

MIESIĘCZNIK
POŁOCKI.

Т о м I.
Р о к 1818.

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



ВЕСНІК ПОЛАЦКАГА ДЗЯРЖАУНАГА УНІВЕРСІТЭТА
Серыя Е. Педагагічныя навукі

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

ВЕСТНИК ПОЛОЦКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА
Серия Е. Педагогические науки

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

HERALD OF POLOTSK STATE UNIVERSITY
Series E. Pedagogical sciences

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

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

Отв. за выпуск: В.Н. Лухверчик, В.С. Вакульчик, С.М. Сороко, Н.И. Антипин.
Редактор Р.Н. Авласенок.

Подписано к печати 29.05.2014. Бумага офсетная 70 г/м². Формат 60×84^{1/8}. Ризография.
Усл. печ. л. 18,14. Уч.-изд. л. 21,86. Тираж 100 экз. Заказ 1089.

ПЕДАГОГИКА

УДК 371(07)

ТВОРЧЕСТВО В КОНТЕКСТЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА

*канд. пед. наук, доц. А.В. КОНЫШЕВА**(Белорусский национальный технический университет, Минск)*

Исследуется проблема творчества преподавателя высшей школы. Рассматриваются вопросы, касающиеся определения сущности педагогического творчества, его специфики, а также основных направлений творчества преподавателя. Профессиональная деятельность педагога рассматривается как один из видов практического искусства, которое находит свое выражение в том, как преподаватель выделяет и решает профессиональные задачи, встающие перед ним. Творческий характер педагогической профессии обуславливается еще и тем, что педагог сам создает среду своей деятельности, организуя студентов и руководя процессом их обучения и развития. При этом деятельность самого преподавателя также находится в изменении и развитии – это касается постоянного обновления содержания образования и появления новых идей, методов и совершенствования форм обучения.

Введение. На современном этапе развития общества происходят глубокие социальные и экономические преобразования. Ускоренное развитие научно-технического прогресса наложило свой отпечаток на все сферы деятельности человека. Процесс превращения науки в непосредственную производительную силу изменил характер творчества – оно стало носить более массовый характер. В связи с этим выдвигаются повышенные требования к уровню творческих способностей личности, умеющей самостоятельно решать разнообразные задачи, встающие в процессе профессиональной деятельности.

В настоящее время для преподавателя высшей школы простого обладания некоторой суммой знаний и умений недостаточно, необходима его постоянная готовность к изменению, готовность к творчеству. Однако практика свидетельствует, что в профессиональной деятельности большинства преподавателей преобладает установка на традиционность, что ограничивает и обедняет диапазон проявления и развития творческих способностей студентов.

На наш взгляд, творчество является неотъемлемым атрибутом педагогической деятельности. Однако до сих пор само понятие «творчество» не имеет однозначной трактовки. Думается, что творческая деятельность характеризуется новизной и оригинальностью, необычностью применения различных средств на занятиях, выполнением самостоятельных действий, требующих творческого воображения, логического анализа и догадки, открытием нового способа решения творческой задачи.

Таким образом, проблема творчества в педагогической деятельности – относительно новая и весьма сложная для изучения проблема.

Основная часть. В психолого-педагогической литературе указывается на то, что творчество является важным профессионально значимым качеством преподавателя. Данная профессия – одна из наиболее творческих видов деятельности, а предмет его творчества – это уникальная и неповторимая человеческая личность. Кроме того, преподаватель постоянно находится в нестандартной обстановке, в процессе живого общения со студентами (особенно это характерно для преподавателя иностранного языка), когда новая предлагаемая им речевая ситуация требует творческого и нестандартного решения. Поэтому без творческого подхода к своей деятельности преподавателю невозможно реализовать основную задачу обучения и воспитания – всестороннее развитие личности студента.

Творческий потенциал любого человека, в том числе и преподавателя вуза, характеризуется рядом особенностей личности, которые называют *признаками творческой личности*. Преподавателю вуза сегодня необходимо не только обладать высоким уровнем общей культуры, психолого-педагогической компетентностью, но и нетрадиционно подходить к решению различных психолого-педагогических ситуаций, организовывать свою деятельность на творческой основе. Иными словами, творческий потенциал преподавателя – это интегративное качество, отражающее наличие у него возможности к развитию творческой активности, познавательной самостоятельности и креативных способностей.

По Р. Стернбергу [1], творческая личность должна обладать следующими индивидуальными чертами: способностью идти на разумный риск; готовностью преодолевать препятствия; толерантностью к неопределенности; готовностью противостоять мнению окружающих.

Из вышесказанного делаем вывод, что преподаватель должен стремиться к творческой профессиональной деятельности, осознанию и развитию своего опыта, обладать конструктивным, нестандартным мышлением и поведением.

Значимость проблемы творчества в профессиональной деятельности преподавателя высшей школы достаточно велика. Она определяется следующими критериями:

1) творчески мыслящий преподаватель не просто новый человек с особым складом мышления, способный к радикальным изменениям и преобразованиям в своей педагогической деятельности, а педагог новой формации, педагог-новатор – социальная составляющая;

2) преподаватель служит средством познания творческих способностей в области интеллектуальной и социальной креативности – научная составляющая;

3) творчески мыслящий преподаватель стремится к применению новых педагогических технологий и разработке новых методик обучения – практическая составляющая.

Развитие творческого потенциала преподавателя вуза представляет собой процесс количественных и качественных изменений его личностных характеристик, овладения приемами творческой деятельности, формирования творческих мотивов, креативного мышления в процессе его взаимодействия со студентами.

Творческий потенциал личности преподавателя – это необходимая предпосылка деятельности творческого характера, ибо он способствует выведению личности на такой уровень деятельности, когда она реализует, выражает, утверждает себя не только в порядке разрешения ситуации, ответа на её требования, но и в порядке встреченного противоречия, преобразующего ситуацию и саму жизнь.

В качестве определения *творческого потенциала личности* можно принять следующее: «Это система личностных способностей, позволяющих оптимально менять приёмы действий в соответствии с новыми условиями, а также знаний, умений, убеждений, определяющих результаты деятельности (новизну, оригинальность, уникальность подходов субъекта к осуществлению деятельности) и побуждающих личность к творческой самореализации и саморазвитию» [2, с. 48]. Следовательно, творческий потенциал преподавателя включает не только природные ресурсы и резервы личности, но и те образования, которые формируются у преподавателя в результате социализации и непрерывного образования.

Овладение творчеством как видом и компонентом современной педагогической деятельности позволяет преподавателю моделировать возможные изменения в организации, структуре и содержании образовательного процесса; целенаправленно вносить своевременные коррективы при использовании педагогических технологий и инноваций; формировать цели обучения и воспитания студентов с учетом образовательных, воспитательных и развивающих возможностей учебного материала, затруднений обучаемых в изучении отдельных вопросов его дисциплины, а также в других видах деятельности. Творчески работающий преподаватель применяет различные современные методы, приемы и средства учебно-воспитательного процесса. Он должен уметь реализовывать личностно-ориентированный подход к каждому студенту на основе оценки его потенциальных возможностей: личностно-деловых качеств, умственных способностей, поведения; планировать свою дальнейшую профессионально-педагогическую деятельность.

Важное педагогическое требование к творческому образовательному процессу – непрерывность, преемственность и включение студентов в активную образовательную среду, в самостоятельное управление творческим процессом. Ведь именно им – сегодняшним студентам и аспирантам – завтра предстоит не только двигать вперед отечественную науку, но и самостоятельно осуществлять на практике руководство образовательным процессом в государстве. Как говорил еще В.В. Краевский, «настоящий преподаватель – это тот, который любит то, что преподает, и тех, кому преподает» [3, с. 29].

Соответственно, творческий образовательный процесс предоставляет возможность каждому студенту на любом образовательном уровне не только развить исходный творческий потенциал, но и сформировать потребность в дальнейшем самопознании, творческом саморазвитии, сформировать объективную самооценку. С точки зрения гуманистических позиций развития системы образования как части социальной системы общества главным является ориентация на развитие личности и освоение базовой гуманитарной культуры.

Решение вышеуказанной проблемы видится нам в отказе от передачи готовых знаний и ценностно-нормативных представлений в процессе обучения средствами репродуктивной педагогики и в выработке новых – творческих психолого-педагогических – технологий обучения, которые может осуществлять только творчески мыслящий преподаватель.

Ученые, занимающиеся проблемой творчества, приводят разные *признаки творческой личности*.

Одни авторы (В.Т. Кудрявцев, В.И. Синельников) выделяют следующие качества [4, с. 56]: способность личности замечать и формулировать альтернативы; подвергать сомнению на первый взгляд очевидное; избегать поверхностных формулировок; умение вникнуть в проблему и в то же время оторваться от реальности; увидеть перспективу, а также способность отказаться от ориентации на авторитеты; умение увидеть знакомый объект с совершенно новой стороны, в новом контексте; готовность отказаться от теоретических суждений, деления на черное и белое, отойти от привычного жизненного равновесия и устойчивости ради неопределенности и поиска.

Если рассмотреть теорию А.Н. Лука, то он относит к признакам творческой личности [5, с. 43]: легкость ассоциирования (способность к быстрому и свободному переключению мыслей, способность

вызывать в сознании образы и создавать из них новые комбинации); способность к оценочным суждениям и критичность мышления (умение выбрать одну из многих альтернатив до ее проверки, способность к переносу решений); готовность памяти (овладение достаточно большим объемом систематизированных знаний, упорядоченность и динамичность знаний); способность к свертыванию операции, обобщению и отбрасыванию несущественных признаков.

Авторы Е.С. Громов, В.А. Молявко, С.Н. Щеглова и другие считают творческой ту личность, значимой характеристикой которой является креативность как способность превращать совершаемую деятельность в творческий процесс. По мнению С.Н. Щегловой, творческий потенциал тесно связан с явлением креативности, которое проявляется в направленности на познавательный процесс; в способностях порождать новые идеи, отклоняться от традиционных схем мышления и поведения, в беглости и гибкости мышления; а также в характере человека – в оригинальности, инициативности, нестандартности, терпимости к неопределенности, проницательности [6, с. 10].

Основная цель креативной системы образования – пробудить в человеке творца и развить в нем заложенный творческий потенциал. Разумеется, что выполнить подобную задачу, несомненно государственной важности, под силу лишь креативным преподавателям с достаточно развитым собственным творческим потенциалом. «Креативность, – по определению В.А. Морозова, – как особая многоуровневая личностная категория андрагогики, характеризующаяся диалектической трехмерностью её составляющих: процессуальной, результативной и личностной, является созидательным источником творческой педагогической деятельности преподавателя высшей школы и основой эффективной профессиональной адаптации» [7, с. 9]. Другими словами, креативность – это способность генерировать оригинальные идеи, избегать шаблонов и стереотипов в процессе мышления, быстро разрешать проблемные ситуации, только креативно мыслящий преподаватель способен к творческой профессиональной деятельности. Развитие креативности способствует достижению преподавателем высшей школы высокого уровня профессионализма, личностной и духовной вершин, т.е. способствует самоактуализации личности педагога. При высоком уровне креативности педагогическая творческая деятельность является более эффективной, успешной, продуктивной и продолжительной; кроме того, преподаватель не только адекватнее приспосабливается к различным инновационным образовательным системам, но и сам активно участвует в их формировании, разработке и внедрении в педагогическую практику.

Необходимой предпосылкой развития профессионального творческого потенциала является особенность его самореализации по таким направлениям, как самосознание, рефлексия, самоопределение, самоорганизация. Творческое самовыражение преподавателя отражает потребности в самореализации и в самоосуществлении, которые реализуются через организацию глубинного общения в процессе обучения, способствующую дополнению и обогащению различных позиций; овладение нормами социальной среды и изменение её при создании нового как во внешнем, так и во внутреннем мире самого субъекта. Творческое самовыражение характеризует способность преподавателя к выходу за рамки простого исполнительства, к возвышению над конкретной деятельностью, к недопущению превращения деятельности в функциональное поведение. Творческое самовыражение – это не просто представление себя для других, это переделка самого человека, его индивидуального сознания, способностей к познанию, к деятельности. Выражающий своё «я» человек обращён к культуре, он способен на преобразующую деятельность, на саморазвитие [8].

Представляет определенный интерес типология творческой личности, предложенная В.И. Андреевым, которая может быть распространена и на преподавателей высшей школы. *Теоретик-логик* – это тип творческой личности, для которого характерна способность к логическим широким обобщениям, к классификации и систематике информации. Люди этого типа четко планируют свою творческую работу, широко используют уже известные методы научных исследований. Для этого типа творческой личности характерна большая осведомленность и эрудиция. Опираясь на уже известные теоретические концепции, они развивают их дальше. Все, что они начинают, доводят до логического конца, подкрепляя свои обоснования ссылками на многочисленные первоисточники. *Теоретик-интуитивист* характеризуется высокоразвитой способностью к генерированию новых, оригинальных идей, люди такого типа творческих способностей – это крупные изобретатели, создатели новых научных концепций, школ и направлений. Они не боятся противопоставить свои идеи общепринятым, обладают исключительной фантазией и воображением. *Практик (экспериментатор)* всегда стремится свои новые оригинальные гипотезы проверить экспериментально. Люди этого типа любят и умеют работать с аппаратурой, у них всегда большой интерес и способности к практическим делам. *Организатор* как тип творческой личности обладает высоким уровнем развития способностей к организации других, коллектива для разработки и выполнения новых идей. Под руководством таких людей создаются оригинальные научные школы и творческие коллективы. Людей этого типа отличает высокая энергия, коммуникабельность, способность подчинять своей воле других и направлять их на решение больших творческих задач. *Инициатор* характеризуется инициативностью, энергичностью, особенно на начальных стадиях решения новых творческих задач. Но, как правило, они быстро остывают или переключаются на решение других творческих задач [9].

Творческая деятельность преподавателя, по мнению В.В. Краевского, осуществляется в двух основных формах: 1) применение известных средств в новых сочетаниях к возникающим в образовательном процессе педагогическим ситуациям и 2) разработка новых средств, применительно к ситуациям, аналогичным тем, с которыми преподаватель уже имел дело ранее. На своей первой стадии творческий педагогический процесс представляет собой установление новых связей и комбинаций, известных ранее понятий и явлений и может быть реализован на основе специальной методики. Оптимальные пути его осуществления возможно определить посредством алгоритма или при помощи эвристической системы правил, следуя которым легче найти решение. Предписания к педагогической деятельности, нормы этой деятельности – необходимое научно обоснованное руководство для преподавателя в его работе.

В современной литературе педагогическое творчество понимается как процесс решения педагогических задач в меняющихся обстоятельствах. Обращаясь к решению неисчислимого множества типовых и нестандартных задач, преподаватель, как и любой исследователь, строит свою деятельность в соответствии с общими правилами эвристического поиска. Вместе с тем творческий характер педагогической деятельности нельзя свести только к решению педагогических задач, ибо в творческой деятельности в единстве проявляются познавательный, эмоционально-волевой и мотивационно-потребностный компоненты личности. Тем не менее решение специально подобранных задач, направленных на развитие тех или иных структурных компонентов творческого мышления (целеполагание; анализ, требующий преодоления барьеров, установок, стереотипов; перебор вариантов, классификация и оценка и т.п.), является важнейшим условием развития творческого потенциала личности преподавателя. Стоит согласиться с мнением М.М. Поташника, что «педагогическая деятельность, являясь сплавом науки и искусства, по обоим своим компонентам всегда предполагает творчество» [10, с. 27].

Область проявления педагогического творчества определяется структурой педагогической деятельности и охватывает все ее стороны: конструктивную, организаторскую, коммуникативную и гностическую. Однако для осуществления творчества в педагогической деятельности необходим ряд условий, на которые указывает В.А. Кан-Калик [11]: *сопряженность творчества преподавателя с творчеством студентов*, и обе эти деятельности являются элементами образовательной системы вуза; *необходимость постоянного соотношения стандартных педагогических приемов и нетипичных ситуаций общения; отсроченность результата и необходимость его прогнозирования* (в нашем понимании это означает следующее: преподаватель всегда видит только частичные итоги деятельности, и воплощены они в системе знаний, умений и навыков студента, его привычках, поступках, оценка которых всегда очень относительна, поэтому существенной профессиональной особенностью творчества преподавателя является умение прогнозировать дальнейшие возможности развития качеств обучаемых по первичным результатам воздействия, предвидеть на основе восприятия частичных результатов своей деятельности ее перспективный, целостный результат); *временная спрессованность творчества*, когда между задачами и способами их разрешения нет больших промежутков времени, т.е. преподаватель в решении творческой задачи поставлен в определенные временные рамки (время, отведенное на подготовку к занятию, неожиданные проблемные ситуации в деятельности, требующие незамедлительного решения и т.д.).

Творчество в практической деятельности преподавателя вуза настолько разнообразно, что можно говорить о различных аспектах его проявления. Профессиональное своеобразие педагогического труда и состоит в том, что в нем невозможна полная алгоритмизация, хотя существует некоторое постоянство используемых приемов и навыков. Применение этих стандартизированных методов в постоянно меняющихся, нестандартных и нестационарных ситуациях требует постоянной модернизации и коррекции. Причем именно на стыке существующих технологий появляются новые педагогические методы и системы.

Заключение. Рассматривая проблему проявления творческих способностей преподавателя вуза, мы можем сделать вывод о том, что по-прежнему нерешенным остается вопрос диагностики и развития педагогического творчества. Эта проблема, вне всякого сомнения, весьма актуальна, от ее решения зависит развитие как отдельного индивида, так и социума в целом. Однако, опираясь на исследования ученых (Х. Зиверт, В.А. Кан-Калик, А.А. Мелик-Пашаев), мы предположили, что наиболее значимыми являются такие показатели педагогического творчества преподавателя высшей школы, как находчивость, способность комбинировать, дивергентное мышление, визуальное творчество, способность ассоциировать. Творчество рассматривается нами как жизненно-активная потребность преподавателя в преобразовании действительности. По нашему мнению, творчество является интеграцией различных качеств личности, которые следует у себя формировать каждому преподавателю. Преподаватель, работающий творчески, должен обладать определенными качествами. В нашем понимании, эти качества будут следующими: 1) глубокие и разносторонние знания своего предмета, превышающие требования программы; 2) свободное ориентирование в специальной, методической и научно-популярной литературе по различным областям знаний; 3) увлеченность в работе и любовь к своему делу; 4) обладание чувством нового в работе и активный поиск новых идей; 5) умение творчески планировать каждое занятие, разрабатывать их структуру, разно-

образить формы и методы обучения с учетом индивидуальных особенностей студентов; 6) знание психолого-педагогических основ обучения: преподавателю необходимо свободно ориентироваться в современных психолого-педагогических концепциях обучения и использовать их как основу в своей педагогической деятельности.

Современный, творчески работающий преподаватель высшей школы должен быть исключительно внимательным как к новым реалиям и тенденциям общественного развития, так и к нововведениям в области содержания, форм и методов обучения и воспитания. Основным стержнем в образовании является установка преподавателя на творческий поиск внедрения новейших достижений психолого-педагогической науки в повседневную практику, изучение, обобщение и распространение передового педагогического опыта, стремление к освоению и применению новых педагогических технологий, активных форм и новых методов организации учебно-воспитательного процесса. Это также разработка преподавателем новых технологий обучения и воспитания, внедрения их в образовательную практику. Соответственно, преподаватель должен уметь генерировать новые, оригинальные идеи, находить нетрадиционные способы решения проблемных педагогических ситуаций, т.е. обладать креативностью мышления.

Подытоживая все вышесказанное, хочется привести высказывание А.К. Марковой: «Сущность педагогического творчества заключается в совершенствовании себя и своей деятельности на основе исследовательского подхода и через связь с практикой» [12, с. 76].

ЛИТЕРАТУРА

1. Sternberg, R.J. Teaching for thinking / R.J. Sternberg, L. Spear-Swerling. – Washington, DC: American Psychological Association, 1996. – 126 p.
2. Горовая, В.И. Творческая индивидуальность учителя и её развитие в условиях повышения профессиональной квалификации / В.И. Горовая, Н.А. Антонова, Л.Н. Харченко. – Ставрополь: Сервисшкола, 2005. – 231 с.
3. Краевский, В.В. Преподавание как творческая деятельность учителя / В.В. Краевский. – М., 1983. – 158 с.
4. Синельников, В.И. Ребенок-дошкольник: новый подход к диагностике творческих способностей / В.И. Синельников, В.Т. Кудрявцев. – Педагогика. – 1995. – № 9. – С. 52–59.
5. Лук, А.Н. Психология творчества / А.Н. Лук. – М.: Наука, 1978. – 125 с.
6. Щеглова, С.Н. Педагогические условия развития творческого потенциала студентов младших курсов педагогического вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / С.Н. Щеглова. – М., 2006. – 20 с.
7. Морозов, А.В. Формирование креативности преподавателя высшей школы в условиях непрерывного образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / А.В. Морозов. – М., 2004. – 42 с.
8. Шрагина, Л.М. Основы культуры мышления / Л.М. Шрагина // Школьные технологии. – 1997. – № 5. – С. 45–51.
9. Андреев, В.И. Педагогика: учеб. курс для творческого саморазвития / В.И. Андреев. – 2-е изд. – Казань: Центр инновационных технологий, 2000. – 608 с.
10. Поташник, М.М. Как развивать педагогическое творчество / М.М. Поташник. – М.: Знание, 1987. – 80 с.
11. Кан-Калик, В.А. Педагогическое творчество / В.А. Кан-Калик, Н.Д. Никандров. – М.: Педагогика, 1990. – 144 с.
12. Маркова, А.К. Психология труда учителя / А.К. Маркова. – М.: Просвещение, 1993. – 153 с.

Поступила 19.03.2014

CREATIVITY IN CONTEXT OF PROFESSIONAL PEDAGOGICAL ACTIVITY OF HIGH SCHOOL TEACHER

A. KONY SHEVA

This article is devoted to the problem of a high school teacher's creativity. The author defines the essence of a teacher's creativity, examines its specific nature, and the main lines of a teacher's creativity. The professional activities of a teacher to be regarded as one of the types of practical art, which finds its expression in how the teacher selects and decides the professional challenges in front of him. Inspirational teaching profession stems from the fact that the teacher creates an environment of his activity, organizing students and directing the process of their learning and development. The work of the teacher is in the change and development – it is the continuous updating of the content of education, and the emergence of new ideas and practices, and improve of learning forms.

УДК 378.147:378.189

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ВУЗА В ФОРМИРОВАНИИ
ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ
(ИЗ ОПЫТА БГТУ)**

канд. пед. наук, доц. Т.Г. КАЛЕННИКОВА

(Белорусский государственный технологический университет, Минск)

Раскрываются педагогические условия поэтапного формирования личности студента к будущей профессиональной деятельности. Показано, что задачи воспитания в вузе реализуются через модель «студент – вуз», которая включает в себя содержание обучающих программ, внеучебную деятельность, проблематику научных исследований, факультет общественных профессий. Комплекс мер и действий, объединяемых в эту модель, поможет студентам сформировать совокупный «социальный капитал», который будет поддерживать дальнейшее развитие личности выпускника в открытом обществе с ориентацией на гражданственность, патриотизм, демократию.

Введение. В настоящее время осуществляется перестройка системы высшего образования. Это связано с изменением как внешних требований к деятельности вузов, так и внутренних условий развития высшего образования. В связи с этим одной из актуальных задач становится повышение воспитательного потенциала образовательного процесса высшего учебного заведения. Общество предъявляет социальный заказ вузу, предусматривающий не только подготовку образованного человека, но и воспитание активной, конкурентоспособной личности, компетентной в решении жизненных профессиональных проблем, готовой к исполнению своего гражданского долга, ответственной за собственное благополучие и благополучие своей страны.

Большое значение в подготовке такого специалиста имеет педагогическая среда университета. Среда высшего учебного заведения – сложное многомерное образование, которое интегрирует в себе различные компоненты, каждый из которых представляет всевозможные аспекты образовательного пространства вуза. Следует отметить, что каждое учебное заведение характеризуется своим микроклиматом: межличностными отношениями «студент – студент», «преподаватель – студент»; традициями; нормами, правилами поведения; профессиональными и культурными ценностями.

Образовательная среда это совокупность природных, социальных и педагогических факторов, влияющих непосредственно и опосредованно на профессионально-гражданское становление будущих специалистов. Она является связующим мостиком между субъектом педагогического процесса и условиями, в которых он протекает, что стимулирует взаимное воздействие и обогащение профессионального развития личности и микроклимата университета (А. Кузьминский).

Основная часть. Высшее учебное заведение как социальный институт готовит молодежь к жизни. А жизнь – это не только академические знания. Социализация не сводится к передаче знаний. Развитие студента как личности в вузе – это обязательное развитие интеллекта, эмоциональной сферы; устойчивости к стрессу; уверенности в себе (самопринятие); позитивного отношения к миру (принятие других); самостоятельности и автономности; мотивации самоактуализации.

Рассмотрим, как это процесс протекает на практике. Социальный мир вуза влияет на индивида не только через действия реально существующих людей, которые общаются, показывают пример, убеждают, но и через невидимые способы действий и объекты, созданные людьми в окружающем индивида мире. Личность, писал Н.А. Бердяев, должна себя созидать, обогащать, наполнять универсальным содержанием, достигать единства и целостности на протяжении всей своей жизни [1]. Это положение доказывает необходимость целенаправленного самоформирования и саморазвития студента в различных формах учебной и воспитательной деятельности.

Личностно-ориентированная подготовка студентов в вузе осуществляется посредством педагогического процесса как процесса самоутверждения и самовыражения личности, где имеет место отношение к личности студента как к полноценному и равноправному партнеру преподавателя в различных видах совместной деятельности. Каждый студент включается в субъект-субъектные отношения. Понятие личности фиксирует социально значимые качества человека, описывает включенность индивида в систему социальных связей и отношений в группах и сообществах. Личность есть персонификация, олицетворение общественных отношений.

Так, задачи воспитания в вузе реализуются через модель «студент – вуз», которая включает в себя содержание обучающих программ, внеучебную деятельность, проблематику научных исследований, факультет общественных профессий [2]. На первом курсе – *ознакомительная ступень*: студенты знакомятся с историей своего университета, с традициями, правилами внутреннего распорядка, осваивают основные

нравственные категории. У студентов создается новый способ взаимоотношений с пространством его жизни – «освоение», «расширение» и «присвоение» этого пространства и тем самым превращение окружающего мира в собственное жизненное пространство. На втором курсе – *диалоговая ступень*: ознакомление с деятельностью различных общественных молодежных организаций, участие в дискуссиях, круглых столах, презентациях, обсуждениях литературы, фильмов; встречи с иностранными студентами, участие в строительных отрядах. На третьем курсе – *аналитико-исследовательская ступень*: исследовательские проекты, связанные с проблемами молодежи, развития общества; участие в студенческих конференциях, конкурсах, олимпиадах, научных обществах, творческих объединениях, участие в работе факультета общественных профессий (ФОП). На четвертом курсе – *социально-проектная ступень*: инициативные студенческие проекты, волонтерские программы, социально-педагогическая, культурно-просветительская, правовая, психологическая поддержка студентов младших курсов. На пятом курсе – *профессионально-деятельностная ступень*: освоение профессиональной этики, участие в международных и межвузовских конференциях, активная деятельность по поддержанию имиджа вуза, факультета, профессии.

Комплекс мер и действий, объединенных в модель «студент – вуз» помогает студентам сформировать совокупный «социальный капитал», который будет поддерживать дальнейшее развитие личности выпускника в открытом сообществе с ориентацией на гражданственность, патриотизм, демократию.

В настоящее время в БГТУ работает 8 научно-педагогических школ, возглавляемых ведущими учеными, среди которых:

- научная школа по информационным системам и технологиям в лесоустройстве и лесном хозяйстве (основоположник В.К. Захаров, доктор сельскохозяйственных наук, профессор);
- научная школа в области лесоводства (основоположник Б.Д. Жилкин, доктор сельскохозяйственных наук, профессор);
- научная школа в области статистической термодинамики и механики сплошных сред (основоположник Л.А. Ротт, доктор физико-математических наук, профессор);
- научная школа по химии, технологии электрохимических производств и материалов электронной техники (основоположник И.М. Жарский, кандидат химических наук, профессор, ректор БГТУ, заслуженный работник народного образования Республики Беларусь);
- научная школа по лесной фитопатологии (основоположник Н.И. Федоров, доктор биологических наук, профессор, отличник образования Республики Беларусь).

Спектр научных исследований ученых университета достаточно широк и разнообразен – это перспективные материалы и прогрессивные технологии; высокоэффективные машины и инструменты; современные фундаментальные исследования в лесном хозяйстве, лесной, деревообрабатывающей, целлюлозно-бумажной, химической, нефтехимической, лесохимической, гидролизной, полиграфической, микробиологической, фармацевтической и электронной промышленности; машино- и приборостроение; информационные системы и программирование; системы стандартизации, метрологии и сертификации; озеленение населенных мест и др. При таком научном потенциале студенты вуза широко привлекаются к участию в научно-исследовательской работе. Так, за последние пять лет в науку привлечено более 12 тысяч студентов. По результатам исследований студентами самостоятельно и в соавторстве опубликовано 4228 научных статей. На конференциях и семинарах прочитано более 8000 докладов.

Один из важнейших показателей развития творческой направленности студентов – участие их в различных конкурсах, выставках, конференциях. Практика показывает, что человек творческого склада ума обладает богатством воображения, т.е. способностью выходить за традиционные стереотипные представления, менять угол зрения и, главное, разрешать мыслительные тупики внелогическим способом. Участвуя в научных конкурсах, студенты учатся развивать свое воображение, а воображение есть высшая познавательная способность личности – дар творчества. Так, в 2013 году студенты факультета ХТиТ участвовали: 1) в международном конкурсе студенческих идей «Шаг в будущее-2013». Работы отдельных студентов факультета отмечены дипломами; 2) во всероссийском конкурсе «Молодежные идеи и проекты, направленные на повышение энергоэффективности и энергосбережения» (работа студента Н.В. Родомона отмечена дипломом и медалью лауреата в номинации «Лучший проект в области энергоэффективности и энергосбережения»); 3) в ежегодном конкурсе студентов и аспирантов «Устойчивое будущее России» г. Москва» были работы, отмеченные поощрением.

В университете стало традицией проводить студенческие выставки, посвященные знаменательным датам: к 75-летию со дня рождения В. Короткевича, 95-летию со дня рождения О. Бергольц, 100-летию со дня рождения П. Бровки и др. Студенты активно участвуют в студенческих конференциях: «Жыву ў Беларусі і тым ганаруся», «Язык і соцым», «Халакост: памяць і перасцярога», «Той люд жыве, што свае песні мае» и др.

На кафедре белорусского языка создано творческое объединение «Пошук», в состав которого входят студенческие кружки: «Памяць», «Познай свой край», «Мая Радзіма – Беларусь», «Спадчына», «Патрыёт», «Выток», «Крыніца». Ежегодно студенты участвуют в республиканском конкурсе научных и творческих работ. За последние пять лет 104 студента участвовали в этом конкурсе, а 48 из них – стали победи-

телями. Студенты подготовили к конкурсу интересные проекты: «Фальклор беларуска-ўкраінскага памежжа»; «Вытокі паходжання гідронімаў Браслаўскага краю»; «Міфалагічныя героі славян»; «Дыялекты Бярозаўшчыны»; «Сямейная палітыка: гісторыя і сучаснасць» и другие.

Основная идея проведения конкурсов – приобщение участников к осознанию современных проблем, требующих практического решения, определения своей гражданской позиции и направлений собственной деятельности, способной повлиять на решение общих проблем.

Большое значение для формирования мировоззренческих ориентиров студентов имеет изучение цикла гуманитарных дисциплин: философии, истории Беларуси, культурологии, основ психологии и педагогики, спецкурса «Великая Отечественная война советского народа (в контексте Второй мировой войны)» и др. Содержательный аспект этих дисциплин дает большие возможности для решения следующих воспитательных задач:

- убедить студентов в эвристической ценности знаний об общем для понимания частного, для формирования мировоззренческой позиции, эффективной для личности и приемлемой для общества;
- способствовать формированию у студентов навыков гибкого диалектического мышления;
- развивать навыки рационально-критического анализа политической жизни, способствовать формированию современной политической культуры, норм консенсусных отношений в условиях политического плюрализма, пониманию и умению реализовать свои политические интересы, гражданские права и обязанности;
- формировать ценностное отношение к природе и человеку как части природы.

Традиционным стало проведение в вузе конкурса студенческих работ на тему «Великая Отечественная война в памяти белорусского народа». Студенты проявляют высокую активность и собирают интересный материал, который затем используется в учебно-воспитательном процессе вуза. Тематика отдельных работ: «Сожженные деревни Каменецкого района»; «О рельсовой войне на Оршанищине»; «Роль женщины в Великой Отечественной войне»; «Книгоиздание и печать во время Великой Отечественной войны» и др.

Интерес представляет авторское видение рассматриваемого в работе вопроса. Например, студент 4 курса факультета химической технологии и техники О. Демьянов пишет: «Под тысячами обелисков по всей белорусской земле вечным сном спят миллионы тех, кто не вернулся с войны. И пока бьются наши сердца, мы не имеем права забывать об их подвиге. Низко склоняем головы перед памятью героев, сделавших все для нашей свободы, счастья и светлого будущего. Это память зовет нас, сыновей, дочерей, внуков, правнуков отважных бойцов, быть достойными их славы».

Изучая тему по политологии «Институты государственной власти», студенты знакомятся с одним из таких институтов, как Парламент. Для того чтобы у них сложилось более четкое представление о работе Парламента, преподаватели организуют экскурсии в Дом правительства, где они знакомятся со структурой, основными функциями, деятельностью постоянных и временных комиссий Парламента, в их сознании формируется образ лидера и яркой личности.

Следует отметить, что год от года статус воспитания в вузе заметно повышается, этому способствуют многие факторы. Так, воспитательная направленность в процессе обучения значительно активизируется. Студенты участвуют в разработке проектов, выходящих за рамки программы, готовят мультимедийные презентации и выступают на семинарских занятиях, участвуют в конкурсах, смотрах, конференциях, олимпиадах. Эта активная деятельность способствует совершенствованию профессиональной подготовки, приобретению умений сотрудничества, развитию организаторских, коммуникативных и креативных умений.

При изучении темы «Эстетическое воспитание» (курс «Основы психологии и педагогики», факультет технологии органических веществ – ТОВ, IV курс) студенты подготовили сообщения с мультимедийным сопровождением о выдающихся людях мира разных времен: Бетховене, Мусоргском, Шопене, Глазунове, Рафаэле, Толстом, Есенине, Высоцком. Занятие началось с прослушивания Лунной сонаты. Выступления студентов были настолько интересны и образны, что в конце занятия было высказано пожелание чаще проводить такого рода семинары, позволяющие узнать много нового, полезного и прикоснуться к прекрасному. Выполняя творческие работы по данной дисциплине, студенты проявляют инициативу, смекалку, воображение.

Пример – составить из предложенных понятий мини-рассказ.

Студентка IV курса А. Бессонова (факультет ТОВ) реализовала эту идею в своей работе следующим образом.

Страна Педагогика и Психология

«В одной удивительной стране, которой нет ни на одной карте мира, в которой всегда побеждают добро над злом, вежливость над невежеством, а у жителей никогда не возникает межличностных конфликтов, жили-были две подружки Педагогика и Психология.

Жили они дружно-дружно, боролись со злом и несправедливостью, учили людей быть открытыми, вежливыми, тактичными, коммуникативными, чтобы между ними редко возникали конфликты. А помогали им в этом их помощники: Вежливость, Внимание, Восприятие и многие другие.

Вежливость учила людей тому, чтобы уважение к людям стало их повседневной нормой общения, учила деликатности и доброжелательности. Внимание учило направлять свою психическую деятельность на объект, сосредоточиться на нем. Восприятие учило принимать и перерабатывать разную информацию, формировать образ. Так Педагогика и Психология с помощью своих друзей занимались с жителями страны. И хотя взгляды жителей могли расходиться, жили они все в счастье и гармонии. Никто не знает, где эта идеальная страна, но Педагогика и Психология помогают людям жить в дружбе и взаимопонимании на всей нашей планете.

Следует отметить, что изучение курса «Основы психологии и педагогики» способствует формированию культуры общения инженера, обладающего навыками эмоциональной и поведенческой саморегуляции, качествами уравновешенной личности, способной к опережающему мышлению, рефлексии и творчеству.

Значимую роль в формировании направленности личности студента выполняет куратор. В подструктуре направленности личности мы выделяем интересы, склонности, идеалы, «индивидуальную картину мира», убеждения.

Так, под руководством куратора студенты с большим интересом включаются в воспитательные мероприятия, проводимые на факультетах. Например, на факультете технологии органических веществ студенты участвовали в просветительской акции «Студенты за мир!». Эта акция включала участие в конкурсе, викторине, мастер-классе по твистингу (сентябрь, 2013 г.). В октябре на этом же факультете в общежитии № 4 проведен форум для иностранных студентов «Успешно учиться вместе!». Студенты из Камеруна, Туркменистана, Ирака ознакомились с презентациями актива факультета и членов студенческого совета общежития по следующим вопросам:

- особенности обучения в нашем университете;
- отлично учиться, чтобы стать успешным;
- Беларусь гостеприимная.

В ноябре на факультете проводился конкурс:

- на лучший гимн о факультете;
- на лучший логотип факультета и специальности;
- на лучший рекламный видеоролик;
- на лучшую листовку;
- на лучшую презентацию;
- на лучший рекламный текст.

В декабре первокурсники приняли участие в конкурсе талантов «Минута славы».

На этом же факультете создан и много лет работает волонтерский отряд «Открытые сердца», который шефствует над детьми-сиротами и ветеранами Великой Отечественной войны и труда.

Велика роль кураторов групп на первом и втором курсах. Они помогают студентам адаптироваться к новым условиям, войти в социум вуза, включиться в активную деятельность. Так, на первом курсе проводятся следующие беседы: «Как учиться в вузе?», «Что мы знаем о нашей памяти?», «О воспитанности», «Как готовиться к экзаменам?», обсуждаются письма Д.С. Лихачева («Самая большая ценность жизнь», «Быть веселым, но не быть смешным», «Человек должен быть интеллигентом» и др.) [3]. Проводятся экскурсии в музей БГТУ, в Национальный художественный музей, в экологический центр, Дом правительства, на научные выставки и т.д. Организуются встречи с профессорским составом университета.

Немалую роль в становлении личностных качеств студента выполняет факультет общественных профессий, созданный еще в 1968 году. Многие студенты получают дополнительную квалификацию организатора культурно-массовой работы, общественного тренера, референта-переводчика технической литературы, а также приобретают навыки компьютерного моделирования. Как показала практика, студенты, которые обучаются на ФОПе, лучше других успевают в учебе, более коммуникабельны, легче адаптируются в коллективе, у них шире диапазон интересов.

Участвуя во всех этих мероприятиях, студенты развивают свою активность, самостоятельность, творчество, профессиональные интересы, лидерские качества, интеллектуальные потребности. Таким образом, у молодежи постепенно развиваются способности к продуктивной деятельности, т.е. способность эффективно с высоким результатом трудиться. Как писал С.Л. Рубинштейн, «человек подлинно владеет лишь тем, что сам добывает собственным трудом» [4, с. 14].

Анкетирование, проведенное со студентами третьего курса факультета ТТЛП, продемонстрировало следующую картину.

На вопрос: «Какие изменения произошли с Вами за время учебы в университете?»

Ответы:

- а) укрепила в себе волевые качества, целеустремленность, ответственность, стала более общительна;
- б) изменила в себе упрямство, лень, стала больше задумываться о будущем;
- в) подтвердил позицию, что не зря пришел учиться на данный факультет;
- г) стал более ответственным;
- д) многое изменил в себе, можно сказать, что стал другим человеком.

На вопрос: «Какое влияние оказала университетская среда на Вас?»

Ответы:

- а) университет оказал влияние на формирование рассудительности, здравомыслия;
- б) стал более серьезный, подготовленный;
- в) стала больше делать что надо, а не, что хочется;
- г) изменила свою самооценку;
- д) научилась больше доверять людям, но и больше разочаровываться в них;
- е) стала больше ценить родителей;
- ж) стала более требовательна к себе;
- з) большое влияние оказала на меня наша дружная группа.

На вопрос: «Не разочаровались ли Вы в своем выборе профессии?» все респонденты ответили, что они подтверждают и укрепляют свою позицию о будущей профессии.

Таким образом, как показывает практика, студент в процессе обучения в вузе приобретает следующие навыки-компетенции:

- навыки владения устным и письменным общением, которые важны в работе и общественной жизни до такой степени, что тем, кто ими не обладает, грозит социальное исключение;
- владение новыми технологиями, понимание их применения; способность аналитического и критического отношения к распространяемой по каналам СМИ информации;
- навыки жизни в поликультурном обществе;
- способность брать на себя ответственность, участвовать в совместном принятии решений, продуцировать социальные проекты, уметь их представлять;
- способность учиться всю жизнь как основа непрерывной подготовки в профессиональном плане.

Подводя итоги проведенного исследования, можно сделать **вывод**: пространство университета, отличающееся особым духом науки, культуры, образования, способствует становлению, самосовершенствованию, самоопределению будущих специалистов, а также раскрытию их дарований.

ЛИТЕРАТУРА

1. Программа развития учреждения образования «Белорусский государственный технологический университет». – Минск: БГТУ, 2011.
2. Бердяев, Н.А. Царство духа и царство кесаря / Н.А. Бердяев. – М., 1955. – 132 с.
3. Актуальные проблемы воспитания: метод. рекомендации для кураторов студенческих групп / авт.-сост. Т.Г. Каленникова. – Минск: БГТУ, 2013. – 94 с.
4. Рубинштейн, С.Л. Развитие познавательной активности и самостоятельности учащихся и студентов / С.Л. Рубинштейн // Идея дидактики и педагогической психологии в учебном процессе: межвуз. науч. сб. – Саратов, 1983.
5. Сманцер, А.П. Методологические аспекты подготовки будущих педагогов к работе в инклюзивной образовательной среде / А.П. Сманцер // Формирование гражданина, профессионала в условиях университетского образования: сб. науч. ст.: в 2-х т., 2013. – Т. 2. – С. 411–413.

Поступила 17.03.2014

PEDAGOGICAL POTENTIAL OF UNIVERSITY IN FORMATION OF PERSONAL QUALITIES OF FUTURE SPECIALISTS (FROM EXPERIENCE BSTU)

T. KALLENIKOVA

Pedagogical conditions of students' individuality gradual formation for future professional activities are described in this article. Goals of university education are implemented through the model "student – university", which includes training programs, extracurricular activities, research work, department of social occupations. A set of measures and actions, combined in a model "student – university" will help students gain "social assets" that will support further personality development of the graduate with a focus patriotism and democracy.

УДК 378.147-057.875

ОПЫТ ОРГАНИЗАЦИИ И ПЛАНИРОВАНИЯ РАБОТЫ СТУДЕНЧЕСКОЙ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ЛАБОРАТОРИИ

канд. пед. наук, доц. Л.И. СЕЛИВАНОВА

(Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины)

Раскрывается порядок организации студенческой научно-исследовательской лаборатории при кафедре педагогики на факультете психологии и педагогики учреждения образования «Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины», определяются цель, задачи, функции и направления ее деятельности. Интерес представляет авторское видение содержания работы научно-исследовательской лаборатории, которое включает различные виды социально значимой деятельности студентов и преподавателей, способствующей их профессиональному и личностному саморазвитию и самосовершенствованию. Представленный опыт может быть полезен для создания студенческих научно-исследовательских лабораторий в учреждениях высшего образования, а также научных обществ старшеклассников и учащихся других учреждений.

Студенческая научно-исследовательская лаборатория «Социально-педагогический проект» была создана в 2010 году и работает при кафедре педагогики учреждения образования «Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины». Базой для создания лаборатории явилось открытие на факультете психологии и педагогики специальности «Социальная педагогика. Практическая психология», студенты которой и стали ее основными участниками. Деятельность лаборатории осуществляется в соответствии с поставленными целями, задачами и определенными положением функциями. В качестве примера рассмотрим порядок организации данной студенческой научно-исследовательской лаборатории и основное содержание ее работы.

Актуальность рассматриваемой проблемы обусловлена потребностями личности в профессиональном совершенствовании и необходимостью их обеспечения в образовательном процессе учреждения высшего образования. Следует сказать, что в Беларуси ведется активная работа по созданию студенческих лабораторий на базе учреждений высшего образования. Эта форма объединений молодежи является весьма эффективной для организации научной деятельности студентов. В то же время имеющийся опыт такого взаимодействия с молодыми людьми показывает разнообразные возможности, открывающиеся для личностного и профессионального самосовершенствования.

Научная работа, как отмечают М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, С.Л. Кандыбович, «способствует развитию творческого мышления, инициативности и самостоятельности, умению анализировать и рационально использовать информацию» [1, с. 142]. Коллектив российских ученых, занимающихся изучением исследовательской деятельности обучающихся, также подчеркивает, что работа в рамках научного общества дает возможность каждому «совершенствовать свои знания, развивать интеллект, приобретать умения и навыки в научно-исследовательской и научно-экспериментальной деятельности» [2, с. 33]. Исследователи говорят о формировании в процессе научно-исследовательской деятельности культуры личности, включающей нравственную культуру и культуру умственного труда.

В работах известного белорусского ученого А.С. Зубра большое внимание уделяется формированию культуры умственного труда, определяемой автором как «интегративное качество личности, характеризующее уровень развития ее интеллектуальных, познавательных, исследовательских и организационно-технических сторон, обеспечивающих рациональность и высокую продуктивность умственной деятельности» [3, с. 46]. В отношении данного вида культуры личности ученый говорит о необходимости создания особой **среды**, богатой источниками стимулирования и возможностями для развития. Такую культурную среду для студента, несомненно, создает правильно организованное научное общество.

При организации научной работы студентов необходимо учитывать ее подчиненность учебным целям, познавательный характер ее **мотивации**. Большинство студентов воспринимают участие в исследовательской деятельности как часть подготовки к будущей профессиональной деятельности, а также в известной степени как способ самовоспитания и самовыражения личности, ее самоутверждения в жизни. При этом важным условием достижения высокого результата в самовоспитании является «не та деятельность, прямая и единственная цель которой – выработка у себя определенных качеств, не прямая их тренировка, а деятельность, направленная на решение жизненно важных задач, имеющих определенную социальную ценность» [4, с. 25]. Исходя из этого, кроме вышеназванных аспектов, в нашей работе в полной мере планировалось реализовать и такие мотивы научной деятельности, как «понимание ее общественной и личной значимости, стремление внести свой вклад в решение практических и научных про-

блем» [1, с. 142]. Весь комплекс мотивации к научно-исследовательской деятельности учитывался нами при организации студенческой лаборатории, уже начиная с ее названия.

Создаваемая нами студенческая лаборатория получила название «**Социально-педагогический проект**» не случайно. Как отмечает М.И. Рожков, «проектировать в молодежной работе – значит на основе прогноза создавать такие технологии, использование которых при построении реального действия молодых людей должно способствовать достижению поставленной цели» [5, с. 113]. Социально-педагогическое проектирование всегда связано с созданием условий для оптимального взаимодействия молодежи в решении общественно значимых проблем. Планируемое содержание работы создаваемой лаборатории включало в этом отношении применение технологии проектирования в решении социально-педагогических проблем. Такая деятельность, по нашему мнению, учитывает все аспекты мотивации студентов к работе в лаборатории и решает задачи, традиционно присущие данному подразделению.

Исходя из изложенных теоретических оснований, было разработано положение о создании лаборатории и содержание ее работы. Итак, студенческая научно-исследовательская лаборатория «Социально-педагогический проект» (СНИЛ «СП-ПРОЕКТ») создана в *целях* привлечения студенческой молодежи под руководством преподавателей кафедры и факультета к активному участию в научно-исследовательской, творческой и других видах социально значимой деятельности, способствующей улучшению качества профессиональной подготовки будущих специалистов, решению социально-педагогических проблем, а также личностному саморазвитию и самосовершенствованию.

Важнейшими *задачами* научно-исследовательской лаборатории «Социально-педагогический проект» являются:

- 1) обучение студентов основам научно-методической и исследовательской работы;
- 2) выработка практических умений и навыков научно-исследовательской деятельности, приобретение опыта участия в фундаментальных и прикладных научных исследованиях;
- 3) организация творческой и социально полезной деятельности студентов в рамках основных направлений работы лаборатории;
- 4) организация использования полученных результатов социально значимой деятельности студентов в учебном процессе и на производстве.

При создании СНИЛ «СП-ПРОЕКТ» в ее работу вкладывались следующие её *функции*:

- разрабатывает предложения о направлениях деятельности студентов и представляет их на утверждение подразделению-учредителю;
- в рамках утвержденных направлений деятельности разрабатывает планы на учебный год и дальнейшую перспективу;
- разрабатывает и доводит до исполнителей конкретные задания и сроки их выполнения;
- выступает с предложениями о выделении финансирования научно-исследовательских тем, социально-педагогических проектов на различных уровнях;
- осуществляет оперативный контроль над ходом выполнения заданий исполнителями;
- дает объективную оценку научно-исследовательской, творческой, социально-полезной деятельности каждого участника;
- ведет просветительско-агитационную работу среди студентов факультета и университета в целом с целью привлечения новых участников в деятельность лаборатории;
- участвует в мероприятиях по пропаганде достижений лаборатории, направляет лучшие результаты для участия в международных, республиканских, внутривузовских конференциях, смотрах, конкурсах, выставках достижений и других мероприятиях;
- организует работу участников лаборатории в соответствии с требованиями техники безопасности, производственной санитарии, противопожарной защиты;
- организует проведение научно-методических семинаров для формирования у студентов навыков педагогического общения, обмена исследовательской информацией, выработки профессиональных и личностных качеств.

Следует сказать, что фактическая реализация перечисленных функций студенческой лаборатории начала осуществляться еще до ее создания и существенно активизировалась с оформлением рассматриваемого научно-исследовательского подразделения в университете.

Разработанное положение о создании лаборатории определило *полномочия руководителя* СНИЛ «СП-ПРОЕКТ»: обеспечивает постановку научно-методических и исследовательских задач, соответствующих профилю специальности его участников; совместно с поставленными задачами разрабатывает планы работ на определенный период; оказывает участникам лаборатории помощь в определении направлений и объектов деятельности, формулировании тематики социально-педагогических проектов, выборе способов их реализации; заботится о создании в студенческом коллективе творческой обстановки, атмосферы доброжелательности и взаимной требовательности. Такие полномочия определяют функ-

ции руководителя научно-исследовательской лаборатории как организатора и помощника студентов, осуществляющего не только координацию их деятельности, но и научное обоснование, обобщение и анализ результатов проделанной работы.

В соответствии с данными целями и полномочиями автором данной статьи как организатором СНИЛ «СП-ПРОЕКТ» были предложены следующие **направления работы**, сформулированные согласно соответствующим видам деятельности студентов и преподавателей:

- 1) организационная деятельность;
- 2) научно-исследовательская деятельность;
- 3) практическая социально-педагогическая деятельность;
- 4) социально полезная деятельность;
- 5) просветительско-агитационная деятельность;
- 6) методическая деятельность;
- 7) социально-досуговая деятельность.

Содержание организационной работы СНИЛ «Социально-педагогический проект». На начальном этапе работы лаборатории, этапе ее создания, осуществлялась разработка, обсуждение и утверждение на уровнях кафедры, факультета и университета официального документа – Положения о студенческой научно-исследовательской лаборатории «Социально-педагогический проект». Данный документ содержит информацию о структуре лаборатории, ее финансировании, материально-технической базе и др.

Так, в *права и обязанности членов* СНИЛ «Социально-педагогический проект» были включены следующие пункты:

- 1) студенты, имеющие высокую успеваемость в учебе и активно работающие в СНИЛ, могут заниматься по индивидуальным планам, утвержденным деканом факультета;
- 2) студенты могут выполнять по теме своей работы в лаборатории при согласии соответствующей кафедры научно-исследовательские, лабораторные, курсовые, дипломные работы, проходить производственные практики;
- 3) активно работающие студенты, проявившие склонность к научно-исследовательской работе и имеющие хорошие показатели в учебе, могут быть рекомендованы в установленном порядке для поступления в магистратуру и аспирантуру;
- 4) студенты-участники лаборатории в течение года на основе проведенных ими исследований готовят научные доклады, рефераты, тезисы, статьи, представляют их на семинарах, конференциях и курсах научных работ;
- 5) СНИЛ имеет право участия в качестве полноправного и ассоциированного члена в работе научных обществ.

Опыт работы научно-исследовательской лаборатории показал полноценный объем реализации прав и обязанностей студентов в их жизнедеятельности. В частности, работа студентов в СНИЛ «СП-ПРОЕКТ», ее конкретные результаты учитываются при составлении индивидуальных планов обучения, начислении скидок по оплате за обучение, надбавок к стипендиям, при утверждении именных и президентских стипендий, что служит хорошей мотивацией научно-исследовательской деятельности студентов, привлечения их участия в социально-педагогических проектах. Студенты, вовлеченные в деятельность лаборатории, продолжают заниматься научно-исследовательской деятельностью в магистратуре и аспирантуре по педагогическим и психологическим специальностям.

В содержание организационной деятельности на этапе создания лаборатории входила разработка предложений о ее структуре. Структуризация СНИЛ «СП-ПРОЕКТ» была связана с характером ее текущей работы. Было решено, что в составе СНИЛ могут создаваться группы, занимающиеся разработкой отдельных аспектов основного направления работы, а в случае многочисленного СНИЛ в его составе могут создаваться отделы и секторы, возглавляемые руководителем из числа профессорско-преподавательского состава.

Структура *организационно-методического обеспечения* деятельности СНИЛ «Социально-педагогический проект» представлена на рисунке 1.

Организационно-методическое обеспечение деятельности лаборатории осуществляется на трех уровнях (университета, факультета и кафедры): ректорат учреждения образования «Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины»; Совет университета, научно-исследовательский сектор и учебно-методическое управление университета; деканат и Совет НИРС факультета психологии и педагогики; заведующий кафедрой педагогики доктор педагогических наук, профессор Ф.В. Кадол, преподаватели кафедры педагогики.

Деятельность СНИЛ «Социально-педагогический проект» организована по трем секторам, классифицированным в соответствии с объектами социально-педагогической работы: 1) работа с личностью; 2) работа с различными категориями семей; 3) работа в социуме.

Руководители секторов (Л.И. Селиванова, доцент кафедры педагогики, кандидат педагогических наук, доцент; В.П. Горленко, доцент кафедры педагогики, кандидат педагогических наук, доцент; Н.Н. Зенько, ассистент кафедры педагогики, аспирант) организуют их работу по общему плану лаборатории.

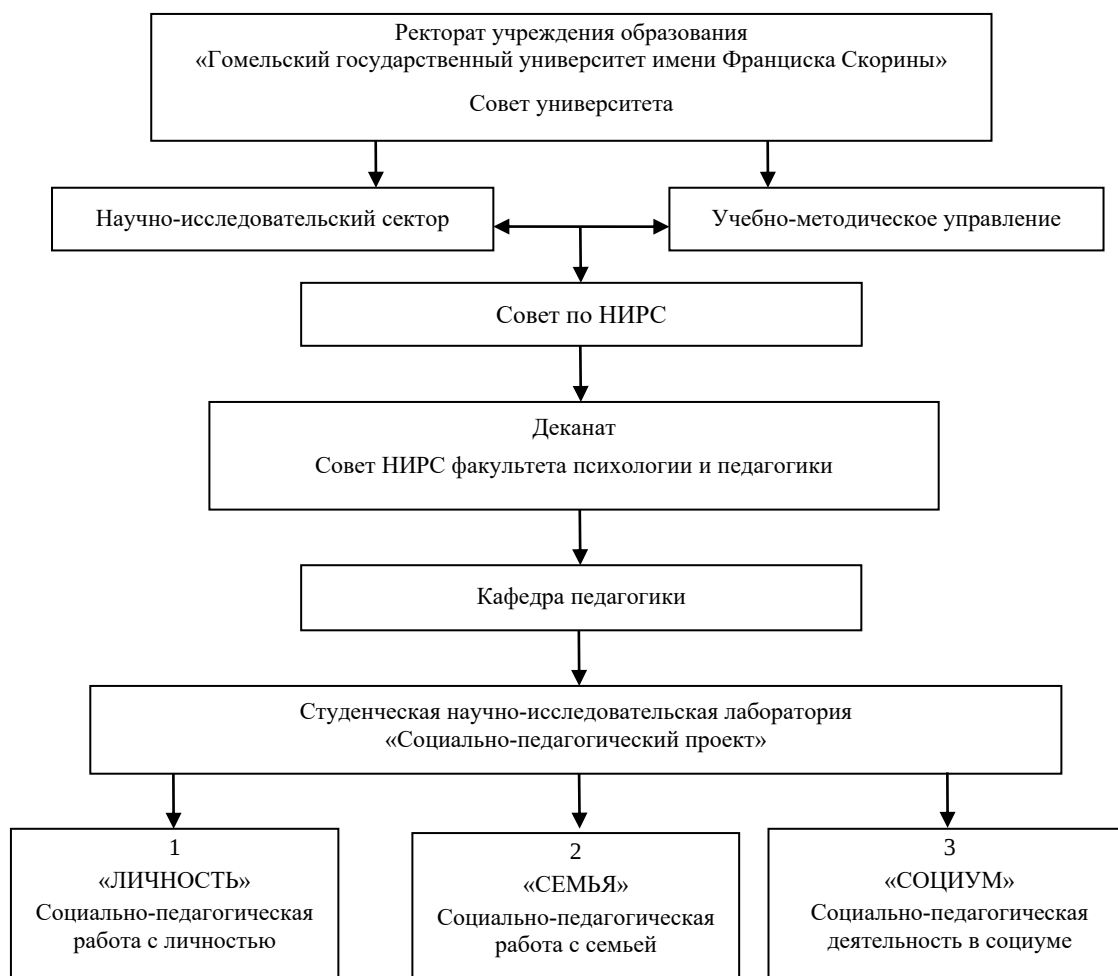


Рис. 1. Структура организационно-методического обеспечения деятельности СНИЛ «Социально-педагогический проект»

Руководителем и участниками лаборатории ежегодно разрабатывается *план работы СНИЛ «Социально-педагогический проект»*.

План оформляется в виде таблицы 1, включающей названия направлений деятельности (1), содержание работы (2), сроки реализации (3) и ответственных за реализацию планируемой работы (4).

Таблица 1

Форма плана работы СНИЛ

Направления деятельности	Содержание работы	Сроки реализации	Ответственные
1	2	3	4

Отметим, что ответственными за реализацию работы являются не только руководители лаборатории, но и другие преподаватели кафедры педагогики, а также студенты. Представленная форма плана удобна в практической реализации содержания работы, так как его разделы составляются в соответствии с видами деятельности участников лаборатории (организационная, научно-исследовательская, практическая социально-педагогическая, социально-досуговая, социально полезная, методическая, просветительско-агитационная).

В таблице 2 приведен пример планирования содержания работы на календарный год. Содержание работы лаборатории может дополняться планом конкретных мероприятий или включением названий мероприятий в сетку плана.

Таблица 2

**Содержание работы студенческой научно-исследовательской лаборатории
«Социально-педагогический проект»**

Содержание работы
1. Организационная деятельность
Планирование работы СНИЛ «Социально-педагогический проект». Определение видов деятельности участников лаборатории. Разъяснение студентам факультета целей и задач лаборатории. Оформление документации лаборатории. Вовлечение в деятельность лаборатории студентов и преподавателей факультета психологии и педагогики, других факультетов университета. Разработка предложений о направлениях деятельности СНИЛ. Решение организационных вопросов с руководством школ и социально-педагогических учреждений. Организация проведения семинаров для студентов факультета. Анализ деятельности СНИЛ, подготовка отчета о проделанной работе
2. Научно-исследовательская деятельность
Овладение участниками лаборатории теоретическими и методическими основами научно-исследовательской работы. Выработка практических умений проведения научных и прикладных социально-педагогических исследований. Изучение опыта социально-педагогической деятельности учреждений и служб города и области. Овладение теоретическими и методическими основами социально-педагогического проектирования. Участие в работе методологического кружка. Участие в студенческих научно-практических конференциях, в работе городских научно-практических семинаров, республиканских чтений, конференций, симпозиумов. Опубликование тезисов докладов и научных статей по социально-педагогической проблематике. Подготовка актов внедрения результатов деятельности в учебно-воспитательный процесс. Участие в Республиканском конкурсе студенческих научных работ. Подготовка к изданию ежегодного сборника научных статей «Профессионализм социального педагога: проблемы и пути совершенствования» (выпуск 5). Подготовка статей для сборника «Профессионализм социального педагога: проблемы и пути совершенствования» (выпуск 6), других сборников научных статей
3. Практическая социально-педагогическая деятельность
Проведение социально-педагогических мероприятий в учреждениях города и области по профилактике отклоняющегося поведения учащихся, психолого-педагогическому просвещению родителей, формированию здорового образа жизни и другой тематике. Осуществление социально-педагогической диагностики обучающихся, их родителей и педагогов. Внедрение научно-методических разработок и программ социально-педагогической деятельности в учебно-воспитательный процесс, в практику работы учреждений города и области
4. Социально-полезная деятельность
Участие в социально-педагогических акциях, волонтерской деятельности. Посещение семей «группы риска». Проведение игровых мероприятий в учреждениях образования, социально-педагогических учреждениях города и области. Концертная деятельность участников лаборатории. Творческие вечера. Проведение профориентационной работы среди учащихся города и области. Участие в субботниках, ремонте аудиторий

Окончание таблицы 2

Содержание работы
5. Методическая деятельность
Подбор диагностических методик по социально-педагогической проблематике. Разработка научно-методических материалов по реализации технологий социально-педагогической деятельности в практике работы учреждений образования и социально-педагогических учреждений. Составление видеотеки и каталога художественных и документальных фильмов по социально-педагогической проблематике. Разработка тематики социально-педагогических проектов. Комплектация и оформление методических папок. Разработка планов-конспектов социально-педагогических мероприятий, тренинговых и факультативных занятий. Оформление картотеки учебно-методической литературы по социально-педагогической проблематике в учреждениях образования
6. Просветительско-агитационная деятельность
Трансляция деятельности СНИЛ на заседаниях научно-методических семинаров, научных конференциях. Опубликование статей в газете «Гомельский университет», областной и республиканской печати о деятельности СНИЛ «Социально-педагогический проект». Участие в фотовыставках, выставках достижений университета. Трансляция деятельности лаборатории через профориентационную работу. Выпуск газеты «Инсайт». Агитационно-разъяснительная работа с учащимися и педагогами
7. Социально-досуговая деятельность
Просмотр видеофильмов по социально-педагогической проблематике. Посещения кинотеатров, драмтеатра, обсуждение в группах. Участие в олимпиадах, конкурсах. Посещения выставочного зала ГГУ им. Ф. Скорины, музеев и выставок города. Экскурсии в Гомельский дворцово-парковый ансамбль. Экскурсии по памятным местам Беларуси

Организационную функцию деятельности СНИЛ выполняют заседания участников лаборатории. На этих заседаниях и учебных занятиях осуществляется разъяснение студентам факультета целей и задач лаборатории, в различные направления деятельности лаборатории вовлекаются студенты и преподаватели факультета психологии и педагогики, других факультетов университета.

К организационной деятельности были отнесены анализ деятельности СНИЛ и подготовка отчетов о проделанной работе. Организационная деятельность лаборатории включает также решение координационных и организационных вопросов с руководством школ и социально-педагогических учреждений города и области.

Так, базовыми учреждениями по решению социально-педагогических проблем детей с особенностями психофизического развития и их изучению студентами являются:

- «Вспомогательная школа-интернат № 5 г. Гомеля»;
- «Гомельский областной центр коррекционно-развивающего обучения и реабилитации»;
- «Гомельский городской центр коррекционно-развивающего обучения и реабилитации»;
- «Гомельский городской центр социального обслуживания семьи и детей»;
- Отделение дневного и круглосуточного пребывания детей-инвалидов и молодых инвалидов Территориального центра социального обслуживания населения Железнодорожного района г. Гомеля.

Разнонаправленность деятельность студенческой научно-исследовательской лаборатории «Социально-педагогический проект», ее социально-педагогическая сущность нашли отражение в разработке ее символики – герба и эмблемы (рис. 2).

Как видим, в организационной части деятельности студенческой научно-исследовательской лаборатории важная роль, особенно на этапе ее создания, принадлежит руководству (университета, факультета, кафедры, лаборатории), а также преподавателям кафедры, которые участвуют в разработке уставных документов, осуществляют целеполагание и планирование деятельности. В то же время глубокий анализ студентами и преподавателями разносторонней совместной работы позволяет включить

всех участников лаборатории в перспективное планирование, мотивировать студенческую активность в научно-исследовательской и других видах социально значимой деятельности.



Рис. 2. Герб и эмблема СПНП «Социально-педагогический проект»

ЛИТЕРАТУРА

1. Дьяченко, М.И. Психология высшей школы / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, С.Л. Кандыбович. – Минск: Харвест, 2006. – 416 с.
2. Исследовательская деятельность учащихся в профильной школе / авт.-сост. Б.А. Татьянkin [и др.]; под ред. Б.А. Татьянкина. – М.: Изд-во «5 за знания», 2007. – 272 с.
3. Зубра, А.С. Формирование культуры личности: пособие / А.С. Зубра. – Минск: Выш. шк., 2004. – 206 с.
4. Основы профессионального самосовершенствования педагога дошкольного учреждения: пособие / Е.Л. Гутковская [и др.]; под ред. Е.А. Панько. – Минск: Университетское, 2002. – 207 с.
5. Рожков, М.И. Педагогическое обеспечение работы с молодежью. Юноголика: учеб.-метод. пособие / М.И. Рожков. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2008. – 264 с.

Поступила 24.03.2014

EXPERIENCE IN ORGANIZING AND PLANNING RESEARCH LABORATORIES OF STUDENTS

L. SELIVANOVA

This article explains the process of organizing research laboratory of students at the Department of Pedagogy at the Faculty of Psychology and Pedagogy in educational institution "Gomel State University named after Skarina" defines goals, objectives, functions and areas of its activity. Interest is the author's vision of content of research laboratory work, which includes various kinds of social activities of students and teachers, contributing to their professional and personal self-development and self-improvement. Presented experience may be useful for the establishment of research laboratories of students in higher education institutions, as well as scientific societies school students and students of other institutions.

УДК 378.4:371.13

**ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ВЗАИМОСВЯЗИ
ТЕОРЕТИЧЕСКОГО И ПРАКТИЧЕСКОГО ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ
ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ТЕХНИКО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ****А.Ю. ХУДЯКОВ***(Полоцкий государственный университет)*

Исследуется взаимосвязь теоретического и практического обучения как педагогическое условие формирования познавательной активности у студентов. Рассматриваются условия формирования познавательной активности студентов на лабораторных занятиях в межпредметном и дидактическом аспектах. Выделены типы связи теории с практикой на основе анализа и с учетом специфики содержания профессионального обучения, а также уровня использования теоретических знаний на лабораторных занятиях. Выявлены основные требования к взаимосвязи теоретического и практического обучения. Предлагается вариант процесса инструкторского обучения студентов при организации самостоятельной учебно-практической деятельности. Разработана модель взаимосвязи практического обучения с теоретическим, в которой представлены её характеристики, приемы и средства реализации.

Введение. Процесс формирования познавательной активности у студентов на лабораторных занятиях является двусторонним. Одну сторону этого процесса обеспечивает деятельность преподавателя со всем его арсеналом методических приемов и средств и созданием оптимальных педагогических условий по формированию и развитию познавательной активности. Другая сторона представлена учебно-практической деятельностью студентов, обусловленной совокупностью познавательных интересов и мотивов учения, осознанием целей, задачи конечных результатов учебной работы. Здесь мы рассматриваем взаимосвязь обучения на лабораторных и лекционных занятиях специальных дисциплин как педагогического условия формирования и развития познавательной активности студентов. Логика решения данной задачи требует выявления и краткой характеристики основных типов взаимосвязи практического обучения с теоретическим, раскрытия их структуры и обоснования приемов и средств ее реализации.

Основная часть. Психолого-педагогическими исследованиями установлено, что развитие обучаемых происходит в процессе различных видов деятельности (учебной, учебно-производственной, познавательной, игровой и др.). Процесс практического обучения в вузах носит специфический характер. Он заключается в том, что здесь в большом объеме протекает учебно-практическая деятельность студентов, которая оказывает сильное влияние на формирование личности обучаемого, в том числе и на развитие его познавательной активности.

Одним из концептуальных положений формирования познавательной активности у студентов, выдвигаемых нами, является то, что активность обучаемого обуславливается рядом педагогических условий и средств, которые способны создавать общий тонус психической активности студента на лабораторном занятии, развивать его работоспособность и мотивацию учения, а учебно-практическую деятельность обучаемого направлять на активное овладение необходимыми знаниями, умениями и навыками.

В связи с этим при формировании у студентов познавательной активности необходимо учитывать виды их деятельности и направлять познавательные потребности, мотивы и интересы на достижение общей цели учения. При этом в процессе организации учебно-производственной работы необходимо создавать такие педагогические условия, которые стимулировали бы активное овладение знаниями, умениями и навыками. Практика показывает, что наиболее эффективное формирование и развитие познавательной активности студентов возможно на основе взаимосвязи практического обучения с теоретическим.

В современной педагогической теории определены ряд аспектов рассмотрения этой взаимосвязи (общепедагогический, психофизиологический, дидактический, межпредметный, воспитательный, управленческий). Применительно к процессу обучения на лабораторных занятиях формирование познавательной активности у студентов на основе взаимосвязи как педагогического условия мы рассматриваем в межпредметном и дидактическом аспектах. В основе межпредметного аспекта взаимосвязи специальных дисциплин с лабораторными занятиями лежит их содержание. Осуществление же межпредметных взаимосвязей требует от лабораторных занятий установления определенных отношений между их содержательными и структурными компонентами. Дидактический аспект взаимосвязи включает в себя целостность процесса обучения, познавательную и практическую деятельность студентов, деятельность мастера и преподавателя по формированию познавательной активности обучаемого.

В основе методологии осуществления взаимосвязи практического обучения с теоретическим лежит учение о единстве мира, которое выступает как всеобщий закон целостности и единства. Известно, что развитие всякого явления, в том числе и взаимосвязи, возможно при успешном преодолении внутренних противоречий, которые существуют объективно. Применительно к обучению на лабораторных занятиях

наблюдается противоречие между теоретическими знаниями и их использованием в практическом обучении, т.е. знания, получаемые на лекциях теоретического обучения по предметам специального цикла, студенты не могут в полном объеме и последовательности перенести на практику работы. Установлено, что существующие в вузах педагогические условия не всегда обеспечивают оптимальную взаимосвязь практического обучения с теоретическим. Это обусловлено предметным преподаванием, временным разрывом между полученными теоретическими знаниями и реализацией их на практике, искусственным разделением знаний на научные, технико-технологические, практические, организационно-экономические и др. Реализация же взаимосвязи практического обучения с теоретическим возможна путем моделирования ее методического обеспечения на основе унификации и специализации учебно-программной документации, использования принципа активности в обучении, разработки педагогических условий и дидактических средств [1, с. 288].

Познавательная активность студентов рассматривается нами как качество личности молодого человека и как проявление его деятельности. Самостоятельное осуществление познавательных и трудовых действий составляет структуру и содержание активности студентов. В этой связи формирование и развитие познавательной активности на основе взаимосвязи теории и практики целесообразно рассматривать с точки зрения интенсификации деятельности как обучаемого, так и обучающего, т.е. повышения в процессе лабораторных занятий активности личности.

Правоммерно считать, что взаимосвязь практического обучения с теоретическим как условие активизации личностного фактора на лабораторных занятиях можно обеспечить путем отбора содержания учебно-практического материала, совершенствования форм, методов и дидактических средств его реализации. Основным требованием к отбору содержания учебно-практического материала является обеспечение систематического использования теоретических знаний для обоснования последовательности способов действий, выбираемых студентами при выполнении практических работ.

Общеизвестно, что теоретические знания на лабораторных занятиях используются студентом на трех уровнях: 1) низком – знания применяются на уровне описания (констатации) выполнения трудового приема, операции; 2) среднем – на основе знаний анализируется последовательность и условия выполнения трудовых приемов, операций, видов работ; 3) высоком – теоретические знания применяются студентами для обоснования рациональной последовательности и самостоятельного выполнения учебно-производственных работ. Одним из путей превращения на третьем уровне теоретических знаний в практические умения и служит осуществление тесной взаимосвязи практического обучения с теоретическим. Эта взаимосвязь способствует преодолению одного из важных противоречий процесса обучения на лабораторных занятиях – противоречия между знанием и умением. В этом плане педагогическим условиям и дидактическим средствам отводится значительная роль. Они должны являться своего рода связующим звеном между теоретическими знаниями и практической деятельностью обучаемого.

Выделение основных типов взаимосвязи практического обучения с теоретическим позволяет раскрыть механизм взаимоотношений идеального с материальным, т.е. знаний с предметной деятельностью студента. Это раскрытие дает возможность преподавателю определить главные направления учебной деятельности по реализации взаимосвязи в процессе обучения с целью его активизации.

На основе анализа содержания практического обучения и с учетом его специфики выделяется четыре типа связи теории с практикой:

- 1) связь мышления и знаний теоретического характера с приобретенными практическими знаниями и мышлением практического характера;
- 2) связь процесса овладения знаниями с процессом использования для решения практических задач;
- 3) связь науки и техники, обеспечивающая понимание технических явлений и расширение возможностей использования технических устройств;
- 4) связь познания с действительностью, обращение студентов к своему практическому опыту [2, с. 89].

Реализация *первого типа* связи практического обучения с теоретическим обеспечивает развитие умственных способностей студентов, их наблюдательности, памяти, воображения и рассудка. *Второй тип* взаимосвязи не только формирует познавательную активность обучаемых, но и развивает у них желание и способность самостоятельно приобретать новые теоретические и практические знания. *Третий тип* развивает способности студента на постоянное и непрерывное приращение знаний и профессиональных умений в связи с изменением и совершенствованием техники и технологии производства. *Четвертый тип* ориентирует студента на необходимость взаимосвязи познавательной деятельности с другими видами: трудовой, рационализаторской, игровой и др. Он обеспечивает выход студентов в другие социально значимые сферы деятельности и тем самым всемерно способствует росту их познавательной активности [3, с. 69].

Такая типизация взаимосвязи позволяет избегать ошибочных суждений по содержанию формирования активности на основе взаимосвязи практического обучения с теоретическим по следующим аспектам: во-первых, односторонности, которая выражается в том, что активность обучаемого рассматривается порой только как его состояние; во-вторых, разрыва между «внутренней» активностью студента, активностью его сознания и активностью поведения, внешнего проявления. Такой личностный подход к определению

активности позволяет определить возможные мотивы, побуждающие студента к активному поведению в процессе лабораторных занятий. Если в теоретическом обучении обучаемый не в полной мере осознает необходимость усвоения знаний, то на лабораторных занятиях он конкретно убеждается в необходимости овладения необходимыми умениями на основе этих знаний. Стремление практически овладеть определенными умениями и навыками является доминирующим мотивом активности студента в практическом обучении. Развитие и поддержание этого мотива возможно и необходимо на основе осуществления взаимосвязи практического обучения с теоретическим.

Формирование активности на основе взаимосвязи тесно связано с конкретной деятельностью студента на лабораторных занятиях. Именно его действия по овладению определёнными знаниями, умениями и навыками являются критерием активности и свидетельствуют об активности протекания процесса учения.

Основные требования к содержанию:

- построение содержания лабораторных занятий и специальных дисциплин должно осуществляться с учётом логической структуры формирования необходимых знаний, умений и навыков;
- содержание и структура взаимосвязей практического обучения с теоретическим должны учитывать и последовательность технологических процессов;
- обучение и учение необходимо осуществлять на материале, который позволяет использовать дидактические средства взаимосвязи [3, с. 48].

К таким дидактическим средствам можно отнести: лабораторные и практические работы; комплексные учебные задания; письменное инструктирование; упражнения обучаемых; техническое творчество; решение технических и технологических задач.

Исследование приводит нас к убеждению, что наравне с выделенными традиционными средствами в настоящее время большое значение в развитии познавательной активности студентов приобретает применение в процессе обучения на лабораторных занятиях учебных деловых игр, использование компьютерных обучающих систем. Применение этих средств обеспечивает преподавателю возможность контроля за качеством переноса студентами теоретических знаний на практику и с дидактических позиций позволяет анализировать логику и механизм взаимосвязи как условия активизации процесса обучения [1, с. 144].

Самостоятельная учебно-практическая деятельность студентов предъявляет новые требования к организации их инструктирования, приобретающего отличительный характер относительно традиционного.

В процессе инструктирования студентов преподавателю необходимо:

- опираться на общетехнические знания студентов;
- показывать им взаимообусловленность практических и теоретических знаний и умений;
- увязывать развитие общенаучных знаний с развитием технологических процессов производства и показывать характер их взаимодействия и взаимовлияния друг на друга;
- межпредметные связи осуществлять на основе межнаучных, выделяя из их множества только те, которые являются наиболее характерными;
- инструктирование проводить в строгой логической последовательности с оптимальным использованием педагогических условий и дидактических средств.

Анализ деятельности преподавателя и студента с позиций взаимосвязи практического обучения с теоретическим позволяет создать определенную дидактическую модель этой взаимосвязи, которая включает в себя типы взаимосвязей, их характеристику, приемы и средства ее реализации (таблица). При разработке модели мы использовали типы взаимосвязи, которые выявлены Т. Новацким [2, с. 46].

Модель взаимосвязи практического обучения с теоретическим

Типы взаимосвязи	Их характеристика	Приемы и средства реализации
Связь мышления и знаний теоретического характера с приобретёнными знаниями и мышлением практического характера	Этот тип связи предполагает раскрытие с научных позиций родственных теоретических и практических положений в курсах общетехнических, специальных дисциплин на лабораторных занятиях на основе общих законов и теорий	Постановка проблемных ситуаций, включающих поиски явлений, профессиональных тайн, посредством упражнений, игровых приёмов и различных средств обучения. Создание на лабораторных занятиях условий, которые убеждают студента в необходимости приобретения теоретических знаний и практических умений для дальнейшей трудовой деятельности, на перспективу. Использование на лабораторных занятиях конкретных фактов развития техники и технологии промышленного производства на современном этапе
Связь процесса овладения знаниями с процессом использования для решения практических задач	Второй тип связи предусматривает трансформацию теоретических знаний в практические умения на основе использования принципа активности на лабораторных занятиях	Организация наблюдений студентов за деятельностью мастера в процессе инструктирования, разбор ошибок при работе, использование деловых игр, решение технических задач, выполнение комплексных заданий, согласование преподавателем и мастером изучения материала общего содержания,

		переход от устного обучения к практической работе
--	--	---

Окончание таблицы

Типы взаимосвязи	Их характеристика	Приемы и средства реализации
Связь науки и техники, обеспечивающая понимание технических явлений и расширение использования технических устройств	Третий тип связи направлен на раскрытие роли научно-технического прогресса, его интенсификации, обеспечение развития познавательной активности на основе технического творчества у студентов, использование законов развития частных наук для применения современных технических устройств	Решение технических задач, выполнение технических расчётов, контрольно-измерительных работ, испытание оборудования, составление и чтение графической и технико-технологической документации, использование компьютерных обучающих программ
Связь познания с действительностью, обращение студентов к собственному опыту	Четвёртый тип связи направлен на раскрытие методов научного познания на основе активной учебно-практической деятельности студентов, осуществление взаимосвязи личного опыта с познанными законами и явлениями науки, развитие активности в процессе учебно-практической деятельности студентов	Самостоятельное выполнение практических заданий, участие в работе творческих звеньев

Заключение. Разработка и реализация модели взаимосвязи как условия активизации процесса обучения на лабораторных занятиях в вузах способствует активному, целенаправленному и осознанному формированию у студентов профессиональных знаний, умений и навыков, готовности студента к выполнению определенного рода деятельности.

При разработке модели взаимосвязи практического обучения с теоретическим мы опирались на методологическую посылку о том, что активность познания индивида зависит от его преобразовательной деятельности. Применительно к процессу развития познавательной активности студентов эта деятельность изменяет их сознание и поведение. Формирование и развитие познавательной и трудовой активности у студентов невозможно рассматривать вне связи с развитием его самостоятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Шамова, Т.И. Управление образовательными системами: учеб.-метод. пособие / Т.И. Шамова, Т.М. Давыденко; под общ. ред. Т.И. Шамовой. – М.: Издат. центр «Академия», 2007. – 385 с.
2. Новацкий, Т. Основы дидактики профессионального обучения: учеб.-метод. пособие / Т. Новацкий. – М.: Высш. школа, 1979. – 286 с.
3. Харламов, И.Ф. Педагогика. Краткий курс: учеб.-метод. пособие / И.Ф. Харламов. – Минск: Университетское, 2002. – 130 с.

Поступила 18.03.2014

ORGANIZATION AL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS OF CORRELATION BETWEEN THEORETICAL AND PRACTICAL TRAINING OF STUDENTS TECHNICAL AND TECHNOLOGICAL PROFILE

A. HUDIAKOV

Connection of the theoretical and practical training as a pedagogical condition of formation of cognitive activity among students. The conditions of formation of students' cognitive activity in laboratory classes in cross curricular and didactic aspects. Distinguished types of communication theory and practice based on the analysis and taking into account the specifics of the content of vocational training, as well as the level of use of theoretical knowledge in laboratory studies. Identifies the main requirements for interconnection of theoretical and practical training. A variant of procession instructs students at the organization of independent teaching practice. A model of the relationship of practical training with theoretical, which formed the characteristics, techniques and means of implementing the types of relationship of theoretical and practical training.

УДК 37.046(476)

**ПРЕДПОСЫЛКИ РАЗВИТИЯ НЕПРЕРЫВНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ
В СИСТЕМЕ «КОЛЛЕДЖ – УНИВЕРСИТЕТ» В ПОСТСОВЕТСКИЙ ПЕРИОД****Н.В. ЩЕПЕТКОВА***(Витебский государственный университет имени П.М. Машерова)*

На основе анализа нормативно-правовых документов конца 1980-х – начала 1990-х годов и данных статистической отчетности выявлены предпосылки развития непрерывного педагогического образования в системе «колледж – университет». В качестве определяющей предпосылки рассматривается переход Беларуси к рыночной экономике: рыночные отношения в сфере образования привели к расширению номенклатуры педагогических специальностей вузов, в том числе в сокращенные сроки обучения, обусловили массовость высшего педагогического образования при резком сокращении среднего специального. Важной предпосылкой развития непрерывного образования в системе «колледж – университет» является становление суверенитета Беларуси, вызвавшее, с одной стороны, затруднения из-за отсутствия нормативно-правовой и научно-методической базы национальной системы образования; с другой – давшее дополнительный импульс развитию непрерывного образования благодаря обращению к международному образовательному опыту. В качестве предпосылки рассматриваются миграционные процессы внутри Беларуси, вызванные урбанизацией и последствиями аварии на Чернобыльской АЭС: преодоление негативных для образования последствий миграции обусловило стабильный рост количества поступающих на педагогические специальности, способствовало расширению номенклатуры специальностей за счет введения двойных квалификаций.

Введение. Являясь одним из основных направлений государственной образовательной политики, непрерывность и преемственность уровней основного образования находится в сфере внимания отечественных исследователей. Разработке теоретических, психолого-педагогических, организационных основ непрерывного образования в Республике Беларусь посвящены публикации А.М. Радькова, А.П. Сманцера, А.И. Пушкарского, В.П. Тарантея, А.А. Хмыля, О.А. Анищенко, А.В. Лукьянович, Л.К. Волченковой, М.Е. Кобринского, А.М. Цырельчука. Проблемы непрерывного педагогического образования рассматриваются в работах В.М. Муженко, Р.С. Пионовой, А.М. Радькова, И.И. Прокофьева, В.П. Тарантея, Л.М. Тихонова, С.И. Невдах. Теоретические основы высшего педагогического образования, его различных содержательных аспектов представлены в трудах белорусских ученых: О.Л. Жук, А.И. Андарало, И.И. Цыркуна, В.А. Карпановой, Р.С. Пионовой, С.И. Невдах и других. В отечественной науке проблемы, связанные с историческим развитием высшего педагогического образования, отражены в исследованиях А.И. Андарало, М.А. Андарало, С.И. Невдах, В.Н. Лухверчика, И.И. Рыжиковой, Г.А. Качан, Т.В. Александрович и других.

Проведенный анализ научных трудов белорусских ученых позволяет утверждать, что, несмотря на большое внимание к проблеме непрерывного образования, исторический анализ развития непрерывного педагогического образования в системе «колледж – университет» остался за рамками исследований. Между тем развитие непрерывного образования в исследуемой системе – процесс противоречивый. В самом общем виде это можно представить как противоречие между практикой деятельности учреждений образования по реализации государственной образовательной политики и отсутствием целостной методологически и нормативно обоснованной системы преемственности и непрерывности образовательных уровней. Поэтому, на наш взгляд, проблема требует глубокого историко-педагогического анализа, который позволит прогнозировать дальнейшее развитие исследуемого явления.

В рамках исследования истории развития непрерывного педагогического образования в системе «колледж – университет» считаем необходимым рассмотреть предпосылки его развития в постсоветский период. «Философский энциклопедический словарь» под редакцией Е.Ф. Губского определяет предпосылку как «то, что является условием другого». Толковый же словарь русского языка дает два значения этого слова: 1) предварительное условие; 2) исходный пункт какого-нибудь рассуждения. Под предпосылками развития образования будем понимать комплекс предварительных условий, детерминировавших процесс развития образования в означенный период. Считаем, что исследование предпосылок будет способствовать выявлению причинно-следственного механизма развития образования, а соответственно, более точному прогнозированию и научно-методическому программированию дальнейшего его развития.

Процесс развития непрерывного педагогического образования в системе «колледж – университет» предопределен всем советским периодом развития образования. Однако наибольшее влияние оказало последнее его десятилетие, особенно вторая половина 1980-х, а также – начало 1990-х годов. Выявляя предпосылки развития образования, мы обратили внимание на основных (экономической, политической и социальной) сферах жизни республики указанного периода. При этом исходили из того, что наиболее

объективную характеристику условий развития образования позволит получить анализ нормативных документов исследуемого периода, а также данные статистической отчетности. В ходе исследования возникла также необходимость обратиться к работам белорусских ученых, посвященных развитию образования в Беларуси в анализируемый период.

Основная часть. Вторая половина 80-х – начало 90-х годов стали переломным этапом в экономической, политической и социальной жизни всех стран бывшего СССР.

Политика Перестройки, в ходе которой был осуществлен вначале курс на ускорение социально-экономического развития СССР (1985), а затем радикальная экономическая реформа, начавшаяся в 1987 году, в совокупности с объективными факторами: авария на Чернобыльской АЭС (1986), землетрясения в Армении и Таджикистане (1988 и 1989), падение мировых цен на нефть и газ (1985–1986) – привели страну к глубокому экономическому кризису. С целью преодоления кризисных явлений в июле 1990 года руководством СССР было принято решение о необходимости перехода к рыночной экономике. В октябре 1990 года Верховный Совет БССР принял Постановление «О переходе к рыночной экономике» и одобрил разработанную правительством республики программу перехода. Необходимость разработки собственной программы обуславливалась принятием 27 июня 1990 года Декларации о государственном суверенитете Белорусской ССР. Переход к рыночной экономике стал главным событием в **экономической** жизни Беларуси. Переход к рынку планировалось осуществить в течение 1991–1992 годов, однако реформирование белорусской экономики произошло не так быстро, как планировалось. Причиной этому, помимо отсутствия научно обоснованной, выверенной программы перехода к рыночной экономике, послужил ряд факторов, таких как разрыв хозяйственных связей с республиками бывшего СССР, высокий уровень милитаризации экономики страны, резкий скачок цен в 1992–1993 годах на топливно-энергетические ресурсы. Крайне серьезное негативное влияние на экономику Беларуси оказала авария на Чернобыльской АЭС, ликвидация последствий которой после распада СССР осуществлялась почти полностью за счет средств бюджета республики. Результатом стало обострение экономического кризиса в 1991–1995 годах, что выражалось в резком снижении всех главных макроэкономических показателей, росте инфляции, внешней задолженности, падении стоимости белорусского рубля, введенного в обращение в 1992 году. Валовой внутренний продукт Беларуси в 1995 году составил 64 % от уровня 1990 года; продукция промышленности – 59,1, сельского хозяйства – 73,6 %; производство товаров народного потребления – 59,6 %; розничный товарооборот – 43 %, капиталовложения – 35 % [1, с. 106]. В 1991–1995 годах резко снизились доходы населения Беларуси, произошел обвальноей рост цен на продукты питания и товары первой необходимости. Экономическая ситуация в Республике Беларусь начала улучшаться только в 1996 году.

Экономический кризис, сопровождавший переход к рынку, кроме прочего, закономерно повлек за собой ухудшение демографической ситуации. Снижение рождаемости в свою очередь привело к снижению наполняемости сначала учреждений дошкольного (с 1993 по 2007 год), а затем и общего среднего образования (с 1999 по 2012 год) [2, с. 133; 3, с. 179; 4, с. 190; 5, с. 16].

Изменения в экономике должны были вызвать дополнительную потребность в квалифицированных кадрах как с высшим, так и средним специальным образованием как наиболее оперативной формой подготовки специалиста. Однако следствием экономического кризиса, сопровождавшего переход к рыночной экономике, стало падение престижа труда специалистов, а соответственно и образования, что особенно отмечается в отношении образования инженерно-технического [6, с. 226]. Это подтверждают данные статистической отчетности. Так, прием абитуриентов в вузы промышленности и строительства в 1991 году составил лишь 75,6 % от количества поступивших в 1985 году. В то же время на фоне снижения общего количества поступивших в учреждения высшего образования по республике (на 8,1 % в 1991 году по сравнению с 1985 годом) количество поступивших в учреждения отраслевой группы «просвещение» продолжало стабильно расти: на 14,4 % в 1991 году по сравнению с 1985 годом [7, с. 126]. Аналогичная же картина наблюдается на уровне среднего специального образования. Между тем в последующие несколько лет этот рост замедлился, на уровне же среднего специального образования начался обратный процесс: значительное снижение количества поступивших.

Переход к рыночной экономике закономерно вызвал появление рыночных отношений в сфере образования. Во-первых, это привело к появлению негосударственных учреждений образования, которые согласно Закону «Об образовании в Республике Беларусь» от 24.12.1991 могли «осуществлять образование любой ступени и типа». Содействие созданию и функционированию негосударственных профессиональных образовательных учреждений указывалось в числе мероприятий Государственной комплексной программы развития образования и воспитания в Беларуси на период до 2000 года. В 1992/1993 учебном году система высшего образования Беларуси насчитывала 5 частных вузов, а в 1995/1996 – их количество выросло до 20. В негосударственных учреждениях высшего образования велась подготовка по специальностям, наиболее востребованным на рынке образовательных услуг, – гуманитарным и экономическим. Доля же студентов педагогических специальностей в общем составе студентов негосударственных вузов в 1993–1996 годах составляла менее 1 % [2, с. 167]. Негосударственные средние специальные учебные заведения развивались не так активно: в 1996/1997 учебном году их количество достигло четырех.

В то же время тяжелая общая экономическая ситуация, в которой оказалась страна, привела и к резкому ухудшению материально-технической базы государственных образовательных учреждений, в частности университетов [8]. Предприятия республики производили лишь небольшую часть необходимой номенклатуры, средств же для закупки учебного оборудования за рубежом не хватало [9, с. 92]. Однако именно в этот период у учебных заведений появилась возможность оказывать платные образовательные услуги. В соответствии с Законом «Об образовании в Республике Беларусь», помимо бюджетного финансирования, средствами государственных учебных заведений являются доходы от платных образовательных услуг [10]. Согласно Примерному положению о высшем учебном заведении от 12 сентября 1993 года государственные вузы могут взимать плату за оказание «дополнительных услуг студентам» в случае приема сверх контрольных цифр плана тех, кто успешно сдал вступительные экзамены, но не прошел по конкурсу [11]. Следствием возникновения рыночных отношений в сфере образования стало расширение номенклатуры специальностей высшего образования и факультетов, что позволяло привлекать абитуриентов на платную форму обучения. Так, в период с 1991 по 2000 год в вузах республики было открыто 17 факультетов, осуществляющих подготовку по педагогическим специальностям [12, с. 152–155]. Введение платной формы обучения позволило значительно увеличить количество студентов университетов, а в итоге вызвало массовость высшего, в том числе и педагогического, образования в Беларуси. Так, прием студентов в учреждения высшего образования республики за период с 1991 по 2010 год увеличился в 2,8 раза и составил максимальное своё значение – 100,5 тысяч человек [3, с. 207; 5, с. 162; 13, с. 229]. Прием же на педагогические специальности достиг своего максимального значения в 2004 году – 13,2 тысячи человек (14,8 % от общего количества поступивших в учреждения высшего образования). В то же время появление платной формы высшего образования, его доступность, вызвали отток абитуриентов из учреждений среднего специального образования: на 34,3 % в 1995 году по сравнению с 1990 годом. В дальнейшем количество поступающих на педагогические специальности вузов еще более сократилось [4, с. 213]: среднее специальное педагогическое образование само по себе уже не могло удовлетворить возросшие потребности личности, государства, экономики.

Таким образом, тяжелый экономический кризис начала 1990-х, сопровождавший переход к рыночной экономике, вызвал: перераспределение состава абитуриентов как среднего специального, так и высшего образования в сторону увеличения доли поступающих на педагогические специальности; значительное ухудшение демографической ситуации, которое обусловило уменьшение наполняемости образовательных учреждений; резкое ухудшение материально-технической базы государственных образовательных учреждений. В то же время появление рыночных отношений в сфере образования привело, с одной стороны, к массовости высшего, в том числе и педагогического, образования, а с другой – к значительному снижению количества поступивших на педагогические специальности среднего специального образования. Рыночная конкуренция в сфере высшего образования способствовала расширению номенклатуры специальностей, в том числе педагогических, и в сокращенные сроки обучения.

Подводя итог вышесказанному, следует отметить, что **переход Беларуси к рыночной экономике** является определяющей **предпосылкой** развития непрерывного педагогического образования в системе «колледж – университет».

В **политической** жизни республики наиболее важным событием стало становление государственного суверенитета. Суверенитет был провозглашен республикой – вначале декларативно – 27 июня 1990 года, 25 же августа 1991 года «Декларации Верховного Совета БССР о государственном суверенитете Белорусской Советской Социалистической Республики» был придан статус конституционного закона. Окончательно вопрос суверенитета бывших союзных республик решила денонсация договора 1922 года об образовании Союза ССР – 8 декабря 1991 года.

Становление суверенитета потребовало создания национальной системы образования на основе ранее существовавшей образовательной системы Белорусской Советской Республики, с максимальным использованием при этом положительных сторон и отказом от недостатков советской образовательной системы. К несомненным достижениям системы образования БССР можно отнести ликвидацию неграмотности, доступность, бесплатность, развитую сеть учебных заведений разного уровня, наличие преемственных связей между разными образовательными уровнями, достаточно полную нормативно-правовую базу. К недостаткам же относят излишнюю централизацию и идеологизированность, замкнутость и закрытость от мирового образовательного пространства, а также – оторванность от национальных потребностей [9, с. 76, 86; 12, с. 136; 14].

29 октября 1991 года Верховным Советом был принят Закон «Об образовании в Республике Беларусь», согласно которому Беларусь «как суверенное государство имеет собственную систему образования и воспитания». Среди принципов государственной политики в сфере образования, установленных Законом «Об образовании в Республике Беларусь» были названы следующие: национально-культурная основа; ориентация на мировой уровень образования; преемственность и непрерывность и др. [10].

Ориентация на мировой уровень образования предполагала опору на международный опыт в области образования [14], в частности переход к многоуровневой системе подготовки кадров с высшим образованием, стандартизацию образования, а также диверсификацию в области типов образовательных учреждений. В «Законе об образовании в Республике Беларусь» были упомянуты новые типы образовательных учреждений, в том числе колледж. Согласно же «Примерному положению о колледже» от 15 июля 1992 года колледж «является учебным заведением в системе непрерывного образования, которое обеспечивает углубленное среднее специальное образование, интегрированное с общим средним и высшим» [15]. Высшее образование, в свою очередь, в нормативных документах того периода также рассматривается как часть системы непрерывного образования [11]. А для лиц, имеющих профессионально-техническое или среднее специальное образование, Законом допускалось устанавливать сокращенные сроки «дальнейшего обучения по соответствующему профилю» [10].

Курс на непрерывность был характерен для народного образования Беларуси еще до обретения ею суверенитета. Та же тенденция свойственна и для образовательной политики Республики Беларусь. «Концепция образования и воспитания в Беларуси на период до 2000 года» подчеркивала, что профессиональное образование «в новых условиях становится непрерывным». В контексте непрерывности трактуется и вся система национального образования. В рамках развития профессионального образования Концепция ставила задачей расширить «новые формы профессионального образования», например: профессионально-техническое училище – техникум; ПТУ – техникум – вуз [14]. Непрерывность образовательной системы как одно из приоритетных направлений государственной образовательной политики ставилась в основу концепции развития образования в республике. В «Государственной комплексной программе развития образования и воспитания в Беларуси на период до 2000 года» развитию непрерывного образования также было уделено значительное внимание. Так, в числе мероприятий на период до 2000 года – совершенствование системы непрерывного профессионального образования. На тот же период была поставлена и задача «обеспечить развитие интегрированных учебных заведений нового типа» [16].

Создание национальной системы образования закономерно вызвало необходимость разработки полной нормативно-правовой базы в данной области. Закон «Об образовании в Республике Беларусь», изданный в 1991 году, регулировал основные механизмы осуществления образования в республике и в минимальной степени – основы деятельности образовательных учреждений. Однако нормативно-правовых актов, определяющих концептуальные основы развития системы образования в стране, не было издано вплоть до 1993 года. И лишь в марте 1993 года Советом Министров была утверждена «Концепция образования и воспитания в Беларуси на период до 2000 года», а в ноябре того же года – «Государственная комплексная программа развития образования и воспитания в Беларуси на период до 2000 года». Причем данный документ устанавливал срок завершения разработки нормативно-правовой базы системы образования – до 1996 года [14].

В 1993 году было принято «Решение коллегии Министерства образования и науки о развитии педагогического образования и педагогической науки в Республике Беларусь». Положения, регламентирующие деятельность образовательных учреждений, также были подготовлены примерно в этот период. Так, примерные положения «Об учебных заведениях нового типа» введены в действие в сентябре 1992 года, а «О высших учебных заведениях» – лишь ноябре 1993 года.

Все сказанное позволяет сделать вывод о том, что становление национальной системы образования происходило в условиях нормативной недостаточности. Это подтверждает и Постановление Министерства образования и науки Республики Беларусь «О состоянии и перспективах развития университетского образования в Республике Беларусь», согласно которому именно незавершенность разработки нормативной базы затрудняла совершенствование деятельности учреждений высшего образования [8].

Научные исследования, связанные с определением стратегии образования, формированием его содержания, использованием организационных форм и педагогических технологий, в СССР производились в центре: преимущественно Академией педагогических наук СССР, всесоюзными ведомственными НИИ и крупными научными центрами. В Беларуси же такие исследования не получили должного развития: ими занимались НИИ педагогики Министерства народного образования БССР, Белорусский филиал ВНИИ профтехобразования и лаборатория проблем высшей школы при Белорусском политехническом институте (в общей сложности – около 80-ти научных сотрудников) [9, с. 87]. Такая ситуация не могла не сказаться на качестве научно-методического обеспечения образования Беларуси после обретения ею независимости. Так, в Постановлении коллегии Министерства образования и науки Республики Беларусь от 26 октября 1994 года отмечалось, что отсутствие научно-методического центра обеспечения учебного процесса осложняет дальнейшее совершенствование деятельности вузов [8]. Поэтому разработке теоретико-методологической базы образования придавалось первостепенное значение [14].

Подводя итог вышесказанному, следует отметить, что суверенитет Беларуси, ставший главным событием в политической жизни республики, обусловил разрыв связей с научно-методическим центром образования. При этом развитие образования в суверенной Беларуси в первые годы постсоветского пе-

риода было осложнено отсутствием соответствующей нормативно-правовой и научно-методической базы. В то же время обращение к передовому международному опыту в области образования вызвало дополнительное внимание к непрерывности и преемственности образовательных уровней, а также положило начало появлению новых типов образовательных учреждений – колледжей, которые рассматривались как часть системы непрерывного образования. Таким образом, **становление суверенитета Беларуси**, значительно повлиявшее на процесс развития образования в республике, будем считать **важной предпосылкой** развития непрерывного педагогического образования в системе «колледж – университет».

Социальная сторона жизни республики на протяжении всего послевоенного периода была во многом обусловлена ростом городов. Непрерывающийся процесс миграции сельского населения в города привел к резкому изменению соотношения доли городского и сельского населения республики. И если в 1970 году доля сельского населения в общей численности составляла 56,6 %, а в 1980 – 44,1 %, то в 1990 году этот показатель снизился уже до 33,8 %. Процесс миграции вызвал сокращение числа общеобразовательных школ республики (на 24,1 % за период с 1980 по 1991 год). Произошло это в первую очередь за счет снижения до минимума контингента учащихся начальных школ, преимущественно функционировавших в сельской местности. Так, общая численность учащихся городских школ за период с 1980 по 1991 год увеличилась на 34,7 %, в то время как сельских – уменьшилась на 34,2 % [9, с. 91–92; 3, с. 174]. Данная тенденция характерна для Беларуси и в настоящее время [5, с. 57–58].

Наряду с оттоком учащихся в сельской местности происходил процесс текучести педагогических кадров, в связи с чем сельские школы в конце 1980 – начале 1990-х испытывали дефицит учителей по целому ряду специальностей. Так, в 1987/88 учебном году в школах республики не хватало учителей русского и белорусского языков и литературы, биологии, географии, истории, иностранного языка, физической культуры, воспитателей дошкольных учреждений. Кадровые проблемы в указанный период усилились из-за возросшей текучести кадров в Гомельской и Могилевской областях, пострадавших от аварии на ЧАЭС [17].

Данные обстоятельства вызвали направленные на их коррекцию меры со стороны органов управления образованием республики. Начиная с 1988 года осуществлялось приоритетное обеспечение зон санитарного режима педагогическими кадрами. В частности, по дефицитным специальностям высшего образования были введены двойные квалификации [18]. Для абитуриентов, постоянно проживающих в зоне строгого санитарного режима, как и для проживающих в сельской местности, при поступлении на педагогические специальности были установлены значительные льготы. Так, в 1989 году лица, постоянно проживающие в районах зоны санитарного режима, зачислялись вне конкурса (и засчитывались в план целевого набора молодежи из сельской местности). Жителям же сельской местности, а также городских и рабочих поселков и районных центров, испытывавшим острый дефицит учителей, – выдавались целевые направления для поступления на педагогические специальности вузов. В 1991 году, кроме того, выпускники педагогических училищ, не имеющие в приложении к диплому отметок «удовлетворительно» и постоянно проживающие в сельской местности, зачислялись на педагогические специальности по заочной форме обучения с сокращенным сроком – без вступительных экзаменов. К слову, в 1991 году определенные льготы были предусмотрены для различных категорий поступающих на педагогические специальности с сокращенным сроком, что, несомненно, способствовало развитию данных форм обучения [19].

В результате принятых мер число поступающих в учреждения отраслевой группы «просвещение» продолжало стабильно расти [7, с. 126]. Аналогичная ситуация наблюдалась до определенного момента (до 1991 года) и на уровне среднего специального образования (рост на 5,5 % в 1991 по сравнению с 1985 годом на фоне общего снижения количества поступивших в вузы), о чем свидетельствуют данные «Статистических ежегодников Республики Беларусь», приведенные в таблице.

Прием в высшие и средние специальные учебные заведения (тыс. чел.)

Принято студентов/учащихся	1985 г.	1990 г.	1991 г.	1995 г.
В высшие учебные заведения,	39,4	37,5	36,2	38,5
в том числе в учебные заведения просвещения	13,2	15,0	15,1	15,2
В средние специальные учебные заведения,	18,2	13,7	13,5	13,6
в том числе в учебные заведения просвещения	6,9	7,3	7,3	4,8

Внимание к проблеме обеспечения педагогическими кадрами сельских школ и особенно школ, размещенных в районах радиоактивного загрязнения, не ослабевало также в последующие годы. Так, в 1993 году для привлечения абитуриентов было принято решение ввести контрактную систему приема на педагогические специальности [14]. В том же году в числе мероприятий по дальнейшему развитию образования в республике (и до 2000 года) числилось обеспечение подготовки педагогических кадров для села и зоны радиоактивного загрязнения с использованием целевого набора и «договорных форм». Здесь же значилась организация подготовки педагогических кадров по «интегрированным и смежным специальностям» [16].

Результатом миграционных процессов, сопровождавшихся текучестью педагогических кадров, стали адекватные меры, выраженные в льготировании абитуриентов, постоянно проживающих в сельской местности и в зонах радиоактивного загрязнения, увеличении количества мест за счет целевого набора, введении двойных квалификаций по дефицитным специальностям, а также в стимулировании специальностей, подготовка по которым осуществлялась в сокращенные сроки. Таким образом, **миграционные процессы внутри Беларуси, вызванные урбанизацией и последствиями катастрофы на Чернобыльской АЭС**, сыграли определенную роль в развитии непрерывного педагогического образования в системе «колледж – университет» и могут рассматриваться в качестве **значимой предпосылки**.

Закключение. В ходе исследования четко обозначились три основные предпосылки, детерминировавшие развитие непрерывного педагогического образования в системе «колледж – университет»:

- *переход Беларуси к рыночной экономике (определяющая предпосылка)*. Экономический кризис, сопровождавший переход к рынку, затронув все сферы жизни республики, вызвал значительное ухудшение положения государственных образовательных учреждений. В то же время появление рыночных отношений в сфере образования привело к расширению номенклатуры специальностей вузов, что в полной мере коснулось педагогических специальностей. Введение платной формы обучения вызвало массовость высшего педагогического образования, в том числе в сокращенные сроки обучения, но обусловило резкое снижение количества поступающих на педагогические специальности среднего специального образования. Новая экономическая ситуация показала несостоятельность среднего специального педагогического образования как самостоятельной единицы;

- *становление суверенитета Беларуси (важная предпосылка)*. Создание национальной системы образования в условиях разрыва связей с бывшим образовательным центром происходило в условиях нормативной, научно-методической, кадровой недостаточности, осложнившей развитие образования в первые годы постсоветского периода. В то же время преемственность и непрерывность образования остается характерной для образовательной системы суверенного белорусского государства и получает дальнейшее развитие в условиях ориентации на мировой образовательный опыт;

- *миграционные процессы внутри Беларуси, вызванные урбанизацией и последствиями катастрофы на Чернобыльской АЭС (значимая предпосылка)*. Меры, реализованные с целью преодоления негативных для образования последствий миграционных процессов, вызвали привлечение поступающих на педагогические специальности как среднего специального, так и высшего образования, в том числе в сокращенные сроки, а также расширение номенклатуры педагогических специальностей за счет введения двойных квалификаций.

Проведенное исследование позволяет утверждать, что развитие образования в постсоветский период происходило в весьма непростых условиях, что, с одной стороны, осложняло, с другой же – стимулировало процесс развития непрерывного педагогического образования в системе «колледж – университет».

ЛИТЕРАТУРА

1. Голубович, Г.И. Экономическая история Беларуси: учеб.-практ. пособие / В.И. Голубович. – Минск: БГЭУ, 1999. – 130 с.
2. Статистический ежегодник Республики Беларусь, 2012. – Statistikal yearbook of the Republic of Belarus, 2012: стат. сб.: на рус. и англ. яз. / Нац. стат. комитет Респ. Беларусь; редкол.: В.И. Зиновский (пред.) [и др.]. – Минск: [б. и.], 2012. – 715 с.
3. Статистический ежегодник Республики Беларусь, 2004. – Statistikal yearbook of the Republic of Belarus, 2004: стат. сб.: на рус. и англ. яз. / М-во статистики и анализа Респ. Беларусь; редкол.: В.И. Зиновский (пред.) [и др.]. – Минск: [б.и.], 2004. – 611 с.
4. Статистический ежегодник Республики Беларусь, 2007. – Statistikal yearbook of the Republic of Belarus, 2007: стат. сб.: на рус. и англ. яз. / М-во статистики и анализа Респ. Беларусь; редкол.: В.И. Зиновский (пред.) [и др.]. – Минск: [б.и.], 2007. – 618 с.
5. Образование в Республике Беларусь: стат. сб. / Нац. стат. комитет Респ. Беларусь; редкол.: В.И. Зиновский (пред.) [и др.]. – Минск, 2013. – 232 с.
6. Основные направления перестройки высшего и среднего специального образования в стране: постановление ЦК КПСС (Правда, 1987, 21 марта) // Народное образование в СССР: сб. нормативных актов. – М.: Юрид. лит., 1987. – 336 с. – С. 223–245.
7. Народное хозяйство Республики Беларусь в 1991 г.: стат. сб. / Гос. ком. Беларуси по статистике и анализу. – Минск: Беларусь, 1993. – 263 с.
8. Аб стане і перспектывах развіцця ўніверсітэцкай адукацыі ў Рэспубліцы Беларусь: пастанова калегіі М-ва адукацыі Рэсп. Беларусь, 26 кастр. 1994 г. № 37 // Зб. нарматыўных дак. М-ва адукацыі Рэсп. Беларусь. – 1995. – № 1. – С. 3–6.

9. Латыш, Н.И. Образование на рубеже веков: моногр. / Н.И. Латыш. – Минск: М-во образования Респ. Беларусь, Нац. ин-т образования. – Минск, 1994. – 157 с.
10. Аб адукацыі ў Рэспубліцы Беларусь: Закон Рэсп. Беларусь, 24 снежня 1991 г. // 3б. нарматыўных дак. М-ва адукацыі Рэсп. Беларусь. – 1992. – № 3. – С. 3–6.
11. Прыкладнае палажэнне аб вышэйшай навучальнай установе, 28 чэрв. 1993 г., № 203 // 3б. нарматыўных дак. М-ва адукацыі Рэсп. Беларусь. – 1993. – № 11. – С. 38–41.
12. История педагогического образования Беларуси: учеб.-метод. пособие / А.И. Андарало [и др.]; под общ. ред. А.И. Андарало. – Минск: БГПУ, 2011. – 248 с.
13. Статистический ежегодник Республики Беларусь, 2012. – Statistikal yearbook of the Republic of Belarus, 2012: Стат. сб.: на рус. и англ. яз. / Нац. стат. комитет Респ. Беларусь; редкол.: В.И. Зиновский (пред.) [и др.]. – Минск: [б. и.], 2012. – 715 с.
14. Канцэпцыя адукацыі і выхавання ў Беларусі на перыяд да 2000 года, 26 сак. 1993 г., № 783 // Адукацыя і выхаванне. – 1993. – № 12. – С. 119–152.
15. Прыкладнае палажэнне аб каледжы, 15 ліпеня 1992 г., № 433 // 3б. нарматыўных дак. М-ва адукацыі Рэсп. Беларусь. – 1993. – № 1. – С. 20–22.
16. Дзяржаўная комплексная праграма развіцця адукацыі і выхавання ў Беларусі на перыяд да 2000 года, 15 лістап. 1993 г., № 783 // Адукацыя і выхаванне. – 1994. – № 3. – С. 44–53.
17. Аб мерах па забеспячэнню ўстаноў асветы рэспублікі педагагічнымі кадрамі: пастанова калегіі М-ва асветы Беларус. ССР, 30 сак. 1988 г., № 3 // 3б. загадаў і інструкцый М-ва асветы Беларус. ССР. – 1988. – № 7. – С. 10–14.
18. Аб выкананні дзяржаўнай праграмы па ліквідацыі ў Рэспубліцы Беларусь вынікаў катастрофы на Чарнобыльскай АЭС: пастанова калегіі М-ва адукацыі Рэсп. Беларусь, 25 лістап. 1992 г., № 12-п // 3б. нарматыўных дак. М-ва адукацыі Рэсп. Беларусь. – 1993. – № 2. – С. 6–8.
19. Аб рабоце вышэйшых навучальных устаноў і абласных упраўленняў народнай адукацыі рэспублікі па мэтавай падрыхтоўцы педагагічных кадраў: загад Міністэрства народнай адукацыі БССР, 24 лют. 1989 г., № 66 // 3б. нарматыўных дак. М-ва народнай адукацыі БССР. – 1989. – № 6. – С. 38–39.
20. Аб правядзенні ўступных экзаменаў у ВНУ ў 1991 годзе і аб арганізацыі прыему ў педагагічныя інстытуты і ўніверсітэты (педагагічныя адзяленні): загад М-ва народнай адукацыі БССР, 14 сак. 1991 г., № 59 // 3б. нарматыўных дак. М-ва народнай адукацыі БССР. – 1991. – № 5. – С. 30–32.

Поступила 05.03.2014

PRECONDITIONS FOR THE DEVELOPMENT OF CONTINUOUS PEDAGOGICAL EDUCATION WITHIN THE SISTEM OF COLLEGE-UNIVERSITY IN THE POST-SOVIET PERIOD

N. SHCHPETKOVA

Based on the analysis normative legal documents of the late 1980s – early 1990s and statistical reports identified prerequisites of continuous pedagogical education within the sistem of college-university. As the main precondition is considered the Belarus transition to a market economy. Market relations in the sphere of education has led to expand the range of pedagogical specialties universities, including – in the reduced terms of training, as well as massive higher pedagogical education while dramatically reducing secondary special one. An important precondition for the development of continuing education within the sistem of college-university is becoming the sovereignty of Belarus. On the one hand, this led to difficulties due to lack of a regulatory framework and methodological framework of the national education system, on the other hand – this gave additional impetus continuing education due to appeals to the international educational experience. As a precondition considered migration inside Belarus caused by urbanization and the consequences the Chernobyl accident. Overcoming the negative consequences of migration for education led to a stable increase in the number entering the teaching specialty and contributed to expand the range of specialties by introducing double qualifications.

УДК 37(091)(476) «18»:373.3

ГУМАНИСТИЧЕСКАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ СЕВЕРО-ЗАПАДНОГО КРАЯ В 60-Е ГОДЫ XIX ВЕКА

*И.В. КАРАВАЙ**(Белорусский государственный педагогический университет имени М. Танка, Минск)*

Дегуманизация человеческих отношений в современном мире обуславливает значимость проблемы гуманизации образования. В этой связи огромное социально-педагогическое значение приобретает обращение к архивным материалам прошлого, позволяющим выявить концептуальные основы теории гуманизации образования из конструктивного практического опыта наших предшественников. Анализируется образовательный проект попечителя Виленского учебного округа А.П. Ширинского-Шихматова – педагогические курсы 1862 года по подготовке православного учителя для правительственной начальной школы Северо-Западного края – с точки зрения его гуманистической направленности. Выделены закономерности и принципы современной теории гуманизации образования, которыми руководствовался А.П. Ширинский-Шихматов в своей деятельности по организации педагогических курсов.

Введение. Гуманистический подход в образовании является основной парадигмой современной педагогики. Он приобретает приоритетное направление в современных социокультурных условиях, создает условия для развития исторически нового типа личности XXI века, обладающей ценностным сознанием, духовной, нравственной, интеллектуальной и методологической культурой, нестандартным мышлением, устойчивой системой ценностных ориентаций, творческой самореализации и др.

Гуманистический подход в образовании обусловлен изменением взгляда на характер и суть педагогического процесса, в котором устанавливаются гуманные отношения между студентами и педагогами.

Сегодня резко изменились требования к профессиональной роли учителя школы и преподавателя вуза. Современному обществу нужны педагоги-профессионалы, которые убеждены, что сейчас важны не знания сами по себе, а их осмысленность, умение интегрировать знания в различные виды человеческой деятельности, способность анализировать, синтезировать, развивать, созидать, применять полученные знания и приобретенные умения в нестандартных ситуациях, т.е. нацеленность на овладение соответствующими компетенциями. Основным смыслом педагогического процесса в этом случае становится совместное движение педагогов и студентов (субъект-субъектные отношения) к поставленной цели – к подготовке всесторонне развитого, творчески мыслящего, конкурентоспособного специалиста.

Основная часть. Гуманизм как система воззрений и процесс гуманизации образования имеют свою историю развития. Идеи гуманизации образования прослеживаются у многих представителей зарубежной и отечественной педагогической мысли прошлого (Я.А. Коменский, С. Полоцкий, Л. Зизаний, Ж.Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци, А. Дистерверг, К.Д. Ушинский, Л.Н. Толстой, Тетка, Я. Купала, Я. Колас, Дж. Дьюи, М. Монтессори, П.П. Блонский, В.А. Сухомлинский и другие), а также в отдельных исторических документах многих государств. Так, педагогические курсы 1862 года – один из примеров реализации гуманистических идей в истории отечественного образования и одновременно определенная ступень к современному уровню развития системы образования.

Исторический опыт педагогических курсов 1862 года интересен для научного анализа тем, что в нем просматривается тенденция проявления и развития гуманистической направленности образовательного процесса. Это связано, по нашему мнению, с общими тенденциями в развитии цивилизации, с религиозным характером образования в России, аккумулирующим в себе общечеловеческие ценности, а также с личностью того или иного деятеля.

Значимость проблемы гуманизации образования обусловила актуализацию внимания современных ученых к ее научной разработке. Существенный вклад в общую теорию гуманизации внесли отечественные и зарубежные ученые нашего времени: Н.И. Болдырев, К.В. Гавриловец, Н.К. Гончаров, В.Т. Кабуш, А.И. Салов, А.П. Сманцер, Е.М. Рангелова, И.Ф. Харламов, Е.Н. Шиянов и другие.

Дегуманизация человеческих отношений сегодня – характерное явление нашей жизни. Общество не может не беспокоить все более проявляющаяся тенденция потребительского отношения к жизни. Факты свидетельствуют о том, что у многих молодых людей формируется установка, что в жизни всё определяют вещи, деньги, власть; поэтому большинство из них уверены в том, что «не следует учиться гуманизму, так как с ним не проживешь» [6, с. 15–16]. В этой связи огромное социально-педагогическое

значение приобретает обращение к архивным материалам прошлого, позволяющим выявить истоки зарождения и развития теории гуманизации образования.

Анализ деятельности попечителя Виленского учебного округа А.П. Ширинского-Шихматова, с точки зрения ее гуманистической составляющей, по организации педагогических курсов 1862 года может стать примером формирования гуманистического сознания у будущих учителей.

В данной работе нами проанализирован конкретный эпизод из деятельности попечителя Виленского учебного округа (далее – ВУО), князя А.П. Ширинского-Шихматова. При этом мы опираемся на воспоминания и комментарии о деятелях просвещения в ВУО А.В. Белецкого, директора Полоцкой учительской семинарии, окружного инспектора ВУО, а с 1889 года помощника попечителя ВУО.

Ход общественного прогресса, культурно-политические события на территории Северо-Западного края в 60-е годы XIX века вынудили российское правительство активно заняться развитием начального образования с помощью открытия сравнительно большого числа русских правительственных начальных школ. Открытие новых школ предполагало увеличение количества учителей начальной школы, которых катастрофически не хватало.

Система подготовки педагогических кадров состояла из **трех частей**: подготовка учителей начальной школы, подготовка преподавателей средних учебных заведений и регулирование частной педагогической практики [2].

В своем исследовании основное внимание мы уделим подготовке учителей начальной школы (народных учителей), которая занимала центральное место в ВУО.

Рассмотрим один из путей решения проблемы подготовки народных учителей. Ощутимые результаты принесла идея А.П. Ширинского-Шихматова направить в народную школу в качестве учителей православное духовенство и молодых людей, воспитанных в местных духовных семинариях (Литовской и Минской). Идея попечителя была обоснована тем, что эти люди хорошо знали западнорусский народ и вместе с ним они страдали от нападков польской шляхты и римско-католического духовенства.

Но православному духовенству и семинаристам не хватало профессиональной педагогической подготовки. Позиция министра народного просвещения по этому вопросу была следующей: «наиболее *благонадежными* учителями народных училищ могут быть лишь лица, специально подготовленные к исполнению обязанностей учителя...» [1, с. 35].

Благонадежность учителей в условиях Северо-Западного края была принципиально важна. Критериями благонадежности для учителя русской начальной школы служили: вероисповедание – православный, национальность – русский, а также специальная подготовка к исполнению обязанностей учителя.

Из выпускников Литовской и Минской духовных семинарий были отобраны кандидаты на должность народного учителя. Обращает на себя внимание то обстоятельство, что кандидаты на должность учителей из воспитанников двух духовных семинарий были отобраны лично Литовским митрополитом Иосифом и Минским архиепископом Михаилом. Указанный факт свидетельствует о *степени значимости* роли народного учителя в ВУО.

Уровень значимости профессии учителя в обществе, а также ее реальная эффективность является, по нашему мнению, показателем степени гуманистичности системы образования. Очевидно, что важность роли народного учителя в царской России определялась значимостью политической и культурной задачи, которую выполнял учитель начальной правительственной школы Северо-Западного края.

Для кандидатов на должность учителя русской начальной школы были организованы специальные педагогические курсы. Для представителей православного духовенства, которые не могли посетить педагогические курсы (священники, дьяконы и причетники), была составлена подробная Инструкция. Подготовленная А.П. Ширинским-Шихматовым Инструкция отражает внимание к будущим учителям, заботу об их благе, что является показателем гуманистической направленности деятельности попечителя ВУО как организатора педагогических курсов 1862 года.

Педагогические курсы по подготовке к профессиональной педагогической деятельности были проведены в двух городах – Вильнюсе и Минске.

В содержании деятельности курсов мы выделяем два аспекта:

- профессионально-педагогическая подготовка;
- идеологическая подготовка к работе в культурных и политических условиях Северо-Западного края.

Руководство и преподавание на курсах в Вильнюсе было поручено старшему учителю дворянского института Садокову, в Минске – учителю гимназии Яблоновскому. Опытные педагоги убеждали молодых людей, во-первых, в несостоятельности прежних механических способов обучения грамоте и счету; во-вторых, в важности освоения новых приемов отдельного и совместного чтения и письма по методам Болотова и Главинского, а также способов объяснительного чтения и наглядного преподавания арифметики по методу Грубе. При этом важно было обеспечить понимание учителями ухода от формальных

(механических) методов обучения, так как это повышает воспитательно-образовательный потенциал учебных занятий, что является важным направлением гуманизации обучения и воспитания [5, с. 183].

Следует отметить, что А.В. Белецкий указывает на важнейший показатель эффективной методической работы педагогических курсов: *слушателями были усвоены лучшие в то время методы обучения в начальной школе.*

Проанализируем работу педагогических курсов с точки зрения соответствия их принципам гуманизации образования, которые выделяют современные ученые.

Шиянов Е.Н. формулирует и обосновывает следующую *закономерность*: саморазвитие личности находится в зависимости от того, в какой степени образовательный процесс направлен на индивидуализацию и развитие творческой активности. Данная закономерность составляет основу *принципа индивидуально-творческого подхода* [6, с. 123].

Как пишет А.В. Белецкий, руководители курсов старались возбудить в слушателях педагогическую самостоятельность и любовь к предстоящей педагогической работе, для чего и объясняли курсантам, что их собственные наблюдения и опыт укажут им разнообразие возможных методов и приемов педагогической работы, причем главным считалось следующее: *«лишь бы все обучение было ведено путем сознательным и содействовало умственному образованию детей»* [1, с. 22].

Таким образом, руководители курсов стремились к тому, чтобы создать условия для развития творческой активности, самореализации будущих учителей, в чем, на наш взгляд, проявляется действие *принципа индивидуально-творческого подхода* на педагогических курсах 1862 года. Кроме того, перед учителями ставится задача: обучение должно вестись сознательным путем и способствовать умственному образованию детей. Следовательно, есть все основания определить эту задачу как гуманистическая, так как при ее постановке с современной точки зрения учитываются потребности учащихся в познании нового, развитии способностей и собственной личности.

Отдельно следует отметить, что указанная задача поставлена перед учителем начальной школы середины XIX века, для которой характерны механические (схоластические) методы обучения, заучивание наизусть учебного материала без понимания его учащимися.

Итак, профессионально-педагогическая подготовка на курсах 1862 года базировалась на одном из принципов гуманизации образования – *принципе индивидуально-творческого подхода*, а также на общедидактических принципах *наглядности обучения, прочности, сознательности и активности*, что в свою очередь обеспечило достаточно высокий уровень профессиональной подготовки выпускников педагогических курсов.

В рамках идеологического воспитания слушатели курсов были ориентированы на главную политическую цель для народных училищ в Северо-Западном крае – расширение русского культурного влияния и уменьшение польского; а также на то, что учебное начальство смотрит на них не просто как на лояльных учителей, а как на *«самых деятельных проводников русских идей, русского образования в народе»* [1, с. 21].

Таким образом, будущие учителя начальной правительственной школы осознавали в полной мере, какие надежды возлагает на них правительство.

Две названные выше задачи (в рамках идеологического воспитания) сформулированы с учетом культурной и политической ситуации в Северо-Западном крае. Закономерно, что именно они оказывали влияние и на отбор содержания обучения на педагогических курсах.

В монографии «Гуманизация педагогического образования: состояние и перспективы» Е.Н. Шиянов отмечает, что развитие человека происходит «не в отрыве от внешних условий, а во взаимодействии с общечеловеческой культурой». Названная *закономерность*, «согласно концепции Е.Н. Шиянова, составляет основу *принципа культурологического подхода* к отбору содержания образования» [6, с. 122].

Следовательно, есть все основания сделать вывод о том, что задачи идеологического воспитания на педагогических курсах 1862 года были сформулированы с учетом *принципа культурологического подхода*.

Отмечая глубокое теоретическое обоснование системы принципов Е.Н. Шиянова, М.Г. Иванов считает необходимым дополнить предложенную систему рядом положений четко выраженного инструментального характера. *Принцип культурологического подхода* (по мнению М.Г. Иванова это *подход* к гуманизации образования) автор конкретизирует рядом принципов гуманизации образования. Проявление одного из них мы находим в деятельности педагогических курсов 1862 года: *единство общественно значимого и личностно-ценностного в содержании образования* [6, с. 124].

Следует отметить, что названный принцип противостоит двум концепциям образования, «имевшим место в педагогике прошлого, одна из которых – социоцентристская, рассматривающая человека как средство достижения стоящих перед обществом целей, а вторая – педоцентристская, цель которой состоит лишь в удовлетворении потребностей и интересов личности» [6, с. 126–127].

Опираясь на исследования современных ученых, мы делаем вывод, что работа педагогических курсов была организована в рамках социоцентристской концепции, поскольку цель педагогических курсов 1862 года – подготовка слушателей к роли православного учителя русской начальной школы. Как показывает история, православный учитель правительственной начальной школы ВУО справился с поставленными перед ним политическими и культурными задачами в Северо-Западном крае.

Подтверждением тому, что деятельность организатора педагогических курсов, попечителя ВУО А.П. Ширинского-Шихматова осуществлялась в соответствии с *принципом культурологического подхода*, является свидетельство А.В. Белецкого, что князь «слишком хорошо знал польское общество края, чтобы не предвидеть, как польская партия встретит новые школы. Он очень хорошо знал, что ограждение созданных школ от посягательств на их благосостояние и даже самое существование потребует от него много труда и напряженных усилий» [1, с. 27].

И далее, в соответствии с очерченной ситуацией, попечитель ВУО принял во внимание те опасности, которым могут быть подвергнуты правительственные школы в Северо-Западном крае, и наметил учителям тот «путь», по которому они должны идти, чтобы предохранить от них школу. Это нашло свое отражение в содержании работы курсов и в содержании *Инструкции*, которая была составлена для тех претендентов на должность народного учителя, которые не могли посетить педагогические курсы (священники, дьяконы и причетники).

Гуманизация образования, полагает Е.Н. Шиянов, в значительной степени зависит от педагога, его готовности принять гуманистические принципы образования, следовать им в своей деятельности, руководствоваться нормами педагогической этики. Реализацию названного условия обеспечивает *принцип профессионально-этической ответственности педагога* [8, с. 81].

Анализируя фактический материал, предоставленный А.В. Белецким, о деятельности попечителя ВУО А.П. Ширинского-Шихматова по организации работы педагогических курсов 1862 года, мы приходим к выводу, что князь строил свою деятельность в соответствии с *принципом профессионально-этической ответственности педагога*, определяемого в современной теории гуманизации образования в качестве одного из ведущих. Это находит свое выражение в Инструкции для тех, кто не мог присутствовать на курсах, и в Инструкции для тех чиновников, которые проводили ревизию новых школ, и в самой организации контроля за деятельностью новых школ и работой молодых учителей.

Так, в Инструкции для священников, дьяконов и причетников А.П. Ширинский-Шихматов формулирует ряд *требований* к профессиональной деятельности будущего учителя:

- учитель должен действовать всегда в полном согласии со священником;
- учитель должен был сблизиться с крестьянским обществом и к народу относиться не с высокомерием и презрением, но с любовью и участием (§ 17 Инструкции);
- учителю следовало знать пожелания и мнение общества относительно школы и сообщать об этом попечителю округа;
- иметь личные качества: «своим усердием, честностью и доброю нравственностью служить для учеников примером и внушить крестьянам доверие к заводимым от правительства школам» [1, с. 22];
- учитель должен объяснять обучающимся детям, что они русские, развивать в них любовь и уважение к православной вере, к своей русской народности, к сельскому быту, к законам и царю-освободителю (§ 14 Инструкции) [1, с. 24];
- использовать следующие методы работы с детьми: «в отношении к детям действовать кротостью, внушениями, убеждениями и другими нравственными мерами, не позволяя себе ни в каком случае употреблять бранные слова и телесные наказания» [1, с. 24].

В требованиях Инструкции обозначены качества личности учителя, составляющие ее *гуманность*: отношение к людям (уважение, сотрудничество, чуткость, внимание к нуждам другого человека); личные качества учителя (усердие, честность, нравственность, умение быть примером для учеников); а также определены гуманные методы работы с детьми (внушение, убеждение) и запрет на употребление бранных слов и физических наказаний.

Таким образом, требования к личным и профессиональным качествам и умениям народного учителя были достаточно высоки. Одновременно Инструкция вооружала слушателей курсов требованиями-инструментами для их будущей успешной педагогической работы в культурных и политических условиях Северо-Западного края.

В сентябре-октябре 1862 года почти во всех новых правительственных народных училищах «закипела» работа с соблюдением того порядка, который был предписан Инструкцией, составленной попечителем ВУО для учителей.

Дальнейшие действия А.П. Ширинского-Шихматова говорят о том, что он осознавал значимую роль русской начальной школы в Северо-Западном крае и был лично заинтересован в успехе «русского

школьного дела». Контроль за деятельностью русских народных училищ попечитель держал в своих руках, что нашло свое выражение в следующем:

- все учителя со своими донесениями, просьбами, жалобами должны были обращаться непосредственно к попечителю округа; таким образом попечитель имел возможность следить за жизнью созданных им училищ во всех мелочах, направлять их к намеченной цели и защищать от «вражеских нападений»;

- знакомством со школами по донесениям учителей А.П. Ширинский-Шихматов не считал возможным ограничиться. Он хотел иметь верные сведения из жизни школ от лиц, посторонних для школы и знакомых со взглядами его самого на задачи школы. В соответствии с этим для подробного осмотра училищ были командированы те же российские чиновники, которые и открывали их.

Детальный и тщательный контроль за деятельностью новых школ (все донесения – лично попечителю, внимание к жизни новых училищ во всех мелочах, направление к цели и защита от нападок) свидетельствует о нём как о человеке, который осознавал свою ответственность за «русское школьное дело», понимал значимость открытия новых начальных школ и подготовки педагогических кадров в Северо-Западном крае.

Для осмотра новых училищ А.П. Ширинский-Шихматов посылает именно тех чиновников, которые их открывали, и одновременно своих единомышленников, что было психологически очень верно для успеха «русского школьного дела».

Чувство личной ответственности попечителя ВУО проявляется и в том обстоятельстве, что командированные лица были снабжены Инструкциями с подробным перечислением всех аспектов, на которые они должны были обратить внимание, а именно:

- соответствуют ли учителя роли активных проводников «русского начала» в образовании;
- следуют ли учителя методам обучения и воспитания, изложенным в Инструкции;
- сумели ли учителя возбудить в детях *интерес к учебе*, а в крестьянах – расположение и доверие к себе и школам.

Развитие у обучающихся *интереса к учебе* является актуальной психолого-педагогической задачей и для современных педагогов. Потребности высокого порядка, как утверждают современные ученые, не являются врожденными, поэтому у многих школьников может и не быть потребности в учении и интереса к учебно-познавательной деятельности [6, с. 110]. При формировании потребности и интереса к учению следует учитывать, что потребности рождаются в деятельности.

Современные педагоги выделяют следующие приемы формирования познавательного интереса обучающихся:

- актуальность и новизна содержания учебного материала;
- наглядность;
- занимательность;
- эмоциональность;
- сравнение и аналогии;
- эффект парадоксальности;
- разнообразие форм и методов обучения;
- другие приемы и способы, многие из которых были доступны и преподавателям педагогических курсов 1862 года [6, с. 111].

Важнейшая деталь, от которой зависит эффективность работы проверяющих органов, также была учтена попечителем в Инструкции: «В тех училищах, где наставники держатся старой методы преподавания, посланные чиновники *обязаны были показать на деле* новейшие лучшие способы и приемы обучения» [1, с. 30]. Как организатор «русского школьного дела» А.П. Ширинский-Шихматов требовал от проверяющих чиновников реальных профессиональных навыков и умения оказать необходимую помощь учителям, поскольку, как известно, только в реальной помощи людям реализуются три основных принципа гуманизма как мировоззрения: любовь к людям, уважение человеческого достоинства, забота о благе людей [6, с. 8]. Указанный пункт Инструкции, составленной А.П. Ширинским-Шихматовым в 1862 году, не потерял своей актуальности и для современных проверяющих инстанций с целью повышения эффективности их работы.

Командировка чиновников в недавно открытые начальные школы в целом прошла успешно – поставленные задачи были достигнуты, и сами учителя («более или менее дельные наставники», как отмечает автор), деятельность которых контролировалась, тоже были довольны посещением правительственных лиц. Секрет такой успешности заключался в следующем: командированные лица *разрешали проблемы учителей*, связанные и с процессом обучения, и бытовыми вопросами. Например, в круг обязанностей проверяющих входило обеспечить, по мере возможности, школу бесплатным помещением и отоплением на следующий год.

Говоря о ревизии начальных народных школ, которая происходила полтора века назад, следует обратить внимание на то, что правительственным чиновникам во время служебной командировки пришлось проявлять *личное мужество*. На эту тему А.В. Белецкий приводит любопытные строки из письма супруги В.П. Кулина, окружного инспектора ВУО (при участии которого было открыто более 30 народных школ): «осматривать эти первые школы пришлось уже во время восстания (ревизия продолжалась и в январе, и в феврале); ревизоры постоянно рисковали попасть в руки мятежников или зубов волков, весенние выводки которых в 1862 и 1863 годах гуляли на свободе, так как оружие у жителей было отобрано во избежание захвата его шайками. Этих подробностей в отчете, конечно, нет, но это было» [1, с. 30].

В декабре 1862 года А.П. Ширинский-Шихматов лично осмотрел 32 народных училища, открытые летом в Гродненской губернии (Гродненском, Брестском, Пружанском, Кобринском и Слонимском уездах). Личная ревизия князя, в которой он проявляет себя как руководитель-гуманист, произвела сильнейшее впечатление на крестьян: «Он запросто входил в школу и оставался в ней подолгу, расспрашивая детей и беседуя с учителями и крестьянами. Он не забывал посетить и бедные жилища священников, и убогие православные церкви, а при одной из них, весьма бедной, в местечке Радзивонишках записался братчиком в местное братство, которому вскоре и собрал значительные пожертвования» [1, с. 31]. Князь А.П. Ширинский-Шихматов был первым попечителем, посетившим «холопскую школу и холопскую церковь» [1, с. 31].

Естественно, что непосредственный результат ревизии для достижения поставленных правительством задач был значительный: число учащихся в осмотренных школах стало быстро увеличиваться, было подано множество заявлений со стороны крестьян об открытии новых училищ. Во второй половине 1863 года было открыто 10 новых школ.

Ревизия, о которой идет речь, имела огромное значение и для попечителя ВУО как организатора и руководителя «русского школьного дела», поскольку на основании собранных данных он имел возможность сделать ряд весьма важных распоряжений по улучшению школьного дела в Северо-Западном крае.

В циркуляре по управлению народными училищами от 12 января 1863 года А.П. Ширинский-Шихматов выражает свою благодарность местным православным пастырям, которые взяли на себя обязанности наставника и законоучителя в новых училищах, и светским наставникам, так как большинство из них с достоинством оправдали оказанное им доверие.

Заключение. Анализ деятельности А.П. Ширинского-Шихматова на посту попечителя ВУО позволяет сделать вывод, что личная заинтересованность, равнодушие руководителя к общему делу, которым он управляет, является важнейшим фактором хорошей организации, разработки необходимого содержания, конструктивного контроля и успешного достижения поставленных целей совместной деятельности.

Гуманистическая направленность педагогических курсов 1862 года нашла свое выражение:

- в той значимости, которая придавалась миссии православного учителя правительственной начальной школы в Северо-Западном крае;
- в деятельности попечителя ВУО по организации, проведению, отбору содержания, контролю за работой педагогических курсов и начинающих учителей в новых правительственных школах отчетливо проявились принципы гуманизации образования, которыми, с точки зрения современных ученых, являются: *принцип индивидуально-творческого подхода, культурологического подхода, профессионально-этической ответственности педагога*;
- в деятельности попечителя ВУО находят выражение качества личности, образующие в итоге ее гуманность: чувство личной ответственности, уважение человеческого достоинства, забота о благе людей;
- в требованиях к народному учителю обладать гуманными качествами: отношение к людям (уважение, сотрудничество, чуткость, внимание к нуждам другого человека), личные качества учителя (усердие, честность, нравственность, умение быть примером для учеников);
- в ориентации народного учителя на использование в работе с детьми только гуманных методов (внушение, убеждение) и запрет на употребление бранных слов и физических наказаний;
- в обращении к потребностям ученика: развитие интереса к учению, потребности учащихся в познании нового, развитии способностей и собственной личности;
- в проявлении чиновника личного мужества в процессе ревизии новых правительственных начальных школ.

Таким образом, педагогические курсы 1862 года являются одним из примеров реализации и развития идей гуманизма в истории отечественной педагогики; знание и использование данного исторического примера обогащает современную теорию и практику.

В современном потоке жизни мы все чаще сталкиваемся с человеческим равнодушием, формализмом в работе и отношениях. Причины этого – наша усложняющаяся жизнь с ее быстрым ритмом, психи-

ческими перегрузками, дефицитом времени, ограниченным ресурсом эмоциональных и душевных сил человека. Но по-прежнему, как и полтора века назад, настоящее удовлетворение и радость приносит дело, которому честно служишь, поступок, работа, выполненная качественно, профессионально.

ЛИТЕРАТУРА

1. Белецкий, А.В. Сорокалетие русской начальной школы в Северо-Западном крае России: Памяти князя А.П. Ширинского-Шихматова / А.В. Белецкий. – Вильна: Тип. Вил. Св.-Дух. Братства, 1902. – 64 с.
2. Виленский учебный округ: политика российского правительства в области образования (вторая половина XIX – начало XX века) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://webcache.googleusercontent.com>. – Дата доступа: 03.09.2012.
3. Гавриловец, К.В. Гуманистическое воспитание в школе / К.В. Гавриловец. – Минск: «Полымя», 2000. – 120 с.
4. Корнилов, И.П. Задачи русского просвещения в его прошлом и настоящем: сб. ст. / И.П. Корнилов. – СПб.: Тип. А.П. Лопухина, 1902. – 444 с.
5. Подласый, И.П. Педагогика. Новый курс: учебник для студ. пед. вузов: в 2 кн. / И.П. Подласый. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – Кн. 1: Общие основы. Процесс обучения. – 576 с.
6. Сманцер, А.П. Гуманизация педагогического процесса в современной средней школе: учеб. пособие / А.П. Сманцер. – Минск: БГУ, 2010. – 335 с.
7. Сманцер, А.П. Гуманизация и демократизация педагогического процесса в условиях университетского образования / А.П. Сманцер, Е.М. Рангелова. – Минск: БГУ, 2011. – 216 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.elib.bsu.by>.
8. Шиянов, Е.Н. Гуманизация педагогического образования: состояние и перспективы / Е.Н. Шиянов. – Москва; Ставрополь, 1991. – 206 с.

Поступила 19.03.2014

HUMANISTIC ORIENTATION OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS' TRAINING OF THE NORTHWEST REGION IN THE 60'S OF XIX CENTURY

I. KARAVAI

Due to the people's relations dehumanization in the modern world the issue of humanization of education has become significant. In this connection, reference to the archival materials of the past, allowing to determine the beginnings of genesis and evolution of the education humanization theory, gets a great importance. Within the article the author analyzes the educational project of A.P. Shirinsky-Shikhmatov in the post of commissioner of the Vilna school district – pedagogical training courses for orthodox teachers, meant to be employed by governmental primary school of Northwest region, launched in 1862 – in terms of its humanistic orientation. The author points out regularities and principles of the modern theory of humanization of education, by which the duke A.P. Shirinsky-Shikhmatov was guided during his activities of organizing the pedagogical courses.

УДК 37.013.78:630*945.2

РЕКЛАМА И НРАВСТВЕННОСТЬ КАК ОБЪЕКТЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО АНАЛИЗА

Ю.В. МИЦКЕВИЧ*(Белорусский государственный университет культуры и искусств, Минск)*

Рассматриваются педагогические возможности и перспективы реализации воспитательного потенциала рекламы в процессе формирования нравственности личности. Подчеркивается, что созидательные рекламные обращения помогают личности определить ценностные основы жизнедеятельности. Проводится идея, что нравственное воспитание человека будет более эффективным, если лейтмотив рекламного обращения находит отклик в сердце человека, получает воспитательный резонанс, что в свою очередь стимулирует личность к более глубоким размышлениям над своим поведением в коллективе. Делается акцент на том, что гуманная реклама способна мотивировать человека к созидательным поступкам, конструктивным межличностным взаимоотношениям, активно-инициативному участию в качественном преобразовании окружающей действительности.

Введение. В современной социальной рекламе все чаще затрагиваются вопросы воспитания, совершенствования, нравственного развития человека. Проблемы эгоизма, цинизма, пагубного образа жизни, правонарушений, равнодушного отношения к окружающей среде и другие находят отражение в рекламных обращениях, которые становятся предметом активных дискуссий среди разных групп населения. Педагогические недостатки и просчеты нравственного воспитания приводят к негативным последствиям, как в профессиональной, так и в личной жизни, что актуализирует необходимость научного анализа рекламы как мощного средства педагогического воздействия на человека.

Гуманная реклама представляет интерес для исследователей различных областей научного знания: социологии, философии, психологии, политологии, маркетинга, педагогики и др. Детальное изучение в данном исследовании педагогического аспекта рекламы побудило нас обратиться к научным исследованиям Н.Г. Чаган, в которых реклама характеризуется «как вид социально-культурной деятельности, в природе которой заложена социально-педагогическая функция». Как считает Н.Г. Чаган, «реклама проектирует информацию, а опосредованно человека и общественное сознание. И в этом значении восстанавливается генетически исходное понимание рекламы как процесса культивирования, выявляется ее социально-педагогическая функция» [1, с. 12].

Полагаем, что рекламу можно рассматривать как одну из многочисленных форм коммуникации, между участниками рекламного процесса, в результате которого формируются ценностные ориентиры, позиционируются новые идеи, товары, услуги с целью мотивации осознанного выбора, активно-инициативных действий личности и социальных общностей.

Основная часть. Проблемы формирования культуры поведения современного человека, его нравственного обогащения актуализируют необходимость более активного использования воспитательного потенциала рекламы. Существует также потребность в глубоком научном осмыслении процесса создания и позиционирования гуманной рекламы в социуме, оценки результатов ее педагогического воздействия на личность. Стремление жить в правовом обществе с высокой культурой отношений, предполагает демонстрацию нравственного поведения воспитанного человека.

Реклама с педагогическим подтекстом формирует отношение к окружающей действительности, является импульсом к благим поступкам в интересах общества и каждого человека.

В настоящее время реклама как некоммерческого, так и коммерческого характера все чаще разрабатывается на основе рекламных концептов (добро, справедливость, забота, любовь, счастье и др.), которые акцентируют внимание реципиента на ценностной составляющей объекта рекламы, а не просто демонстрируют его конкурентные преимущества. Рекламные обращения могут выступать в качестве индикаторов нравственного состояния общества, свидетельствовать о его проблемах.

Нравственность образуется от слова «нравы». Нравы – это те эталоны и нормы, которыми руководствуется каждый человек в своем поведении, в повседневных поступках. В качестве синонима нравственности зачастую употребляется термин мораль, однако есть различия в трактовке данных понятий.

Осмысливая сущность нравственного воспитания личности, интерес представляют утверждения И.Ф. Харламова: «Мораль – система выработанных в обществе норм, правил, требований, которые предъявляются к личности в различных сферах жизнедеятельности, а нравственность человека – сово-

купность его морального сознания, навыков и привычек» [2, с. 344]. То есть соблюдение моральных норм и правил базируется на сознательности самой личности, поэтому важно, чтобы рекламные обращения носили доброжелательный, неназидательный, демократичный характер.

Раскрывая сущность понятия «нравственные нормы», В.А. Сухомлинский утверждал, что это выражение определенных отношений, предписываемых моралью общества к поведению и деятельности личности [3, с. 35].

В этике как философской науке о морали существуют две основные нравственные категории – добро и зло. Совершенствованию личности в нравственном плане может способствовать и реклама, побуждая человека творить добро, тем самым обогащая его духовно.

Нравственное воспитание – это целенаправленный процесс формирования у человека высокого сознания, нравственных чувств и поведения в соответствии с идеалами и принципами морали. Содержательно продуманные и драматургически выстроенные *рекламные обращения*, на наш взгляд, стимулируют человека к анализу своего нравственного поведения, помогают сформировать его активную жизненную позицию. Реклама дает новые знания, которые преломляются через личный опыт человека, составляют содержание его сознания, становятся основой для построения конструктивных межличностных взаимоотношений.

Согласно мнению Н.К. Степаненкова, нравственность представляет собой совокупность исторически сложившихся принципов, норм и правил поведения людей, которые поддерживаются силой общественного мнения, традициями, привычками, системой воспитания и личными убеждениями человека [4, с. 157]. Нравственность человека проявляется в сознательном следовании нравственным принципам и в привычных формах нравственного поведения.

Реклама, справедливо утверждает Ф.Г. Панкратов, способна помочь человеку прийти к внутренне осмысленному поведению, владению собой, саморегуляции и самоуправлению [5, с. 138].

Как правило, реклама апеллирует к разуму, чувствам, воли человека. Через рекламные обращения транслируются общепринятые нормы и правила поведения, а благодаря чувственному восприятию, человек преобразует их в субъективную нравственность. Движущей силой развития нравственного сознания личности является нравственное мышление – процесс постоянного накопления и осмысления нравственных фактов, отношений, ситуаций, их анализ, оценка, что приводит к осуществлению ответственного выбора, принятию обдуманных решений. Нравственные чувства, сознание и мышление являются основой и стимулом проявления нравственной воли.

В рекламных обращениях нередко используется вопросительная форма для позиционирования важных общественно значимых нравственных принципов, например:

- «А как поступили бы Вы?» (помощь пожилым людям);
- «Как долго будет везти тебе?» (борьба с алкоголизмом и наркоманией);
- «А какую скорость предпочитаете Вы?» (дорожно-транспортные происшествия);
- «А где будут отдыхать Ваши дети?» (защита окружающей среды).

Вне нравственной воли и действительно практического отношения к миру не существует реальной нравственности личности.

Нравственное поведение личности имеет следующую последовательность: жизненная ситуация – переживание – осмысление ситуации и мотивов – выбор и принятие решения – стимул – поступок.

Одним из важных критериев оценки социально-педагогической действенности рекламного обращения является мотивация личности к конкретным позитивным мыслям, действиям и поступкам.

Смысл воспитательного воздействия рекламы на личность заключается в том, чтобы мотивировать человека жить в ладу с самим собой, обрести внутреннюю свободу, решимость непреклонного действия в соответствии с нравственными чувствами и убеждениями. Воздействие рекламы на личность носит поступательный характер. Постепенно, через эмоциональную подсознательную сферу психики, убедительные рекламные обращения содействуют формированию привычек и устойчивых форм поведения. Под целенаправленным воздействием гуманной рекламы личность развивает нравственное мышление, человек начинает видеть смысл в том, чтобы быть честным, справедливым, трудолюбивым, дипломатичным, обязательным в словах и поступках.

В процессе соприкосновения с гуманными рекламными обращениями человек получает возможность качественно преобразиться.

Высшим уровнем нравственного поведения является сознательное владение собой, сохранение верности нравственным убеждениям, особенно в кризисных и экстремальных ситуациях.

Успех нравственного воспитания человека во многом зависит от характера субъективного нравственного пространства, в котором он живет.

Иногда человек не выполняет общепринятые правила поведения, и этому, на наш взгляд, есть ряд таких причин, как:

- отсутствие необходимых знаний (когнитивный уровень);
- неубедительная трансляция ценностей (аффективный уровень);
- отсутствие должной мотивации к выполнению правил (суггестивный уровень);
- несформированность умений их выполнения, т.е. отсутствие привычки к волевому усилию (конативный уровень).

Овладение нравственными представлениями и понятиями – длительный и сложный процесс. Человек проходит большой путь от усвоения нравственных понятий сначала на уровне представления до полного овладения их содержанием. Расширение опыта и накопление знаний приводят, с одной стороны, к дальнейшему углублению и дифференциации нравственных представлений человека, с другой – к большей обобщенности, приближающей его к значимым нравственным понятиям (о дружбе, о чести, об уважении к старшим и т.п.).

Нравственное воспитание – не заучивание моральных норм и бездумная отработка привычек поведения, а активный жизненный процесс самопознания и самореализации. Реклама через визуальный и вербальный ряд способна мотивировать человека к проявлению волевых усилий в отношении выполнения моральных норм. Специфика процесса нравственного воспитания обусловлена также и его содержанием – общественной моралью, необходимостью внедрения норм общественного нравственного сознания в индивидуальное сознание и поведение каждого человека.

Согласно кардинальному принципу педагогики, нравственное сознание и поведение человека формируются в единстве. Самостоятельность и осознанность поведения приводят к развитию способности руководствоваться в поступках усвоенными нравственными нормами.

На наш взгляд, созидательная реклама должна стимулировать человека к обогащению морального опыта. Однако воспитание привычки правильного поведения гораздо более трудная задача, чем воспитание сознания, так и на социально-педагогическую действенность рекламы можно рассчитывать спустя определенное время. Воспитание нравственного поведения – это формирование нравственных поступков и нравственных привычек. Поступок характеризует отношение человека к окружающей действительности.

Нравственная привычка – это потребность к совершению нравственных поступков. Интересным представляется мнение И.Ф. Харламова, который считает, что «нравственность – внутренний категорический императив личности» [2, с. 188]. Для успешного формирования привычки, как нам представляется, необходимо в рекламных обращениях апеллировать к таким мотивациям личности, которые соответствуют ее внутренним потребностям, когда появляется естественное желание узнать больше об объекте рекламирования и сделать выбор в его пользу.

Активизации процесса формирования нравственного сознания и поведения личности, на наш взгляд, может возникать при освещении в рекламных обращениях следующих тем:

- борьба с пороками (вредные привычки) и угрозами (предупреждение катастроф или нежелательных последствий);
- духовное развитие (формирование устойчивой веры, внутреннего влечения к добру, благородству, сочувствие к людям, нуждающимся в помощи, забота о младшем поколении);
- позиционирование общественно значимых ценностей (здоровье, работа, семья, благосостояние, безопасность и т.д.);
- отношение к родному краю (к народу, традициям, языку и др.);
- сотрудничество и дружба с народами других стран (международная солидарность);
- отношение к труду (взаимопомощь, умение работать в группе, сочетать личные и общественные интересы);
- социальная психотерапия (работа с негативными эмоциональными состояниями и чувствами).

Перечисленные темы, по нашему мнению, отражают содержание нравственного воспитания человека. Подчеркнем, что формированию морального облика человека, его нравственной зрелости способствует единство воспитательных усилий со стороны семьи, школы, колледжа, вуза как современного института формирования личности, а также рекламы как значимого коммуникационного канала социума, который целесообразно использовать во благо нравственного совершенствования личности.

Заключение. Как видим, реклама представляет собой динамичный общественный форум, где встречаются интересы всех участников воспитательного процесса, в фокусе особого внимания оказываются проблемы нравственности как внутренней личностной навигации. Реклама может стать действенным средством духовного возвышения человека, содействовать формированию его нравственности, которая позволяет судить о психическом здоровье личности.

На наш взгляд, разница между нравственностью и моралью во внешней и внутренней установке. Нравственные ценности могут отличаться от общественных норм морали. Нравственность служит картой внутренних жизненных ориентиров человека, а реклама способна помочь ему определиться с выбором, получить желаемое в согласии с внутренними убеждениями.

Таким образом, реклама, ориентированная на формирование нравственности человека, укрепляет его силу, делает более устойчивым к изменениям в окружающей среде, помогает сохранить внутренний комфорт. Освоив необходимые знания в области рекламы, психологии, педагогики, маркетинга, можно создавать действенные с воспитательной точки зрения рекламные обращения и таким образом целенаправленно формировать нравственные представления и культуру поведения личности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Чаган, Н.Г. Социокультурные основания рекламы: теорет. и технол. аспекты: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.05 / Н.Г. Чаган; Моск. гос. ун-т культуры. – М., 1998. – 53 с.
2. Харламов, И.Ф. Педагогика / И.Ф. Харламов. – М.: Гардарики, 2005. – 520 с.
3. Сухомлинский, В.А. Нравственный идеал молодого поколения / В.А. Сухомлинский. – М.: АПН РСФСР, 1963. – 152 с.
4. Степаненков, Н.К. Истоки педагогического творчества / Н.К. Степаненков. – Минск: БГПУ, 2011. – 255 с.
5. Панкратов, Ф.Г. Основы рекламы: учебник / Ф.Г. Панкратов, Ю.К. Баженов, В.Г. Шахурин. – М.: Дашков и К°, 2011. – 548 с.

Поступила 24.04.2014

ADVERTISING AND MORALITY AS OBJECTS OF SCIENTIFIC UNDERSTANDING

Y. MITSKEVICH

Possibilities and prospects of realization of educational potential of advertising in the formation of a moral person. It is emphasized that creative advertising reference help the individual to determine the value basis of life. It is revealed that moral education of man is more effective if the leitmotif of the advertising message resonates in the heart of man, i.e. receives educational resonance, which in turn stimulates a person to a deeper reflection on their behavior. Emphasis on the fact that humane advertising can motivate a person for creative actions, constructive interpersonal relationships, active-active participation in the qualitative transformation of reality.

МЕТОДИКА

УДК 37.02:519.85

К МЕТОДИКЕ ПРИМЕНЕНИЯ ПРИЛОЖЕНИЯ MICROSOFT EXCEL ДЛЯ ПОСТРОЕНИЯ АЛГЕБРАИЧЕСКИХ И ТРАНСЦЕНДЕНТНЫХ ЛИНИЙ*

канд. пед. наук, доц. **В.С. ВАКУЛЬЧИК**
(Полоцкий государственный университет);

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

В представляемом исследовании обоснованы дидактические преимущества и возможности внедрения выделенных методических средств в процесс изучения конкретных разделов математики; разработаны и спроектированы методики применения программного обеспечения как эффективного методического средства для построения линий, заданных параметрически и в полярной системе координат, а также для построения областей при вычислении интегралов по фигуре. Аналитико-экспериментальными исследованиями установлено, что методическое обеспечение указанного уровня позволяет качественно изменить методику работы со студентами. Методически системная организация математической познавательной деятельности студентов с использованием спроектированных методик в преподавании математики позволяет оказывать существенное влияние на степень реализации как обучающей, так и развивающей функций в процессе обучения математике на технических специальностях, в значительной мере способствует решению задачи повышения качества подготовки специалистов технического профиля.

Введение. Характерной чертой и одной из закономерностей современной образовательной системы является интенсивное применение в практике обучения и методике преподавания математики информационных технологий. Фактически объективно созданы предпосылки для того, чтобы разумная, научно обоснованная компьютеризация образовательного процесса в условиях многоуровневой структуры образования стала одним из существенных активизирующих факторов обучения. При этом в преподавании математики возникает возможность задействовать и использовать резервы визуализации информации, поднять на новый уровень, качественно обновить и улучшить процесс усвоения материала, формирования мировоззрения и профессионального кругозора, развития у будущих специалистов творческих способностей и навыков самостоятельного получения и применения знаний. Вместе с тем студент приобретает дополнительную возможность получения самостоятельного выбора источников информации, навыков экономии времени и т.п. Преподаватель, использующий в повседневной деятельности информационные технологии, в частности программное обеспечение, приобретает эффективные средства рационализации и оптимизации своего труда при проектировании педагогических проектов, усиления параметров их наглядности и доступности. Отдельное внимание обратим также на тот факт, что в информационных технологиях образовательная система получила одно из средств увеличения доли самостоятельной работы студентов в учебном процессе.

В среде педагогов, психологов и методистов внедрение информационных технологий в учебно-познавательный процесс рассматривается как одно из эффективных средств, имеющих большой потенциал и позволяющих перейти на новый уровень в решении образовательных задач [1–11]. Необходимость и целесообразность использования в обучении специализированных программных продуктов неоднократно подчеркивалась в исследованиях ряда авторов (И.К. Асмыкович, О.И. Агапова, Н.В. Бровка, С.М. Ганеева, Г.Р. Громов, Г.Д. Глейзер, Е.И. Гужвенко, А.П. Ершова, В.В. Казаченок, Т.В. Капустина, И.А. Новик, И.В. Роберт, В.В. Рубцов, В.В. Тихомиров, Л.Л. Якобсон, В.Ф. Шолохович и другие). Однако в этих исследованиях отсутствуют определение и разработка на частнодидактическом уровне методических подходов систематического привлечения программного обеспечения при изучении дисциплины «Математика» на технических специальностях. В этой связи отметим также, что точечное привлечение программного обеспечения к решению математических задач студентами целиком определяется желанием преподавателя и техническими возможностями обеспечения учебного процесса, так как не построена и не за-

* Данная работа является продолжением исследований авторов, в которых обоснована необходимость усовершенствования методического обеспечения учебного процесса обучения математике на технических специальностях в направлении органичного сочетания современных достижений информационных технологий, в частности программного обеспечения компьютерной алгебры, с классическими методиками чтения лекций и проведения практических занятий.

креплена нормативно в учебных программах системная целостность объектов «математическая задача» – «программное обеспечение». Отметим также, что проектирование учебно-познавательного процесса на основе новых достижений педагогической науки и новых объективных возможностей практики обучения является предпосылкой оптимизации системы обучения, методического самосовершенствования педагога. Таким образом, выделенная в названии проблема является актуальной для теории и методики обучения математике.

Основные результаты и обсуждение. Изучение и анализ научно-методических исследований [1–11], педагогический опыт, аналитико-экспериментальные исследования свидетельствуют, что основными преимуществами научно обоснованного использования информационных технологий, в частности программного обеспечения, преподавателями для чтения лекций и проведения практических занятий являются возможность усиления наглядности, визуализации информации и экономия времени. При этом улучшается методика введения понятий, раскрытия их сущности; возникают предпосылки к усилению формирования взаимосвязей между понятиями, оптимальному построению зримой, наглядной, доступной траектории формирования основных понятий курса. Разумеется, методическое обеспечение с использованием информационных технологий, в частности программного обеспечения, требует качественного изменения всей методической системы обучения. Экспериментальным путем установлено, что обоснованный подход к включению выделенных дидактических средств в процесс обучения математике поднимает на новый уровень методики чтения лекций и проведения практических и лабораторных занятий.

Обозначим еще ряд дидактических достоинств и преимуществ выделенных для исследования средств обучения.

Непосредственное использование информационных технологий при проектировании образовательного процесса позволяет:

- предоставлять обучающемуся наиболее полную информацию по изучаемой теме;
- проводить обучение с применением новых образовательных форм: лекционные материалы в электронном виде, презентации, использование учебно-методических комплексов, выполнение практических заданий на компьютере, а не только письменно, тестирование в режиме on-line и т.п.;
- выполнять оперативное редактирование информации с учетом новых достижений, которые появляются в мире информационных технологий и программном обеспечении в частности;
- совершенствовать методы изложения материала на основе анализа результатов тестирования студентов по данной теме;
- активизировать самостоятельную познавательную деятельность студентов при изучении важной и сложной для усвоения темы.

Отметим, что имеющееся многоплановое программное обеспечение позволяет уже с первых дней изучения высшей математики на технических специальностях организовать этот процесс так, что все расчеты вместо студента будет выполнять компьютер – от вычисления определителя, решения системы линейных уравнений и построения обратной матрицы до вычисления интеграла и получения решения дифференциального уравнения. Вместе с тем при реализации такого подхода к обучению математике познавательная деятельность студента будет сведена к уровню пользователя программного обеспечения и будет состоять только в правильном вводе информации. Создание подобных условий обучения спроектирует у большей части студентов отсутствие понимания полученного результата, неумение анализировать воздействие на ход и результат решения изменения отдельных параметров или условий задачи, неспособность прогнозировать возможные варианты решения и т.п. Именно поэтому при обучении первокурсников, когда закладывается база фундаментальных математических знаний и вырабатывается математическая логика мышления, целью деятельности преподавателя должно быть формирование основ классической математики, обучение грамотному анализу как процесса решения, так и полученного результата.

По нашему мнению, «на начальном этапе обучения математике на нематематических специальностях нецелесообразно чрезмерное увлечение средствами информационных технологий и, в частности, программного обеспечения. В указанный период изучения математического курса обоснованно и оправданно привлечение программного обеспечения лишь как элемента, позволяющего внести новизну и наглядность в организацию активного познавательного процесса на лекциях и практических занятиях. Разумное, продуманное, последовательное использование при этом математических пакетов должно научить с течением времени студентов рассматривать программное обеспечение как вспомогательный инструмент при выполнении расчетных заданий и средства самоконтроля вычислений. Обоснованная необходимость активного привлечения программного обеспечения в процессе обучения математике для решения задач наступает при изучении раздела «Математическая статистика» [11, с. 97].

Представляется, «что лекционный курс целесообразно строить в продуманном, разумном, последовательном сочетании традиционной подачи информации, центр тяжести в которой принадлежит эвристическим методам обучения, и элементов презентации, которые следует использовать с целью усиления новизны лекции, акцентирования внимания студентов на наиболее важных ее элементах. Например, при построении сложных поверхностей, при использовании громоздких иллюстрационных примеров и т.п. Так, в частности, лекция и практическое занятие “Поверхности второго порядка” включают большое количество

графиков, которые удобно представлять выполненными в математических пакетах *Matlab*, *Mathcad*, *Maple*. Графические возможности указанных пакетов позволяют показать строение чертежей во всех плоскостях, что также благоприятно сказывается на качестве восприятия поверхностей и увеличении степени запоминания изучаемого материала. Преподаватель имеет возможность вращать геометрические объекты, объясняя студентам их характерные особенности в каждом отдельном случае. Отметим далее, что непосредственно на лекции или практическом занятии студенты могут, используя программу, просмотреть все возможные вариации при изменении параметров в уравнении поверхности. Изменяя параметры заданных поверхностей, студенты изучают, как меняются их изображения, что происходит с этими довольно сложными для восприятия и представления геометрическими объектами. Таким образом, усиливается наглядная составляющая в обучении. Студенты получают возможность за одно и то же рабочее время охватить больший, чем ранее, объем информации и усвоить ее на более высоком познавательном уровне. Цветовая гамма данных программ позволяет выбрать наиболее выгодные сочетания цвета для аккумуляции внимания студентов. Выбранные математические пакеты целесообразно использовать при построении сечений, что особенно важно, так как именно эта часть учебного материала вызывает у студентов сильные затруднения в процессе изучения представленной темы» [11, с. 94].

Таким образом, будем исходить из тезиса о разумном и обоснованном использовании дидактических возможностей информационных технологий в многообразии методических приемов и средств педагога.

Авторами предлагается экспериментально апробированный пример эффективного применения программного обеспечения для построения линий в полярной системе координат и линий, заданных параметрически, а также для построения областей интегрирования в разделе «Кратные интегралы» студентами технических специальностей. Обратим внимание, что наиболее доступным для пользователей и знакомым студентам из курса «Информатика» является приложение *Microsoft Excel*, возможности которого помимо использования большого спектра математических функций в проведении расчетов позволяют получить графическое представление линий на плоскости независимо от их характера. Обратим также внимание, что в результате интервьюирования бывших выпускников технических специальностей удалось установить, что в своей инженерной деятельности (нерадиотехнического профиля) они фактически пользуются только приложением *Microsoft Excel*. Отсюда следует необходимость максимального использования последнего в практике обучения математике и других курсов, изучаемых на инженерных специальностях.

Содержание учебной программы по теме «Построение линий в полярной системе координат» является типичным для большинства технических специальностей: по заданному уравнению линии в полярных координатах построить соответствующее изображение в полярной системе координат. Традиционный подход предполагает составление таблиц, где будут приведены, прежде всего, значения угла φ с заданным шагом и соответствующие значения ρ , вычисленные согласно условию задания. Для большей наглядности шаг по φ следует брать не более 30° , а лучше – 15° , что позволит в ряде случаев более иллюстративно и достоверно построить линию. Вместе с тем вычисление значений ρ , когда зависимость предполагает не просто вычисление значения тригонометрической функции от аргумента φ , а и выполнение определенных действий по линейному преобразованию аргумента или каким-либо более сложным преобразованием, сразу ведет к многократному увеличению вычислительных операций при создании таблицы.

Рассмотрим в качестве примера функции $\rho = 2(1 - \cos \varphi)$, $\rho = 3 - 2 \sin 2\varphi$.

Для первой из них вычисление одного значения функции предполагает выполнение следующих трех действий: 1) вычисление $d_1 = \cos \varphi$; 2) вычисление $d_2 = 1 - d_1$; 3) вычисление $\rho = 2d_2$. Для второй функции потребуется уже пять таких операций. Несложно просчитать количество многочисленных рутинных вычислений при заполнении таблицы. Разумеется, это влечет за собой неоправданные потери аудиторного времени и отвлечение акцента внимания студентов от непосредственного построения кривой и изучения ее формы.

Стандартные методики преподавания и известные распространенные учебные пособия основаны на ведении расчетов вручную либо с привлечением калькулятора. В итоге огромный объем времени на занятии будет направлен на составление таблицы значений функции. Следующий, не менее трудоемкий, процесс – построение в полярной плоскости лучей согласно заданному шагу по φ ; затем – построение полученных точек кривой; завершение работы – окончательное построение линии.

Многолетний педагогический опыт авторов обучения математике на технических специальностях показывает, что традиционно можно было считать удачей, если за одно занятие студентам удалось построить три-четыре линии. Если же процесс проведения расчетов оптимизировать – выполнять в автоматическом режиме с привлечением программного обеспечения, то можно увеличить как общее количество решенных задач, так и их качественное наполнение (анализ возможных модификаций уравнения, влияние параметров функции на вид кривой и т.д.).

Как уже отмечено выше, наиболее оптимальным для использования на практических занятиях является приложение *Microsoft Excel*. Данное программное обеспечение позволит организовать процесс построения кривой в полярной системе координат так, что все расчеты вместо студента будет выполнять

компьютерная программа. С целью усиления, с одной стороны, мотивационного, с другой стороны, процессуального компонентов познавательной самостоятельности студентов в начале занятия преподавателю следует самому продемонстрировать графическое построение конкретной кривой в полярной системе координат с привлечением встроенной функции Microsoft Excel «Мастер диаграмм», подчеркнув при этом, что выбранное приложение фактически снимает с пользователя необходимость в рутинных расчетах и значительно экономит время. Имеет смысл далее предложить студентам выяснить самостоятельно специфику порядка ввода данных при построении лепестковой диаграммы, так как при стандартном изменении аргумента от 0 до 360° расположение полученной кривой не будет соответствовать полярной системе координат. На рисунках 1 и 2 соответственно приведены графики кривых $\rho = 2(1 - \cos \varphi)$, $\rho = 3 - 2\sin 2\varphi$, построенные с использованием «Мастера диаграмм». Расчетные значения для построения линий приведены в таблице 1.

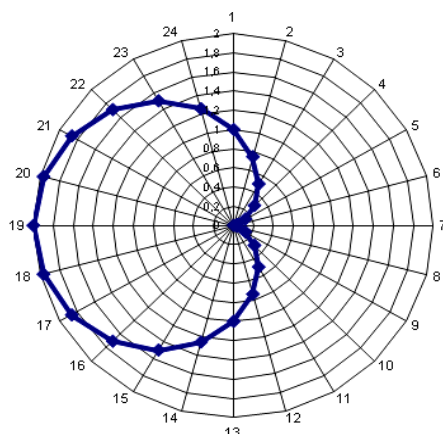


Рис. 1

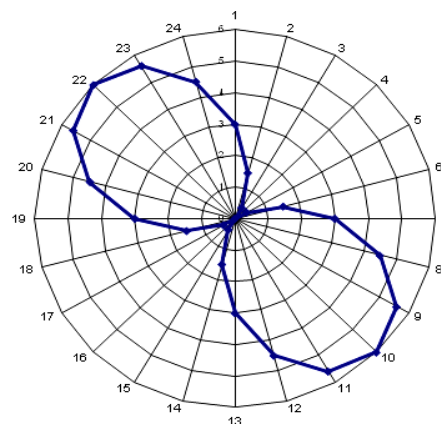


Рис. 2

Таблица 1

угол, град	радианы	$\rho = 2(1 - \cos \varphi)$	$\rho = 3 - 2\sin 2\varphi$
90	1,570796	2,000000	3,000000
75	1,308997	1,482362	1,500000
60	1,047198	1,000000	0,401924
45	0,785398	0,585786	0,000000
30	0,523599	0,267949	0,401924
15	0,261799	0,068148	1,500000
0	0,000000	0,000000	3,000000
345	6,021386	0,068148	4,500000
330	5,759587	0,267949	5,598076
315	5,497787	0,585786	6,000000
300	5,235988	1,000000	5,598076
285	4,974188	1,482362	4,500000
270	4,712389	2,000000	3,000000
255	4,450590	2,517638	1,500000
240	4,188790	3,000000	0,401924
225	3,926991	3,414214	0,000000
210	3,665191	3,732051	0,401924
195	3,403392	3,931852	1,500000
180	3,141593	4,000000	3,000000
165	2,879793	3,931852	4,500000
150	2,617994	3,732051	5,598076
135	2,356194	3,414214	6,000000
120	2,094395	3,000000	5,598076
105	1,832596	2,517638	4,500000

Очевидно, что обоснованное и целенаправленно организованное по предлагаемой методической схеме занятие позволит студентам построить и провести анализ поведения значительного числа кривых. Представляется необходимым каждому студенту выдать отдельное задание по выделенной теме для внеаудиторной самостоятельной работы. Закрепление и углубление достигнутых результатов в обозначенном

направлении осуществляется в процессе выполнения заданий, в которых происходит повторное обращение к построению кривых в полярной системе координат при изучении раздела «Кратные интегралы». Наглядность расположения кривых здесь приобретает особое значение, так как определяет порядок расстановки пределов интегрирования. Не останавливаясь на технической стороне выполнения построения, приведем два случая областей интегрирования: $\rho = 2$, $\rho = 2\sqrt{1 - \cos \varphi}$; $\rho = 2(1 - \cos \varphi)$, $\rho = 4(1 - \cos 2\varphi)$, проиллюстрированные соответственно рисунком 3 и рисунком 4. Заметим, что если привлечение программного обеспечения выполняется в студенческих группах, где эта методика была отработана ранее при построении кривых в полярной системе координат, то процесс построения областей происходит столь непосредственно, как если бы задача состояла в построении графика параболы или прямой.

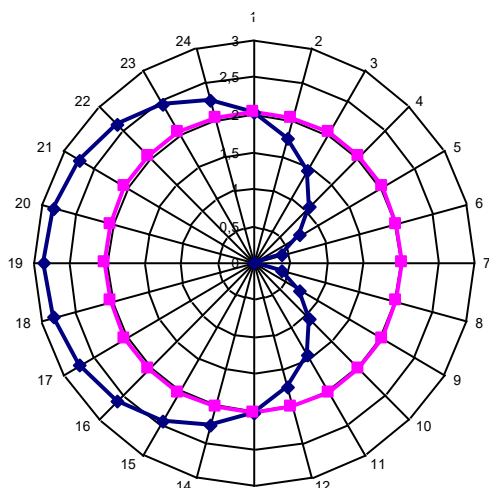


Рис. 3

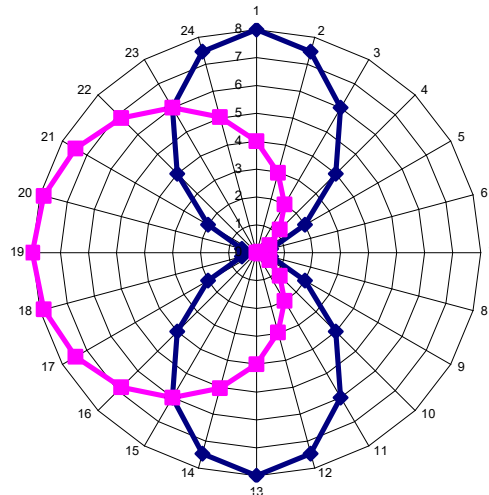


Рис. 4

Эффективность привлечения программного обеспечения неоспорима также в построении графиков кривых, заданных параметрически. На этапе овладения параметрическим заданием линии графическое изображение прямой на плоскости в разделе «Аналитическая геометрия», разумеется, не вызывает у студентов больших затруднений. Но уже классическое определение циклоиды ставит перед многими студентами неразрешимую задачу по восприятию и построению соответствующей линии. Напомним, что циклоида определяется как траектория фиксированной точки, производящей окружности радиуса a , катящейся без скольжения по прямой. Параметрические уравнения циклоиды имеют вид: $x = a(t - \sin t)$, $y = a(1 - \cos t)$. Как уже подчеркивалось выше, современные информационные технологии позволяют обеспечить наглядность изучаемого материала и достаточно просто воспользоваться анимационным роликом, когда циклоида непосредственно получается в результате перемещения фиксированной на окружности точки в процессе движения производящей окружности. Но наглядное представление о виде конкретной линии не позволяет сформировать универсальные навыки построения линии по заданным уравнениям.

Согласно традиционному подходу непосредственное построение линии, заданной параметрически, потребует как большого временного промежутка, так и выполнения определенных вычислительных действий при определении координат точек линии: потребуется заполнение таблицы, где будут приведены прежде всего значения параметра t с заданным шагом и соответствующие значения координат x и y . Получение значений x и y , когда зависимость предполагает не просто вычисление значения тригонометрической функции от аргумента t , а и выполнение определенных действий по преобразованию аргумента, сразу ведет к многократному увеличению вычислительных операций при создании таблицы. Только при вычислении значения первой координаты циклоиды таких действий три: 1) вычисление $d_1 = \sin t$; 2) вычисление $d_2 = t - d_1$; 3) вычисление $x = ad_2$. И это без учета перевода значения параметра t в радианы. Несложно просчитать, сколько потребуется выполнить вычислительных операций для заполнения таблицы при построении только одной арки циклоиды.

На рисунках 5 и 6 соответственно изображены астроида ($x = 2\cos^3 t$, $y = 2\sin^3 t$) и две арки циклоиды ($a = 2$). В таблице 2 приведены расчетные значения для построения одной арки циклоиды.

Аналитико-экспериментальные исследования подтверждают методическую целесообразность и эффективность привлечения программного обеспечения к решению задач подобного рода, причем студентам достаточно одной демонстрации возможностей применения приложения Microsoft Excel в решении поставленной задачи. В этой связи обратим внимание на многочисленные психолого-педагогические ис-

следования (К.А. Абульханова-Славская, В.В. Давыдов, Г.В. Дорофеев, Т.П. Зинченко, Ф.Н. Ильясов, Е.Н. Кабанова-Меллер, М.В. Кларин и другие), которые свидетельствуют, что использование наглядности в обучении может оказывать более существенное, чем простое зрительное восприятие, влияние на качество усвоения информации. Выделенное положение подтверждается по отношению непосредственно к обучению математике изучением научно-методической литературы (М.И. Башмаков, Н.В. Бровка, В.А. Далингер, А. А. Вербицкий, Т.П. Зинченко, О.О. Князева, А.А. Столяр, Н.А. Резник, А.Н. Чинин, М.А. Чошанов, В.Г. Шантаренко и другие), а также анализом результатов собственного педагогического опыта авторов данной работы (В. В. и А. К.). Принимая существование визуального мышления как неоспоримый факт, ученые и методисты выделяют когнитивное свойство визуализации.

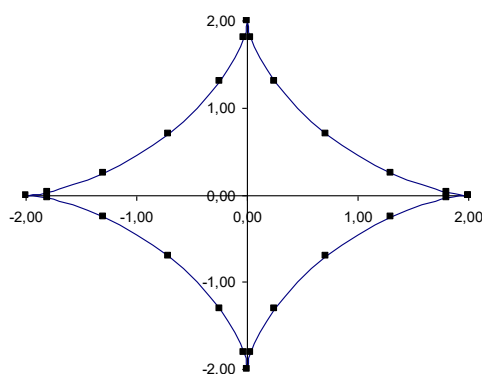


Рис. 5

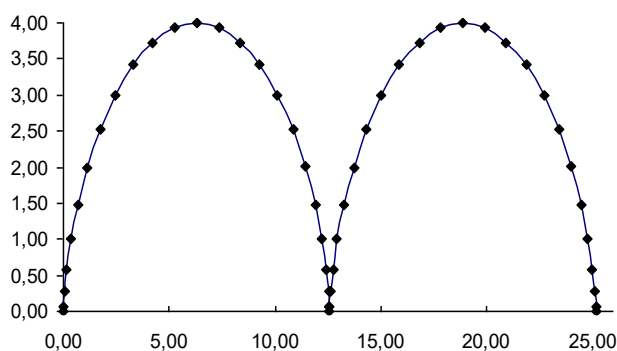


Рис. 6

Таблица 2

угол, град	радианы, t	x	y	угол, град	радианы, t	x	y
0	0,00	0,00	0,00	195	3,40	7,32	3,93
15	0,26	0,01	0,07	210	3,67	8,33	3,73
30	0,52	0,05	0,27	225	3,93	9,27	3,41
45	0,79	0,16	0,59	240	4,19	10,11	3,00
60	1,05	0,36	1,00	255	4,45	10,83	2,52
75	1,31	0,69	1,48	270	4,71	11,42	2,00
90	1,57	1,14	2,00	285	4,97	11,88	1,48
105	1,83	1,73	2,52	300	5,24	12,20	1,00
120	2,09	2,46	3,00	315	5,50	12,41	0,59
135	2,36	3,30	3,41	330	5,76	12,52	0,27
150	2,62	4,24	3,73	345	6,02	12,56	0,07
165	2,88	5,24	3,93	360	6,28	12,57	0,00
180	3,14	6,28	4,00	—	—	—	—

Большинство авторов [12–19] подчеркивают, что при включении визуализации в познавательный процесс она не только «помогает» обучающемуся в организации его аналитико-мыслительной деятельности, особенно на этапе восприятия и переработки изучаемой информации, но и дает содержательные знания, оказывая существенное влияние на глубину осознанности восприятия и понимания специальным образом представленного математического объекта. В этой связи приведем высказывания доктора педагогических наук Н.В. Бровки: «визуализация или наглядность понимается шире, чем возможность зрительного восприятия, поскольку, воздействуя на органы чувств обучаемого, обеспечивает формирование более полного представления образа или понятия, что приводит, во-первых, к более прочному усвоению материала, во-вторых, развивает эмоционально-ценностное отношение к полученным знаниям» [12, с. 151].

Анализ результатов эксперимента дает основание утверждать, что разработанная и представленная нами методика использования приложения Microsoft Excel в процессе обучения математике при построении алгебраических и трансцендентных линий позволяет при минимальных временных затратах получать четкое, наглядное их изображение. Тем самым эффективным образом усиливается визуализация важной информации, создавая предпосылки для осознанного ее восприятия и формирования устойчивых для запоминания образов изучаемых кривых. Выделенные средства позволяют сконструировать совокупность условий обучения – специальным образом сформированную визуальную учебную среду, в которой акцент ставится на использование резервов визуального мышления обучающихся. Органично соединяя образ и текст, взаимно усиливая их когнитивное взаимодействие, предлагаемые дидактические средства представления математической информации развивают визуальное мышление, особым образом

фиксируют внимание субъекта обучения при усвоении учебного материала. Можно также утверждать, что создаются условия и предпосылки для достижения не только микроцелей, декларируемых в изучаемых разделах, но и для мотивации, стимулирования, активизации самостоятельной познавательной деятельности по решению в указанной теме задач повышенной сложности. С опорой на когнитивно-визуальный подход, студентам представляются возможности для развития навыков анализа, классификации, систематизации изучаемой математической информации, демонстрируется опыт рационального, эффективного, удобного, интересного ее получения и представления, при этом целенаправленно формируется познавательная самостоятельность студентов.

Методически грамотно организованная педагогом познавательная деятельность студентов рациональным и эффективным образом при этом направляется на развитие у студентов умений осмысленно овладевать изучаемым материалом, выделять в нем главное, отбрасывая второстепенное, умений анализировать, сравнивать, классифицировать, запоминать изучаемые математические факты и положения.

Заключение. В результате проведенного исследования, апробированного и подтвержденного в практике обучения студентов технических специальностей Полоцкого государственного университета, обоснована необходимость проектирования эффективной методики применения приложения Microsoft Excel для построения алгебраических и трансцендентных линий, впервые разработаны теоретические и методические основы включения ее в учебно-познавательный процесс обучения математике на технических специальностях. Выявлено и установлено, что научно обоснованная системная организация математической познавательной деятельности студентов с использованием разработанной на основе интеграции когнитивно-визуального подхода и дидактических возможностей информационных технологий методики применения приложения Microsoft Excel позволяет оказывать существенное влияние на степень реализации как обучающей, так и развивающей функций в процессе обучения математике на технических специальностях, в значительной мере способствует решению задачи повышения качества подготовки специалистов технического профиля. Спроектированная и представленная в данном исследовании методика позволяет качественно обновить и совершенствовать методические подходы в обучении студентов построению линий, заданных параметрически или в полярной системе координат.

Целенаправленное внедрение *предлагаемой методики*, которая органично сочетает современные достижения информационных технологий, в частности программного обеспечения, с классическими методами чтения лекций и проведения практических занятий, с использованием совокупности задач практического содержания, в процессе обучения студентов на технических специальностях позволяет развивать у студентов параметры компонентов их познавательной самостоятельности и активности: процессуального (умения поэтапного решения практико-ориентированных задач различными методами, в том числе с применением средств программного обеспечения, способность решать задачи методами математического моделирования) и мотивационного (интерес к освоению навыков и умений построения алгебраических и трансцендентных линий, имеющих многообразные технические приложения, осознанное, быстрое, легкое их запоминание, уверенность в своих познавательных возможностях и силах, удовлетворение от проведенной плодотворной работы, радость познания). Подчеркнем, что экспериментальные исследования подтверждают влияние предлагаемой к обсуждению методики обучения построению алгебраических и трансцендентных кривых и фигур, ограниченных с участием этих линий, с учетом внутриматематических связей и применением программного обеспечения, на достижение глубоких и прочных знаний, сознательных и прочных навыков и умений, на развитие продуктивного мышления студентов. Отметим также, что вовлечение преподавателя в серьезную творческую профессиональную деятельность по поиску проектирования учебно-познавательного процесса на основе новых достижений педагогической науки, новых объективных возможностей практики обучения и т.п. является предпосылкой повышения качества системы обучения, методического самосовершенствования педагога.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бровка, Н.В. Методические особенности составления тестовых заданий по математическому анализу / Н.В. Бровка // Информатизация обучения математике и информатике: педагогические аспекты: материалы междунар. науч. конф., посв. 85-летию Белорус. гос. ун-та, Минск, 25–28 окт. 2006 г. / редкол.; И.А. Новик (отв. ред.) [и др.]. – Минск: БГУ, 2006. – С. 33–38.
2. К вопросу использования информационных технологий в обучении математике на технических специальностях / В.С. Вакульчик [и др.] // Вестн. Полоц. гос. ун-та. Серия Е. Педагогические науки. – 2008. – № 5. – С. 70–74.
3. Капусто, А.В. Формы контроля и их функции при реализации накопительной системы оценок в модульном построении курса «Высшая математика» / А.В. Капусто, Н.В. Кепчик // Вестн. Полоц. гос. ун-та. Серия Е. Педагогические науки. – 2006. – № 11. – С. 37–41.
4. Жук, О.Л. Информационно-методическое обеспечение педагогической подготовки будущих преподавателей математики и информатики / О.Л. Жук // Информатизация обучения математике и информатике:

- педагогические аспекты: материалы междунар. науч. конф., посв. 85-летию Белорус. гос. ун-та, Минск, 25–28 окт. 2006 г. / редкол.; И.А. Новик (отв. ред.) [и др.]. – Минск: БГУ, 2006. – С. 125–129.
5. Зими́на, О.В. Инженерное образование в компьютеризированном обществе: Новые ориентиры / О.В. Зими́на, А.И. Кириллов // Проблемы теории и методики обучения. – 2003. – № 7. – С. 68.
 6. Костевич, Л.С. Математическое программирование: Информационные технологии оптимальных решений / Л.С. Костевич. – Минск: Новое знание, 2003. – 424 с.
 7. Спиридонов, А.В. Учебное программное обеспечение на основе тестовых сред / А.В. Спиридонов, Е.Р. Сухарев // Вестн. Полоц. гос. ун-та. Серия Е. Педагогические науки. – 2006. – № 11. – С. 52–56.
 8. Стражев, В.И. Университет в современном обществе (об использовании информационных технологий в вузе) / В.И. Стражев // Выш. школа. – 2006. – № 5. – С. 3–5.
 9. Вакульчик, В.С. Проблема организации самостоятельной работы студентов по математике на нематематических специальностях в условиях использования дидактических возможностей информационных технологий / В.С. Вакульчик, А.П. Кузнецова // Веснік МДПУ імя І.П. Шамякіна. – Мозырь, 2008. – № 1(18). – С. 117–121.
 10. Вакульчик, В.С. Использование дидактических возможностей информационных технологий при проектировании лекционных и практических занятий по теме «Поверхности второго порядка» / В.С. Вакульчик, В.А. Жак, А.П. Кузнецова // Информатизация образования-2008: интеграция информационных и педагогических технологий: материалы междунар. науч. конф., Минск, 22–25 окт. 2008 г. / редкол.: И.А. Новик (отв. ред.) [и др.]. – Минск: БГУ, 2008. – С. 71–73.
 11. Вакульчик, В.С. Использование программного обеспечения – важная составная компонента обновления содержания и технологий при обучении математике студентов нематематических специальностей / В.С. Вакульчик, А.В. Капусто // Вестн. Полоц. гос. ун-та. Серия Е. Педагогические науки. – 2010. – № 11. – С. 93–98.
 12. Бровка, Н.В. Интеграция теории и практики обучения математике как средство повышения качества подготовки студентов / Н.В. Бровка. – Минск: БГУ, 2009. – 243 с.
 13. Arnheim, R. Visual thinking / R. Arnheim. – Berkley: Univ. of California Press, 1969. – 345 с.
 14. Далингер, В.А. Формирование визуального мышления у учащихся в процессе обучения математике: учеб. пособие / В.А. Далингер. – Омск: Изд-во ОмГПУ, 1999.
 15. Вербицкий, А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А.А. Вербицкий. – М.: Высш. шк., 1991. – 207 с.
 16. Зинченко, В.П. Формирование зрительного образа. Исследование деятельности зрительной системы / В.П. Зинченко, Н.Ю. Вергилес. – М.: Изд-во МГУ, 1969.
 17. Манько, Н.Н. Когнитивная визуализация дидактических объектов в активизации учебной деятельности / Н.Н. Манько // Изв. Алтайск. гос. ун-та. Серия: Педагогика и психология. – № 2. – 2009. – С. 22–28.
 18. Розин, В.М. Визуальная культура восприятия / В.М. Розин. – 3-е изд., стереотип. – М.: URSS: Ком-Книга, 2006. – 244 с.
 19. Шантаренко, В.Г. Системный подход к обучению студентов математике на основе моделирования в визуальном информационном поле как способ реализации когнитивно-визуального подхода / В.Г. Шантаренко // Информационные технологии [Электронный ресурс]. – 2007. – Режим доступа: <http://www.omsk.edu/article/vestnik-omgpu-186.pdf>. – Дата доступа: 16.12.2013.

Поступила 23.04.2014

ON THE METHODS OF THE MICROSOFT EXCEL APPLICATION USE FOR CONSTRUCTION OF AGEBREI AND TRASCENDENT LINES IN DIFFERENT SYSTEMS OF COORDINATES

V. VAKULCICK, A. KAPUSTO

In the stated sense in the new presented results there have been based the didactic advantages and opportunities of the detailed methodical aids introduction in the process of learning specific parts of mathematic, worked out and designed the software application methods as an effective teaching means for lines construction, which were set parametrically and in the polar system of coordinates, and also for the construction of spheres while calculating integrals by figure. There have been established by the analytical – experimental research that the methodical provision of the stated level allows to qualitatively change the methods of teaching students. Methodically the system organization of students' mathematics cognition with the help of the protected methods in teaching mathematics makes it possible to significantly influence the rate of implementation of both teaching and developing functions in the processes of mathematics teaching in engineering professions; to a considerable extent it also assists in the solution of the target to upgrade the quality of engineering profile specialists training.

УДК 373.2

ПРОЕКТИРОВАНИЕ КОМПЬЮТЕРНЫХ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ И ПЕРСПЕКТИВЫ ПРИМЕНЕНИЯ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ВУЗЕ

*д-р пед. наук, проф. И.Н. ПАШКОВСКАЯ; д-р пед. наук, канд. психол. наук, доц. С.В. МАРИХИН
(Санкт-Петербургский государственный экономический университет)*

Исследуется вопрос проектирования компьютерных средств обучения и перспективы применения информационных технологий в вузе. Сложность проектирования и создания компьютерных средств обучения обусловлена сложностью предметной области, способов представления знаний о ней в электронном виде, алгоритмов управления знаниями, методов предъявления информации обучаемому, а также контроля уровня достижений обучаемого и оценки результатов. Показана необходимость продолжения изучения разработок и внедрения интеллектуальных программных модулей, которые могут служить агентами крупных многофункциональных компьютерных средств обучения. Исследования и разработки, опыт отдельных подразделений необходимо изучить, обобщить и использовать для последующей организации целенаправленной работы по созданию перспективных интеллектуальных компьютерных средств обучения, эффективно обеспечивающих процесс обучения в университетах России и Беларуси.

Введение. Качественный анализ социализирующих возможностей образования не может ограничиться рамками традиционных подходов, хотя и эти подходы имеют свои нереализованные потенциалы. Дальнейший поиск в этой области связан с глобальными процессами формирования новой, высокоавтоматизированной информационной среды, оказывающей огромное влияние на развитие человека и его социальное становление. В сфере образования информационные технологии – один из самых интересных и сложных объектов для проектирования. По своей природе они изначально проективны, поскольку содержат прогностическое знание о будущем состоянии результата, на достижение которого направлены. Эра информационных технологий вносит изменения в сложившиеся традиционные технологии обучения и даже по некоторым аспектам обладает преимуществами. Существует мнение, что информационные технологии вступают в противоречие с традиционными, отвергая последние. Такое ошибочное суждение сложилось в результате многочисленных попыток использовать начальный несовершенный арсенал компьютерных средств обучения и навязать информационные технологии там, где в их применении нет особой необходимости.

Основная часть. Современные компьютерные технологии определяют принципиально новый уровень технических средств обучения, связанный с применением новых интеллектуальных возможностей компьютеров. С появлением мультимедиа и сетевых технологий компьютер из средства вычислений стал средством получения информации, новой образовательной средой. На современном этапе применение информационных технологий в процессе обучения становится не только эффективным, но и в некоторых вопросах единственно возможным педагогическим инструментом. Информационные технологии, применяемые в системе образования, широко используются при создании компьютерных средств обучения (КСО), которые включают компьютерные учебники, справочники, задачки, лабораторные практикумы, тренажеры, комплексы тестирования и контроля, сбора и обработки статистических данных, оценивания, прогнозирования и адаптации к текущему уровню достижений обучаемого и кругу его интересов и т.д.

В настоящее время среди специалистов отсутствует единство взглядов на систематизацию, терминологию, классификацию и определения в этой сфере. Известно сопровождаемое значительным разнообразием в терминологии весьма большое количество попыток классификации КСО по различным признакам: характеру педагогических задач, содержанию дисциплин, уровню профессиональной подготовки, широте охвата, степени использования телекоммуникационных средств, формам представления информации и виду интерфейса пользователя, наличию интеллектуальных функций. По-разному определяется собственно компьютерное средство обучения, например, как программно-технический комплекс, предназначенный для решения определенных педагогических задач, имеющий предметное содержание и ориентированный на взаимодействие с обучаемым [1]. Сложность проектирования и создания КСО обусловлена сложностью предметной области, способов представления знаний о ней в электронном виде, алгоритмов управления знаниями, методов предъявления информации обучаемому, а также контроля уровня достижений обучаемого и оценки результатов. Так, создание баз профессиональных знаний, являющихся основой перспективных обучающих систем, требует детальной проработки математических моделей представления знаний, в качестве которых могут использоваться программы, графы, расширенные сети, формальные спецификации, продукционные правила, сценарии и др. [2].

Для обеспечения возможности управления профессиональными знаниями необходимы правила вывода, построение систем интерпретации и аргументации. При этом в последнее время находят применение методы «мягких вычислений», модальные и нечеткие логики, правдоподобные рассуждения и искусственные организации. Все эти современные направления являются порождением происходящей в настоящее

время своего рода революции в области искусственного интеллекта (ИИ), являющегося базисом для КСО. Сегодня они вытесняют символическую, когнитивистскую парадигму, классическую логику, традиционные подходы инженерии знаний и отражают новую, синергетическую парадигму, использующую принципы дополненности Н. Бора, относительности, неопределенности, спонтанного возникновения [3] и др. Так, следование принципу дополненности приводит к симбиозу дискретных и непрерывных, лево- и правополушарных, символических и образных процессов функционирования интеллектуальных систем (например, известен японский проект создания компьютеров нового поколения, использующих «образные», субсимвольные операции). Различные виды неопределенности, количество которых увеличивается по мере возрастания сложности и автономности искусственных объектов, могут преднамеренно вводиться в модель исследуемой системы с целью получения мутаций, которые могут быть полезными (инновации).

Классическая когнитивистская парадигма связывает уровень интеллектуальности системы со степенью развития внутренней модели внешнего мира и использует символические, логические, модели. Символьный подход моделирует мышление в виде операций над символами и использует понятия формальной системы и классическую логику. Когнитивистская парадигма предполагает нисходящее проектирование интеллектуальных систем, при котором основная мысль состоит в моделировании вербализуемых понятий (например, в выражении поверхностных экспертных знаний посредством продукционных правил) и дальнейшем движении «вглубь», к моделированию более «скрытых» психических структур и процессов. Системы, основанные на правилах, хорошо зарекомендовали себя в отраслях знаний, особенно в тех, где структура проблемной области очень сложна и получить информацию от эксперта относительно нетрудно.

Исследование показало, что проблемы приобретения знаний компьютерными системами являются ключевыми как в плане понимания природы человеческого знания, так и с точки зрения создания компьютерных систем новых поколений. Тем не менее до сих пор приобретение профессиональных знаний от эксперта остается «узким местом» при разработке классических экспертных систем.

В последнее десятилетие одной из наиболее важных тенденций в искусственном интеллекте (ИИ) стала интеграция. Следующим шагом явилось создание синергетического ИИ и развитие самоорганизующихся систем. Синергетика, по мнению ее основателя, Г. Хакена, наилучшим образом подходит применительно к теории сложных самоорганизующихся систем по двум причинам: 1) исследуются совместные действия многих элементов развивающейся системы; 2) для отыскания общих принципов самоорганизации требуется объединение усилий разных дисциплин. Реальный мир являет собой слишком сложную совокупность порядка и хаоса, организации и дезорганизации, гармонии и диссонанса, чтобы его можно было описать на одном языке [3].

Для создания адекватной картины мира необходимо использовать принцип согласования индивидуальных интересов и различных точек зрения, характерный для деятельности коллективов и организаций. Этот принцип все активнее используется в области ИИ при проектировании интеллектуальных организаций. Уже в ближайшие годы в информатике и ИИ на первый план выйдут такие направления, как синергетическая информатика и самоорганизующийся ИИ, которые рассматривают вопросы кооперации и интеграции сетевых и интеллектуальных технологий, эволюции сложных компьютерных систем, проблемы деятельности искусственных агентов.

Рассматривая под более широким углом зрения проблему познания и создания эффективных вспомогательных средств (КСО) для ее решения, следует прямо указать на необходимость синергетического подхода к проектированию интеллектуальных систем.

Итак, несмотря на значительную реальную сложность проблемы, тем не менее представляется возможным выявить, принципиально важные и наиболее перспективные концептуальные направления развития КСО, которые при определенных условиях (модульная структура, восходящее и смешанное проектирование) способны привести к качественным позитивным сдвигам в создании и эффективном использовании информационных технологий в процессе обучения. К таким направлениям прежде всего относится интеллектуализация КСО, под которой подразумевается реализация не рутинных, но творческих функций, таких как оценка индивидуальных особенностей и текущего уровня знаний и умений обучаемого; выбор в соответствии с ней конкретных частей учебного материала, учебных заданий, способов их подачи, частоты и продолжительности их изучения; выявление проблем и т.д. [4]. Отметим, что это направление позволяет выявить скрытые закономерности приобретения, организации, хранения, извлечения и интерпретации знаний, включить их в модели и алгоритмы создаваемых КСО. Иначе говоря, цель заключается в увеличении отдачи с единицы затрат в процессе эксплуатации компьютерного средства обучения за счет «изолированного» программного обеспечения, создаваемого на этапе проектирования. В этом смысле данное направление развития можно назвать интенсивной интеллектуализацией. Оно связано, как было показано, в большей степени с нисходящим стилем проектирования КСО.

На наш взгляд, большинство существующих в настоящее время на рынке КСО далеко не в полной мере соответствуют статусу интеллектуальных. Существует ряд наглядных практических признаков, определяющих уровень интеллектуальности КСО:

- 1) использование баз профессиональных знаний для представления учебных материалов и реализация алгоритмов извлечения знаний из них;
- 2) использование моделей объекта обучения для определения текущего уровня его знаний;
- 3) возможность выявления причин, затрудняющих приобретение знаний объектом; адаптация учебного материала к индивидуальным характеристикам и уровню подготовленности объекта обучения;
- 4) применение естественного языка в интерфейсе пользователя;
- 5) активное использование графических средств визуализации в интерфейсе пользователя, включая виртуальную реальность.

Еще одно чрезвычайно важное направление развития КСО – широкое использование телекоммуникационных технологий, ориентированных главным образом на глобальные сети с целью реализации парадигмы открытого образования на базе теории многоагентных систем (МАС) и концепции виртуальных сообществ [5]. Это направление можно считать, прежде всего, ведущим во внешнюю среду. Оно предназначено для организации совместной работы с другими средствами и ресурсами, объединенными в сеть и взаимодействующими с помощью программных агентов, призвано вовлечь в процесс обучения распределенные в пространстве ресурсы, в первую очередь в виде программ и баз данных и знаний.

Преимущества сетевой модели заключаются в увеличении количества коммуникационных каналов, более интенсивном обмене знаниями и другими ресурсами с внешним миром, возможности дублирования отдельных элементов структуры для повышения «живучести» многоагентных систем и т.п. Здесь речь идет уже о другой, организационной, форме интеллекта, который проистекает из способности агентов в организации понимать друг друга, кооперировать и согласовывать свои действия. Такой интеллект предполагает распределение организационных ресурсов при объединении интеллектуальных возможностей агентов, причем эффективность деятельности многоагентной системы и ее адаптации к среде тем выше, чем разнообразней, многочисленней и неожиданней оказываются связи между агентами. Агенты нередко понимаются как автономные или полуавтономные программные модули, способные сотрудничать с пользователем и приспосабливаться к нему. Истоки данной концепции агента относятся к теории диалога «человек – компьютер» и средствам развития интеллектуальных интерфейсов. На наш взгляд, наибольшие перспективы дальнейших приложений персонифицированных «агентов – помощников пользователей» связаны с направленным поиском информации в сети Интернет. Следует ожидать широкого распространения недавно появившегося понятия «agentware», которое характеризует новые архитектурные принципы организации обработки информации на основе агентов. Агенты могут создаваться на основе программирования с использованием технологии активных объектов, и тогда программная технология и агентно-ориентированный подход в целом понимаются как естественное развитие идей объектно-ориентированного программирования. Следовательно, агентно-ориентированное программирование – это новый подход к программированию, основанный на «социальном взгляде» на вычисления.

Таким образом, отметим, что при любой интерпретации полноценный интеллектуальный агент обязательно должен выполнять как минимум четыре функции: *когнитивную, рассуждающую, регулятивную, коммуникативную и ресурсную*.

Разумеется, что приведенная выше классификация направлений развития КСО на *интенсивную* и *экстенсивную* интеллектуализацию является достаточно условной. Она использована прежде всего для того, чтобы выделить наиболее важные, по нашему мнению, в практическом отношении аспекты разработки КСО, которые определяют на ближайшее десятилетие тенденцию их развития. Переходя от рассмотрения теоретических основ к проектированию КСО, следует заметить, что без детальной проработки обучающей системы в направлении «вглубь», т.е. без *интенсивной* интеллектуализации, аффективное практическое воплощение *экстенсивной* интеллектуализации невозможно.

Полноценное сетевое использование ресурсов: обмен, слияние, поиск по образцам, вывод и другие операции со знаниями – в МАС возможно лишь в том случае, если знания хорошо структурированы и непротиворечивы, т.е. представлены в базе профессиональных знаний.

Тем не менее в соответствии с концепцией смешанного восходяще-нисходящего проектирования процессы интенсивной и экстенсивной интеллектуальной проработки можно проводить параллельно с целью сокращения сроков разработки конечного продукта.

На наш взгляд, процесс обучения обеспечивают две составляющие:

- предварительная организационная, осуществляемая заранее, до начала собственно обучения;
- текущая динамическая, непосредственно управляющая реализацией учебного процесса от передачи профессиональных знаний до контроля уровня их усвоения.

В соответствии с этим можно выделить две позиции процесса обучения, обслуживающего указанные задачи. Первая (подготовительная) включает блоки, в работе которых участвуют люди: эксперт в конкретной предметной области, преподаватель определенной дисциплины, а также другие эксперты (на кафедральном, факультетском или другом уровне). Вторая составляющая (динамическая) содержит блок, в работе которого также участвуют люди: объект обучения и преподаватель, а также агент доступа к знаниям о процессе обучения, Мастер (агент) тестов, Мастер (агент) принятия решений.

При проектировании программного комплекса в полной мере использованы концепции как интенсивной, так и экстенсивной интеллектуализации КСО. Примером реализации первой может служить полностью разработанная и прошедшая опытную эксплуатацию обучающая и тестирующая подсистема «Ментор» [6], одновременно предназначенная и для автономного использования. Пример реализации второй концепции – полностью разработанная и проходящая в настоящее время стадию экспериментальной эксплуатации программная подсистема «ТестСтудия», предназначенная для удаленного доступа через глобальную сеть к распределенным интеллектуальным ресурсам.

Таким образом, после того как были показаны перспективы развития информационных технологий и, в частности, компьютерные средства обучения, возникают вопросы: Какова же ближайшая перспектива? Что нужно делать сегодня? По нашему мнению, необходимо продолжать исследования, разработки и внедрение интеллектуальных программных модулей, которые могут служить агентами крупных multifunctional компьютерных средств обучения, подобных ИКОНИК* [6], создавать и наполнять базы профессиональных знаний, соответствующие конкретным предметным областям, а также готовиться к сетевому взаимодействию через Интернет с МАС учебного назначения (например, в рамках совместного проекта «Виртуальная кафедра»).

Заключение. Наводняющие рынок многочисленные компьютерные учебники, тренажеры и другие КСО могут лишь на время «заткнуть дыры» в оснащении учебного процесса информационных технологий. Надеждам на использование приемлемых по стоимости КСО, разработанных сторонними производителями, на современном этапе развития не суждено сбыться, прежде всего по следующим причинам: интеллектуальное несовершенство этих средств в вышеописанном смысле; неудобство, а порой и полная невозможность адаптации к авторским методикам и к специфике преподавания конкретной дисциплины в конкретном учебном заведении. Разумеется, это требует обоснованных вложений, которые являются, по нашему мнению, оправданными. Однако для реализации намеченного плана недостаточно усилий отдельной лаборатории, кафедры, факультета – это задача университетского уровня.

Исследования и разработки, опыт отдельных подразделений необходимо изучить, обобщить и использовать для последующей организации целенаправленной работы по созданию перспективных интеллектуальных КСО, эффективно обеспечивающих процесс обучения в университетах России и Беларуси.

ЛИТЕРАТУРА

1. Башмаков, А.И. Разработка компьютерных учебников и обучающих систем / А.И. Башмаков, И.А. Башмаков. – М.: Филин, 2003. – 616 с.
2. Лорьер, Ж.Л. Системы искусственного интеллекта / Ж.Л. Лорьер; пер. с франц. – М.: Мир, 1991. – 143 с.
3. Заде, Л. Роль мягких вычислений и нечеткой логики в понимании, конструировании и развитии информационных/интеллектуальных систем / Л. Заде // Новости искусственного интеллекта. – 2001. – № 2–3.
4. Моисеев, Н.Н. Современный рационализм / Н.Н. Моисеев. – М.: МГВП КОКС, 1995. – 376 с.
5. Кириличев, Б.В. Системный анализ проблемы создания интеллектуальных компьютерных обучающих комплексов / Б.В. Кириличев, Л.А. Широков, П.Д. Рабинович // Сб. науч. тр. МГИУ. – М.: МГИУ, 1996.
6. Кириличев, Б.В. Экспериментальное тестирование в интеллектуальных компьютерных обучающих комплексах / Б.В. Кириличев // Межвуз. сб. науч. тр. – М.: МГИУ, 1999.

Поступила 27.01.2014

DESIGN OF COMPUTER TRAINING AND PROSPECTS OF INFORMATION TECHNOLOGY IN HIGH SCHOOL

I. PASZKOWSKAYA, S. MARIKHIN

The problem of designing learning software and prospects of applying information technology at the university. The complexity of the design and creation of learning software is due to the complexity of the subject area, ways of representing knowledge about it in electronic form, algorithms for knowledge management, methods of presenting the information to the student. Showing the need for continued research, development and implementation of intelligent software modules, which can serve as agents of large multifunctional learning software. Research and development, experience of the individual units should be studied, compile and use for subsequent organization of purposeful work on the development of advanced intelligent learning software, effectively providing a learning process in the universities of the republic of Belarus and Russia.

* ИКОНИК – современное информационное научное направление, изучающее общие свойства изображений с учётом специфики зрительного восприятия.

УДК 372.851

НЕКОТОРЫЕ ДИДАКТИЧЕСКИЕ ПОЛОЖЕНИЯ РАЗРАБОТКИ МЕТОДИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ ВЗАИМОСВЯЗАННОГО ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ НА УРОКАХ И ВНЕКЛАССНЫХ ЗАНЯТИЯХ

Д.И. ПРОХОРОВ*(Минский городской институт развития образования)*

Рассматривается методическая система взаимосвязанного обучения математике на уроках и внеклассных занятиях. Выделены и проанализированы такие структурные элементы методической системы, как дидактические цели обучения, содержание обучения, формы и методы обучения, а также личность обучаемого и личность учителя. Предложены цели внеклассной работы по математике в 7–9 классах, обобщающие цели программ различных факультативных занятий. При рассмотрении содержания обучения выделен ряд тем учебного предмета «Математика», используемых при изучении других учебных предметов естественнонаучного цикла, что обуславливает необходимость пропедевтического рассмотрения или последующего повторения данных тем на внеклассных занятиях по математике. Особое внимание уделено интерактивным формам и методам обучения, приведен перечень наиболее эффективных из них. Акцент сделан на необходимости построения субъект-субъектной взаимосвязи участников образовательного процесса при организации и проведении уроков и внеклассных занятий по математике.

Введение. Современная социально-экономическая среда предъявляет к выпускнику учреждений общего среднего образования специфические требования: широкая эрудиция, развитые интеллектуальные качества, адаптивность к изменяющимся технологиям, активность проявления творческого потенциала. Кроме того, новой современной задачей системы общего среднего образования, призванной обеспечить эффективность обучения математике в условиях компетентного подхода, является формирование у учащихся общеучебных умений и навыков, то есть умений и навыков, которые необходимы в любом виде деятельности и профессии: умение наблюдать, анализировать, распознавать, сравнивать, обобщать, сопоставлять, делать выводы о полученной информации и др.

Однако приходится констатировать, что уровень знаний по предметам естественнонаучного цикла у большинства учащихся снижается, о чем свидетельствуют результаты как международных исследований TIMSS, так и мониторинга уровня усвоения учащимися содержания образования по учебным предметам [1; 2]. Кросс-национальные сравнения показывают, что учащиеся в высокопроизводительных странах (Новая Зеландия, Норвегия, Япония и др.) тратят порядка 60–70 % учебного времени на решение задач с «реалистичным контекстом» [3]. Речь идёт о задачах, требующих для их решения подключения представлений о научной картине мира учащихся, проблемных, практических задачах, задачах с несколькими вариантами решения. К ним относятся: пространственные представления, использование масштаба, нахождение площадей нестандартных фигур; умения читать и интерпретировать количественную информацию, представленную в различной форме (таблицы, диаграммы, графики реальных зависимостей); вычисления с рациональными числами; умение выполнять действия с процентами; умение выполнять действия с различными единицами измерения (длины, массы, времени, скорости); использование среднего арифметического для характеристики явлений и процессов, близких к реальной действительности, и др. [4, с. 59]. В силу ограниченных временных рамок урока, внеклассные занятия позволяют уделить более пристальное внимание решению подобных задач.

Основная часть. Под внеклассной работой понимаются целенаправленно организованные занятия с учащимися, проводимые во внеучебное время для расширения и углубления знаний, умений и навыков, развития самостоятельности, индивидуальных способностей учащихся, а также удовлетворения их интересов [5, с. 50]. Данное определение согласуется с терминологией, принятой в Кодексе Республики Беларусь об образовании, в котором факультативные занятия определяются как занятия, направленные на повышение у обучающихся интереса к изучаемым учебным предметам, углубление их содержания, активизацию познавательной деятельности, интеллектуальное, духовное и физическое развитие, подготовку к самостоятельному жизненному выбору, началу трудовой деятельности и продолжению образования [6, с. 171]; занятия, проводимые по программам дополнительного образования детей и молодежи, направленные на освоение образовательных областей, тем по математике на повышенном уровне [6, с. 266]. Однако, по нашему мнению, внеклассная работа выходит за рамки факультативных занятий, включает в себя также стимулирующие и поддерживающие занятия, дополнительные образовательные услуги, тематические вечера, недели математики и др. В специальном проведенном исследовании дополнительного математического образования, проведенном Н.И. Мерлиной, подчеркивается, что внеклассная работа имеет свои педагогические технологии, формы и средства их реализации по программам, дополняющим образовательный стандарт учебного предмета, является необходимым условием гуманизации и демократизации образования, дает возможность учитывать личностные потребности учащихся, которые выбирают для себя математическое образование как приоритетное [7, с. 27].

Для повышения эффективности обучения, на наш взгляд, целесообразно говорить о необходимости построения **методической системы взаимосвязанного обучения математике на уроках и внеклассных занятиях**, что позволит повысить эффективность обучения математике не только в учреждениях общего среднего образования, но в последующем и в учреждениях среднего специального и высшего образования. Под *взаимосвязанным обучением математике на уроках и внеклассных занятиях* мы понимаем содержательное наполнение и организацию форм, методов и средств обучения школьников математике, охватывающих множество взаимодействующих видов занятий, взаимодействие которых обусловлено единством образовательных, воспитательных и развивающих целей.

Методические системы обучения учащихся геометрии в средней школе исследовались в работах Н.М. Рогановского и В.В. Шлыкова [8; 9]. Методическая система обучения алгебре и началам анализа в школах и классах с углубленным изучением математики рассматривалась в работах К.О. Ананченко [10]. Обучение дискретной математике в системе высшего и школьного образования явилось темой исследования О.И. Мельникова [11]. Методическая система обучения математике на основе интеграции теории и практики обучения студентов исследовалось в работах Н.В. Бровка [12]. Большинство указанных исследований относится к концу XX – началу XXI века, когда проводилась реформа среднего, а затем и высшего образования, что требовало разработки методических систем обучения новому содержанию математического образования в средних школах, а также школах и классах с углубленным изучением математики. Исследований, рассматривающих методическую систему взаимосвязанного обучения математике на уроках и внеклассных занятиях в 7–9 классах, нами не обнаружено.

В своей работе мы будем опираться на структуру методической системы, предложенную в исследовании Н.В. Бровка [12, с. 176–177]. В методическую систему наряду с дидактическими целями обучения, содержанием, формами и методами обучения включены также личность обучаемого и личность учителя как субъектов образовательного процесса, причем личности обучаемого и личности учителя в методической системе отводится главенствующая роль. Рассмотрим более подробно структуру методической системы взаимосвязанного обучения математике на уроках и внеклассных занятиях.

Проблеме целеполагания в математическом образовании посвящены исследования В.А. Гусева, Л.Д. Кудрявцева, А.И. Маркушевича и других [13–15]. На основе данных работ сформулированы следующие *цели внеклассной работы по математике в 7–9 классах*:

1) *образовательные*: поддержание и стимулирование интереса к математике; расширение и углубление математических знаний в соответствии с индивидуальными психологическими способностями и возможностями учащихся посредством взаимосвязи уроков и внеклассных занятий; углубление математических знаний, формирование умений вычленять сущность вопроса; обучение элементам построения и анализа математических моделей конкретных задач, развитие культуры занятия математикой;

2) *развивающие*: комплексное развитие компонентов математических способностей и всей их структуры в целом; развитие математической речи, умения четко, ясно и аргументировано выражать свои мысли, отстаивать взгляды и убеждения, презентовать себя и свои образовательные продукты;

3) *воспитательные*: воспитание критичности мышления, ответственности за свои действия и поступки, навыков самообразования.

Таким образом, считаем, что стратегическая цель внеклассной работы как составной части методической системы взаимосвязанного обучения математике на уроках и внеклассных занятиях в 7–9 классах – это создание условий для развития и саморазвития личности учащегося. Основными задачами внеклассной работы по математике в 7–9 классах являются: развитие мотивационной сферы, овладение способами регуляции поведения, эмоционального состояния; формирование у учащихся представлений о научной картине мира, формирование общеучебных умений и навыков; развитие готовности к жизненному самоопределению.

В целом предложенные нами цели внеклассной работы по математике в 7–9 классах соответствуют общим целям, установленным Концепцией учебного предмета «Математика», утвержденной приказом Министерства образования Республики Беларусь от 29.05.2009 № 675. Однако, на наш взгляд, они в большей степени учитывают специфику проведения внеклассных занятий, обобщают цели факультативных занятий, предлагаемые авторами различных программ факультативных занятий для учащихся 7–9 классов по математике. Для достижения цели в учебной деятельности, как и в деятельности вообще, большое внимание следует уделять мотивам деятельности, то есть тому, ради чего совершается деятельность. В мотивах отражается система потребностей человека, и в общем случае цель деятельности может не совпадать с мотивом деятельности. При несоответствии цели мотиву деятельность теряет для человека личностный смысл. Такая ситуация достаточно типична для учреждений общего среднего образования. Следствием этого становится ослабление действия мотивов, ослабление интереса к учебе, снижение успеваемости. В этом случае на первый план выдвигается задача такой организации содержания обучения, при которой смысл учебной деятельности был ясен обучаемому на каждом этапе.

Рассматривая *содержание обучения* в методической системе взаимосвязанного обучения математике на уроках и внеклассных занятиях, необходимо отметить, что в программе учебного предмета «Математика» приведены все основные понятия, закономерности и свойства математических объектов, кото-

рые учащийся должен освоить. Однако в учебниках и учебных пособиях представлен различный объем учебного материала, в силу ограниченности печатных изданий авторы учебников не имеют достаточных возможностей для привлечения занимательных фактов, включения различного характера иллюстраций в содержание формализованных и имеющих абстрактный характер математических конструкций. При проведении внеклассных занятий у учителя появляется возможность включения в содержание занятий материалов познавательного и развивающего характера, тем самым формируя единую научную картину мира, общеучебные умения и навыки учащихся.

В контексте методической системы взаимосвязанного обучения математике на уроках и внеклассных занятиях содержание внеклассной работы должно быть направлено на расширение и углубление знаний учащихся, полученных на уроках, но подобные занятия не должны дублировать учебный материал, рассматриваемый на уроках. Вместе с тем многие факты, закономерности, рассматриваемые на уроках математики, используются при изучении других учебных предметов, однако временные рамки изучения данных явлений не всегда совпадают. Так, например, знания, полученные учащимися в 5 классе при изучении темы «Метрическая система мер», используются при изучении темы «Понятие системы счисления» учебного предмета «Информатика» в 9 классе; темы «Роль измерений в физике» в 6 классе; темы «Форма и размеры земли» при изучении учебного предмета «Человек и мир» в 5 классе; темы «Химическое количество вещества» в 7 классе. Тема «Осевая симметрия», изучаемая в 6 классе, вводится в 5 классе на уроках изобразительного искусства; в 9 классе при изучении курса «Черчение». В 9 классе на уроках математики учащиеся изучают тему «Числовые последовательности. Арифметические и геометрические прогрессии», однако в 6 классе на уроках информатики при изучении темы «Алгоритмы: линейные, с ветвлением, с повторением» учащиеся составляют числовые последовательности, алгоритмы нахождения суммы членов конечной числовой последовательности. Правила построения арифметической и геометрической прогрессии используются в 8 классе при изучении современных демографических тенденций на уроках географии, в 6 классе – при изучении темы «Размножение и рост клеток. Деление клеток» на уроках биологии [16]. Таким образом, у учителя математики возникает необходимость пропедевтики некоторых математических понятий и закономерностей или повторения их в следующих классах. Данную работу целесообразно, на наш взгляд, проводить на внеклассных занятиях.

Рассмотрим такие структурные компоненты методической системы взаимосвязанного обучения математике на уроках и внеклассных занятиях, как *формы и методы обучения*. В соответствии с Кодексом Республики Беларусь об образовании основной формой организации образовательного процесса при реализации образовательных программ общего среднего образования является учебное занятие: урок, наблюдение, экскурсия и иное занятие [6]. Вместе с тем данные занятия имеют ограниченные возможности для вариативной творческой организации образования, воспитания и развития личности учащегося, для учета личностных качеств учащихся. Более успешная реализация вышеперечисленных позиций возможна во внеурочной деятельности. Важной особенностью внеклассной работы как формы дополнительного образования является ее нахождение в промежуточной позиции между основным образованием и внешкольной деятельностью.

В современных условиях наиболее перспективными являются *интерактивные формы и методы обучения*, поскольку они направлены на развитие личности учащегося и позволяют эффективно реализовывать познавательную функцию обучения. Понятие «интерактивный» происходит от английского «interact» («inter» – «взаимный», «act» – «действовать»). В целом интерактивное обучение можно определить как совокупность способов целенаправленного усиленного межсубъектного взаимодействия педагога и учащегося, последовательная реализация которых создает оптимальные условия для их развития [17, с. 24]. *Интерактивное обучение* – это особая форма организации познавательной и коммуникативной деятельности, в которой все обучающиеся вовлечены в процесс познания. При этом совместная деятельность учащихся в процессе познания, освоения учебного материала означает, что каждый вносит свой индивидуальный вклад, идет обмен знаниями и способами деятельности. Роль же учителя заключается в направлении деятельности учащихся на достижение поставленных целей занятия. Следовательно, интерактивное обучение – это прежде всего диалоговое обучение, в ходе которого осуществляется взаимодействие преподавателя и обучающегося. Цель интерактивного обучения, в отличие от традиционного, – создание условий, в которых учащийся сам будет открывать, приобретать и конструировать знания. Основываясь на исследованиях таких ученых, как А.И. Жук, В.В. Макоско, *интерактивные формы и методы обучения* можно определить как способы организации интенсивного взаимодействия субъектов образовательного процесса в целях достижения оптимального результата [18; 19].

Суть проведения уроков и внеклассных занятий с использованием интерактивных форм и методов состоит в том, что учебный процесс организован таким образом, что практически все обучающиеся оказываются вовлеченными в процесс познания, они имеют возможность понимать и рефлексировать по поводу того, что они знают и думают. Совместная деятельность обучающихся в процессе познания, освоения учебного материала означает, что каждый вносит свой особый индивидуальный вклад, идет обмен знаниями, идеями, способами деятельности. Причем происходит это в атмосфере доброжелатель-

ности и взаимной поддержки, что позволяет учащемуся получать новое знание, развивает саму познавательную деятельность, переводит ее на более высокие формы кооперации и сотрудничества. Сущностная особенность интерактивных форм и методов обучения – это высокий уровень взаимно направленной активности субъектов взаимодействия. Следовательно, использование интерактивных форм и методов при проведении уроков и внеклассных занятий в их взаимосвязанной системе способствует формированию общеучебных умений и навыков учащихся.

Таким образом, интерактивные формы проведения занятий пробуждают у обучающихся интерес; поощряют активное участие каждого в учебном процессе; обращаются к чувствам каждого обучающегося; способствуют эффективному усвоению учебного материала; оказывают многоплановое воздействие на обучающихся; осуществляют обратную связь (ответная реакция аудитории); формируют у обучающихся мнения и отношения; формируют жизненные навыки; способствуют изменению поведения, следовательно, способствуют формированию научной картины мира, общеучебных умений и навыков учащихся.

Опираясь на исследования Н.В. Бровка, А.И. Жука, В.В. Макоско, Л.С. Кожуховой, к наиболее эффективным формам и методам интерактивного обучения можно отнести: творческие задания; работу в малых группах; обучающие игры (ролевые игры, имитации, деловые игры и образовательные игры, квест-метод); социальные проекты и другие внеаудиторные методы обучения (соревнования, интервью, фильмы, спектакли, выставки); изучение и закрепление нового материала (интерактивная лекция, работа с наглядными пособиями, видео- и аудиоматериалами, «обучающийся в роли преподавателя», «каждый учит каждого», мозаика (ажурная пила), использование вопросов, сократический диалог); разрешение проблем («дерево решений», «мозговой штурм», «анализ казусов», «переговоры и медиация», «лестницы и змейки») и др. [12; 18; 19]. Интерактивные методы выступают средством реализации идей личностно-ориентированного подхода в образовании, дают возможность самостоятельного поиска знаний, рассмотрения различных вариантов решения задачи, рефлексии хода и результата решения. В таких условиях изменяются роли субъектов образования: в центре обучения оказывается сам обучающийся – его мотивы, цели, его психологические особенности, осуществляется субъект-субъектная взаимосвязь участников образовательного процесса. Вся организация образовательного процесса (организация учебного материала, использованные приемы, способы, упражнения и т.д.) преломляется через призму личности обучаемого – его потребности, способности, активность, интеллект и др. Такое взаимодействие, при котором учитель является источником знаний, примером для подражания, способствует личностному становлению учащегося, осознанию себя как личности. Взаимодействие понимается как непосредственная межличностная коммуникация, важнейшей особенностью которой является способность человека осознать и принять роль другого, представлять, как его воспринимает партнер по общению или группа, и соответственно интерпретировать ситуацию и контролировать собственные действия.

Заключение. Специфика методической системы взаимосвязанного обучения математике на уроках и внеклассных занятиях состоит в гибком использовании разнообразного множества взаимодействующих видов занятий, связанных единством дидактических, воспитательных и развивающих целей. Цели методической системы взаимосвязанного обучения математике на уроках и внеклассных занятиях состоят в повышении эффективности математического образования учащихся путём реализации разработанных в данном исследовании научно-методических положений организации и проведения внеклассных занятий по математике в системе с уроками. Методическая система взаимосвязанного обучения математике на уроках и внеклассных занятиях включает: *основные содержательные линии программного курса обучения математике*, дополненные материалом, изучаемым на внеклассных занятиях; *интерактивные формы и методы обучения*, направленные на поддержание мотивации обучения, формирование у учащихся общеучебных умений и навыков, научной картины мира; *учебно-методическое обеспечение*, предусматривающее взаимосвязанное обучение математике на уроках и внеклассных занятиях; *средства обучения*, содержащие систему диагностики и коррекции, поддержания и контроля эффективности обучения математике учащихся 7–9 классов.

Запрос общества в специалистах, обладающих навыками быстрого анализа ситуации, поиска стратегии решения, формирования многовекторного поля решений проблемы, выбора оптимальных с точки зрения времени и ресурсов решения задачи, нелинейным стилем мышления, сформированной научной картиной мира, предъявляет специфические требования к образованию. Рассмотренная нами структура методической системы взаимосвязанного обучения математике на уроках и внеклассных занятиях не является окончательной и требует дальнейшего осмысления.

ЛИТЕРАТУРА

1. TIMSS 2007 International Mathematics Report: Findings from IEA's Trends in International Mathematics and Science Study at the Fourth and Eighth Grades / Ina V.S. Mullis [and other]. – Boston: TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College. – 478 p.

2. Мониторинг уровня обученности по учебным предметам // Веснік адукацыі. – 2012. – № 8. – С. 5–37.
3. Mathematics standards // New Zealand Curriculum Online [Электронный ресурс]. – 2012. – Режим доступа: <http://nzcurriculum.tki.org.nz/National-Standards/Mathematics-standards>. – Дата доступа: 01.07.2013.
4. Казаченок, В.В. Преподавание математики в средней школе: нисходящая траектория / В.В. Казаченок // Матэматыка: праблемы выкладання. – 2013. – № 1. – С. 56–61.
5. Психолого-педагогический словарь / сост. Е.С. Рапацевич. – Минск: Современное слово, 2006. – 928 с.
6. Кодекс Республики Беларусь об образовании: указ Президента Респ. Беларусь, 13 января 2011 г., № 243-3 // Эталон – Беларусь [Электронный ресурс] / Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь. – Минск, 2012.
7. Мерлина, Н.И. Теоретические основы дополнительного математического образования школьников: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Н.И. Мерлина. – М., 2000. – 34 с.
8. Рогановский, Н.М. Научно-методические основы конструирования учебника геометрии средней школы: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Н.М. Рогановский; Белорус. гос. пед. ун-т. – Минск, 1998. – 34 с.
9. Шлыков, В.В. Построение курса стереометрии на основе концепции дополнительности: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / В.В. Шлыков. – Минск, 2001. – 188 л.
10. Ананченко, К.О. Теоретические основы обучения алгебре в школах с углубленным изучением математики / К.О. Ананченко. – Минск: БГПУ, 2000. – 305 с.
11. Мельников, О.И. Содержание и методика обучения дискретной математике в системе высшего и среднего образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / О.И. Мельников; Белорус. гос. пед. ун-т. – Минск, 2006. – 41 с.
12. Бровка, Н.В. Интеграция теории и практики обучения математике как средство повышения качества подготовки студентов / Н.В. Бровка. – Минск: Издат. центр БГУ, 2009. – 242 с.
13. Гусев, В.А. Психолого-педагогические основы обучения математике / В.А. Гусев. – М.: Верум-М, 2003. – 432 с.
14. Кудрявцев, Л.Д. Мысли о современной математике и ее изучении / Л.Д. Кудрявцев. – М.: Наука, 1977. – 112 с.
15. Маркушевич, А.И. Об очередных задачах преподавания математики в школе / А.И. Маркушевич // Математика в школе. – 1962. – № 2. – С. 3–14.
16. Прохоров, Д.И. Некоторые аспекты планирования содержания внеклассной работы по математике в 5–9 классах / Д.И. Прохоров // Матэматыка: праблемы выкладання. – 2013. – № 2. – С. 9–18.
17. Хуторской, А.В. Практикум по дидактике и современным методикам обучения / А.В. Хуторской. – СПб.: Питер-принт, 2004. – 168 с.
18. Основы педагогики: учеб. пособие / А.И. Жук [и др.]; под общ. ред. А.И. Жука. – Минск: Аверсэв, 2003. – 349 с.
19. Кураторство в педагогической деятельности преподавателя высшей школы: учеб.-метод. пособ. / В.В. Макоско [и др.]; под ред. Л.С. Кожуховой, В.В. Макоско. – Минск: РИВШ, 2013. – 230 с.

Поступила 10.02.2014

SOME DIDACTIC POSITIONS OF DEVELOPMENT OF METHODOICAL SYSTEM OF INTERCONNECTED TEACHING MATHEMATICS ON THE LESSONS AND IN EXTRACURRICULAR ACTIVITIES

D. PROKHOROV

In the article the methods of interconnected Mathematics teaching at lessons and in extracurricular activities is considered. The author identifies and analyzes the structural elements of the methods such as didactical purposes of teaching, teaching contents, forms and methods teaching, as well as pupil's and teacher's personalities. The purposes of Mathematics extracurricular activities in 7–9 classes that generalize the purposes of different extracurricular activities programmes are suggested. According to the Mathematics teaching contents the author underlines a number of the questions that are also used in other lessons of natural sciences, that lead to the necessity of their propaedeutical learning or following repeat in extracurricular activities in Mathematics. Using interactive forms and methods of teaching is emphasized and the list of the most affective ones is indicated. The author focuses on the necessity of the subject-subject relationships between a pupil and a teacher at lessons and in extracurricular activities in Mathematics.

УДК 378.13:37.013.42

**ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА
СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ В РЕСПУБЛИКЕ БЕЛАРУСЬ:
СУЩНОСТНО-СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ**

Н.С. СЕМЁНОВА

(Витебский государственный университет имени П.М. Машерова)

Рассматривается актуальная проблема развития системы профессиональной подготовки социальных педагогов в Республике Беларусь в высших учебных заведениях. Проанализированы основные подходы к понятиям «подготовка», «профессиональная подготовка», «профессиональная подготовка социальных педагогов». Предложены и рассмотрены различные виды профессиональной подготовки специалистов социально-педагогической сферы. Акцентируется внимание на комплексном анализе многоуровневой системы подготовки специалистов в области социальной педагогики в Республике Беларусь. Выделены и проанализированы основные цели и ведущие задачи профессиональной подготовки социальных педагогов в вузах. Отмечается важность государственного образовательного стандарта в области развития системы профессиональной подготовки социальных педагогов в высших учебных заведениях. Проведен анализ содержательной составляющей профессиональной подготовки социальных педагогов, основывающийся на изучении государственных образовательных стандартов.

Ведение. Профессиональная подготовка кадров – это одно из направлений формирования института социальной педагогики и осуществления социально-педагогического образования.

На данный момент можно говорить о том, что система подготовки социальных педагогов в Республике Беларусь создана и продолжает развиваться и совершенствоваться. Об этом свидетельствует развитая сеть учреждений высшего образования, в которых осуществляется подготовка социальных педагогов. На 2013 год подготовка социально-педагогических кадров реализуется в пяти высших учебных заведениях Республики Беларусь: Белорусском государственном университете им. М. Танка; Брестском государственном университете им. А.С. Пушкина; Витебском государственном университете им. П.М. Машерова; Барановичском государственном университете; Гомельском государственном университете им. Ф. Скорины; Могилёвском государственном университете им. А.А. Кулешова. Обучение осуществляется в очной и заочной форме, на платной и бесплатной основе. Таким образом, все большее число профессионально подготовленных социальных педагогов включается в деятельность учреждений образования, культуры, а также социальной сферы, что в свою очередь оказывает положительное влияние на качество профессиональной деятельности специалистов.

Цель данного исследования – изучить и проанализировать сущность и содержание профессиональной подготовки социальных педагогов в высших учебных заведениях.

Основная часть. Анализ ряда источников показывает, что термин «профессиональная подготовка» широко используется в работах по педагогике, разные авторы делают акцент на определенные стороны понятия, но единого толкования оно не имеет, что вызвано многомерностью концепта.

Общие теоретико-методологические аспекты профессиональной подготовки педагогических кадров представлены в трудах К.А. Абульхановой-Славской, Е.П. Белозерцева, Е.Н. Богданова, О.С. Гребенюка, И.В. Дубровниной, И.И. Зарецкой, И.А. Зимней, Ю.Н. Кулюткина, А.К. Марковой, Л.М. Митиной, Г.Б. Сухобской и других. Вопросы профессиональной подготовки социальных педагогов рассмотрены в работах В.Г. Бочаровой, М.А. Галагузовой, Ю.Н. Галагузовой, В.Н. Гурова, М.П. Гурьяновой, И.П. Клемантович, Л.В. Мардахаева, А.В. Мудрика, Н.И. Никитиной. Теоретические аспекты подготовки социальных педагогов рассматривают В.Ш. Масленникова, Б.З. Вульфов, В.Д. Семёнов.

В толковом словаре русского языка понятие «подготовка» – это запас знаний, навыков, опыта, приобретенный в процессе учебы, практической деятельности [1, с. 461]. В Энциклопедии профессионального образования подготовка рассматривается как общий термин, употребляемый применительно к прикладным задачам образования, когда имеется в виду освоение социального опыта в целях его последующего применения для выполнения специфических задач практического, познавательного или учебного плана, связанных с определенным видом деятельности [2, с. 272].

Рассмотрев и проанализировав различные трактовки понятия «профессиональная подготовка социальных педагогов», мы сочли возможным выделить следующие подходы к данному термину, представленные в трудах вышеназванных авторов.

• **Личностно-ориентированный:** предполагает раскрытие индивидуальности каждого студента в процессе обучения, ориентируясь на процесс обучения и на конечные цели, при этом используя индиви-

дуальные способы обучения и индивидуальный подход к каждому учащемуся. К данному подходу можно отнести позицию Л.В. Мардахаева, который в основе профессиональной подготовки видит подготовку молодого человека к трудовой жизни, главной задачей которой является обеспечение молодежи достаточным уровнем квалификации [3, с. 11; 4].

• **Системный подход:** определение целей и задач, создание концепции подготовки, определение структурных компонентов, установление характера взаимосвязи между ними, выявление уровней и критериев оценки результативности профессиональной подготовки. Это такая организация профессиональной подготовки, при которой все ее компоненты находятся во взаимообусловленности, в постоянной рефлексии и коррекции результатов, создании условий, обеспечивающих достижение её результативности, формирование качеств личности будущего специалиста, позволяющих ему нестандартно мыслить, владеть инновационными технологиями и методикой профессиональной деятельности. В качестве примера можно предложить определение подготовки, представленное в Образовательном стандарте 2008 года для специальности «социальная педагогика», где под подготовкой понимается процесс обучения и воспитания, направленный на овладение специалистами компетенциями, позволяющими решать социальные, профессиональные и личностные проблемы [5, с. 11].

• **Компетентностный подход:** акцентирует свое внимание на формировании определенных ключевых компетенций, необходимых для успешной реализации профессиональной деятельности. *Профессиональная компетентность социального педагога* представляет собой совокупность профессиональных знаний и умений, способов выполнения деятельности, способности проектировать дальнейший профессиональный рост и принимать ответственность за результаты своего труда. Отличие компетентного специалиста от квалифицированного состоит в том, что первый обладает знаниями, умениями и навыками определённого уровня, а также способностью и готовностью их реализовать. Компетентность – интегрированная характеристика качеств личности, результат подготовки выпускника вуза для выполнения деятельности в определённых областях. Одна из представительниц компетентностного подхода, М.А. Галагузова, определяет профессиональную подготовку как процесс и результат формирования готовности к определённой профессиональной деятельности, которая осуществляется посредством овладения целостной совокупностью специальных знаний, умений и навыков [6, с. 25].

• **Интегративный:** в основе данного подхода рассматривается интеграция личности с будущей профессиональной деятельностью; профессиональная подготовка организуется на основе взаимной интеграции теории и практики, вхождению личности в будущую профессиональную деятельность способствует формирование основных знаний, умений и навыков. На наш взгляд, С.А. Расчетина, раскрывает профессиональное образование социальных педагогов, используя интегративный подход, рассматривая подготовку специалистов как подготовку к социально-педагогической поддержке, сопровождению и консультированию обучающего на основе интеграции отечественного и зарубежного опыта, изучению взаимовлияния социализации и образования.

• **Содержательный:** сущность которого заключается в содержании образовательного стандарта, учебных программ, планов, квалификационной характеристики.

• **Аксиологический:** в основе этого подхода рассматриваются ценности. В профессиональной подготовке педагогических, в том числе социально-педагогических, кадров ценности, понимаемые как нравственные, высшие смыслы человеческого существования, имеют первостепенное значение. Профессиональные ценности ориентируют социального педагога на выполнение и соблюдение определенных обязанностей, на профессиональную ответственность за результаты своей деятельности. В основе подготовки социально-педагогических кадров Т.Т. Щелина акцентирует внимание на создании благоприятных условий для обеспечения позитивного развития личности и группы будущих социальных педагогов в процессе профессионального образования.

Термин «профессиональная подготовка социального педагога» требует комплексного анализа, основывающегося на всех вышеперечисленных подходах. Как следствие анализа рассмотренных выше названных подходов, мы можем предложить следующее определение «профессиональной подготовки»: это *совокупность определённых знаний, умений, навыков, а также личностных качеств и ценностей, позволяющих осуществлять профессиональную деятельность.*

На основании изучения и анализа подходов к понятию «профессиональная подготовка» можно определить следующие ее виды:

- общеобразовательная подготовка;
- профессиональная практическая;
- профессиональная техническая;
- специальная;
- технологическая подготовка.

Каждый из перечисленных видов имеет свою специфику и особенности в отношении всех институтов – школа, профессионально-технический лицей, университет.

Анализируя различные виды профессиональной подготовки, мы попытались показать преемственность между ними:

- *общеобразовательная подготовка* предполагает наличие системы знаний, умений и навыков, которая осваивается учащимися в процессе обучения в общеобразовательной школе. Этот вид профессиональной подготовки является подготовительной ступенью к получению профессионального образования; самостоятельной частью среднего специального образования, обеспечивающей расширение полученного в школе общего образования, обычно ориентированной на специальность;

- следующий вид – *профессиональная практическая подготовка*, то есть часть обучения в профессиональном учебном заведении, в процессе которого студент получает необходимые для профессиональной деятельности умения и навыки, а также часть профессионального образования. Содержание практической подготовки определяется образовательными стандартами, учебными программами и планами;

- один из ключевых видов подготовки – это *профессиональная теоретическая подготовка*, предполагающая овладение профессиональными знаниями, усвоение понятий, законов, теорий, включает цель, предмет труда, средства, способы, организацию;

- немаловажное место среди различных видов подготовки занимает *специальная профессиональная подготовка*, основывающаяся на изучении общеобразовательных и общепрофессиональных предметов, овладении теоретическими и практическими знаниями, характерными для узкой профессии.

- также в качестве определенного вида можно выделить *технологическую профессиональную подготовку*, включающую в себя совокупность знаний, умений и навыков в сфере человеческой деятельности, направленной на качественное изменение объекта [7, с. 200].

Профессиональная подготовка специалистов ориентируется на заказ общества и государства. Цель и результат профессиональной подготовки – квалифицированный профессионал, подготовленный к включению в стабильную производственную среду, требующую определенных знаний и навыков.

Анализ системы профессиональной подготовки социально-педагогических кадров показывает её обусловленность накопленным историческим, теоретическим и практическим опытом. Её становление и развитие определено историко-педагогическими, социально-экономическими и профессионально обусловленными предпосылками, которые актуализировали её формирование. *Историко-педагогические* – представлены философскими учениями (экзистенциализм, прагматизм, неопозитивизм), педагогическими моделями (профессиональное образование, общинное образование, образование взрослых). *Социально-экономические* – обусловлены целями и задачами развития единого европейского общеобразовательного пространства, включающего общество и экономику, основанными на знаниях мировыми тенденциями, Болонским процессом, глобализацией. *Профессионально обусловленные* – создание общеевропейской структуры квалификаций и системы ключевых компетенций, обеспечивающих необходимость реформирования отечественной системы подготовки.

Осуществление профессиональной подготовки социальных педагогов предполагает решение ряда задач, которые взаимообусловлены, находятся на стадии уточнения и переосмысления:

- подготовка квалифицированных кадров в соответствии с требованиями, предъявляемыми к профессиональной деятельности;

- обучение студентов умелым и эффективным действиям, обеспечивающим успешное выполнение профессиональных задач;

- формирование профессионального самосознания студентов, чувства ответственности за свои действия, стремления к постоянному совершенствованию своего профессионального мастерства с учетом специфики профессиональной деятельности;

- выработка и постоянное совершенствование у студентов практических умений и навыков профессиональной деятельности;

- формирование высокой психологической устойчивости личности студентов и других профессионально-психологических качеств и навыков;

- овладение необходимыми знаниями, умениями навыками, поддержание их на должном уровне и стремление к достижению профессионального мастерства [8, с. 105].

Профессиональная подготовка специалистов должна осуществляться на основании определенных требований, таких как системность и систематичность, непрерывность, обобщенность, оперативность, гибкость.

Официальное введение и функционирование института социальной педагогики в Беларуси способствовало осуществлению профессиональной подготовки соответствующих специалистов. Изучение и теоретический анализ отечественных источников, касающихся социальной педагогики, пока-

зал, что вопрос осуществления профессиональной подготовки социально-педагогических кадров не остается без внимания.

Сегодня в республике вызывает интерес и многоуровневая система подготовки специалистов в области социальной педагогики:

- первая ступень – это допрофессиональная подготовка, которая, к сожалению, не получила широкого распространения и применения. Ее суть заключается в профориентации школьников на социальную педагогику как новую и перспективную специальность; осуществляется при участии заинтересованных лиц, которые проводят комплекс ознакомительных теоретических и практических занятий в области социальной педагогики;

- следующий уровень – среднее профессиональное образование. Особенность его заключается в практико-ориентированной направленности;

- третий уровень – высшее профессиональное педагогическое образование, его могут освоить выпускники средней школы, начального или среднего профессионального образования. Обучение осуществляется в университетах на очном и заочном отделениях в соответствии с государственным образовательным стандартом;

- последний уровень – это система переподготовки и повышения квалификации социально-педагогических кадров, предоставляющая возможность повысить свой профессиональный уровень в условиях меняющихся технологий и требований к профессиям.

Решающую роль в формировании подготовки социальных педагогов на качественно высоком уровне сыграло введение образовательных стандартов.

Первый образовательный стандарт был принят только в 1998 году, несмотря на то, что подготовка специалистов начиналась с 1990 года. Настоящий документ устанавливал назначение, структуру и содержание специальности «Социальной педагогика». Согласно Стандарту выпускник получал специальность «Социальная педагогика» с дополнительными специальностями «Практическая психология», «Английский язык». Сферами профессиональной деятельности специалиста являлись: социальное воспитание, решение социально-педагогических задач, координация деятельности социальных институтов, научно-исследовательская работа, методическая и инспекторская работа. Специалисты предназначались для социально-педагогической деятельности в учреждениях социально-педагогической и психологической помощи. Подготовка социальных педагогов включала в себя освоение следующих циклов дисциплин: гуманитарно-социальные (945 часов); общенаучные и общепрофессиональные (2424 часа); специальные (2493 часа) [9].

В 2008 году принят новый Образовательный стандарт, который действует и сегодня. Согласно этому Стандарту выпускник получает специальность «Социальная педагогика» и дополнительные специальности: либо «Иностранный язык», либо «Воспитательная работа в учреждениях социокультурной сферы». Что касается сфер профессиональной деятельности, то они практически не меняются в сравнении со Стандартом 1998 года. Были введены изменения, касающиеся освоения определенных учебных циклов, что было выражено в увеличении часов: социально-гуманитарные дисциплины (1146 часов), естественнонаучные дисциплины (503 часа), общепрофессиональные (701 час), специальные дисциплины (3237 часов) [5]. Возможно, в ближайшем будущем будет принят новый образовательный стандарт, поскольку осуществляется переход на 4-летнее образование, а также имеет место тенденция к практико-ориентированному образованию.

Согласно Стандарту основная цель подготовки социальных педагогов заключается в формировании и развитии социально-педагогической компетентности, позволяющей сочетать академические, профессиональные, социально-личностные компетенции для решения задач в сфере социально-педагогической деятельности. Выпускник должен овладеть академическими, социально-личностными и профессиональными компетенциями. В основе академических компетенций лежат знания и умения по изученным дисциплинам; социально-личностные включают культурно-ценностные ориентации; профессионально-личностные предполагают формирование знаний и умений, обеспечивающих выполнение задач, планов в избранной сфере профессиональной деятельности.

Заключение. Результаты проведенного нами теоретико-методологического анализа позволяют сделать следующие выводы:

- существует ряд различных подходов к понятию «профессиональная подготовка», в них можно выделить общее – это то, что подготовка подразумевает формирование определенных знаний, умений, навыков, необходимых для осуществления профессиональной деятельности;

- для понимания сущности профессиональной подготовки социальных педагогов необходимо использовать комплексный анализ, основывающийся на определенных подходах: личностно-ориентированном, системном, компетентностном, содержательном, аксиологическом, интегративном;

- в Беларуси действует и продолжает развиваться многоуровневая система подготовки специалистов в области социальной педагогики, включающая в себя определенные ступени: допрофессиональную, среднюю профессиональную, высшую профессиональную, а также переподготовку и повышение квалификации кадров;

- основным документом, определяющим сущность, структуру и содержание профессиональной подготовки социальных педагогов, является Государственный образовательный стандарт.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ожегов, С.И. Словарь русского языка: ок. 57 000 слов / С.И. Ожегов; под ред. чл.-кор. АН СССР Н.Ю. Шведовой. – 18-е изд. – М.: Рус. яз., 1986. – 797 с.
2. Энциклопедия профессионального образования: в 3-х т. / под ред. С.Я. Батышева. – М.: АПО, 1999. – Т. 2. – 488 с.
3. Мардахаев, Л.В. Подготовка социальных педагогов в России: опыт и проблемы / Л.В. Мардахаев // Социальная педагогика. – 2011. – № 1. – С. 11–19.
4. Словарь по социальной педагогике: учеб. пособие для студ., изучающих психологию, соц. работу и соц. педагогику / авт.-сост. Л.В. Мардахаев; Моск. гос. соц. ун-т. – М.: Академия, 2002. – 368 с.
5. Образовательный стандарт. Высшее образование. Специальность 1-03 04 02 «Социальная педагогика» с дополнительными специальностями. – Введ. 09.01.2008. – Минск, 2008. – 58 с.
6. Галагузова, Ю.Н. Теория и практика системной профессиональной подготовки социальных педагогов: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Ю.Н. Галагузова. – М., 2001. – 373 л.
7. Педагогика профессионального образования: учеб. пособие: доп. М-вом образования Рос. Федерации / под ред. В.А. Сластенина. – 3-е изд. стер. – М.: Издат. центр «Академия», 2007. – 368 с.
8. Белозерцев, Е.П. Педагогика профессионального образования: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Е.П. Белозерцев [и др.]; под ред. В.А. Сластенина. – М.: Издат. центр «Академия», 2004. – 368 с.
9. Образовательный стандарт. Высшее образование. Специальность П.04.03.00 «Социальная педагогика» с дополнительными специальностями П.04.03.01 «Практическая психология», П.04.03.03 «Иностранный язык». – Введ. 30.12.1998. – Минск, 1999. – 87 с.

Поступила 10.03.2014

PROFESSIONAL TRAINING OF SOCIAL TEACHERS IN BELARUS: ESSENTIAL-MEANINGFUL ANALYSIS

N. SEMENOVA

The article deals with the development of vocational training of social teachers in the Republic of Belarus. The basic approaches to the concepts of "training", "professional training", "professional training of social teachers". Proposed and considered various types of professional preparation. Focuses on the analysis of multi-level system of training in the field of social pedagogy in Belarus. Isolated and analyzed the main goals and objectives of training social teachers. Noted the importance of state educational standards in the field of development of training social teachers in high education. The analysis of the content component of training social teachers, based on a study of state educational standards.

ФИЛОСОФИЯ

УДК 111.8.14

ОСОБЕННОСТИ СТИЛИСТИЧЕСКИХ ПРЕДПОЧТЕНИЙ И. КАНТА В РАЗЛИЧНЫЕ ПЕРИОДЫ ЕГО ТВОРЧЕСКОЙ БИОГРАФИИ

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

Исследуется специфика стилистических предпочтений И. Канта в отдельные периоды его творческой биографии. Большинство ранних произведений Канта характеризуются ясностью воспроизводимых в них мыслей, их лаконичностью и простотой для восприятия даже со стороны неподготовленного ума. В «Критике чистого разума» проявились изменения стилистических предпочтений. Трансцендентальное рассмотрение природы и границ интеллектуального познания должно представлять собой, по И. Канту, четко выверенную систему принципов и категорий. Все это предполагало существенное изменение и стиля философского письма мыслителя; он должен был удовлетворять теперь строгим требованиям критического рассмотрения метафизики. Кантовская схема построения метафизики стала образцом для осуществления всякой будущей трансцендентальной философии и задала, в том числе, ее новые стилистические стандарты.

Введение. Начиная с 1781 года, когда было опубликовано первое издание «Критики чистого разума», намечается кардинальное изменение стиля основных произведений немецкого философа по сравнению с предшествовавшими его работами. Вряд ли эту серьезную трансформацию его стилистических предпочтений можно считать случайной. И хотя о ней не раз писали философы, анализирувавшие развитие кантовских идей, акцентировавшие «тяжеловесную школьную серьезность» [7, с. 129] и «сухую деловитость, обстоятельность и пространность» [8, с. 20] его стиля, пришедшего на смену грациозной веселости более ранних работ, никто из них так и не сделал процесс этой стилистической трансформации предметом специального рассмотрения. Это упущение явно не способствует адекватному пониманию значимости тех изменений, которые мыслитель внес в область совершенствования стиля европейского философского письма и мышления в целом.

В данной работе будет предпринята попытка показать, как осуществлялся сам процесс этой трансформации в работах И. Канта. Для этого следует рассмотреть специфические особенности стиля философского письма Канта в различные периоды его творчества – как до, так и после написания им своего главного философского произведения «Критики чистого разума» (1781, 1787). Особое внимание будет уделено также обоснованию идеи о зависимости этих стилистических предпочтений от специфики самой предметной области его исследований, которая также претерпевала существенные изменения в различные периоды творческой биографии И. Канта.

Основная часть. Начать данное исследование необходимо с анализа кантовской «Критики чистого разума» с присущим ей качественно новым по сравнению с предыдущим периодом творчества мыслителя стилем изложения. При этом сама, как ее называют, первая «Критика» не является единственным произведением, на основе которого можно судить о сути всех стилистических трансформаций в творчестве И. Канта. И тем не менее роль этой работы в плане решения задач предпринятого здесь исследования чрезвычайно велика.

Изменение кантовского стиля письма представляло собой достаточно длительный процесс, растянувшийся на целое десятилетие. Поэтому новаторская стилистика «Критики чистого разума» возникла явно не на пустом месте, и её реализации предшествовала большая предварительная работа мыслителя.

Обратимся для начала к кантовским работам конца 1750-х – середины 1760-х годов. Особенно интересны с точки зрения стиля такие его тексты, как «Наблюдения над чувством прекрасного и возвышенного» (1764), «Опыт о болезнях головы» (1764) и «Грёзы духовидца, поясненные грезами метафизика» (1766), которые отличаются свободным полетом воображения, интеллектуальной грацией и остроумием. Они являют собой удивительное сочетание профессионально-академического письма, которому присущи школьная строгость и дисциплинированность, и образцов популярной философии с характерной для неё публицистической формой изложения.

Несмотря на очевидную разнонаправленность стилистических приемов и предпочтений автора, их кажущуюся несовместимость, подобное письмо явилось во многом результатом ряда просветительских тенденций XVIII века. Философия этой эпохи по-новому подошла к осмыслению формально-

организационных принципов собственного познания. С одной стороны, она решительно отвергла диктат системы в качестве универсальной методологической модели построения философского знания. А с другой, – как хорошо показал Э. Кассирер, она не отказалась от своеобразного «духа систематичности», представленного в виде своеобразной процессуально выраженной формы мышления, свободной от жестких, раз и навсегда заданных параметров собственного построения и развития [8, с. 9]. Убеждение в том, что философия должна формулировать свои истины посредством обязательной экспликации первоначально установленных и непоколебимо достоверных принципов организации бытия и выстраивать свое знание с помощью всеобщих абстрактно-логических суждений, было признано несостоятельным. Богатство содержания философского мышления не могло быть исчерпано через построение универсального научного знания. Вместо этого предлагалось видеть в философии ее чисто функциональный аспект, своеобразную методологическую установку всего процесса познания, делая акцент на специфическом для нее способе исследования и постановки вопросов [8, с. 10]. Одним словом, предлагалось обращать внимание не на содержательную сторону дела, а на форму, то есть на способ употребления самой мысли.

Такая смена приоритетов привела к нарушению содержательной *схемы* построения всего философского знания. Потеряло свою актуальность требование предельной полноты отображения описываемой реальности, результатом тщательного соблюдения которого становились тяжеловесные метафизические системы, претендовавшие на объяснение любого возможного феномена познания в пределах предметного поля философии. При этом само предметное поле более не структурировалось исходя из принципа дедуцируемости любого суждения из очевидно истинного первоисточника, благодаря чему возникла возможность начинать философское рассмотрение интересующего объекта из любой точки мыслительного пространства. Отсутствие необходимости обращаться к достоверному основанию, полученному путем интеллектуального созерцания, вело к определенному рода «раскованности» философского мышления, приобретению им все большей свободы при конструировании способов репрезентации собственного знания. Прямым следствием произошедшей децентрализации предметного поля философии стало возрастание количества трактатов, посвященных рассмотрению периферийных, «частных» по своему характеру проблем, чья обоснованность не зависела напрямую от удостоверения априорных положений человеческой способности познания (например, «Исследования о достоинстве и добродетели» Э. Шефтсбери, «Персидские письма» Ш. Монтескье и т.п.).

В результате изменения традиционного способа мышления происходит легитимация нового стиля философского письма, по праву названного просвещенческим. Это наименование может считаться справедливым, если учесть знаковую особенность философии того времени. Пытаясь оправдать ее публичную направленность, ориентацию на разрушение массовых стереотипов и некритических представлений о реальности, ее последователи уделяли все большее внимание использованию новых способов конструирования и написания текстов. Цель новаторских изменений в области стиля философских произведений состояла в стремлении усилить влияние содержащихся в них идей на широкую аудиторию. Для этого подыскивались формы, максимально доступные для усвоения и хорошо знакомые читателю по изящному стилю литературных произведений. Наибольшего развития эта тенденция достигла во Франции, начиная с «Опытов» М. Монтеня, с их необузданным и в то же время «милым философским своеволием». Наиболее значимые идеи Вольтера также были представлены по преимуществу в его философских повестях, личной переписке и других «заметках по поводу». Другие видные представители просвещенческой традиции – Д. Дидро, Ж.-Ж. Руссо – также недалеко ушли от использования именно такого философского жанра.

Однако в Германии эпохи Канта этот просвещенческий стиль не был доминирующим, хотя у него, разумеется, были свои приверженцы – представители так называемой «популярной философии». В противовес чрезвычайно абстрактному логическому схематизму Вольфа, направившему «немецкое Просвещение в область сухой рассудочности» [2, с. 543], догматической формы и методического педантизма, эта популярная философия апеллировала к здравому смыслу и природной человеческой рассудительности. Серьезные философские идеи она пыталась изложить в форме, доступной для усвоения широкой публикой, «выигрывая в популярности, но теряя при этом в глубине и оригинальности» [2, с. 596].

Рассматривая творчество немецких мыслителей этого времени, следует отметить, что И. Кант стал, пожалуй, единственным из тех, кто смог избежать крайностей двух характерных для Германии того времени традиций философствования. Его творческое наследие *докритического* периода представляло собой гармоничное соединение кристально ясного содержания философских текстов с изящным просвещенческим стилем их изложения, совмещение вольфианской скрупулезности и в то же время предельной понятности способа описания. Стилистическое отличие его докритических произведений по сравнению с более поздними, критическими, дает возможность выделить два различных периода его творчества. Значительное расхождение в форме изложения произведений докритического периода и в стилистике, характерной для периода трех «Критик», очень заметно. На смену изящной легкости (относительно не противо-

речившей глубине содержания) образа мыслей и манеры письма приходит унылый, школьный и серьезный стиль, отличающийся избыточной логической строгостью и обстоятельностью в изложении материала.

Большинство ранних произведений философа характеризуются ясностью воспроизводимых в них мыслей, их лаконичностью и простотой для восприятия даже со стороны неподготовленного ума. Мысль И. Канта движется еще в русле тенденций эпохи просвещения, чья идеология, пытаясь избавиться от «радикального мифологического страха» [10, с. 73], преодолевала его посредством процедуры объективации, отстранения феноменов внешней реальности от человеческого сознания. Познанная и «расколдованная» предметная реальность предстает здесь перед взором исследователя в виде очевидных всякому человеческому рассудку истин. Большинство высказываемых идей облекается не в форму тяжеловесных трактатов, а элегантных эссе, написанных по поводу и изданных (прочитанных) для публичного обсуждения, в том числе и в светских салонах. Даже в тех случаях, когда они посвящались вопросам физики, естественной истории или логики, докритические произведения И. Канта отличались так называемой «французской формой выражения мысли» [9, с. 11]. Многие из них вообще писались для журнальных и газетных публикаций или служили приглашением на курс университетских лекций, что подразумевало под собой достаточно широкий круг читателей и слушателей. Причины появления на свет того или иного произведения также были весьма разнообразны и порой не являлись воплощением строгого академического интереса. Работы часто писались по поводу произошедших событий или курьезных случаев (землетрясения в Лиссабоне или появление в окрестностях Кенигсберга помешанного пастуха). При таких обстоятельствах И. Кант предпочитал видеть в своих произведениях аналог «полезной беседы», а не тяжелого умственного труда, находя в них скорее раскрепощенную «игру мысли» [5, с. 326], доступную здравому человеческому смыслу, чем глубокое изыскание [4, с. 371]. В соответствии с этими намерениями и формировался специфический стиль письма – ажурный в исполнении и легкий в восприятии.

«Критика чистого разума» явно изменила ранние стилистические предпочтения Канта. Дело в том, что на данном этапе его интеллектуального развития он целиком и полностью отдается вопросам, связанным с прояснением самого понятия «метафизики». Выявляя ценность метафизики как науки и утверждая ее в качестве базиса для всякого возможного дискурсивного пространства, И. Кант никак не мог пожертвовать концептуальной полнотой изложения ради свободного и возвышенного полета духа, в чем сам признавался: «Метод моего изложения неудачен; он схоластичен, рассудочно сух, даже ограничен и весьма отличен от тона гения» [7, с. 129]. Так, в предисловии к первому изданию «Критики чистого разума» он делает акцент в своем изложении скорее на «дискурсивной (логической) ясности посредством понятий» [6, с. 15], нежели ясности эстетической (интуитивной), обнаруживающей себя в примерах и пояснениях. Последний «тип» ясности, по мнению Канта, мог способствовать только росту популярности его работы, но не добавлял ничего нового в концептуальном смысле, а потому им вполне можно было пренебречь.

Большое место в процессе трансформации стиля его письма сыграли также идеи философа о том, как должна быть построена метафизика. Кант ищет самые простые, первоначальные основоположения в чувственном опыте (точнее – в его априорных формах), чтобы затем отсюда вывести заключительные определения. Он отказывается от прежнего, геометрического метода построения метафизики, который опирался на аксиоматические положения высшего порядка, из которых, в свою очередь, выводились затем частные определения при сохранении систематического характера самого построения. Метафизика превращается в систему чистого разума, внутри которой должны быть достоверно обоснованы *все* ее положения. Стремясь дать *полный* набросок системы метафизики, И. Кант не мог позволить себе одновременно ничего лишнего. Все содержание представленной им трансцендентальной философии, все понятия чистого разума должны были быть сведены к определенному количеству категорий, рассмотрение которых, в свою очередь, осуществлялось путем внимательного членения всей метафизики на существенно различные между собой отделы. Будущая метафизика как наука должна была представлять собой логически выверенную, безупречную систему принципов чистого разума, до конца проработанную и заполненную так, чтобы отныне не оставалось никаких сомнений, связанных с адекватностью использования рассудочных категорий применительно к содержательному наполнению положительного знания. О своей критике он писал: «можно сказать, что она никогда не достоверна, если не *цельна* (не *вся*) и до малейших элементов чистого разума *не завершена*, и что относительно сферы этой способности нужно определять и решать или *все*, или *ничего*» [6, с. 14–15]. Трансцендентальное рассмотрение природы и границ интеллектуального познания должно представлять собой, по И. Канту, четко выверенную систему принципов и категорий, внутри которой нет места беспечной игре мысли, но где все ходы строго определены и обоснованы. Все это предполагало существенное изменение и стиля философского письма мыслителя; он должен был удовлетворять теперь строгим требованиям критического рассмотрения метафизики и потому не мог оставаться столь же изящным и грациозным, каким он был до того. Кантовская схема построения метафизики стала образцом для осуществления всякой будущей трансцендентальной философии и задала, в том числе, ее новые стилистические стандарты. Любое обращение исследователя

к трансцендентально-критической проблематике отныне предполагало обязательное соблюдение некоторых правил и процедур построения его собственного философского текста, который сам должен был стать примером строгости и достоверности для всякого обосновываемого им знания. При этом последнее очень часто оформлялось в виде системы категорий и выводимых на их основе положений. В определенной мере это было возвращением к стилю письма новоевропейской рационалистической философии и даже к догматичной философии Х. Вольфа. Хотя влияние этого стиля распространялось уже не на все предметное поле философии, а было прерогативой только ее особой области исследования, обращенной к анализу оснований человеческого познания. Строгими приверженцами такого стиля изложения философии стали все последователи И. Канта: И. Фихте, Ф. Шеллинг и Г. Гегель. Так, Г. Гегель в своей «Феноменологии духа» отмечал: «Истинной формой, в которой существует истина, может быть лишь научная система ее» [3, с. 3]. Только такая система, считал он, способна превратить философию в «подлинное знание».

Влияние особой формы построения и изложения философских текстов на трансцендентально-критическую традицию не ограничилось рамками исключительно классического этапа существования последней. В последующих моделях трансцендентальной философии, представленных Ф. Шлейермахером, марбуржцами, Э. Гуссерлем, М. Хайдеггером, Ю. Хабермасом и другими, предпочтение опять же будет отдано все той же стилистической презумпции, составляющими которой стали: интеллектуальная обстоятельность философской мысли, исчерпывающая полнота ее изложения, логическая непротиворечивость и достоверность используемых положений, схематическая завершенность и понятийная выверенность содержательных аспектов письма.

ЛИТЕРАТУРА

1. Виндельбанд, В. История новой философии в ее связи с общей культурой и отдельными науками: в 2-х т. / В. Виндельбанд. – М.: «ТЕРРА», «КАНОН-пресс-Ц», 2000. – Т. 1. – 640 с.
2. Виндельбанд, В. История новой философии в ее связи с общей культурой и отдельными науками: в 2 т. / В. Виндельбанд. – М.: «ТЕРРА», «КАНОН-пресс-Ц», 2000. – Т. 2. – 512 с.
3. Гегель, Г.В.Ф. Система наук / Г.В.Ф. Гегель. – СПб.: Наука, 1999. – Ч. 1: Феноменология духа. – 443 с.
4. Кант, И. Собрание сочинений: в 8 т. / И. Кант. – М.: ЧОРО, 1994. – Т. 1. – 544 с.
5. Кант, И. Собрание сочинений: в 8 т. / И. Кант. – М.: ЧОРО, 1994. – Т. 2. – 429 с.
6. Кант, И. Собрание сочинений: в 8 т. / И. Кант. – М.: ЧОРО, 1994. – Т. 3. – 741 с.
7. Кассирер, Э. Жизнь и учение Канта / Э. Кассирер. – СПб.: Университетская книга, 1997. – 447 с.
8. Кассирер, Э. Философия Просвещения / Э. Кассирер. – М.: РОССПЭН, 2004. – 400 с.
9. Мамардашвили, М. Кантианские вариации / М. Мамардашвили. – М.: Аграф, 1997. – 311 с.
10. Хоркхаймер, М. Диалектика Просвещения. Философские фрагменты / М. Хоркхаймер, Т. Адорно. – М., СПб.: Медиум, Ювента, 1997. – 312 с.

Поступила 28.04.2014

THE PECULIARITIES OF I. KANT'S STYLISTIC PREFERENCES IN DIFFERENT PERIODS OF HIS CREATIVE BIOGRAPHY

T. RUMYANTSEVA

The article is devoted to the peculiarity of Kant's stylistic preferences in certain periods of his creative biography. Most of Kant's early works are characterized by clarity of thoughts, its laconism and simplicity for perception even for the unprepared mind. In the "Critique of Pure Reason" appeared the changes of Kant's stylistic preferences. The transcendent consideration of nature and boundaries of intellectual knowledge according to Kant should be a carefully verified set of principles and categories. All this has significantly changed the style of philosophical writing of the thinker; Kant's scheme for construction of metaphysics has become a model for the implementation of any future transcendental philosophy and has set its new stylistic standards.

УДК 378

ИНТЕРАКТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ: МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ

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

Характеризуются отдельные методологические аспекты проблемы интерактивного обучения применительно к образовательным процессам в вузах. Обосновывается тезис о повышении роли преподавателя как координатора и организатора работы студентов в данном виде учебного процесса. Уточняется значение тезиса «отказа от монополии на истину» как специфического методического приема при организации учебных занятий в интерактивном формате, который нельзя отождествлять с гносеологическим релятивизмом. Осуществляется характеристика организации многосторонней коммуникации в процессе обучения студентов на основе принципа альтернативности, применение которого естественным образом способствует утверждению интерактивности, активизируя прямые и обратные связи между преподавателем и студентами. Выясняется специфика интерактивного обучения в условиях виртуализации современных образовательных процессов, связанных с внедрением новейших компьютерных технологий.

Введение. Термин «интерактивное обучение» в последнее время используется в связи с характеристикой ряда методических инноваций в образовательных процессах. Возникают вопросы: Насколько новой является подобная организация учебного процесса? Или под другими названиями она существовала уже ранее? Ведь при обстоятельном знакомстве с описываемыми в учебно-методической литературе новейшими методиками обучения в них часто угадываются уже существовавшие ранее, так называемые активные формы обучения, связанные с проблемным методом преподавания. Нередко разговоры о вновь появившихся образовательных технологиях маскируются эффектными иностранными терминами, за которыми скрываются известные ранее компоненты, приемы обучения: преподавателя называют тьютором или экспертом; необходимость подходить дифференцированно к студентам при оценке их знаний определяют стратификацией обучаемых в рамках предмета изучения; совокупность информации в концентрированном виде, отражающей суть вопроса, называют гипертекстом; обычный диалог преподавателя со студентом именуют интерактивным обучением и т.д.

Основная часть. Интерактивность в той или иной степени присутствует в любом процессе обучения, так как взаимодействие преподавателя и студента всегда выстраивается на основе реализации прямых и обратных связей, даже если последние выражаются в неявной форме. Но первый и второй вид связи может преобладать в конкретном учебном процессе как по объективным, так и по субъективным причинам: заинтересованности или незаинтересованности самого преподавателя включать обучаемых в процесс изложения материала, количественного состава аудитории обучаемых, формы занятий (лекция, семинар) и т.д. Если преобладает первый вид связи, то такое обучение трудно назвать интерактивным.

Довольно часто в литературе разговор об интерактивном обучении начинается с упоминания о том, что методы обучения делятся на активные, пассивные и интерактивные [1]. На наш взгляд, в этом случае нарушается правило деления понятия «методы обучения», оно осуществляется не по одному основанию. Когда речь идет о пассивных и активных методах, то имеется в виду степень вовлечения обучаемого в процесс освоения информации на продуктивном уровне: как преподаватель использует творческие задания, включая студента в проблемные ситуации. Интерактивность же затрагивает степень реализации обратных связей от ученика к учителю. Интерактивное обучение – разновидность активных методов обучения, которым противостоят методы обучения, основанные преимущественно на реализации прямых связей. В этом случае методы обучения следует классифицировать следующим образом:

- а) методы с преобладанием односторонней коммуникации (от учителя к ученику);
- б) методы с двусторонней коммуникацией, где информационные потоки от ученика к учителю уже достаточно активизированы;
- в) методы обучения с многосторонней коммуникацией, где к первым двум добавляется информационный контакт между самими учениками.

До сих пор в организации учебного процесса в вузах преобладает односторонняя форма коммуникации, когда информация транслируется преподавателем, а затем воспроизводится студентом в виде отчета на семинаре, экзамене. Основной источник обучения – опыт педагога. Причина неприемлемости такой организации очевидна: пассивность студентов, которая обуславливает слабое усвоение ими знаний. К тому же такой способ передачи информации оправдан лишь в случае невозможности получения ее иным образом, кроме как из рассказа лектора.

Интерактивное обучение может иметь разные уровни сложности, высшим из них является такой процесс обучения, когда предполагается не только допуск высказываний студентов на репродуктивном уровне, но и привнесение в образовательный процесс их знаний, причем в этом случае может происходить конструирование ими предмета обсуждения [2].

Изменяется ли роль и место преподавателя в интерактивном обучении? Дискуссионным, на наш взгляд, является утверждение о том, что в данном виде обучения желаемым является исключение доминирования его в организации учебного процесса, который должен стать «студентоцентрированным» [3, с. 75–76]. В действительности, никогда нельзя исключить приоритетную роль преподавателя в организации процесса обучения, это все равно, что убрать управляющего из какой-либо коллективной деятельности, в данном случае – устранить координатора работы студентов. Технология интерактивного обучения представляет собой совокупность разнообразных способов целенаправленного межсубъектного взаимодействия педагога и студентов, форму многосторонней коммуникации. Деятельность преподавателя останется главной в любом учебном процессе, тем более если он приобретает высокую степень интерактивности. В этом случае изменится способ воздействия на студентов: сократятся элементы дидактичности, назидательности, прямые воздействия на обучаемых будут заменяться действиями по созданию условий, стимулирующих их к более высокой учебной активности. А это требует от преподавателя значительного повышения теоретического и методического уровня как при подготовке учебных занятий, так и при их проведении.

При интерактивном обучении, действительно, происходит смещение акцента с деятельности преподавателя на деятельность студента, но это не означает, что преподаватель может «расслабиться и отдыхать», так как именно за ним остается необходимость выполнения задачи «включения» студентов в процесс многосторонней коммуникации на занятии, сами студенты без соответствующей помощи преподавателя это сделать не смогут. Образовательный процесс носит преимущественно принудительно-обязательный, а не добровольный характер, в отличие от развлечений, отдыха. Поэтому и активизация деятельности обучаемых неизбежно будет включать элементы принудительного воздействия, которые будут исходить от преподавателя в виде системы специально выработанных приемов, рекомендаций, делающих интерактивную коммуникацию устойчивой и стабильной. В этой связи необходимо учитывать, что объем внеаудиторной работы преподавателя, связанный с подготовкой учебных занятий в интерактивном формате, значительно увеличивается, но до сих пор слабо отражается в его индивидуальном плане.

К тому же нельзя преуменьшать роль преподавателя и как источника знаний по конкретным дисциплинам в связи с ростом доступности иных источников информации, особенно электронных, в том числе и Интернета. Рост количества информации в мире не означает автоматического повышения уровня информированности студентов. Информация, произведенная в сфере науки и размещаемая в средствах массовой информации, учебной литературе, далеко не всегда становится воспринятой и усвоенной темой, к кому она обращена. Связь производства и потребления в духовной сфере никогда не реализовывалась в обществе автоматически, нет этого и сейчас. Поэтому убежденность отдельных реформаторов образования в том, что современная молодежь, погруженная в различные информационные потоки, в меньшей степени, чем раньше, нуждается в преподавателе, в системных, аудиторных, обязательных занятиях не только наивна, но и вредна. Контакт с современными студентами на занятиях свидетельствует о невысокой осведомленности их как в области частных наук, так и о буквально «мировоззренческой каше» в их сознании.

Данная ситуация обусловлена чрезвычайно высокой степенью культурно-идеологического плюрализма современных источников информации, когда разные социальные группы молодежи оказываются включенными в различные информационные поля в сфере образования, досуга, развлечений, отдыха, так как современное общество имеет возможность предлагать индивидам разнообразие потоков информации через СМИ, литературу, шоу-бизнес. Это создает, с одной стороны, благоприятные условия для выбора, но с другой – подрывает так называемое духовно-информационное единство поколений, групп внутри молодежи, осложняя их контакт между собой. У них формируются разные ценностные ориентации, которые не позволяют им выработать единые критерии в оценке добра, зла, веры, неверия, патриотизма, национализма и т.д.

Одним из способов организации многосторонней коммуникации в процессе обучения является организация его на основе принципа альтернативности, который оказывается чрезвычайно актуальным в условиях происходящей глобализации социальных процессов в мире. Глобализация, как известно, порождает столкновение разных культур и в сфере образования, отсюда важность формирования таких качеств у студентов, как толерантность, политкорректность, с одной стороны, а с другой – умение аргументированно отстаивать свою позицию. Реализация альтернативности в рамках интерактивного обучения возможна, как правило, в формате дискуссий, обсуждений каких-либо проблем на учебных занятиях. Трудно представить такой формат на занятиях по математике, биологии, химии и другим естественнонаучным дисциплинам, хотя он и не может быть исключен здесь полностью, однако совершенно гармонично вписывается в организацию занятий по социально-гуманитарным дисциплинам.

Любое социальное знание в потенциале идеологично. Поэтому принцип альтернативности в данном случае естественным образом смыкается с принципом идеологического плюрализма, без реализации которого невозможно формирование личности, живущей в условиях гражданского общества. Идеология как феномен духовной культуры плюралистична по своей природе, так как в обществе не бывает одной идеологии, всегда есть несколько открыто или скрыто конкурирующих между собой идеологий. Материал из социально-гуманитарных дисциплин дает большие возможности для проведения занятий в формате работы студентов с конфликтующими, конкурирующими идеями, тем самым создавая естественным образом высокую степень интерактивности этих занятий. Сфера функционирования идеологий, в том числе и в рамках социально-гуманитарного знания, – это всегда спор, плюрализм по определению, так как здесь происходит в той или иной форме столкновение мнений по поводу базовых ценностей общества. Принцип идеологического плюрализма, который находит свое проявление и в организации учебного процесса по социально-гуманитарным дисциплинам, означает, что здесь должны быть созданы студентам благоприятные условия для выражения своих убеждений, обоснования определенных точек зрения, должны быть исключены элементы принудительности и созданы условия для осознанного выбора той или иной мировоззренческой позиции любым студентом.

В этой связи не следует опасаться дискуссий на занятиях по социально-гуманитарным дисциплинам, когда даются, например, противоположные оценки историческим событиям, конкретным социальным процессам, считая, что вдруг будут озвучены мнения и суждения, не совпадающие с официальной идеологией, а потому как будто бы подрывающие ее установки. Наивно думать, что если их замалчивать, то официальная идеология от этого укрепится. Право отстаивать соответствующую точку зрения имеет каждый ее участник.

Интерактивное обучение – это прежде всего диалоговое общение, которое может обеспечить на учебных занятиях многостороннюю коммуникацию посредством реализации прямых и обратных связей между преподавателями и студентами.

В литературе выделяют три основных вида диалога, которые могут достаточно сильно отличаться характером информационной коммуникации [4, с. 112]:

1) диалог – расспрос: преподаватель активно интересуется, а студент реагирует (преобладают прямые связи);

2) диалог – беседа: равноправное участие в диалоге его участников (здесь актуализируются полноценные обратные связи);

3) диалог – дискуссия: беседа, в процессе которой каждый участник (преподаватель и значительная часть студентов) высказывает свою точку зрения, аргументирует ее (в данном случае налицо многосторонняя коммуникация).

Необходимо, чтобы дискуссия как самый сложный вид диалога (полилога) не приобретала форму беспредметного разговора, когда банальные, не связанные между собой высказывания студентов могут привести к уходу от главной темы разговора и не способствовать выяснению истины. Роль преподавателя как источника знаний в организации учебных занятий в форме диалога несколько снижается, но возрастает его координирующая роль.

Альтернативность как принцип организации интерактивного обучения должна реализовываться не только во время учебных занятий, но и присутствовать при разработке учебных пособий, программ по социально-гуманитарным дисциплинам. До сих пор они строятся преимущественно на изложении материала в соответствии с какой-либо одной концепцией.

Справедливости ради необходимо отметить, что довольно часто в социально-философской литературе обнаруживается стремление реализовать принцип плюрализма при характеристике тех или иных социальных феноменов (культуры, религии, условий происхождения государства и т.д.), но делается это, как правило, механически – просто перечисляется набор различных концепций с указанием того, что они имеют отношение к исследуемому феномену. Студенту обычно не понятно, в какой связи они находятся: исключают друг друга или дополняют. В этом случае вряд ли можно надеяться на появление у студентов навыков интерактивного общения, которые могут сформироваться лишь при сравнении этих концепций, оценки их вклада в раскрытие сущности сложных социальных явлений. Выработать подобные навыки студент не может без организованных в формате альтернативности лекций, семинаров и соответствующего изложения материала в учебно-методических пособиях.

Вызывает также сомнение высказываемое в педагогической литературе суждение о том, что интерактивное обучение, сопряженное с многосторонней коммуникацией, позволяет отказаться от монополии на истину, что дает возможность иметь каждому участнику учебной дискуссии свою точку зрения [1; 2]. На выражение своей точки зрения имеет право каждый студент. Но нельзя забывать, что диалог, дискус-

сия разворачивается в рамках учебного занятия и речь идет о постижении сущностного знания о конкретных явлениях и процессах, в этом случае преподаватель должен все-таки подвести обучаемых к осмыслению истины, может быть и абсолютной, по рассматриваемому вопросу.

Нельзя считать истину в абсолютной или относительной форме неким ущербным знанием. В реальности в науках, как в естественных, так и в гуманитарных, истина носит объективный характер. Когда то или иное социальное знание утрачивает критерий объективности и оказывается сопряженным с оценкой освещаемых социальных процессов с точки зрения интересов определенных социальных групп общества, оно превращается в идеологию. Здесь дискуссия приобретает политический характер, и уже уместно говорить об отсутствии монополии на истину.

Тезис «отказаться от монополии на истину» может выступать лишь специальным методическим приемом в организации учебных занятий, который через дискуссию создаст благоприятную возможность прийти к этой истине – гносеологический релятивизм здесь неуместен. Иначе у студентов сложится представление о том, что никакого конкретного, определенного научного знания относительно сущности социальных процессов и явлений не существует. Это может привести к стремлению выдать на экзамене элементарное незнание по конкретному вопросу за свою особую точку зрения.

В связи с происходящей в настоящее время виртуализацией образовательных процессов важным является выяснение специфики интерактивного обучения в условиях социально- сетевого пространства (киберпространства). При этом следует признать, что принцип презумпции безусловной прогрессивности нового формата образовательных процессов, связанных с внедрением компьютерных технологий, к сожалению, не действует. Здесь приходится сталкиваться как с положительными моментами – очевидным прогрессом, так и с утратой преимуществ прежних форм обучения.

С одной стороны, взаимодействие преподавателя и студента через Интернет позволяет развивать дистанционное обучение (заочное, корреспондентское, экстернат) и делает ненужным одновременное пребывание преподавателя и студента в конкретном учебном заведении, что способствует экономии материальных и временных ресурсов. Кроме этого образовательный процесс становится более гибким, поскольку способен настраиваться под некоторые личные потребности обучаемых. Предполагается, что в будущем развитие этой тенденции приведет к исчезновению жесткой структуры учебного процесса – «вместо нее будет набор базовых образовательных модулей, которые можно будет получать разными путями, в разных местах, в разное время» [5, с. 80].

В традиционном образовательном пространстве, как известно, субъекты взаимодействия (преподаватель и студент) имеют разные социальные статусы, их отношения организованы посредством административно-правовых средств иерархически, что может ограничивать их коммуникацию определенными авторитарными моментами в поведении преподавателя, которая к тому же способна усиливаться и значительной культурной дифференциацией этих участников учебного диалога. В основе сетевых связей в сфере Интернета, образующих образовательное пространство, их статусы замаскированы дистанцией, отсутствием непосредственного чувственного контакта, здесь происходит своеобразное выравнивание этих статусов, что свидетельствует об определенной демократизации учебного процесса. Анонимный характер коммуникации преподавателя и студента в киберпространстве способен значительно раскрепостить студента и выявить его дополнительные познавательные возможности.

С другой стороны, подобное образование создает определенные трудности в организации учебного процесса и снижает его результативность. В традиционном обучении, когда преподаватель и студент разделяют общность пространства и времени, непосредственно взаимодействуя друг с другом, обнаруживается больше возможностей для достижения взаимопонимания, согласования контекстов постигаемых смыслов в рамках освоения конкретных учебных дискурсов, поскольку прямые и обратные связи приобретают более интенсивный и разнообразный характер. К тому же анонимный характер общения в образовательном пространстве Интернета не позволяет преподавателю в достаточной мере индивидуализировать и дифференцировать методику изложения материала применительно к специфическим особенностям конкретных студентов, поскольку вся совокупность обучаемых предстает в виде некоторого безликого абстрактного коллективного объекта обучения.

Умственное развитие студента также не всегда выигрывает, освободившись окончательно от физических, материальных компонентов при реализации коммуникации в виртуальном электронном пространстве. К сожалению, на практике виртуализацию сознания современного студента вследствие киберсоциализации можно определить, как происходящую в настоящее время в определенной степени «умственную инвалидизацию» личности, проявлениями которой становятся ослабление умения обучаемого проникать в суть вещей из-за растущей информационной перегрузки, легкого доступа к разнообразным сведениям, ненужности в этой связи совершать значительные усилия по поиску необходимой информа-

ции. Мозг человека в Интернет-пространстве хотя и учится работать в условиях многозадачности, одновременно вынужден культивировать поверхностный подход к анализу явлений, в связи с чем в последнее время возрастает число студентов с синдромом дефицита внимания.

Один из основных ориентиров в сфере образования, принявший форму аксиомы во второй половине XX века, говорит о том, что образование должно готовить граждан для жизни и работы в завтрашнем мире, в котором единственным постоянным фактором будет изменчивость. Это своего рода парадигма образования нынешней эпохи, которая имеет не только объективные, но и субъективные основания. Данная парадигма, порождая много конструктивных идей, одновременно создает массу мифов, ложных ориентиров, которые утверждаются в системе современного образования и превращают данный социальный институт в фактор, часто дестабилизирующий общество. Отдельные из них: «Ученик, студент должен не запоминать, а думать», «Старая школа была школой зубрежки, современная должна быть школой мышления». Подобного рода ложные альтернативы порождают у студентов мнение о том, что эффективный мыслительный процесс возможен без предварительного освоения, запоминания необходимой базовой информации.

Но самая главная идея, ставшая священной догмой современного образования, – это идея о том, что высшая школа должна готовить не просто квалифицированного специалиста, а формировать творца, ученого («студент должен не столько осваивать уже открытое до него знание, сколько должен научиться сам открывать его»). Создается впечатление, что обществу нужны ученые в массовом количестве. В результате в системе образования возникают диспропорции, перекосы, проявляющиеся в том, что студента в меньшей степени, чем ранее, обучают знаниям, навыкам, при наличии которых он может действовать в будущем на хорошем репродуктивном уровне – не формируются навыки грамотного письма, умения связно излагать свои мысли в устной и письменной форме, вести деловую беседу, уверенно решать сложные, но достаточно стандартные задачи, т.е. образование не готовит качественного работника-исполнителя. Об этом часто говорят работодатели, которые сталкиваются с нанимающимися на работу молодыми специалистами. Естественно, что и задача формирования из каждого студента творца, ученого на практике оказывается утопичной и нереализуемой без освоения системы базовых, проверенных опытом знаний.

Ученый, который действительно должен работать на продуктивном уровне, как некий результат системы образования – «продукт штучный», а не массовый. Остальная часть обучающихся должна освоить знания, умения и навыки, которые позволят им выполнять свою работу на хорошем репродуктивном уровне, и их не нужно вводить в заблуждение всеобщей перспективой научного творчества, необходимой и доступной для любого специалиста.

Заключение. Возрастание роли и значения интерактивных методик в образовательных процессах в настоящее время неизбежно, так как через их использование реализуется тенденция демократизации социальных процессов, которая находит свое проявление не только в политической жизни общества. По сути дела речь идет о возрастании прав обучаемого, роль которого становится все более разнообразной как в содержательной, так и в организационно-методической составляющей части образовательного процесса. Процесс обучения постепенно теряет свой авторитарный характер, так как «субъект власти» (преподаватель) передает часть функций объекту – студенту.

Проблема интерактивного обучения может рассматриваться как в рамках характеристики конкретных методик проведения учебных занятий в формате активизации многосторонней коммуникации преподавателя и студентов, так и на методологическом уровне, где обнаруживается стремление выявить философские аспекты данного вида учебно-познавательной деятельности, чтобы создать надежную теоретическую базу для выработки качественных педагогических технологий. В этой связи вряд ли можно признать успешной попытку отдельных авторов использовать социально-психологическую концепцию символического интеракционизма (Ч. Кули и Дж. Мида) в качестве методологической основы для анализа процессов, составляющих содержание интерактивного обучения [6, с. 36]. Наличие одинаковых терминов в названии определенным образом организованного учебного процесса, с одной стороны, и философской концепции – с другой, не означает, что последняя автоматически становится надежным средством для осмысления динамики интерактивного обучения. Данная концепция осуществляет анализ символических аспектов социального взаимодействия, в связи с чем представители интеракционизма главное внимание уделяют выявлению роли языка как главного «медиума» взаимодействия, обращая внимание на то, что взаимопонимание во взаимодействиях индивидов зависит от знания языковых и поведенческих символов, принятых в данной социальной среде. При этом вполне справедливо подчеркивается, что отношение личности к другому человеку в значительной степени определяется не тем, чем он является на самом деле, а представлением о нем, живущем в сознании этой личности. Данная концепция полезна для анализа социально-психологических аспектов коммуникационных процессов в рамках интерактивного обучения, но не для осмысления их динамики.

Методологической основой исследования интерактивного обучения должны стать концепции, определяющие способ понимания социальных процессов на основе системного подхода, который предполагает выявление структуры конкретного процесса, определение роли и места основных его элементов и их функций, выявление разнообразных видов связей, способствующих исследованию динамики, механизма процессов, составляющих содержание данного вида обучения. Именно подобный подход позволит дать надежную теоретическую базу для конечной цели исследований – выработки эффективных методик интерактивного обучения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Интерактивные методы и формы обучения. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.coolreferat.com>. – Дата доступа: 12.12.2013.
2. Интерактивные методы обучения в образовательных учреждениях высшего профессионального образования. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.apu-fsin.ru/service/omumr/inarerial_int_form.html. – Дата доступа: 17.09.2013.
3. Киселев, Н.К. Интерактивные методы в преподавании философии на естественнонаучных факультетах / Н.К. Киселев, И.А. Медведева // Университетское образование: от эффективного преподавания к эффективному учению. – Минск, 2001. – С. 75–83.
4. Камеко, С.В. Обучение диалогической речи / С.В. Камеко // Материалы IX науч. сессии преподавателей и студентов. – Витебск, 2006. – С. 112–113.
5. Игнатьев, В.И. Образование в информационную эпоху / В.И. Игнатьев, Ф.И. Розанов // Философия образования. – 2008. – № 2. – С. 76–85.
6. Капранова, Е.А. Интерактивное обучение: концептуальные основания и подходы / Е.А. Капранова // Вестн. Полоц. гос. ун-та. – Серия Е. Педагогические науки. – 2013. – № 7. – С. 36–41.

Поступила 11.02.2014

INTERACTIVE LEARNING: METHODOLOGICAL ASPECTS

L. YANKOVSKAYA

The article deals with some methodological aspects of interactive learning with regard to the educational process in universities. The thesis about the increasing role of a teacher as a coordinator of the student work in the particular training is substantiated. The author specified the value of the thesis of “denial of the monopoly on the truth” as a specific methodological technique in organizing of studies in an interactive format. This format can not be identified with gnoseological relativism. The description of the organization of multilateral communication in the learning process of students is given. This description is given on the basis of the principle of alternative, which helps to promote interactivity, activating direct and reverse connections between a teacher and students. The author is find out the specific features of interactive learning in the conditions of the virtualization of modern educational process connected with the introduction of the modern computer technology.

УДК 111+130.0+165.2

**БЫТИЕ, ЧЕЛОВЕК И МЕТАФИЗИКА ГОСПОДСТВА
В ГЕРМЕНЕВТИКО-ФЕНОМЕНОЛОГИЧЕСКОЙ ТРАДИЦИИ****Д.В. МАЛАХОВ***(Институт философии НАН Беларуси, Минск)*

Исследуются метафизические основания ценностного императива отношения человека к бытию сущего. Рассматриваются такие подходы к конституированию предпосылочного знания, как онтология понимания и семантика символов. Целью рассмотрения выступает определение и описание метафизической структуры, исходя из которой в бытии и мышлении человека осуществляется негация идей и практик господства в отношении бытия сущего. При этом основным философским понятием выступает понятие интенциональности, раскрывающееся в данной работе в метафизическом контексте.

Введение. Современной наукой признаётся глобальная ответственность мыслящего человечества за судьбу сущего. Зачастую эта ответственность понимается внутренне бесконфликтно – в качестве очередного идеального норматива. Между тем любое нормативное требование отличается от императивного не усилением самого требования (например, степенью обязательности исполнения), а его трансформацией из внешне-принуждающего во внутренне-обоснованное, прошедшее легитимацию в глубинных слоях сознания. Императив не может избежать острой внутренней драматургии: исполнение, скажем, полноты формулировок категорического императива И. Канта означает трансцендентализацию этико-религиозного содержания христианской теологии (именно в этом смысле нравственность у И. Канта является основой религии). Ошибочно мнение, будто «религия в пределах только разума» означает бесконфликтное следование исторически подтвердившим себя нормам ценностного поведения. Реализация трансцендентальной апперцепции в сферах этико-религиозных положений категорического императива означает их полное оправдание в целостном опыте мышления и представляется столь же многотрудным и продолжительным, сколь многотрудным и продолжительным является реализация императивов христианской (и любой подлинной) аскезы.

Ценностное измерение, тем более такое, как глобальная ответственность человечества, требует совершенно определённого видения трансцендентального единства мышления и воли, устанавливающих нормативные положения ответственности, и сферы, на сохранение и умножение которой эта воля направлена. Это своего рода интенциональное единство акта и содержания воли и представляется ценностной структурой императива, заключающего в себе как внутренний конфликт, так и способы его преодоления. Иными словами, императив должен быть реализован: в отличие от аподиктичности норматива, императив по своей сути ассерторичен.

В современном мире человечество сталкивается с двумя глобальными проблемами, конфликт которых остаётся не только не осознанным, но и не признанным. Этот конфликт имеет разнообразные формы, содержательные инварианты, степени раскрытия, однако охарактеризовать его можно просто – сохранение исторической формы жизни человечества основывается на необходимости технологического разрушения форм и порядка существования биосферы. Системы ценностей, исчерпывающе манифестированные в нормативах милосердия в отношении человеческого бытия, фактически не существуют в отношении сущего в целом (динамичной совокупности форм существования неорганической и органической субстанций).

Превращение фрагментарных ценностных нормативов в императивную систему ценностей требует постановки метафизического вопроса о бытии сущего и человека. В трансцендентальном повороте, осуществлённом И. Кантом, этико-религиозное измерение жизни и познавательная способность теоретического разума приходят к сложной форме единства в практическом разуме. Однако на пороге Просвещения этика христианской религии существовала в детально проработанных формах: ценностная эвристика трансцендентных отношений человека и Абсолюта была фактически исчерпана. Современная же эвристика отношений человека и сущего в целом испытывает, скорее, метафизический и концептуальный голод: речь идёт не о гипотезах возникновения, эволюции и морфогенезе органической и неорганической субстанций, – не прояснённым остаётся вопрос об онтологической связи бытия и мышления человека с бытием сущего и его судьбой.

Полагаем, что онтологическая со-размерность человека и сущего устанавливается не на уровнях бессознательного и восприятия – инстинктов, привычек, чувств, эмоций, аффектов, где человек и сущее представляют родовую всеобщность психобиологической формации, а на уровне сознания. Метафизической основой этого взгляда выступает предположение, что формы единства с Абсолютом осознанно или неосознанно транслируются человеком в его отношение к сущему в целом. Иначе говоря, человек рас-

полагается к бытию сущего коррелятивно с образом Абсолюта, что означает онто-теологический характер метафизического вопроса о бытии сущего и человеке.

Таким образом, первоочередной задачей становится выявление и описание метафизической структуры, в которой и исходя из которой может мыслиться и реализовываться ценностный императив в отношении как Абсолюта, так и бытия сущего. При этом проблема предпосылочного знания как формы единства мировоззренческих структур определяет экзистенциальную, когнитивную и волевою включаемость в ценностное содержание.

Эвристика привлечения феноменологии заключается, *во-первых*, в совершенно определённом понимании ею историчности, объемлющей философские смыслы. Несмотря на терминологическое различие М. Шелер, К. Ясперс и М. Хайдеггер рассматривали генезис философских понятий и систем в единстве с историчностью бытия в мире. Тезис о том, что история философии представляет собой историю самораскрытия бытия для человека и сущего в целом, в которой человек выступает средоточием как бытия, так и сущего, – исконно феноменологический. Это означает, что философия как универсальная феноменология есть одновременно и фундаментальная интуиция о бытии, и его онто-логия – способ, каким бытие даёт себя, становится логосом мыслимого бытия в том или ином историческом горизонте. Понимание человека как существа, со-размерного бытию и бытию сущего придаёт философскому знанию ранг экзистенциальной и темпоральной целостности. *Во-вторых*, феноменология предоставляет разработанное понятие интенциональности, которое, согласно определению В.И. Молчанова, будучи основным понятием гуссерлевского учения о сознании, направленного на нечто иное, чем само сознание, «характеризует сознание, как переживание, которое имеет значение или обладает смыслом». При этом «Само значение ... не тождественно ни предмету (реальному или идеальному), ни психическому образу предмета, ни знаку, с помощью которого обозначен предмет. Значение не есть логическая структура высказывания, хотя может быть выражено в ней, значение – это то, что присуще переживанию, которое имеет в виду, полагает какой-либо предмет. ... Значение идеально и непредметно; оно есть всегда отношение к предмету, но не сам предмет» [1, с. 160].

Сложность интерпретации феноменологических текстов усматривается в необходимости уйти от явления, названного Й. Чемберсом «удвоением» – неизбежной включаемостью в экономику смыслов и дискурсов западной традиции. Иначе говоря, стремление обрести собственный голос, звучащий иным в отношении способов тематизации и властной политической педагогики, в своих истоках должно являть нечто иное, отличное от институционализированного дискурса, «приспособленного к употреблению концептов против концептов, разума – против разума, укоренённого в языке, который не способен отринуть план репрезентации и который непреклонно сводит различия к опосредованию своего собственного самотождественного голоса» [2, с. 42], и от знания, «которое уже определило субъект и объект своего дискурса и распространило своё грамматическое господство на весь мир в мертвящем синтаксисе объективации» [2, с. 47]. Речь идёт об институционализации иных экзистенциальных принципов философской тематизации.

Отмеченная Й. Чемберсом проблема представляется глубже нормативного требования творческого развития собственных философских смыслов. Речь идёт о разрыве под-лежащих властным дискурсам структур господства как таковых. Исходя из этого второй задачей является рассмотрение упомянутой выше метафизической структуры на предмет степени и характера негации господства бытия и мышления человека над сущим в целом.

Основная часть. Рассмотрим способы преодоления господства, предлагаемые такими фундаментальными направлениями герменевтико-феноменологической стратегии, как онтология понимания и семантика символов, и проанализируем условные и безусловные формы предпосылочного знания, на основании которых возможно разрушение дискурсов и структур господства.

Предпосылочное знание рассматривается П. Рикёром в контексте коррелирующихся философских подходов: онтологии понимания и эпистемологии интерпретации. Онтология понимания, вытекающая из аналитики Dasein М. Хайдеггера, оценивается П. Рикёром как беспредпосылочное знание, в котором понимание выступает не в качестве методологического идеала, а как изначальная бытийная характеристика человеческого существования. Понимание становится способом бытия, дающим «непосредственно и сразу в акте понимания» [3, с. 43] и подчинённым исконной способности жизни «свободно отдаляться от самой себя, трансцендировать самое себя, становиться структурой человека как существа конечного» [3, с. 47].

Развитие методологического потенциала историчности бытия связывается П. Рикёром с корреляцией онтологии понимания и эпистемологии интерпретации в семантико-рефлексивном подходе, тематически сосредоточенном на многозначности символических смыслов. При этом предпосылочное знание переносится в семантическую плоскость, в которой понимание коррелируется с методологией исследования как независимое знание «теперь». Так, соотнесение сознания с длящимися феноменами вводится как семантика истока, зарождения, начала, первичной формы, потока: «...сохраняется ось референции, не-

обходимая для того, чтобы говорить о непрерывности» [4, с. 157]. Конституирующим началом семантико-рефлексивной методологии выступают символы, в интенциональных структурах которых проявляется драматическая диалектика человеческой конечности и священного: «...забвение и возрождение; забвения и священничества; забвение знаков Священного; утрата человеком самого себя как принадлежащего Священному» [3, с. 398].

Согласно П. Рикёру, интенциональная структура символа двойственна: первичная интенциональность (буквальный смысл, переводимый в первичный символ) направлена на вторичную интенциональность (символический смысл, переводимый в рациональный символ). В поле первичной интенциональности происходит семантическое схватывание реальности на основе простой условной природы буквального смысла. Преобразование, в результате которого возникает вторичная интенциональность, строится в соответствии с экзистенциальной, рефлексивной, институциональной ассимиляцией первичной интенциональности («это имеет ко мне, нам отношение») и задаёт собственно герменевтическую работу по обнаружению логики взаимораскрытия символов друг в друге в различных «инстанциях присутствия» [3, с. 401–402].

Например, достоверный опыт страха или вины интендируется буквальным смыслом запятнанности в первичные символы осуждения, проклятия, разъединённости, содержащим в себе горизонт преодоления в актах очищения, в свою очередь представленных символическими смыслами пленения и освобождения, падения и искупления. Восхождение к рациональным символам представляет историю преобразования мифологических и квазинаучных структур религии в личностно-этические [6, с. 404]. Методологическим основанием преобразования выступает процедура интенционального анализа понятий, возникших вследствие механического преобразования первичной интенциональности во вторичную [3, с. 374].

Интенциональный анализ, выявляющий установление и разрушение ценностных структур господства, проводится П. Рикёром в отношении одного из ключевых положений христианской теологии о первородном грехе и вытекающих из него положений о фундаментальной повреждённости человеческой природы и восстановлении её в событии боговоплощения. Утверждение наследственного и необходимого характера повреждённости связывается с оформлением гностических интуиций об освобождении от греха. Гнозис здесь выступает как квазифизическое, квазибиологическое и квазиюридическое знание, выработавшее предельную религиозную абстракцию («первородный грех»), философско-методологическое рассмотрение которой оказывается невозможным вследствие сложившейся картины мира и человека: «...Космос, ... опираясь на человеческий опыт зла, получил поддержку в абсолютной экстерииорности, абсолютной бесчеловечности, абсолютной материальности. ...Грех, в котором исповедуется человек, – это не столько акт творения и причинения зла, сколько состояние пребывания-в-мире, несчастье существования. Грех – это интериоризированная судьба. Вот почему спасение приходит к человеку откуда-то, из другого места, путём чистой магии освобождения, вне какого-либо отношения к ответственности и даже к личности человека» [3, с. 378].

Событие первородного греха понимается П. Рикёром не в качестве акта непослушания Творцу, имевшего разрушительные последствия для человеческой природы, а в качестве акта, посредством которого оформляется действительность общечеловеческой ситуации перед священным. Так, квазифизическое и квазибиологическое понимание Адама как мистического вместилища Греха, к которому механически и по необходимости причисляется последующее человечество и вина которого квазиюридическим (внешним) образом искупается в акте Крёстной смерти, редуцируется к керигме апостола Павла, выводящего из личного греха Адама универсальный дар благодати [3, с. 384]. Буквальное понимание греха, фундирующее образование первичных символов проклятия, виновности, разъединённости, осуждения, преобразуется в рациональный символ, раскрывающий способ ответственного и интимного предстояния перед священным. На основании семантического конституирования рационального символа мышление полагает себя в акте онтологического понимания как историческое.

В целом концепция семантики символов обращена к сотериологической составляющей. Отказываясь от «экстерииорной» онтологии повреждённости, сотериологический аспект задаёт новое измерение интересубъективности как порыва к искуплению, в котором грех избыточествует во внешнем мире, а милосердие – во внутреннем [5, с. 120]. Интересубъективные структуры целого раскрываются в замысле институтов общества, конституирующих на уровне воображения «облики искупления» – знаки редукции принципов господства, обладания и воления власти к принципам милосердия [5, с. 126–127]. Таким образом, сотериологический аспект семантико-рефлексивного подхода и становится предпосылочным знанием, исходя из которого формируется личное предстояние священному в интересубъективном поле милосердия.

В современной феноменологии проблема предпосылочного знания концептуализируется Ж.-Л. Марионом в понятиях идола и дистанции. Исходя из априорного (культурного, символического, экклесиологического и т.д.) опыта помещённости в божественное мышление с необходимостью создаёт ложное предпосылочное знание в виде образов и понятий, нацеленных на поглощение дистанции между опытом

божественного и самим божественным: «Собственный характер идола – в том, что божественное фиксируется исходя из опыта, которым обладает относительно него человек» [6, с. 20]; при этом «созданный человеком лик-идол предшествует его инвеституре со стороны Бога» [6, с. 19]. Двойственный характер идола определяет двойственный механизм порабощения сознания и экзистенции: поглощая дистанцию между опытом божественного и самим божественным и тем самым поглощая дистанцию между божественным и собой, идол «доставляет нам божественное вплоть до того, что порабощает его нам, поскольку в нём порабощает нас» [6, с. 20].

В противоположность идолу, интенциональная природа божественного раскрывается в соответствии с иконическим принципом, сохраняющим онтологический характер дистанции: «На смену топологии зеркала, в котором идол возвращает нам ... образ *нашего* опыта божественного, приходит типика призмы. Цвета ... суть знаки не самого зримого, а стоящего за ними, не сводимого к ним незримого, которое должно быть произведено, выведено в зримое именно в качестве незримого» [6, с. 22]. В целом семантико-рефлексивный подход П. Рикёра соответствует интенциональности иконического принципа раскрытия божественного: господство идолатрического характера предпосылочного знания нивелируется и преобразуется у Ж.-Л. Мариона личным взысканием Христа как формы, в которой совершается акт предельного напряжения – рассечения установленной в предпосылочном знании связи идола и божественного. Теологическим основанием и прообразом предпринимаемого рассечения выступает ипостасное различие Отца и Сына: не присваиваемый характер любви Отца, открывающей доступ к «своему собственному» Сына, создаёт внутри священного дистанцию, «выявляющую и присваивающую полноту онтического полагания» [6, с. 284]:

«Полнота и нищета: их совпадение имеет решающее значение для действия дистанции. Полнота, потому что ... не присваивает того, чему открывает доступ к своему собственному, – эта полнота правит сущим в его совокупности и предоставляет его нам бесконечно, ибо соразмерно. Эта нищета выявляет и присваивает любую онтическую неполноту. Так мы узнаём строгость того, что являет себя тем очевиднее, что скрывается, и предано себе тем решительнее, что предаёт свои дары и в них – себя. Нищета ... наделяет полнотой любого человека, который позволит ей овладеть собой. Как и любой другой человек, христианин неизбежно соотносится с ней, то есть подступает к ней. Больше, чем кто-либо другой, он измеряет ставку этой неполноценной бедности, ибо узнаёт в ней сокрытие Отца и переживает оставленность как сыновство, – одним словом, различает в ней дистанцию ...» [6, с. 284–285].

Итак, негация господства идолотворчества происходит у Ж.-Л. Мариона через уподобление нищете Сына. Вероятно, эта глубокая мистическая установка может быть сравнима лишь с реальностью Воскресения как «мистическим реализмом» бытия во Христе у А. Швейцера. Согласно швейцеровской реконструкции учения ап. Павла, бытие во Христе «мыслится не статически, как причастность духовной сущности Христа, но как реальное переживание его смерти и воскресения»: «Простое и естественное понятие “возрождение, рождение заново” ап. Павел оставляет без внимания; он обращается к совсем иному, труднопостижимому и даже ... насилующему мысль представлению об уже пережитом воскресении» [7, с. 251–252]. Мысль Ж.-Л. Мариона и А. Швейцера в основе своей представляется единой: вмещению света Отца и еклесиологического торжества керигмы предшествует предельное, вплоть до со-в-местной смерти, вмещение действительности нищеты Сына. Речь, по сути, идёт об онто-теологии со-размерности: теологической со-размерности в славе предшествует онтологическая со-размерность в умалении.

Между тем в семантико-рефлексивном подходе не прояснённым остаётся вопрос о характере метафизики, которой соответствовала бы данная сотериология: негация структур господства гнозиса и идолотворчества в отношении священного оставляет открытым вопрос о структурах господства в отношении сущего в целом. Дальнейшее обращение к метафизике исходит из строения самой метафизики, в котором данный вопрос может быть поставлен и разрешён.

Метафизика М. Хайдеггера основывается в трёхчастной структуре *БЫТИЕ – ЛОГОС – СУЩЕЕ* и определяет критические интенции в отношении традиционного строения *БЫТИЕ – СУЩЕЕ*, в котором бытие выступает в качестве основания сущего. Хайдеггер располагает в основании сущего не бытие, а логос, в котором онтология и теология оказываются со-размерными друг другу: «...единство того, о чём спрашивается и мыслится в онтологии и теологии: о сущем *как таковом* в общем и первом единстве с сущим как таковым в высочайшем и последнем. Единство этого единства – такого рода, что последнее по-своему обосновывает первое, а первое – по-своему последнее. Различённость этих двух способов обоснования сама подпадает под названное, но ещё не помысленное различие. В единстве сущего как такового в общем и высочайшем покоится сущностное строение метафизики» [8, с. 47].

Идолатрический характер хайдеггеровской метафизики Ж.-Л. Марион усматривает в предпосылочном характере структуры «бытие – логос – сущее». Согласно Ж.-Л. Мариону, «бытие» М. Хайдеггера претендует на равнозначное соотнесение с Богом религии, чему предшествует содержание его метафизики,

переносающей центр тяжести с бытия на процесс субстантивации сущего бытием. Субстантивированное сущее мыслится действительным местом присутствия бытия [6, с. 28], т.е. онтологического различения между бытием и сущим не происходит. Субстантивация сущего видится Ж.-Л. Мариону как привнесение онтологического содержания в сущее самим бытием, что ведёт к созданию «высшего сущего» – логоса. Таким образом, согласно Ж.-Л. Мариону, логос выступает производной, вторичной структурой непосредственной связи бытия с сущим, что делает метафизическую негацию идолотворчества в принципе невозможной.

Марион исходит из того, что логос у Хайдеггера «бытийствует как высшее сущее», не являясь в действительности бытием сущего («действительно» в сущем присутствует бытие). Между тем в онто-теологической структуре метафизики М. Хайдеггера дистанция между бытием и сущим образуется самим логосом. Выступая в качестве дистанции и обозначая сосредотачивающее собрание сущего, логос эксплицирует принцип лада – меры изначальной гармонии различения бытия и сущего:

«Бытие показывает себя как раскрывающее превосходение. Сущее как таковое является в модусе хранящего себя в нескрытости выхода в мир.

Бытие в смысле раскрывающего превосходения и сущее как таковое в смысле хранящего выхода в мир, будучи так различены, бытийствуют из того же, из различающего раздела. Он впервые дарует и разверзает Между, в котором превосходение и выход удержаны друг с другом вместе, отдельно и согласно слажены друг с другом. Различие бытия и сущего как раздел превосходения и выхода есть их раскрывающее-сохраняющий лад. В ладе правит просвет замыкающего и скрывающегося, и это правление дарует отдельность и согласие превосходения и выхода» [8, с. 50–51].

Как было сказано выше, дистанция внутритроичной жизни связывается Ж.-Л. Марионом с единством ипостасных действий Отца и Сына в сотериологии призвания целостного человека. При этом различение человеческой экзистенцией ипостасных действий как собственных нищеты (усвоение нищеты сыновства) и полноты (предстояние Отцу в этом сыновстве) образует целостный характер предстояния как согласия на взыскание.

Каким же образом господство разрушается в метафизике М. Хайдеггера? Сразу следует оговориться: масштаб призванности и предстояния у М. Хайдеггера иной, чем у П. Рикёра и Ж.-Л. Мариона. В его метафизике речь идёт не только и не столько о призвании человека в «целостности онтического», но о призвании человека как онтологической возможности (экзистенции) сущего в целом. Существенным отличием метафизической структуры М. Хайдеггера, не замеченной, как представляется, Ж.-Л. Марионом, является положение о логосе как нужде бытия в человеке и сущем и человека и сущего в бытии. Фактически М. Хайдеггер фокусирует не способ усилия, в котором человек уподобляется бытию и поддерживает его в предстоянии священному как собственную экзистенцию, а онтологию, в которой человек выступает средоточием бытия сущего – хранит бытие в его собственной нужде в «сосредоточенном сущем» и в «человеке-хранителе» [9, с. 457]:

«...8. Бытие нуждается в *λέγειν* («собрание», «сосредоточение сущего» – Д. М.). Но не становится ли оно через это зависимым от человека, коль скоро *λέγειν* есть «человеческое» в человеке? Тогда надо спросить: что здесь означает «зависимость»? Умалает ли эта зависимость достоинство бытия? Что если бытие нуждается в *λέγειν* потому, что оно, бытие, как раз независимое? Что если эта независимость бытия состоит в том, что бытие, исконно есть всё ... собирающее и, стало быть, средоточивающее – Логос?

9. Поскольку бытие есть Логос, оно нуждается в *λέγειν*. Бытие нуждается в нём ради сохранения своей независимости. Здесь мы мыслим в той области истины бытия, где все отношения совсем не такие, как в сферах сущего» [9, с. 458–459].

При интерпретации хайдеггеровской метафизики Ж.-Л. Марион исходит из положения о предпосылочном характере онто-теологии («Бог» механически заменяется «Бытием», при этом не уточняется, идёт ли речь о монистическом или тринитарном Боге). Между тем трёхчастная структура «бытие – логос – сущее» не является предпосылочным знанием. Предпосылочным знанием в данном случае выступают основные понятия метафизики: мир, конечность, одиночество (одиночество образуется из понятий ностальгии и захваченности).

Редукция к апостольской керигоме, осуществляемая П. Рикёром в интенциональном анализе понятия первородного греха, исходит из буквального смысла запятанности и первичного символа проклятия и разбеднённости. В то же время, согласно Книге Бытия, непосредственным результатом первородного греха является смерть. Интенции в отношении жизни, смерти, бессмертия формируют экзистенциалы и ценностные смыслы, природа которых, в отличие от символов вины и осуждения, очевидна: не конвенциональна и не условна. Интенциональность основных понятий метафизики М. Хайдеггера раскрывается в опыте предстояния конечности, образующего онто-теологическую структуру метафизики: «Конечность не свойство..., но фундаментальный способ нашего бытия... Её соблюдение – сокровеннейший процесс нашего конечного бытия, т.е. нашей сокровенной обращённости к концу... Конечность существует толь-

ко в истинной обращённости к концу» [10, с. 457]. Таким образом, исходный метафизический опыт становится у М. Хайдеггера опытом отсутствия божественного, в котором ностальгия и захваченность образуют одиночество – сокровенное предстояние человека конечности в самом себе. Эта – первичная – интенциональность и содержит дистанцию предстояния, со-размерную с онтологической возможностью призвания самим бытием.

Представляется ли возможным связать логос Хайдеггера с онтологической со-размерностью? Обратимся к метафизическому понятию «захваченности». Первоначально связанное с ситуацией падения – одиночеством и ностальгией, захваченность впоследствии модифицируется в аналитике Dasein в качестве:

Пребывающего единства: «Человек – устоявший в захваченности присутствованием, однако так, что он принимает присутствие, имение Места, как дар, воспринимая то, что являет себя во вместилище присутствующего. Не будь человек постоянным преемником дара от «присутствие имеет Место», не вынеси он того, что несёт ему этот дар, – тогда при неявлении этого дара бытие явилось бы не просто потаённым и не просто всего лишь за замком, но человек оказался бы исключён из поля досягаемости этого: «бытие имеет Место». Человек не был бы человеком. ... Присутствие значит: постоянное, задевающее человека, достигающее его, ему вручённое пребывание» [11, с. 398].

Экстатического единства: «Эк-зистенция, экстатически осмысленная ... означает содержательно выступание в истину Бытия. ... Экзистенция именуется определяющее место человека в истории истины. ... Фраза «человек эк-зистирует» отвечает не на вопрос, существует ли человек в действительности, она отвечает на вопрос о «существовании» человека. ... В качестве эк-зистирующего человек несёт на себе бытие-вот (Dasein), поскольку делает «вот» как просвет Бытия своей «заботой». А бытие-вот существует как «брошенное». Оно коренится в броске Бытия как посылающее-исторического [12, с. 199–200]».

Таким образом, логос как основание сущего предстаёт у М. Хайдеггера в виде экстатической связи бытия и человека (хранителя сущего) в онтологической структуре со-размерности бытия, человека и сущего – Dasein.

Ответственность человека за бытие сущего определяется М. Хайдеггером исходя из различий между представляющим, устанавливающим и обосновывающим мышлением, в структурах которых устанавливается и разрушается метафизика господства над бытием сущего:

В представляющем мышлении фиксируется необходимо-всеобщее положение сущего, при котором «представление превращается в судебную инстанцию, которая выносит решение о сущности сущего и говорит, что впредь сущим будет только то, что представление поставляет перед самим собой и таким образом обеспечивает себе» [12, с. 259].

В устанавливающем мышлении осуществляется окончательный переход на всеобще-необходимый уровень мышления, реализующийся в классической метафизике, которая «есть рок в том строгом ... смысле, что она, будучи основной чертой западноевропейской истории, обрекает массы человечества на сущее без того, чтобы бытие сущего в качестве *двусложности* того и другого могло исходить из метафизики и ею когда-либо быть замечено, осмыслено и воспринято в своей истине» [14, с. 250].

В обосновывающем мышлении совершается различение действительности всеобще-необходимого сущего от онтологически возможного в своей уникальности как отличие бытия и сущего от бытия сущего. Своеобразным «выходом» на обосновывающее мышление является акт чистого именованья, захватывающий экзистенцию в целом и направленный на то «место», в котором встречаются сущее и человек, буквально позволяющий сущему явиться в качестве дающего себя феномена: «В простом именовании я оставляю присутствующее быть чем оно есть. Несомненно, именование включает в себя того, кто именуется, – но особенное именование как раз в том, что именуемый входит в него лишь для того, чтобы самому перед сущим отступить на задний план. Тогда сущее есть чистый феномен. В высказывании, наоборот, высказывающий принимает участие тем, что включает себя, – и он включает себя как тот, кто склоняется над сущим, чтобы вести наблюдение над ним и говорить о нём» [15, с. 124].

Возникающая вследствие отступления дистанция между бытием и сущим воспроизводит в мышлении метафизическую структуру бытие – логос – сущее, задевая феномены сущего как онтологические возможности собственной эк-зистенции – «вступления в истину Бытия». Выступая мерой сущего как онтологической возможности, человек «есть это отношение соответствия, и он есть только это. “Только” – это не означает ограничения, но избыток» [16, с. 74]. Таким образом, рассмотрение логоса в качестве высшего сущего в метафизической модели «бытие – сущее» дезавуирует Dasein в качестве онтологической возможности сущего. В гносеологическом аспекте это означает установление без-ликого (всеобщего, лишённого собственного вида – эйдоса) сущего в положение объекта восприятия односложного – выведенного вовне истины бытия – субъекта [12, с. 203].

Для феноменологии опыт мыслимого переживания встречи с феноменами сущего имеет перво-степенное значение. Способность сознания к усмотрению сущностей у Э. Гуссерля предполагает уни-

кальный опыт совершения процедуры *Epoche* и редукций: феноменологической, эйдетической, примордиальной. В примордиальной сфере самостности феноменологический опыт становится опытом абсолютной личной ответственности. Смысл феноменологической редукции у Э. Гуссерля заключается в приведении естественного восприятия к чистым переживаниям путём «заклучения в скобки» веры в действительный характер мира эмпирических переживаний. При этом естественный порядок вещей и связей сохраняет свою значимость, но исключительно в качестве предданного. План естественной установки сознания существует для феноменолога гуссерлевской традиции в качестве своеобразного места исхода в сферу трансцендентального Я. Эгология Э. Гуссерля, предстающая в виде «трансцендентальной почвы» – своеобразной родины духовного усилия [17, с. 165–167], узнаваема в аналитике *Dasein* и чистом именовании М. Хайдеггера не формально, но по существу: в действенной и телеологической природе интенционального/экстатического усилия, обеспечивающего как собственную целостность, так и целостность сущего в собственной онтологической возможности.

По сути дела, в феноменологии мы сталкиваемся с ценностным императивом как телеологией человеческого существования. Отличительной же чертой хайдеггеровской философии становится то, что воля к господству замещается способом существования и мышления, в которых устанавливается сфера равенства бытия, человека и сущего. Равенство в данном случае не подразумевает онтологического тождества, что значило бы примитивный пантеизм. Сфера равенства предполагает наличие возможности для бытия, человека и сущего *быть* в качестве истины бытия, экзистенции и бытия сущим во взаимоспринадлежности. Говоря словами П. Рикёра, мы входим в сферу экстериорности космоса, рас-положенного к взаимной ответственности.

Сложным моментом в концепции равенства как онтологической возможности представляется характер фундаментального экзистенциала хайдеггеровской философии – Заботы. При его рассмотрении в отношении человеческой со-размерности с сущим следует учитывать двухплановый характер феноменологических установок, в том числе ценностных. Так, забота на онтическом уровне, предполагающая сохранение и умножение форм и связей сущего в целом, на онтологическом уровне предстаёт как включённость бытия сущего в *судьбу* человеческого существования – его логос. Реализация онтологической возможности сущего в человеческой экзистенции означает заботу особого рода, в смысле которой мы пока не отдаём себе отчёт: заботу о приведении сущего к бытию. Это есть, собственно, сотериологическая задача наделения сущего чертами и свойствами человеческой экзистенции.

Для пояснения данной мысли можно указать на растущий научный интерес к психологии отношений больных или одиноких людей с животными. При этом сфера контакта и происходящие изменения в поведенческих структурах и клинических картинах рассматриваются в ранге *межличностных* отношений и, в принципе, могут быть соотнесены с философским понятием интенциональности. К слову сказать, исследования познавательных способностей животного мира крайне редко апеллируют к их общности с человеческой познавательной способностью. Считается, что способность человеческого разума формировать и использовать категориально-понятийные структуры является *онтологическим* водоразделом между человеком и миром живой субстанции. Между тем согласно феноменологической философии базовые структуры сознания формируют не категориально-понятийные структуры, а совокупность интенциональных переживаний и предметов, что указывает на *универсальный* характер интенциональной жизни сознания.

Заключение. В метафизической структуре «бытие – логос – сущее» задаётся и осуществляется ценностный императив онтологической со-размерности человека и бытия сущего, предварительно определяемой нами в качестве интенциональной соразмерности, выступающей метафизическим истоком как для онтологии понимания, так и для семантики символов. При этом формами предпосылочного знания, в которых осуществляется негация господства в отношении бытия сущего, выступают формы освоения таких процедур и методов герменевтико-феноменологической традиции, как чистое именование, совокупность редукций, иконическое видение сущности (негация идолотворчества), семантическая рефлексия и символическая фиксация образов милосердия и ответственности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Молчанов, В.И. Феноменология в современном мире / В.И. Молчанов. – Рига: Зинатне, 1991. – 318 с.
2. Чемберс, Й. Рамки земли: Хайдеггер, гуманизм и «Дом» / Й. Чемберс // Новое литературное обозрение. – 2012. – № 2. – Т. 114. – С. 38–60.
3. Рикёр, П. Конфликт интерпретаций: очерки о герменевтике / П. Рикёр. – М.: Академ. проект, 2008. – 695 с.
4. Рикёр, П. Память, история, забвение / П. Рикёр. – М.: Изд-во гуманитарной литературы, 2004. – 728 с.

5. Ricoeur, P. History and Truth / P. Ricoeur. – Northwestern University Press, 1965.
6. Марион, Ж.-Л. Идол и дистанция / Ж.-Л. Марион // Символ. – 2009. – № 56. – С. 301.
7. Швейцер, А. Мистика апостола Павла / А. Швейцер // Благоговение перед жизнью; общ. ред.: А.А. Гусейнов, М.Г. Селезнёв. – М.: Прогресс, 1992. – С. 239–487.
8. Хайдеггер, М. Онто-теологическое строение метафизики / М. Хайдеггер // Тождество и различие. – М.: ИТДГК «Гнозис», Изд-во «Логос», 1997. – С. 29–59.
9. Хайдеггер, М. Гераклит / М. Хайдеггер. – СПб.: Владимир Даль, 2011. – 503 с.
10. Хайдеггер, М. Основные понятия метафизики / М. Хайдеггер // Время и бытия. – СПб.: Наука, 2007. – С. 452–477.
11. Хайдеггер, М. Время и бытие / М. Хайдеггер // Время и бытие. – М.: Республика, 1993. – С. 391–406.
12. Хайдеггер, М. Письмо о гуманизме / М. Хайдеггер // Время и бытие. – М.: Республика, 1993. – С. 192–220.
13. Хайдеггер, М. Ницше / М. Хайдеггер. – СПб.: Владимир Даль, 2007. – Т. II. – 457 с.
14. Хайдеггер, М. Преодоление метафизики / М. Хайдеггер // Время и бытие. – СПб.: Наука, 2007. – С. 245–266.
15. Хайдеггер, М. Семинар в Ле-Торе, 1969 год / М. Хайдеггер. – Вопросы философии. – 1993. – № 10. – С. 123–151.
16. Хайдеггер, М. Закон тождества / М. Хайдеггер // Разговор на просёлочной дороге; под ред. А.Л. Доброхотова. – М.: Высш. школа, 1991. – С. 69–79.
17. Черняков, А.Г. Чёрный квадрат. О книге Н.В. Мотрошиловой «Идеи I Эдмунда Гуссерля как введение в феноменологию» / А.Г. Черняков // Вопросы философии. – 2004. – № 2. – С. 160–176.

Поступила 28.04.2014

BEING, HUMAN AND THE METAPHYSICS OF DOMINATION IN THE HERMENEUTICAL-PHENOMENOLOGICAL TRADITION

D. MALAKHOV

The paper dedicates to research the problem of metaphysical basis of a valuable imperative of human's relation to the real's being. Such approaches to constitutionalization of preconditional knowledge, as the ontology of comprehension and the semantics of symbols are considered. The consideration purpose includes determination and description of the metaphysical structure, proceeding from which the ideas and practice of domination concerning the real's being are terminated in the human's life and thinking. Thus, the concept of intentionality explicates in the article as a basic philosophical concept and is revealing in metaphysical context.

КУЛЬТУРОЛОГИЯ

УДК 130.2(367)

МАЛОРОССИЯ: К ПРОБЛЕМЕ ВКЛАДА В КУЛЬТУРУ СЛАВЯНСКОГО МИРА* (ПО МАТЕРИАЛАМ ТВОРЧЕСКОГО НАСЛЕДИЯ И.Г. ПРЫЖОВА)

д-р культурологии, проф. В.Л. КУРГУЗОВ

(Восточно-Сибирский государственный университет технологий и управления, Улан-Удэ, Россия)

Определяется культурологическая значимость творческого наследия И.Г. Прыжова; рассматриваются актуальные проблемы зарождения культурного наследия Малороссии (Украины), пронизанного искренней любовью к своей земле, бесценного его вклада в сокровищницу культуры России и славянского мира в целом. На примерах Киевской Руси показаны основные достижения культуры славян, отражен ретроспективный взгляд на общность духовных интересов славянских народов. Выражена позиция автора на сохранение этого культурного наследия и использование его в условиях современности, в том числе в условиях социального противостояния на Украине в наши дни.

Введение. Обратиться к истории культурных достижений Малороссии побудили автора сегодняшние события в Украине, которые с тревогой и болью переживают все люди на постсоветском пространстве. Они заставляют нас оглянуться назад, обратиться к собственной истории, ретроспективному анализу культурных достижений Малороссии, оставивших глубокий след в истории не только России, но и всего славянского мира. Прежде чем перейти к основному содержанию статьи, штрихами обозначим историю Киевской Руси, территорию которой в рамках Российской империи стали называть Малороссией, в отличие от другой ее части – Великороссии.

Расселение славянских племен в Европе – составная часть великого переселения народов I тысячелетия нашей эры. Принято выделять три основные ветви славян, основываясь на районах их расселения: **южные** славяне, которые расположились на территории Южной Европы, прежде всего на Балканах; **западные** славяне – предки чехов и поляков; **восточные** славяне – предки современных русских, украинцев и белорусов. Уже в IX веке сложилось единое восточнославянское государство – **Киевская Русь**. Её расцвет приходится на княжение Ярослава Мудрого (1019–1054). После смерти Владимира Мономаха (1113–1125) в середине XII века начался период феодальной раздробленности. В середине XIII века произошло вторжение Орды на территорию Киевской Руси, результатом которого стало почти двухсотлетнее татаро-монгольское иго. Несмотря на мрачные времена, смерть людей, порабощение, уничтожение культурных ценностей, культура Киевской Руси продолжала жить и развиваться, сохраняя свои народные корни, создавая шедевры, которыми мы не перестаем удивляться сегодня, в третьем тысячелетии.

Культура Киевской Руси имела специфику, отличавшую ее от культур других христианских народов: древние славяне были **язычниками**, а культура славянского язычества, к сожалению, изучена пока еще недостаточно широко. В 988 году при киевском князе Владимире Красном Солнышке произошло Крещение Руси, которое оказало большое влияние на развитие всей славянской культуры. Русь через Византию приобщилась к культуре античного мира. Процессы становления культуры Киевской Руси и в целом Малороссии всегда привлекали внимание российских историков, филологов и культурологов. Одним из родоначальников исследований культуры Малороссии в XIX веке был Иван Гаврилович Прыжов – видный российский историк, этнограф, социолог и публицист. К сожалению, его имя полузабыто научными сообществами современной России и постсоветского пространства в целом. Редкие книги и статьи о далеко неординарной личности хотя и стали появляться в последние годы, но их содержание не исчерпывает того масштабного духовного наследия, которое оставил этот ученый.

Цель данного исследования – определить культурологическую значимость творческого наследия И.Г. Прыжова, что он по праву заслуживает.

Основная часть. Судьба Ивана Гавриловича Прыжова была нелегкой, родился он в 1827 году в московской Мариинской больнице для убогих. Несмотря на бедность, сын бывшего крепостного, а затем охранника этой больницы, все же был принят в гимназию, которую окончил с отличием. Это дало ему

* Представленная работа основана на редких материалах научных трудов полузабытого в наши дни историка, этнографа и публициста XIX века И.Г. Прыжова.

право поступить в Московский университет без экзаменов, однако окончить университет не удалось, он был исключен за революционную деятельность. С 5 марта 1870 года Прыжов – узник Петропавловской крепости, в 1871 году приговором суда подвергнут публичной казни, лишен всех прав состояния, приговорен к ссылке на 12 лет каторжных работ и вечное поселение в Восточной Сибири. Каторгу отбывал на Петровском железоделательном заводе, здесь до него работали многие декабристы, а в 1881 году вышел на поселение, не имея средств не только для выезда в центральную Россию, но даже, по его словам, «пятак, чтобы купить марку для письма». Борясь с голодом, Прыжов умер 25 июля 1885 года.

Чем же дорого нам творческое наследие И.Г. Прыжова?.. Вот мнение одного из первых его биографов, А.М. Альтмана, который в 1932 году выпустил в свет книгу «Иван Гаврилович Прыжов. Очерки. Статьи. Письма». Альтман подчеркивал: «Рассеянное по многочисленным столичным и провинциальным газетам, журналам и отдельным изданиям, изъятых в свое время по распоряжению правительства из продажи и библиотек, а ныне ставшее библиографической редкостью, литературное наследие И.Г. Прыжова оказалось уже при первых изысканиях гораздо значительнее, чем это можно было предположить, судя по тем скудным сведениям, которыми мы до сих пор о нем располагали» [1, с. 71]. Сам Прыжов о своем творческом наследии отзывался так: «Я хотел собрать в одно целое не только археологические факты, но и все слезы, всю кровь, весь пот, пролитые когда-либо народом, – собрать и высчитать, насколько вынесет эта наука счисления». Он признавал: «Из всего того, что было только напечатано, целая половина была урезана цензурой или мной самим, другая же половина была исковерканной» [1, с. 9].

Благодаря появившимся в наше время редким публикациям Иван Гаврилович Прыжов известен как талантливый публицист и ученый. Он был не только историком, этнографом и социологом, но и *культурологом*. Это нетрудно доказать, хотя бы кратким обзором его творческого наследия. «Целью моих трудов, – пишет Прыжов в своем фундаментальном произведении “Исповедь”, – было на основании законов исторического движения проследить все главные изменения народной жизни, и каждое из них с первых следов их существования вплоть до нынешнего дня... Позволю себе думать, что подобная смелость не только была по силам мне, но даже отчасти была исполнена. Материал у меня был собран настолько, что я уже мог его распределить на шесть больших томов, именно: 1. Народные верования (в первые дни культуры в средних веках и теперь); 2. Социальный быт (хлеб и вино, община и братство, поэзия, музыка, и драма); 3. История русской женщины; 4. История нищенства в России; 5. Секты, ереси, расколы; 6. Малороссия» [1, с. 20].

Исследованием последней темы Прыжов занимался с глубоким интересом. Несколько раз побывав на Украине, чаще всего пешком преодолевая большие расстояния в компании странников и богомольцев, он всесторонне и глубоко изучал культуру народа Малороссии. Еще в молодости познакомившись со многими киевскими учеными и публицистами, он, уже находясь на каторге и не имея возможности для личных контактов, сотрудничал с ними до конца своей жизни. Об этом свидетельствует большой объем сохранившихся писем. Даже последнее в своей жизни письмо из Петровского завода он отправил своему украинскому другу Н.И. Стороженко. За несколько дней до смерти Прыжов писал в далекую Украину: «Будете в Киеве («у Києве, на Подові, козаки гуляють»), то ради создателя добудьте мне №№ издания Общества Нестора Летописца... Желаю умереть хорошо, а не по-дурачки...» [1, с. 381]. Это подтверждает трудолюбие учёного и преданность теме изучения истории культуры Малороссии.

Читая труды Прыжова, приходишь к мысли об актуальности его идей для сегодняшней действительности, для культуры славянских народов на реформируемом постсоветском пространстве, и прежде всего для самой России. Начиная с 90-х годов XX века в среде не только прозападной «демократической общественности», но и в руководстве России началось повальное восхваление всего «европейского», «американского» при почти полном забвении собственной истории, к сожалению, уже невероятно искажённой. Выводы И.Г. Прыжова актуальны, поскольку на киевском Майдане некоторые «патриоты» Украины даже слушать не хотят о кровном, братском родстве народов России и Украины. Характерная деталь: современные реформаторы Украины ненавидят вовсе не путинскую Россию, а Россию и русский народ вообще. Национализм и русофобия, а вовсе не демократия, проявляются в их доминирующих идеях. Насаждения негативных тенденций в культуре и в образовании молодежи за два последних десятилетия дали обильные всходы... К чему это ведет – видно по последним украинским событиям. Трагический ряд сожжения людей: белорусская Хатынь, вьетнамская деревня Сонгми и другие – пополнился сегодня спланированным актом сожжения горожан в Одессе. Невольно в голову приходят слова замученного гитлеровцами славянина, чешского писателя-антифашиста Юлиуса Фучика: «Люди, будьте бдительны...».

Как бы не развивалась наша история, даже в период мрачного самодержавия в России находились талантливые люди, которые думали о близости славянских народов, а не о том, чтобы их разобщать.

В середине XIX века Прыжов писал: «В Великороссии, где общество еще в Московской Руси, утратило всякое чувство принадлежности к своему народу, где слово “народ” вечно служило потачкой одному лишь мелкому лицемерию, – возникает своеобразная жизнь с модой на народы и народности» [2, с. 186]. Далее, ссылаясь на «Чтение Императорского Московского общества истории и древности», он отмечает: «Была у нас мода на греков (песнопение греков), на армян (Нахичевань на Дону), на поляков (во время крепостного права), на немцев (колонии), говорят, даже была мода на калмыков, и много через калмычек в бары повылезло. Недавно еще была мода на американцев... В XVIII веке была мода на казачков, что состояли при барынях, но она давно прошла, и пора бы дожидаться иной моды – *на коренную русскую (южнорусскую) жизнь* (выделено нами – К. В.), а то ведь, быть может, и поздно будет – судьбы народов неисповедимы...» [2, с. 186].

То обстоятельство, что в каждом из нас, по крайней мере в украинце, белорусе и русском человеке, глубоко сидят общие, в том числе и южнорусские культурные корни, обязывает нас – славян XXI века – повернуться в сторону единения. Одной из причин такого желания можно назвать то, что южнорусский язык включает в себе столь же самобытные и древние черты, как и другие славянские языки, состоит из нескольких наречий. Например, на полтавско-чигиринском наречии, на котором говорит сегодняшняя Украина, пропел свои песни великий славянский поэт Тарас Григорьевич Шевченко. Отделившись когда-то от общеславянского корня, южнорусский язык развивался вместе с русским (или южнорусским) народом, носившим древнее имя Руси. Еще в XIII веке этот народ назвал свою страну у моря – Украиной. Центром русской земли был Киев, издавна известный скандинавам, германцам, грекам и арабам под различными именами: Кутаба, Куяба, Кунаба, Киона, Киваса, Киос и др. Ссылаясь на Константина Порфиродного (X век), Прыжов пишет, что у Киева сходились суда из Новгорода, Смоленска, Любеча, Вышгорода. Посетивший Киев в X веке польский купец Адам Бренинский сравнивал город с Византией. У русского народа Киев носил высокое имя матери русских городов: «Мати градомъ Руськимъ». Имя Руси со временем распространяется на Волынь, Галич, дальний Северо-Восток и объединяет все земли восточных славян. «И теперь, – как подчеркивает Прыжов, – благодаря умственному развитию нашего века, несмотря на все племенные различия разных областей России, мы должны видеть в них одну лишь великую Русь. А Россия – слово книжное, сочиненное греками». «Поляне – Русь – были просвещеннее своих соседей, чему много помогал *Днепр Словутный*, служивший путем в Грецию и Тавриду». Затем Киев стал центром, связующим соседние племена, старшим братом других славянских племен. «Ту Немцы и Венедицы, ту Греции и Морава поють славу Святъславлю. На Западе Киеву подавал руку древний Галич, где русский князь, сидя на своем золотом стуле, подпирает горы Угорские своими железными полками, заступал путь королю, затворял ворота Дуная, суда рядил до Дуная... Киев был богат...» [2, с. 170].

В Киеве было множество торговых домов, некоторые принадлежали латинянам. В начале X века киевляне проникали на своих телегах через Чехию на берега Дуная, продавали баварцам лошадей и невольников. В XI веке русские с поляками доходили до Сицилии. Социокультурный уровень жизни киевского народа был столь высок, что, как отмечает Прыжов, даже «евреи XI века, жившие среди русских племен, говорили по-русски. Киевлянки, как помнит еще былина, и как можно судить по теперешней русской (украинской) женщине, отличались свободой, красотой и сладострастием; свободную жизнь народа связывал дух братства, побратимства, крепкая социальная жизнь, возникавшая около князей, вроде благородной личности Владимира Мономаха, тянула к себе людей из соседних земель, и в Киев съезжались гости из Чернигова, из Волынца, из Кракова и Царьграда, – чехи и ляхи, славяне и немцы» [2, с. 171].

Росло число княжеств Малороссии и число князей, которые заводили меж собой «крамолы», иногда, по примеру поляков, давили народ, для чего не прочь были воспользоваться помощью диких орд, ожидающих добычи и стоящих у ворот Киева. К княжеским междоусобицам прибавлялись и неприязненные отношения народов отдельных земель друг к другу. Все это порождало жизнь беспокойную, лишало уверенности в завтрашнем дне. Вот тут-то и возникает образ мудрейшего хранителя, защитника земли русской, удалого князя *Владимира Мономаха*. Одновременно создается образ удалца в княжеских и народных дружинах, выросший впоследствии на северо-востоке Малороссии в высокую и благородную личность *Ильи Муромца*, защитника народа от князей, а на юге – в вольного казака. Развитие культуры в Киевской Руси породило русский эпос, сначала мифический, а затем *исторический*. Русский эпос, по мнению Прыжова, носит неправильное имя «богатырского (слово татарское, выдуманное московскими учеными-грамматиками), получивший начало еще до племенного разделения на великороссов и малороссов, сохранился на северо-востоке... в убогих обломках старины: живой исторической жизни в нем нет и следа, так как на северо-востоке поэзия заглохла вместе с народной свободой. Не то было на юго-западе...» [2, с. 172–173].

Несмотря на колебавшиеся народные массы грозные события, в Южной Руси новые образы отодвинули назад и заслонили героев старого эпоса, остатки которого долго еще были живы, являя собой своеобразный комментарий народной жизни Малороссии. Здесь еще долгое время ходили предания о «великанах», оставивших свои следы в «могилах» (холмах) и «земельных валах». Это и предания о том, как Борис и Глеб или Козьма Дали ковали первый плуг для людей. Древний край полон памятью о князе Олеге. До сих пор сохранились первые думы «О походе старшего князя язычника в царьградскую землю», о службе русских людей в Царьграде, «Об Алексее Поповиче» и др. Распространяя христианство и отбиваясь от полчищ, напавших из Азии, Киевская Русь, с одной стороны, слагает религиозные предания, а с другой – входит в новый период развития исторического эпоса. В Киеве создано предание об апостоле Андрее – отшельнике, проповедовавшем в «киевских горах». К X веку здесь уже вполне сложился идеал братской любви св. Бориса и Глеба; он получил высокое признание не только в Киевской Руси, но и вошел в легенды и предания русского народа северо-восточных территорий.

При битвах с печенегами возникло сказание о Кирилле Кожемяке, сохранившем свое имя в названии киевской местности Кожемяка и в великорусской сказке о Никите Кожемяке. Печенегов сменили половцы. Владимир Всеволодович – знаменитый князь Владимир Мономах «добрый страдалец за русскую землю», как его называет летопись, призвав князей в поход против половцев, ушел в степь на битву с половцами, которые были разбиты. Именно эту победу, по мнению русского историка Костомарова, воспел русский певец Боян, знаменуя героическую борьбу народа за свою русскую землю. Сохраненное в «Слове о полку Игореве» имя Бояна отнюдь не вымышленное. Оно было известно у славян еще в VI веке. У болгар в начале X века имя Боян носил младший брат царя Симеона, который тоже был вещим певцом. Наконец, имя осталось в славянских фамилиях и в географических названиях в Албании, Италии, Чехии и Германии. Гениальный создатель «Слова о полку Игореве» относился к Бояну с великим уважением, называя его «соловьем старого времени», «вещим певцом – внуком бога пенсии – Велеса». Прыжов, ссылаясь на мнение русского историка В. Срезневского, называет Бояна «Русским Аполлоном», который «пел, возлагая на струны свои десять перст, то есть точно так же, как поют и играют доселе его потомки, украинские бандуристы» [2, с. 174].

Что касается письменности – одного из важнейших феноменов духовной культуры, то есть немало подтверждений, что она существовала на Руси еще в языческий период, задолго до принятия христианства. Об этом свидетельствует ряд литературных источников и памятников материальной культуры: *во-первых*, загадочные «причерноморские знаки», открытые в середине XIX века в Херсоне, Керчи, Ольвии и других местах греческого поселения на территории Малороссии. Знаки эти по своему рисунку имеют довольно сложную линейно-геометрическую форму. Большинство их относится к III–IV векам нашей эры; *во-вторых*, изобразительный символический орнамент, обнаруженный на вазах и кувшинах, найденных при раскопках на территории Волыни, близ Киева, относится к памятникам так называемой «черняховской культуры» (II–IV века н. э.); *в-третьих*, о существовании у славян в дохристианский период алфавитного письма свидетельствуют письменные договоры славянских князей с Византией, относящиеся к V–VIII векам нашей эры. Договоры писались на двух языках – греческом и славянском. Из договора Олега с греками явствует, что древняя дружба между христианами-греками и языческой Русью «многажды» была подтверждена «не только словами, но и письменно».

И наконец, о наличии у славян алфавитного письма говорит факт из биографии Кирилла, одного из создателей славянской азбуки, о котором сообщается в VIII главе «Панонского жития» Кирилла. В ней рассказывается, что Кирилл во время своего путешествия к хазарам в конце 50-х – начале 60-х годов IX века «обрел» в Херсоне (Южный берег Крыма) «Евангелие» и «Псалтырь», написанные русскими буквами («роуськими письмены писано»). Затем он встретил там человека, говорившего по-русски, беседовал с ним, и вскоре, к удивлению своих спутников, начал читать и говорить по-русски. Как бы в подтверждение этого факта в одной из русских рукописей XV века (в «Толковой Палее») говорится: «А грамота русская, явилася, богом дана, в Корсуне (Херсоне) русину, от него научился философ Константин (Кирилл) и оттуда сложив и написав книги русским языком» [3, с. 47].

Дальнейшая судьба Киевской Руси с 1240 года в течение почти целого столетия наполнена страданиями, о которых далеко не всегда упоминает история. Мы знаем, что Киев покорил Орда, которая трижды сжигала его дотла. Как отмечает Прыжов, «от скрипа татарских телег нельзя было расслышать голоса, и что в окрестностях Киева находили много черепов и костей человеческих» [2, с. 193]. Но мы знаем и другое, что история киевского просвещения начинается в XI века с Феодосия – второго игумена Киевско-Печерской лавры. Из глубокой старины доносится до нас высокое апостольское слово игумена, учившее любить человека, и с тех пор как будто завещанное Руси. Здесь – в Печерском монастыре – была развернута литературная деятельность, которая отзывалась эхом во всех последующих временах. Централь-

ной фигурой был Феодосий. Инок Илларион описывал книги, Феодосий пряд нитки для переплета, старец Никон переплетал книги, другие инок ввели летопись, составляли жития. Именно в народе и в церкви сохранялась любовь к своей земле. В XII веке жил паломник Даниила из Чернигова, поставивший лампаду от русской земли на святом гробе господнем. В нем мы видим общую заинтересованность в развитии культуры, ибо деятельными её участниками стали уже не только князь или игумен, но и простой мужик.

Заключение. В культурном наследии Киевской Руси русские люди XXI столетия видят искреннюю любовь к своей земле, к своему народу, желание творить ему добро. В этом, наверное, квинтэссенция русской души. Именно в первый период своей исторической жизни, окончившийся татарским нашествием и погромом, Южная Русь создавала свою культуру – язык, словесность, искусство, вырабатывала в своих недрах идею просвещения, оказавшую огромное влияние на все славянство. Русский народ затем двинулся на Север, но навеки сохранил свою память о доброй старой киевской жизни. Недаром же толпы народа многие-многие годы шли с холодного севера помолиться в старый Киев, ибо город Киев был для них своеобразной Меккой спасения от любых невзгод. Сегодняшний Киев переживает не лучшие времена своей истории, подвержен смуте и нуждается в поиске нелегкого выхода из тупика. Представляется, что выход этот нужно искать не за «морями и горами», не в воспитании ненависти к «кацапам» и «москалям», а в собственной многовековой истории, в духовных сокровищницах мудрости украинского народа, в славянских корнях его богатейшей культуры, в установлении братских, добрососедских отношений с соседними славянскими народами.

ЛИТЕРАТУРА

1. Прыжов, И.Г. Очерки. Статьи. Письма: сб. соч. / И.Г. Прыжов. – М.–Л., 1934. – 485 с.
2. Мазуркевич, А.Р. Из истории русско-украинских литературных связей / А.Р. Мазуркевич, И.Г. Прыжов. – Киев: Гос. изд-во худож. лит., 1958. – 424 с.
3. Литературное наследие Киевской Руси. – Киев, 1954. – 386 с.

Поступила 28.04.2014

LITTLE RUSSIA: ON THE ISSUE OF THE SLAV NATION CONTRIBUTION TO CULTURE (BASED ON I.G. PRYZHOV'S ARTISTIC HERITAGE)

V. KURGUZOV

The article is based on rare research papers written by I.G. Pryzhov, a historian, ethnographer and writer who lived in XIX century and is half-remembered nowadays. The author considers the topical issue of Little Russia (Ukraine) artistic heritage origin penetrated with the people's sincere love of their land, its invaluable contribution to treasure house of not only the Russian but also the Slavs culture. Kievan Russia is given as an example of the Slav nation main cultural achievements, besides the hindsight analysis of their common grounds and spiritual qualities is made. The author hopes this heritage will be preserved and currently used despite the confrontation existing in Ukraine now.

УДК 130.2

«СЛАВЯНОФИЛЫ» – «ЗАПАДНИКИ»: ДИАЛОГ ПРОДОЛЖАЕТСЯ**д-р филос. наук, доц. О.В. АРХИПОВА****(Санкт-Петербургский государственный экономический университет);****д-р филос. наук, проф. Ю.М. ШОР****(Санкт-Петербургская государственная академия театрального искусства)**

Рассматриваются культурологические и философские аспекты дихотомии «славянофилы» – «западники»; обосновывается их сущностное противостояние, принципиальное размежевание этих двух миров, несовместимых миропониманий, типов истолкования человека, культуры, цивилизации, стратегий социокультурного развития. Предлагается оригинальное прочтение дилеммы «славянофилы» – «западники» как противостояние «просвещения» и «романтизма», «технократизма» и «гуманитарности». Осмысливаются исторические пути развития России как особого культурного пласта, уникального и своеобразного. Выделяются и интерпретируются такие принципы русской ментальности, как антитехнократизм, гуманитарность, экзистенциальность и другие. Подвергается критике чуждое русской культуре сциентистско-позитивистское мировоззрение, и напротив, утверждается ценность гуманитарности как целостно-поэтического переживания мира. Подчеркивается особая роль проблемы идеала и исследований области идеального для русской духовной культуры. Анализируются основные тенденции и противоречия развития культуры и общества на рубеже XX–XXI веков, такие явления современности, как «вестернизация» и «американизация».

Введение. Книга «Победы и беды России» выдающегося российского мыслителя В.В. Кожина о специфике российской цивилизации, о месте России в мире, о необходимости и неизбежности восстановления связи времен [1]. Говоря о потрясениях, сопровождавших Россию, и прежде всего в двадцатом веке, автор проводит мысль, что их первопричиной были не закономерности социально-экономического порядка, не кризисы «марксистского» мировосприятия, а кризисы духовные – *разломы веры*. Именно крушение веры в традиционный миропорядок привело к тому, что, по выражению В.В. Розанова, в 1917 году «Российская империя слиняла в три дня», а спустя семьдесят четыре года исчез с карты мира Советский Союз. В органическом единстве В.В. Кожин рассматривает проблемные узлы России как результат сплетения географических, исторических, политических, философских, художественных факторов. Суть его концепции: в истории тесно переплетены материальные и идеальные факторы; экономическое, социальное, политическое развитие общества – это только одна сторона проблемы, другой стороной выступает художественное, религиозное, философское мировосприятие, и прежде всего – Слово, Художественный образ. Слово и непосредственно связанное с ним православное переживание происходящих в мире событий всегда занимали особое место в русской культуре. Легендарное «Слово о полку Игореве» – не просто литературный памятник, это вся Русь в Слове и через Слово, русская идея и русская судьба, русское мироощущение, переданное и воссозданное художественными средствами литературы. Поэзия несет в себе художественные смыслы той сущности, материальные, практические, реально-исторические измерения которой воплощены в действительном историческом процессе (В.В. Кожин). И эти художественные смыслы несколько не менее «реальные», чем внехудожественные. Тайна Слова в том, что в нем воплощается духовная жизнь народа, его истинные творческие силы.

Но что такое духовное, в чем его природа, его суть?.. Перед нами старая, фундаментальная проблема истории культуры, истории философии, проходящая и через Восток, и через европейскую Античность, через европейское Средневековье и Возрождение, борьбу идей Просвещения и Романтизма и т.д. Дело, во-первых, в том, что в каждую историческую эпоху она проявляется с разных сторон; во-вторых, сегодня вновь обострились поиски сущности духовного, его природы, причем эту «природу» хочется увидеть не абстрактно, а совершенно конкретно, воочию, объёмно.

Основная часть. Общая формула: духовное – это смысловое, это *идея вещи или явления*, что известно со времен Платона. Но сегодня важно, что идея – энергетический импульс, внутренний толчок, источник вдохновения. Духовное – то, чем жива душа, ее опоры, ее несущие конструкции. Духовное включает в себя ответ на вопросы «Во имя чего мы живем?», «В чем цель и смысл?». Именно это свойство поэзии отмечает Кожин: «Поэтические строки очень много значат в нашем сознании, в нашей духовной жизни: они представляют своего рода “опоры”, “скрепы” нашего мировосприятия, нашего отношения к природе и обществу, к любви и дружбе, к добру и злу» [1, с. 89]. Роман-эпопея «Война и мир» Л.Н. Толстого «по-своему не менее значительное событие русской истории, чем сама Отечественная война 1812 года» [1, с. 315]. И если Петр Великий в начале века основал *реальный* Санкт-Петербург, то

А.С. Пушкин в 1833 году создал Петербург идеальный, основал *миф* о Петербурге, построил его художественный образ, воссозданный эстетически.

Размышления о русской культуре ведут к плодотворной постановке вопроса о её самобытности. Почему, в самом деле, в силу каких причин, для каких целей мы вообще размышляем о своеобразии России, русского пути?.. Конечно, не для того, чтобы доказывать, что «мы не такие как все», «что нам закон не писан». Нет, просто своё – это наши корни, энергетические источники. Знаменитая работа «Русская идея» Н. Бердяева начинается с важной мысли: «Меня будет интересовать не столько вопрос о том, чем эмпирически была Россия, сколько вопрос о том, что замыслил Творец о России, умопостигаемый образ русского народа, его идея» [2, с. 375]. В ней, полагаем, квинтэссенция самой проблемы русского своеобразия, как и в вещих словах А.С. Пушкина: «Поймите же, что Россия никогда ничего не имела общего с остальною Европою... история ее требует другой мысли, другой формулы».

Социально-философская сущность диалога «западников» и «славянофилов» – это не вчерашний день¹. Это не просто диалог двух тенденций, способов понимания социокультурного развития России, а соперничество двух типов мировоззрения, двух форм миропереживания, диалог, приобретающий то скрытый, то явный характер. Причем в конце XX – начале XXI века он обогатился новыми чертами, зазвучали другие обертоны, наполняя новым содержанием старые сюжеты. Безусловно, в какой-то степени верно, что говорилось о «западниках» и «славянофилах» в XIX веке, что в чем-то они едины, это две стороны одной и той же медали, «двуликий Янус» и т.п., но только в какой-то степени. Ибо это не отменяет принципиальных базовых различий, фундаментальных расхождений. Перед нами не просто спор о мере самобытности России, перед нами противоборство глубоко различных духовных позиций.

Реформы последних двух десятилетий выявили пагубность для российской политики «всеобщей вестернизации», результаты говорят о недостаточности, ущербности концепций либерального прогресса, о безусловной вине такого «прогресса» в порождении проблем и противоречий современной цивилизации. Это отчетливо понимал выдающийся теоретик современного «неопочвенничества» А.С. Панарин: «Требуется нахождение альтернативы тому глобальному тупику, в который загнала человечество прометеева идеология покорения природы и культуры во имя... удовлетворения примитивных потребительских appetitov» [3, с. 11]. Эти строки написаны в самом начале XXI века, но свою глубину и актуальность, думается, они не потеряли. Речь тут идет даже не о бесперспективности слепого копирования Запада, а о том, что процессы, происходящие в России, эпохальны по своему смыслу, и смысл этот – в исчерпании идеологии не «западничества», а в целом «западнизма» в качестве основной, ведущей парадигмы развития человечества. Перед Россией опять встает главный, судьбоносный, по сути дела, мессианский вопрос – удастся ли стать пионером радикального поворота человечества на рельсы принципиально другого типа цивилизационного развития?.. Но главное – другое. Позиции «почвенников», с одной стороны, «западников» – с другой, это, повторяем, принципиально разные мировоззренческие парадигмы. Проблема как раз в том, на каких духовно-философских основаниях базируются направления, чем они воодушевляются, каковы их исторические корни. Мировоззрение «западников» – это, прежде всего, материализм, индивидуализм, прагматический и технократический подход к реальности. Мировоззрение «почвенничества» – это традиционное мировоззрение русской православной культуры с ее созерцательностью, соборностью, экзистенциальностью.

Карл Маркс глубоко понимал исключительную роль капиталистических отношений в развитии общества и производства, в освобождении и обогащении производительных сил, его действующих возможностей, его энергетики. Но критики капитализма видели и другую, страшную сторону буржуазного строя, видели цену, которую платит человек за развитие производительных сил, комфорт и уют. Деньги, прибыль, цена в самом сердце культуры – это неизбежное обесценивание самого человека. Душевный холод, черствость, отсутствие элементарного сопереживания, сочувствия чужой беде – все это органически входит в природу предпринимательства, бизнеса, деловой активности. Перед нами не случайные отклонения от правил, а сами правила, во всей неприглядности. «Производственный процесс в капитализме, – пишет Славой Жижек, – есть лишь окольный путь в спекулятивном процессе порождения все новых денег, то есть логика наживы в конечном счете является и тем, что поддерживает непрекращающееся стремление революционизировать и расширять производство» [4, с. 236]. Отметим, свойство капиталистического рынка таково, что когда люди обмениваются товарами, их не интересуют потребительская стоимость товара (т.е. его собственная ценность и самоценность, его уникальность и особенность, его глубинное значение), а только меновая, то есть как товар будет продаваться на рынке, сколько денег за него можно дать и т.п. Самоценность вещи или явления (предположим, талант певца) в рыночной экономике имеет смысл только как меновая, как рыночная стоимость.

¹ Термин «славянофилы» неудачен во многих отношениях, более точен термин «почвенники», или «неопочвенники». В таком смысле употребляет этот термин А.А. Корольков в разделе «Почвенники против беспочвенников» книги «Духовный смысл русской культуры» (СПб., 2006).

Выяснение особенностей русской культуры есть выделение ценностей, которые не могут и не должны быть попораны в обществе, которое хочет оставаться человеческим. По своей природе они не могут быть рыночными. Выделяя эти особенности, вглядываясь в них, почвенничество делало это не ради абстрактного, теоретического (позитивистского по своей сути) анализа, не для безличного «научного» описания – оно высвечивало в качестве особенностей, корней, базовых моделей те ценности, которые разрушаются современным «западнизмом», оттесняются на обочину цивилизации, рассматриваются как «устаревшие», «несовременные», не соответствующие нынешним реалиям. Вопрос – каким?..

Конечно, проблема противопоставления «Запада» и «Востока» – в чем-то миф, но миф содержательный, несущий в себе черты реальности, выражающий важное и глубинное. В теоретическом плане не случайно то, что в англо-американской культурной антропологии не разводятся понятия «культура» и «цивилизация», для российской же культурологической традиции принципиально важно именно это различие: цивилизация – это материально-технические слои жизни общества, ее «массовидные» компоненты (из толщи «цивилизации» возникает феномен «массовой культуры»), культура же – духовно-смысловой, ценностный слой. В общем, Г.В.Ф. Гегель прав, что культура – это наука, философия, религия и т.п. Но не только. Для нас важно определение Д.С. Лихачева: «Культура – духовная среда человека», «святыни нации», то, что духовно сплачивает народ. Поэтому нам трудно согласиться с мнением М.С. Кагана, который делил культуру на «материальную» и «духовную», хотя, рассуждая формально, вроде бы и так. Конечно, любой идеальный продукт, чтобы стать «реальным» неизбежно «материализуется», но в том-то и дело, что само понятие культуры создано именно для описания *ценностной, идеальной, духовно-смысловой стороны человеческого бытия*. «Для чего?», «Во имя чего?» – вот вопросы, на которые призвана ответить Культура.

О каких чертах русской культуры и каких важных для нас ценностях идёт речь в неопочвенничестве?.. Русская ментальность в литературе, в частности у Н. Бердяева, оценивается как парадоксальная, противоречивая; она соединяет деспотизм и анархизм, доброту и жестокость, обостренную личностность и безличный коллективизм, открытость и закрытость и т.п. Но нас интересуют не объективные характеристики, а то идеальное, потенциально ценное, что, безусловно, содержится в глубинах менталитета, в типе духовности, включая общежитийские и мировоззренческие феномены. Они известны: целостность знания; своеобразный антитехнократизм и гуманитарность русской культуры; понимание особой роли духовно-творческого начала, истолкование жизни как жизнестроительства; экзистенциальность русской культуры. Наконец, особое значение для русской культуры имеют поиск идеала и Правды, наличие цели и высшего смысла. И хотя все вышеперечисленное известно, сейчас важно, чтобы оно вновь заработало в толще социальной и душевной жизни, обрело форму пульсаций живого каждодневного бытия. Тогда вроде бы знакомое, само собой разумеющееся, засверкает новыми, порой неожиданными гранями.

Принцип цельности противостоит технократической «специализации» знания, дисциплинарной разнголосоицы, обилию не состыкованных между собой направлений, наук, школ, дисциплин. Цельность знания заключается, прежде всего, в стремлении создать целостную картину мира, не раздробленную на участки и фрагменты, в поиске истины силами и средствами самых разных наук, да и не только наук, а искусства, философии, религии и т.п. Этот принцип включает в себя также понимание, что одна наука, или наука сама по себе, при всех своих поистине безграничных возможностях, – ущербна, неполна, создает только одностороннюю картину мира. Проблема сама по себе непростая, но характерно, что антициентистские направления в философии XX века (феноменология, экзистенциализм, философская антропология, «философия жизни» и т.п.) теоретически точно выделили лакуну, область культуры, поддающуюся постижению только гуманитарными методами, более того, *выделили гуманитарность в качестве совершенно особого типа знания и способа постижения реальности*. Например, А.Ф. Лосев считал, что мир не научен; мир – музыка, а наука – его накипь и случайное проявление.

Принцип антитехнократизма логично следует из предыдущего как гуманитарный характер, внутренне присущий русской мысли и русскому духу. Он выражается в критике однобокого технократического, инструментального взгляда на мир, будто бы созданного, прежде всего, для удовлетворения практических нужд, утилитарных потребностей; в преодолении буржуазности, понятой как тип практики и мироотношения, и позитивистского мирозерцания². Вспомним тургеневского Базарова, который думал, что разрежет лягушку, посмотрит, как она устроена и будет знать, как устроен человек. Только встреча с Одинцовой показала ему воочию, что, несмотря на явные совпадения в физиологии, человек (а тем более женщина) никак не тождественен лягушке. Гибель Базарова – это и крушение «сциентистско-позитивистского мирозерцания». Я умру, рассуждает тургеневский герой, – на могиле лопух вырастет. Не лопух, – отвечает ему Тургенев, – на могилу лягут цветы, принесенные родителями, пережившими сына. Именно они напоят о жизни вечной, бесконечной...

² Ср. у Николая Бердяева: «Никогда русское царство не было буржуазным» (Бердяев, Н.А. Русская идея. Основные проблемы русской мысли XIX века и начала XX века / Н.А. Бердяев // Судьба России / Н.А. Бердяев. – М., 2007. – С. 377).

Гуманитарность выступает как целостно-поэтическое переживание мира, постижение его как чуда и тайны, чего-то «непостижимого» (С. Франк). Не случайно самобытная русская философия выросла из толщи искусства, выступила из материи художественности. Точнее говоря, из самого способа художественно-эстетического переживания реальности, присущих ему лиризма, экзистенциальности, целостности постижения. Так, грандиозный мир «Евгения Онегина» – это универсальный космос бытия, пропитанный социальными, историческими, психологическими, природными энергиями; это все склеено, спаяно мощным лирическим переживанием, одухотворено исполинским творческим порывом, заковано в совершенную художественную форму. И так можно сказать о любом великом произведении русской литературы. Первостепенно важна *экзистенциальность русской мысли*, прикосновенность ее к самым тонким и трепетным струнам человеческой души. Русская литература и поэзия – это подлинная энциклопедия художественного экзистенциализма.

Наконец, особую роль мы отводим *проблеме идеала* вообще, *области идеального* (в предельном выражении это и есть идея Бога)³. Ее насущность связана одновременно и с утратой, и с жаждой обретения. Прекрасно пишет об этом В.Г. Арсланов: «сциентистско-номиналистическая реальность создает ситуацию, при которой современному субъекту тесно в рамках наличного материального мира, но и в идеальную область, которую искала немецкая классика, он давно и безвозвратно потерял дорогу. Остается только третье, которым в конечном счете оказывается сам субъект и его активность» [5, с. 353]. Но на субъекте и его беспросветном одиночестве мысль не останавливается, требуя точного критерия объективного смысла, абсолютного ориентира. Она ищет его даже там, где, казалось бы, он потерян навсегда – в практически-утилитарной повседневности, которой ей мало.

Специфика российской ментальности как раз и состоит в неумении довольствоваться банальностью повседневного благополучия; любые социальные роли в России требуют сопряжения с высшим смыслом и немедленно теряют в своем качестве, если эта связь обрывается (А.С. Панарин). «Россию невозможно одолеть материальной силой. По-настоящему уязвима она лишь перед технологиями разрушения смысла» [3, с. 92–93]. «Драма нашей идентичности связана с тем, что она с самого начала носила не натуралистический характер, не довольствовалась наличностями этнического, географического и административно-державного толка, а являлась по преимуществу ценностно-нормативной, духовной» [6, с. 7]. «Мессианскую идею», присущую русскому народу, не обязательно нужно понимать, как некую исключительность, или «богоизбранность» русского человека. Ее можно видеть гораздо менее «космично», как присущее своеобразие, свой в чем-то общий, а в чем-то особый путь, прокладываемый всяким народом, свои святыни, свое «ценностное поле».

Идеологическое противостояние «славянофилов» и «западников» можно рассматривать и как несовместимость идей Просвещения и Романтизма. В этом плане интересно ставит проблему Н.А. Хренов, отождествляя дихотомию «Просвещение – Романтизм» с дилеммой «Запад и Россия». Запад пошел «просвещенческим» путем, Россия – «романтическим». Не случайно «в начале XX века, особенно в русской теургической эстетике, началась реабилитация Средних веков как эпохи высшего подъема религиозной экзальтации и прорыва в сверхчувственные миры» [7, с. 24]. Этот романтический порыв был реакцией на запанную цивилизацию, ее одностороннее «модерн-просвещение» – безусловную веру в прогресс, в поступательное развитие и совершенствование человечества, в господство и торжество Разума. «Ренессанс русской литературы XIX века оказался возможен на основе сопротивления и западной цивилизации, и тому процессу отчуждения, который сопровождает историю этой цивилизации. Поэтому не случайно в России возникло и получило столь высокий статус славянофильство как следствие романтизма. Нечто подобное происходит и сегодня» [7, с. 94].

Мы полагаем, Н.А. Хренов глубоко прав, утверждая, что сегодняшняя «глобализация» – это, прежде всего, *вестернизация* и *американизация*. Романтическая линия развития, которой следовали славянофилы, – это достаточно радикальный вариант противостояния. Романтизм – не «уход от реальности» в «заоблачные выси», не бессильное «бегство от действительности», тем более не капитуляция перед ней. Романтизм – это господство поэтического мироощущения, мощь переживания, духовность; это не утилитарно-прагматический взгляд на мир, а недоверие к автоматическому «прогрессу». Опора не на мир как на нечто исчисленное научно и постигнутое, приспособленное к удовлетворению «нужд» и «потребностей», а на мир как на неизреченное, неисповедимое, сокровенное, потаенное. Да, для технологических нужд капитализма и для буржуазного прогресса такая установка непригодна, более того, противопоказана. Она обслуживает другую сторону человека – полноту его самореализации, богатство отношений с реальностью, универсальность переживания мира людей и природы, стремление чувствовать себя Человеком в полную меру человеческой природы. Мир как чудо и загадка, в которыйходишь как «в таинственный лес» (В.В. Вересаев) – вот что не дано американизму. Русское мировоззрение, безусловно, ему противостоит.

³ Ей уделял большое внимание русский философ Эвальд Васильевич Ильенков (1924–1979 г. ж.).

Понятие «американизм», конечно, не тождественно понятию «американская культура», а есть явление особое, связанное с типом мировоззрения человека современного капитализма. Поразительно точно писал еще в 1902 году В.В. Розанов, к которому стоит прислушаться: «Американизм есть принцип, как “классицизм”, как “христианство”. Америка есть первая страна, даже часть света, которая, будучи просвещенною, живет без идей. Она не имеет религии иначе как в виде религиозности частных людей и частных обществ, не имеет в нашем смысле государства и правительства; не имеет национальных искусств и науки. Даже нельзя сказать, чтобы она имела нацию, ибо Соединенные Штаты не есть национальный организм, подобно России или Германии, или Испании. Вот это-то существование без высших идей побеждает, едва ли не победит христианство, как христианство некогда победило классицизм. Так что вместо ожидаемого Страшного суда, которого так боялись апостолы и который рисовал Микель-Анджело, наступит длинная вереница буфетов, в своем роде некоторый хилиазм: “буфет Вифлеем”, “буфет Фивы”, “буфет Рим”, “буфет Москва”, с отметкой около последней “Поезд стоит час, ресторан и отличная кулебяка”» [8, с. 112]. Отличная кулебяка, а сегодня это Биг-Мак – в какой-то мере и есть сущность американизма.

Заключение. В истории культуры то, что традиционно именуется диалогом «славянофилов» и «западников» (а лучше «почвенников» и «западников»), может иметь самые разные облики, выступать как дихотомия «Запад – Россия», или «Просвещение – Романтизм», или даже «Гуманитарность – Технократизм». По сути своей перед нами сущностное противостояние двух миров, двух несовместимых миропониманий, двух типов истолкования человека, культуры, цивилизации. И, конечно, двух стратегий политического и социокультурного развития. Тут дихотомия глубокая, принципиальная. О ней хорошо сказал, когда шел процесс предоставления самостоятельности Косово, Н. Михалков: «Дело не в том, что одно государство отделяется от другого. Дело в том, что православие – уникальный, может быть единственный вариант подлинного противостояния “всемирному Макдоналдсу”». Вот в чем, на наш взгляд, суть давнего спора.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кожин, В.В. Победы и беды России / В.В. Кожин. – М.: Эксмо, 2005. – 576 с. (Политический бестселлер).
2. Бердяев, Н.А. Русская идея / Н.А. Бердяев. – М.: Эксмо, 2007. – 829 с.
3. Панарин, А.С. Реванш истории: Российская стратегическая инициатива в XXI веке / А.С. Панарин. – М.: «Русский мир», 2005. – 430 с.
4. Славой, Ж. Размышления в красном цвете: коммунистический взгляд на кризис и сопутствующие предметы / Ж. Славой. – М.: Изд-во «Европа», 2011. – 476 с.
5. Лифшиц, М. Диалог с Эвальдом Ильенковым. (Проблема идеального) / М. Лифшиц. – М.: Прогресс-Традиция, 2003. – 368 с.
6. Панарин, А.С. Православная цивилизация в глобальном мире / А.С. Панарин. – М.: Алгоритм, 2002. – 496 с.
7. Хренов, Н.А. Какой тип культуры складывается в современной России? / Н.А. Хренов // Вопросы культурологии. – 2010. – № 8. – С. 93–120.
8. Розанов, В.В. Итальянские впечатления. Среди художников / В.В. Розанов // Собр. соч. / под общ. ред. Н.А. Николюкина. – СПб.: Республика, 1994. – 494 с.

Поступила 16.04.2014

‘SLAVOPHILES’ – ‘OCCIDENTALISTS’: THE DIALOGUE CONTINUES

O. ARKHIPOVA, Y. SHOR

Author considers culturological and philosophical aspects of the dichotomy ‘Slavophiles’ – ‘occidentalists’ in the article. Their opposition, principal differences of these two cultures, incompatibility of world perception, interpretation of human being, culture, civilization and strategy of development are substantiated. The creatively different interpretation of the dilemma ‘Slavophiles’ – ‘Occidentalists’ as a conflict of ‘the Enlightenment’ and ‘the Romanticism’, ‘Technocracy’ and ‘Humanitariness’ is suggested. The historical development of Russia as a specific, unique and peculiar cultural layer is comprehended. The principals of Russian mentality as anti - technocracy, humanitariness, existentialism and others are marked and explained. The author criticizes the scientific and positivistic ideology as inorganic for Russian culture, and, on the contrary, confirms the value of humanitariness as the comprehensive and poetical understanding of the world. The special role of the problem of ideality, as well as the ground of the ideal for the Russian intellectual culture are emphasized. The main tendencies and conflicts of culture and society development at the turn of XXI century are estimated. The modern phenomena of ‘Westernization’ and ‘Americanization’ are conceptualized.

УДК 008:39“18”(=172/=161):[7.035(476)+316.7]

**ЛИТВИНСКО-КРИВИЦКИЙ КОНЦЕПТ
В ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ ПАРАДИГМЕ РОМАНТИЗМА****канд. культурологии И.М. ШУМСКАЯ
(Белорусский государственный университет культуры и искусств, Минск)**

Выявляется взаимосвязь этнокультурной парадигмы с процессом национальной самоидентификации. Анализируется литвинско-кривицкий концепт, становление которого началось в эпоху романтизма и который оказался весьма востребованным среди определенной части современной белорусской интеллектуальной элиты в качестве инструмента, подчеркивающего уникальность местной этнокультурной среды и её обособленность от так называемого «русского мира». Автор рассматривает возврат интереса к данному концепту в качестве частного проявления политического романтизма. Отмечается, что феномен этнокультурной парадигмы может выступать в роли значимого недостающего звена, помогающего конкретизировать научную картину социокультурной действительности.

Введение. Стремительные преобразования в глобализующемся мире требуют не только всестороннего критического анализа прошлого, но и серьёзной культурологической оценки проблем национального возрождения с учетом специфики существующих этнокультурных парадигм как систем идейно-ценностных ориентиров, базирующихся на традициях и архетипах, закреплённых в культурной памяти того или иного этнокультурного сообщества. Противоречивость феномена этнокультурной парадигмы во многом обусловлена идеологическим противостоянием: различные политические, социокультурные группировки стремятся утвердить в обществе собственный подход к исторической памяти и восприятию этнонациональных общностей. К примеру, в Российской империи активно культивировались идеи соборности и русского триединства, сменившиеся в советскую эпоху доктриной «советского народа», а в новейший период – концептами транснациональных сообществ, гражданской нации и т.д. Многовековые культурные традиции различных этнических общностей доказали свою гораздо большую жизнестойкость, нежели искусственно формируемые идеологические догмы. Что касается фундамента научного осмысления этнокультурных парадигм, то он, наряду с активным продуцированием идей национального возрождения, был заложен именно первыми теоретиками романтизма.

В отечественной гуманитарной науке закрепились заимствованная из советского литературоведения тенденция восприятия феномена романтизма как художественного направления. Его до недавних пор принято было рассматривать наряду с классицизмом, модернизмом, реализмом, а также как отдельную эпоху, формально стартовавшую с момента Великой французской революции. При этом убедительно объяснить, почему же это, как утверждали опиравшиеся на идеи марксизма исследователи (Н.Я. Берковский, В.М. Жирмунский, М.Ф. Овсянников и др.), «антибуржуазное» движение возникло в ответ именно на французскую буржуазную революцию (а не английскую или нидерландскую), и к тому же расцвело отнюдь не во Франции, а изначально в Германии, не считалось необходимым. На универсально-интегративный и надэпохальный характер романтизма неоднократно указывали сами романтики, а французский исследователь А. Жуссен в монографии «Романтизм и эволюция творчества» (1912) утверждал: «Слово романтизм можно понимать в узком и широком смысле. В первом смысле оно определяет литературную школу, имеющую в истории свою дату и принадлежащую прошлому. В широком смысле романтизм применяется к формам мысли и чувства, выходящим далеко за пределы романтической эпохи, как в прошлом, так и в будущем. Романтизм как определённый момент в истории литературы и искусства начинается в конце XVIII столетия и наполняет первую половину XIX столетия. Но Данте в средние века, Шекспир в XVI, Рембрандт в XVII столетии нам дали совершенные образцы романтического искусства. Платон, объявляющий в «Федре» «поэзию мудрых, навсегда вытесненную гимнами, дышащими божественной страстью», даёт апологию романтизма. Эсхил в своём «Прометее» – тоже романтик [1, с. 89].

Важную особенность анализируемого феномена раскрывает В. Колесник: «Романтизм в Европе, согласно осторожным энциклопедическим мнениям, начался где-то в 70-е годы XVIII столетия и закончился в 80-е годы XIX столетия, а белорусский романтизм после смерти европейского только входил в силу, расцвета же достигнул после революции 1905 года и продолжил развивать свое революционное течение в Западной Беларуси 20-х годов» [2, с. 201].

Несмотря на отсутствие единства мнений в отношении темпоральной принадлежности романтизма, высокая степень его идейного влияния на формирование национального самосознания европейских народов уже давно не вызывает сомнений и споров. Как подметил В.В. Зеньковский, «романтизм везде имеет национальную окраску, нет романтизма вообще, а есть немецкий, французский, английский романтизм – всюду различный» [3, с. 156]. Очевидно, что белорусский романтизм имеет много общего с

романтизмом общеевропейским. Но в то же время это глубоко национальное явление, питаемое местным мировосприятием и историзмом мышления. В отличие от романтизма западноевропейского, белорусский романтизм выступал не столько против норм буржуазного общества и просветительских рационалистских идей, сколько за развертывание национально-освободительного движения и борьбу с российским империализмом. Об этом, в частности, свидетельствовал Антон Луцкевич: «Если взглянуть на то, каким духовным делом поддерживалась наша местная интеллигенция в первой половине XIX столетия, то увидим, что она жила под сильным влиянием романтизма» [4, с. 25]. И каким бы парадоксальным это ни казалось, но и в наши дни большинство национально-ориентированных концепций по-прежнему подпитывается актуализированной романтической картиной мира.

Благоприятную почву для конкуренции различных этнокультурных концептов создает то, что среди ученых до сих пор не сформирована единая точка зрения относительно этногенеза белорусов. Существует множество разнообразных версий о том, откуда пошли белорусы, где находятся их этнические корни, в пределах каких государственных образований шло формирование нашей нации. Наличие нескольких концепций возникновения Беларуси и происхождения белорусского народа обусловлено сложностью самого процесса образования этнической территории и способов ее исследования, разнообразием источников, которые очень часто в корне отличаются друг от друга. Одной из таких теорий происхождения белорусского народа является кривичская теория, сформулированная в основных чертах еще во второй половине XIX века и получившая значительное развитие в начале XX века в трудах ряда ученых, в частности известного белорусского историка и общественного деятеля Вацлава Ластовского (1883–1938 г. ж.). Он утверждал, что в основе становления белорусского народа лежит традиционная культура одного из первых восточнославянских этнических сообществ – племени кривичей, которые и являются предками белорусов. Ученый исходил из того, что именно кривичи были наиболее многочисленным сообществом среди племен на территории современной Беларуси и занимали некоторые земли за ее пределами. Более того, именно на территории их расселения было образовано Полоцкое княжество, оказавшее существенное влияние на развитие остальной части белорусских земель. В своем «Патриотическом молитвеннике» В. Ластовский взывал: «Слава Кривичанскому Народу во всех его исторических именах – Кривии, Литвы, Беларуси, – как была испокон веков, так и теперь на веки вечные» [5, с. 415].

Несмотря на ряд фактов, свидетельствующих в пользу данной теории, ее основное положение, что предками белорусов являются кривичи, а этническая территория белорусского народа сформировалась на этнической территории кривичей, противоречит действительности. Кривичи и их этническая территория (Кривия) исчезли в середине XII века, а белорусский этнос, его этническая территория в это время еще не сформировались. Спорность данной концепции выявляется и в том, что она не может убедительно объяснить возникновение этнических черт южного населения, поскольку кривичи жили только в северной и центральной части современной Беларуси. Этноним «кривичи» вызвал множество неоднозначных толкований среди историков. Одни исследователи опирались на ландшафтную версию, полагая, что местность расселения кривичей была «кривой», т.е. холмистой; другие усматривали связь с именем родоначальника племени Кривь, или же от имени верховного жреца балтов Криве-Кривейте.

Хронист начала XIV века Пётр из Дусбурга пишет о верховном балтском жреце: «...живет некто Криве, которого они [пруссы] почитали как [римского] папу, ибо как господин папа правил вселенской церковью христиан, так и по его воле или по велению управлялись не только вышеупомянутые язычники, но и литовцы, и прочие народы земли Ливонской. Такова была власть его, что не только он сам или кто-либо из родичей его, но даже гонец с его посохом или другим отличительным знаком, проходя по пределам вышеупомянутых язычников, был в великом почете у королей, нобелей и простого люда» [цит. по: 6, с. 23]. Если принять во внимание, что территорию Подвинья долгое время населяли балты, активно взаимодействовавшие с пруссами, а расселение части славян происходило именно с Запада, где они имели возможность тесного контакта с балтскими жрецами, вполне вероятной представляется версия, что пришельцев возглавлял один из жрецов. В пользу этой гипотезы говорит и священный смысл самого корня «крив», что выявляется даже в этнографических материалах XIX века с территории расселения полоцко-смоленских кривичей. Так, например, Русальная неделя на Смоленщине носила название кривой. В Полоцком Подвинье Колядные вечера назывались кривыми или святыми.

Прямое упоминание кривов-жрецов в кривичских землях встречается в грамоте великого князя Ольгерда 1359 года. Последний верховный жрец скончался в начале XV века. Сообщая об этом, анонимная летопись того времени «Церковная история» подчеркивает тесную духовно-культурную и правовую связь балтских и кривичских земель: «28 июля 1414 года в деревне Анкаим умер Криве-Кревайть (Krewе-Krewayto) по имени Гинтовт, 74-й первосвященник; с ним пал сан, некогда очень важный в делах святых и судебных во всей земле Литовской, Пруссии, Литве, Жемайтии, Куронии, Земгалии, Ливонии, Латгалии и даже в землях кривичских руссов (Crevicensivim Russorum)» [7, с. 438].

Известные белорусские ученые Я.Ф. Карский и В.И. Пичета, включившие в состав предков белорусов не только кривичей, но радимичей и дреговичей, в некоторой степени преодолели однобокость

кривичской теории. Однако и они не учли того важного фактора, что между славянскими племенами, с одной стороны, и белорусами – с другой, нет прямой линейной преемственности. Ведь помимо славянских племён значительный вклад в становление современного белорусского народа внёс так называемый «балтский субстрат», что, в частности, подчёркивал в своей концепции известный историк Н.И. Ермолович. Племена же дреговичей, кривичей и радимичей как отдельные этнические сообщества прекратили свое существование в XII веке, а фундаментальные основы белорусской нации на тот момент еще не сформировались. Тем не менее сегодня в Беларуси существует немало приверженцев «кривицкой» теории, сгруппированных в основном вокруг сообщества центра этнокосмологии «KRYŪJA».

Помимо «кривичской теории», в последнее время в информационном пространстве Беларуси все чаще стало фигурировать понятие «литвин» в качестве способа альтернативной самоидентификации представителя белорусского этноса. У «литвинизма» имеются вполне конкретные исторические предпосылки, ввиду чего его популярность сегодня представляется неслучайной. Несмотря на то, что распространение подобных идей происходит по большей части лишь среди националистически настроенной интеллигенции, в перспективе они способны изменить не только культурную, но и национальную составляющую белорусского этнокультурного самосознания. В случае с концептом литвинизма в его нынешних проявлениях речь идёт даже не столько о национальном самоопределении, сколько об обобщении этнокультурной принадлежности.

Прежде всего, термином «литвины» обозначались во множестве исторических источников жители Великого Княжества Литовского, Русского и Жамойтского, большинство которых составляли предки современных белорусов. Причём название «литвины» применительно к Великому Княжеству Литовскому не имело этнического содержания, а выполняло функцию обобщающего, наднационального понятия. Фактически литвины в Княжестве представляли довольно пёструю картину: католики, протестанты, униаты, «сарматствующие литвины» и т.д. Великий князь Казимир Ягайлович в договоре с Новгородом 1440 года так говорит о своих «литвинах» и «русских»: «...А што моихъ людей, или Литвинъ, или Витбленинъ, или Полочанинъ, или Смолнянинъ, или съ иныхъ нашихъ Рускихъ земель...» [8, с. 52]. Названия «Литвин» и «Русин» были законодательно закреплены в Статутах Великого княжества Литовского: «... все мы и потомки наши Великіе Князи Литовскіе давати будуть повинни только Литве а Руси... толко здавна продковъ своихъ уроженецъ Великого Князства Литовского Литвинъ и Русинъ» [9, с. 81].

«Литвином» в Ягеллонский университет и «русином» в Падуанский записался выдающийся просветитель и первопечатник Франциск Скорина, уроженец Полоцка. К «литвинам» причислял себя и выдающийся просветитель и философ, деятель Реформации, автор перевода на белорусский язык «Катехизиса» и основатель в 1560 году Несвижской печатной мастерской Сымон Будный. Основоположник новой белорусской драматургии Винцент Дунин-Марцинкевич считал, что он вырос «среди литвинов». Учёный Игнат Домейко в своей книге «Мои путешествия» писал о «наших литвинах», не выделяя при этом отдельно ни белорусских шляхтичей, ни крестьян. В дипломе почётного доктора медицины Домейко, выданном Ягеллонским университетом в 1887 году, отмечено: «...славному мужу Игнатию Домейко, литвину...». Легендарная фраза А. Мицкевича «O Litwo, Ojczyzno moja!» красноречиво подтверждает, что во времена великого поэта его родная Новогрудчина считалась именно частью Литвы, поскольку широкое использование этнонима «Беларусь» наступило значительно позднее.

Вообще, этноним «Литва» у представителей литературы романтизма становится своеобразным многофункциональным тематическим полем идейной борьбы, где решается судьба новой, «романтической» мифопоэтики. К образу Литвы как обобщённому историко-культурному континууму, а не строго локализованному географически понятию, обращались позднее и такие известные писатели уже нашей эпохи, как Чеслав Милош и Якуб Колас. К примеру, герой колосовской трилогии «На ростанях» Баранкевич именуется не иначе как литвином [10, с. 62–63]. В эпоху Романтизма и позднее литвинами себя называли дворяне, которые связывали себя с традициями Великого Княжества Литовского и были носителями патриотического государственного самосознания даже тогда, когда этого государства уже не было, а традиции и воспоминания о нем еще долго жили. Так, например, всецело любил подчеркивать свой «литвинизм» известный этнограф Ян Карлович [11, с. 73].

В XXI веке возрос интерес к концепту литвинизма, а его отдельные элементы нередко используются как консолидирующая основа для обретения единомышленников. Сейчас в отечественном информационном пространстве можно выделить несколько подходов к использованию литвинского концепта [12]:

1) *радикальный*. Подразумевает невесточнославянское происхождение литвинов (готы, балтославяне, венецы и т.д.). Выдвигаются претензии к России за многовековое угнетение их наряду с призывами к историческому реваншу;

2) *умеренно-радикальный*. Непризнание участия балтов в формировании Великого Княжества Литовского, присвоение этнонима «литовцы» славянами, требование вернуть древние литвинские земли (Вильно, Белосток, Смоленск, Брянск). Негативное отношение к западнорусистам, желание значительно расширить сферу применения белорусского языка;

3) *умеренный*. Отождествление литвинской культуры с историей Великого Княжества Литовского и Речи Посполитой. Поддержка униатства, шляхетское самосознание. Отрицание этнического единства в восточнославянском мире, общности исторической судьбы «трёх братских народов – русских, белорусов, малороссов», ощущение унижения и угрозы со стороны России;

4) *умеренно-либеральный*. Ощущение наиболее сохранившихся восточнославянских черт, по сравнению с русскими и украинцами, нежелание становиться вровень. Стремление во что бы ни стало сохранять свою государственность, отгораживаясь от проблем восточных и южных соседей. Требование от небелорусов лояльности, ощущения себя некоренными жителями, уважения литвинского понимания истории;

5) *либеральный*. Признание за белорусами права пользоваться привычной для них разговорной формой языка. Осознание себя как части Европы, куда России вход закрыт. Российская государственность рассматривается как антагонизм и угроза поглощения Беларуси. Обособление от единого культурного пространства с Российской Федерацией в пользу доминирования своих этнокультурных особенностей.

Все эти подходы так или иначе обособляют белорусов от «единого русского мира», что, безусловно, весьма раздражает приверженцев этой идеи, сгруппированных в основном вокруг таких информационных ресурсов, как *regnum.by*, *sobor.by*, *zapadrus.su*, *imperiya.by*, привыкших рассматривать Беларусь как северо-западную окраину Российской империи, а впоследствии и СССР. Одновременно в современном литвинизме кроется и определенная опасность, ведь некоторые радикальные его представители выдвигают сепаратистские идеи, вплоть до разделения страны на две части. Наряду с этим «европеизация» Беларуси, за которую агитирует большинство современных отечественных интеллектуалов, с одной стороны, обусловлена исторически, с другой – несет в себе ряд скрытых угроз развитию этнокультурной идентичности, о чем, в частности, свидетельствовал социолог Виталий Силицкий: «Европа – это не нация (чтобы там не говорили Хабермас и Деррида, конструируя европейскую идентичность как сопротивление американизму), и определить, что делает нас европейцами невозможно, не определив, что делает нас нацией» [13, с. 15].

На наш взгляд, возрождение интереса к «кривицкой» теории и «литвинизму» в современном белорусском обществе можно рассматривать как частное проявление политического романтизма (терминология Карла Шмитта), для которого характерны:

- эклектичная идеология, изменение зависит от масштаба случая или удобного момента;
- весьма вольное обращение с политической терминологией;
- экспрессивность формулировок, стремящихся заразить собеседника или читателя аффектом, а не передать мысль;
- политическая непродуктивность;
- ирония по отношению к политической действительности, но не к себе [14].

Большинство этих признаков, по нашему мнению, находят отображение в нынешнем политическом ландшафте Беларуси с его слабым национальным самосознанием и гражданской пассивностью большинства, а также архаично-романтическими ментальными установками, присущими лидерам оппозиционных движений и партий.

Заключение. Сегодня нации и народности переживают, по сути, новый исторический этап, когда этнокультурные парадигмы могут трансформироваться в национальные доктрины, способные продуцировать новые цели, символы и смыслы, не отвергающие традиции культуры, с ориентацией на глобальные тенденции мирового развития, формирующиеся реалии постиндустриального, информационного общества. В этом отношении феномен этнокультурной парадигмы как таковой может выступить в роли значимого недостающего звена, которое поможет восполнить, уточнить, конкретизировать научную картину социокультурной действительности и объяснить эффективность (или неэффективность) функционирования существующего многообразия социальных теорий и концепций. В свою очередь, осмысление литвинско-кривицкого концепта играет важную роль при выявлении закономерностей развития актуальной этнокультурной идентичности как наших соотечественников, так и соседей из ближнего зарубежья.

В целом необходимо отметить следующее:

- для первых последователей романтической идеологии были более значимыми культурные, а не политические идеи, отчего национальную общность они видели расплывчато, ограничиваясь преимущественно декларациями общего характера. Главным для романтиков было государство, достоинства которого не ставились под сомнение, а нация воспринималась скорее через фольклор и идеализированные эпизоды истории (миф о былом величии). Ныне же ряд идей, почерпнутых из романтической философии, используется неоконсерваторами и приверженцами «кривицко-литвинской» идеологии в сочетании с постановкой конкретных политических задач;

- в современных условиях разграничение наций и национализмов на гражданские и этнические является нечётким в теоретическом и малопродуктивным в практическом отношении. Как отмечал еще М. Грох, «английское *nation* включает всех, живущих под властью одного правительства, т.е. нечто очень близкое к государству, тогда как немецкое *die Nation* традиционно ассоциировалось с общими культурой

и языком. Поэтому термин «национализм» имеет разные коннотации в английском и, скажем, в испанском или чешском» [15]. Соответственно, манипулирование родственными по этимологии дефинициями «нация», «национализм» и «нацизм» в публичном дискурсе нередко используется в целях демагогической спекуляции и политической провокации;

- ввиду того, что развитие нации сочетает в себе черты политического проекта и этнокультурного процесса, целостный взгляд на этот феномен возможен лишь с пониманием роли гражданского и этнокультурного начал, находящихся в отношениях взаимного дополнения. При этом важен анализ каждой из существующих в современном информационном пространстве этнокультурных парадигм, поскольку даже отнюдь не самая заметная из них впоследствии может оказать существенное влияние на процесс самоидентификации как отдельных социальных групп, так и народа в целом.

ЛИТЕРАТУРА

1. Жуссен, А. Романтизм и Эволюция Творчества / А. Жуссен. – СПб.: Т-во «Общественная польза», 1912. – 153 с.
2. Калеснік, Ул.А. Тварэнне легенды: літаратурныя партрэты і нарысы / Ул.А. Калеснік. – Мінск: Маст. літ., 1987. – 431 с.
3. Зеньковский, В.В. Русские мыслители и Европа / В.В. Зеньковский. – М.: Республика, 1997. – 368 с.
4. Навіна, А. (А. Луцкевіч). Адбітае жыццё: лекцыі і стацыі з бел. адраджэнскае літаратуры / А. Навіна. Кн. 1. – Вільня: Выд. Беларус. выдавецкага т-ва, 1929.
5. Ластоўскі, В. Патрыятычны Малітвенік / В. Ластоўскі // Выб. тв. / уклад., прадмова і каментарыі Я. Янушкевіча. – Мінск: Беларус. кнігазбор, 1997. – 500 с.
6. Кулаков, В.И. Забытая история пруссов / В.И. Кулаков. – Калининград, 1992. – 36 с.
7. Narbutt, T. Dzieje starożytne narodu Litewskiego / T. Narbutt. – Wilno: Nakładem i drukiem A. Marciniowskiego, 1835. – Т. 1: Mitologia litewska. – 482 s.
8. Акты, относящиеся к истории Западной России: сб. док.; собр. и изд. Археографической комиссией. – СПб.: Археографическая комиссия, 1846–1853. Т. 3: 1544–1587. – Тип. Э. Праца, 1848.
9. Доўнар, Т.І. Статут Вялікага Княства Літоўскага 1566 года / Т.І. Доўнар, У.М. Сатолін, Я.А. Ухо; рэдкал.: Т.І. Доўнар [і інш.]. – Мінск: РІВШ, 2003. – 350 с.
10. Колас, Я. Збор твораў / Я. Колас. – Мінск: Полымя, 1963. – Т. 3.
11. Mieczysław Karłowicz w listach i wspomnieniach / oprac. H. Anders. – Kraków: PWM, 1960. – 711 S.
12. Евтушенко, М. «Литвинизм» в Беларуси как политический проект. Его особенности и перспективы / М. Евтушенко [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.imperiya.by/authorsanalytics19-2428.html>. – Дата доступа: 30.03.2014.
13. Сіліцкі, В. Дылемы выбару / В. Сіліцкі // Беларусь: ні Эўропа, ні Расея: зб. арт. – Варшава: Arche, 2006. – С. 9–24.
14. Шмитт, К. Политический романтизм / К. Шмитт; пер. с нем. Ю. Коринца. – М.: Праксис, 2006.
15. Грох, М. Консensusное объяснение формирования наций / М. Грох [Электронный ресурс] // Сайт журнала «Вопросы философии». – Режим доступа: http://vphil.ru/index.php?option=com_content&task=view&id=257&Itemid=52. – Дата доступа: 20.03.2014.

Поступила 30.03.2014

LITVINIAN-KRYVIAN CONCEPT IN THE ETHNO-CULTURAL PARADIGM OF ROMANTICISM

I. SHUMSKAYA

Article is devoted to the consideration of interaction's character between the ethno-cultural paradigm and national identity forming process. In this regard Litvinian-Kryvian concept, which started to form in the Romantic period, now becomes to be very popular among the substantial part of modern Belarusian intellectual elite. It looks as a specific tool, which emphasizes the uniqueness of the local ethno-cultural environment and its separation from so-called "Russian world". The author considers the modern return of interest to this concept as a particularity of political romanticism. It is noted that the phenomenon of ethnic and cultural paradigm could be observed an important element that helps to concretize the scientific view on the socio-cultural reality.

УДК 316.733.94(476)

**БЕЛОРУССКАЯ ИДЕЯ КАК «ИНФОРМАЦИОННЫЙ ПУЛЬСАР»
В ПРОСТРАНСТВЕ КУЛЬТУРЫ****канд. филол. наук, доц. С.М. СОРОКО
(Полоцкий государственный университет)**

Используя информационный подход к анализу явлений социокультурной динамики, вводится понятие «информационный пульсар» как механизм трансляции значимых социокультурных идей. Показано, что такой пульсар может создать представление о непрерывности информационных процессов, в то время как основан он на случайной преемственности, заимствовании, зависит от количественных показателей сторонников конкретной идеи, от внешних условий, обеспечивающих возможность информации разворачиваться или угасать, кодироваться и декодироваться в пространстве/времени. На примере белорусской культуры XIX – начала XX века рассматривается процесс формирования белорусского информационного пространства; обосновано, что для разворачивающейся в пространстве и времени белорусской идеи характерны три функциональные особенности: брала своё начало в культурных кодах народа, выступала как идентификационный код белорусов, создавала собственный хронотоп белорусской культуры.

Введение. При всем многообразии концептуальных подходов к исторической проблеме возникновения Беларуси и развития традиционной белорусской культуры (Е.Ф. Карский, М.В. Довнар-Запольский, А.Ф. Рыпинский, В.У. Ластовский, М.Я. Гринблат, Н.Н. Улащик, Г.В. Штыхов, Н.И. Ермалович, М.А. Ткачев, И.А. Ласков, М.Ф. Пилипенко, О.Ю. Латышонок и другие) у них есть важная и актуальная для современного белорусского культурного сообщества общая черта. Их объединяет белорусская идея как системообразующий фактор создания хронотопа белорусской культуры – её исторической памяти. Несмотря на отсутствие единого мнения учёных на процесс формирования белорусской народности в историческом времени, можно утверждать, что системные научные исследования белорусской истории, археологии, этнографии, фольклора, языка, а также различных артефактов белорусской культуры во всей её многогранности были начаты только в XIX веке. Мы не знаем более ранних научных исследований, которые бы зафиксировали актуальность самой белорусской идеи в пространстве мировой культуры.

Цель данной работы – обосновать механизм формирования белорусского информационного пространства XIX – начала XX века, системообразующим фактором которого выступала белорусская идея. Решить задачу анализа разворачивающейся в пространстве и времени идеи позволяет современный информационный подход к исследованию явлений культуры, который предполагает, что объектом научного анализа выступает самоорганизующаяся в историческом времени информационная система культуры, а предметом исследования – информационные процессы, происходящие в её пространстве.

Основная часть. Непрерывная динамика многообразных и разнопорядковых культурных видов, типов и форм – материальная и духовная, художественная, этническая и национальная, политическая, правовая, экологическая, информационная и т.д. – не позволяет представить единую и универсальную (естественную) классификацию системы культуры в пространстве и времени. В культурологии принято использовать типологизацию как системный метод научного анализа конкретных объектов культуры на основе общности каких-либо значимых признаков, позволяющих выделять исторические периоды и культурные эпохи, типы культур и цивилизаций, а также типы социально-экономических формаций, трансляции знаний и культурных традиций на основе специфических средств общения (коммуникации) и др. Если классификация представляет собой жёсткую систему-матрицу с взаимоисключающими друг друга классами, то типология таковой не является. Она остается открытой и постоянно пополняющейся научной системой, где каждый тип дополняет другой, а по своим многочисленным признакам может рассматриваться в различных ракурсах и системах. Типологический и структурно-типологический методы культурологического исследования предусматривают систематизацию, классификацию и группировку объектов исследования; основным здесь выступает принцип группировки, обусловленный «проблематикой, целями и задачами проводимого наблюдения, причем цели и задачи исследования могут быть разными» [1]. То есть точка отсчета исследователя всегда является базовой, как бы не изменялись научные парадигмы, а проводимая концептуальная идея выступает системообразующим фактором самой концепции.

В случае когда мы рассматриваем информационное пространство конкретного народа(ов) как динамичную информационную среду бытия культуры, инфраструктуру которой определяет коммуникация, трансформации культуры фиксируются благодаря ярко выраженным изменениям в системе коммуникации, они сопровождаются возникающими социокультурными противоречиями, новыми структурами и информационными потоками, постепенно формирующимися в значимые общественно-политические течения и движения. При информационном подходе социокультурная динамика всегда детерминирована но-

вой генерируемой информацией в системе культуры, где любая идея должна пройти своеобразный информационный процесс апробации, т.е. развернуться в пространстве и времени, вписаться в хронотоп культуры или разрушить его, создав свой собственный.

Изменение качественного состояния и поведения информационной системы под воздействием информации называется *информационной причинностью*. Мы рассматриваем информационную причинность как парадигму информационной эпохи [2]. В её основе лежат принципы *изофункционализма* (возможность репродуцирования систем с определённым набором функций на разных субстратах) и *инвариантности информации* как независимость от физических свойств носителей, что создаёт условия для многократного кодирования и декодирования информации. Информационная причинность анализируется в контексте философской проблематики причинно-следственных связей и механизмов причинения несколько последних десятилетий, что первоначально было связано с постановкой вопроса о категориальном статусе информации в советской философии, а сегодня отражает масштабное социокультурное явление – неизбежный процесс информатизации всех структур социума. Сущность информационной причинности раскрыли Д.И. Дубровский, А.А. Марков, П.В. Алексеев, А.В. Панин [3; 4] и другие учёные.

Каждое эпохальное явление мировой культуры базируется на собственной информационной причине – *доминантной идее*, позволяющей рассматривать информационную систему культуры как функциональную, разграничивать культурные эпохи, не нарушая преемственности в социокультурной динамике. Процесс развёртки конкретной (актуальной для своего времени) социокультурной идеи – это нелинейный информационный процесс, соответствующий нелинейной эволюции самой информации. В едином информационном пространстве мировой культуры он приобретает символический вид *информационного пульсара*: создаёт представление о непрерывности информационных процессов, в то время как основан на случайной преемственности, заимствовании, зависит от количественных показателей сторонников данной идеи, от внешних условий, обеспечивающих возможность информации разворачиваться или угасать, кодироваться и декодироваться в пространстве/времени. Даже самые гениальные и гуманные социокультурные идеи, когда их проводят интеллектуалы-одиночки, не могут быть реализованы в конкретном социуме до тех пор, пока не станут понятными и востребованными большинством людей.

В качестве информационного пульсара можно рассматривать любую разворачивающуюся непоследовательно, но имеющую социокультурную значимость идею: демократическую, просветительскую, национальную, единобожия, рационализма, романтизма и др. Сама *идея культуры* в ретроспективе неограниченной пространственно-временными барьерами системы мировой культуры может быть схематично представлена как информационный пульсар: возникает в *античности* (репродуцирование функций взращивания сельскохозяйственных культур на человеческое сообщество, когда природное и культурное воспринималось синкретично); затухает в эпоху *Средневековья*; оказывается востребованной интеллектуальной элитой *Возрождения*; в *Новое время* теория культуры формируется в рамках европейской философии (программа культивирования разума, дихотомия «естественное как природное» – «искусственное как культурное», культурно-исторический процесс и другие проблемы культуры). Культурология в XX веке выделилась как самостоятельная научная дисциплина (Л.А. Уайт), а полиморфное свойство информации в самой идее культуры проявилось в возможном многообразии культурных форм.

В XIX веке в европейской политической культуре доминировала идея национального самоопределения народов, противостоящая легитимной монархии (Ж.-Б. Дюрессель) [5, с. 115–128], параллельно в науке расширялось этнографическое знание. Эмпирические исследования различных культур этнографами, археологами, антропологами развили «антропологическое понимание культуры, поначалу как историко-этнографическое» (Э.Б. Тайлор); «под культурой стали понимать все то, в чем воплощается и выражается духовное состояние и развитие человека и общества»; было признано, что «культура присуща всем человеческим сообществам на всех стадиях их развития, но в разной степени»; во множественном числе стали употребляться понятия «цивилизация» и «культура», речь зашла «уже не только о культуре, но о культуре разных человеческих сообществ» [1]. Можно утверждать, что этнонациональная типология культур современного культурологического знания имеет свою предысторию, детерминирована реальным культурно-историческим процессом и новыми научными направлениями, сформировавшимися в XIX веке.

Мы разделяем точку зрения С.А. Екельчика при анализе украинского, белорусского и словацкого национализма: «в начале XIX века все три народа были “крестьянскими”, а господствующие классы отождествляли себя с господствующими нациями» [6, с. 31]. Но каким образом «крестьянская» культура смогла «вытеснить» господствующую?.. Здесь, на наш взгляд, важно учитывать внешние условия: научные исследования белорусской народной (этнической) культуры XIX века не только выявили глубинные культурные коды белорусов в традиционном мировосприятии (через историю, быт, язык, верования, фольклор и т.д.), но и зафиксировали их ценность в пространстве мировой культуры, создали благоприятные условия для возможности информации о белорусской культуре развернуться в пространстве и времени. Это значит, что белорусская идея и берет своё начало в культурных кодах народа, и сама выступает как его *идентификационный код*.

С вхождением в конце XVIII века белорусских и литовских земель в состав Российской империи была постепенно, но полностью качественно трансформирована информационно-коммуникативная система края под влиянием нетрадиционных для её культуры российских информационных потоков. На основе первичной (архивной) информации мы исследовали информационные потоки и течения, информационные барьеры и уровни – динамичные факторы формирования структуры информационного пространства культуры Северо-Западного края Российской империи [7, с. 95–176]. В проекции на географическую территорию основная часть Северо-Западного края XIX века – это современная территория Беларуси. В XIX веке формирование единого информационного пространства края происходило в условиях русско-польского политического противостояния, жёсткой цензуры (информационных барьеров) со стороны российских властей, что контрастно отразилось в функционировании двух основных информационных уровней: официального и неофициального.

На *официальном уровне* проводилась русификация, возрождалось православие, распространялась «теория официальной народности», среди информационных потоков преобладали западничество и идея славянского единства, трансформировавшиеся в крае в *западнорусизм*. Представители этого информационно-идеологического течения выступали за единство всех народов поликультурного, поликонфессионального, полилингвистического Западного края Российской империи и законопослушность; оставаясь на стороне официальной власти, они не поддерживали оппозиционные к ней общественно-политические структуры. Мировоззренческая установка представителей западнорусизма была информационной причиной и системообразующим фактором единства информационного пространства Северо-Западного края до Первой мировой войны.

На *неофициальном уровне* в крае преобладала польская культура и информационные потоки польского национально-освободительного движения вплоть до подавления восстания 1863–1864 годов.

Рассматривая информационное пространство Северо-Западного края как самоорганизующуюся в условиях хаоса систему, можно утверждать, что контрастное несоответствие официального и неофициального уровней провоцировало генерацию новой информации, активизацию диссипативных структур, а выходом на аттракторы стали *белорусская* и *литовская* идеи. Они кодировали традиционные системы ценностей основной части коренного населения, стихийно распространяясь как на официальном, так и на неофициальном уровне. Информационное пространство белорусской культуры в XIX веке расширялось с востока (белорусскими первоначально считались только Витебская и Могилевская губернии) на запад в проекции на современную территорию Беларуси, этому процессу способствовало развитие официальной губернской прессы в крае, освещающей абсолютно все сферы социокультурной жизнедеятельности. Белорусская идея (мы здесь не затрагиваем литовскую идею, но её можно рассматривать аналогично) хаотично укоренялась в сознании людей, формируя собственную белорусскую интеллигенцию, она свободно разворачивалась на основных информационно-коммуникативных уровнях края: *административно-деловом* (Белорусская губерния, 1796–1802 гг., и Белорусское генерал-губернаторство, 1772–1856 гг.); *религиозном* (Белорусская униатско-православная епархия, 1828–1839 гг.); *образовательном* (Белорусский учебный округ, 1829–1850 гг.); *научно-этнографическом* (белорусская этнография, формирующаяся с конца 1830-х годов, и другие научные направления белорусоведения); *периодической печати*. Долгое время белорусская тематика не ограничивалась информационными барьерами, поскольку не противоречила идеологии Российской империи вплоть до возникновения на неофициальном уровне оппозиционных российскому правительству структур – белорусского национального движения.

Мы акцентируем внимание на том, что для различных, казалось бы, информационных течений может быть характерна тенденция к внутреннему единству и преемственности, которая при устранении пространственно-временной разорванности проявляется в доминантной идее единства народа, имеющего общее историческое прошлое. Такими течениями в XIX веке в Российской империи были западничество и западнорусизм, славянофильство и идея славянского единства, «теория официальной народности» и народничество, а также другие. Как общественно-политическое течение *западничество* возникло в первой половине XIX века, после расширения западных рубежей империи. Информационные потоки западников беспрепятственно шли в столичные центры России через белорусские и литовские земли, поскольку соответствовали их культурным кодам, но воспринимались основной частью населения центральной России как чужеродные. В свою очередь, идеи славянофилов и почвенников не получили распространения и признания на белорусских землях, поскольку здесь три столетия господствовала католическая культура; её нельзя игнорировать из-за масштабной культуротворческой деятельности, в первую очередь проведенной в сфере образования и просвещения народа.

Идеологическое противостояние западников и славянофилов неизбежно вело к появлению на официальном уровне Российской империи «теории официальной народности», на неофициальном – народничества как общероссийского движения второй половины XIX века. Параллельно отметим, что «теория официальной народности» (1840-е гг.) *западника* С.С. Уварова (министр Народного просвещения и «президент цензуры» в 1833–1849 гг.), акцентирующая идею создания единой общности – русский народ, бы-

ла теоретически подкреплена работой славянофила Н.Я. Данилевского «Россия и Европа» (1869 г.), в которой философ обосновал наравне с эллинистической, латинской, европейской культурными типами основанный на православных духовных традициях *славянский* культурно-исторический тип как наиболее перспективный [8, с. 515–557]. Позже, в СССР была предпринята аналогичная попытка реализовать похожую идею – создать единую общность советский народ, здесь очевидна целеполагающая преемственность.

Как писал Н.А. Бердяев, славянофилы были у нас первыми народниками, но народниками на религиозной почве. «Славянофилы, как и западники, любили свободу и одинаково не видели её в окружающей действительности» [9, с. 48–49]. Если русская интеллигенция 1840-х годов была дворянской, то в период народничества 1860-х годов изменился тип интеллигенции – она стала разночинной, а в 1870-х годах судьба народников в империи была уже трагичной: их преследовала власть, не понимал народ (Н.А. Бердяев) [9, с. 108, 114]. В сравнении с русской интеллигенцией, новая формирующаяся белорусская интеллигенция XIX века изначально была разночинной, что не отрывало её от народа, а принципиально отличало от польской (католической) и русской (православной) интеллигенции одновременно. В данном случае соблюдался принцип *прямого процесса генерации информации* в социуме [7, с. 214–216], идеи белорусской интеллигенции оставались понятными и востребованными народом. Исторически подтверждённая возможность синтеза католических и православных духовных ценностей (униатство, 1569–1839 гг.) придавала уникальность белорусской идее и актуализировала её.

В пространстве культуры логика непоследовательных информационных потоков базируется на дискретных, нелинейных, хаотических, вероятностных информационных процессах, *исключающих неприемлемые варианты*. В едином многоуровневом информационном пространстве идёт постоянная генерация новой информации как выход из состояния хаоса, а идея одних информационных уровней (в нашем случае это административно-деловой; образовательный; научно-этнографический, способствовавший расширению белорусской этнической идентификации) переходит на иной (белорусская нация). Национальную идею О.Г. Слука определяет как глобальную идеологическую субстанцию, которая не имеет измерения по содержанию и времени, а на основе исторического опыта народа предоставляет возможность конструировать современную и будущую жизнь белорусского общества. На современном этапе он связывает её с национальным образованием в целях консолидации общественных сил для эффективного решения социально-экономических вопросов, достижения высокого духовного и материального благосостояния народа [10, с. 155–156].

Кодированная идея (белорусская – в нашем случае) преобразует информационный хаос в созидательное начало и конструктивный нелинейный многовариантный механизм эволюционирующего информационного пространства культуры (Северо-Западного края). Явление синтетического взаимодействия в одном пространстве культуры разных информационных потоков на основе информационной причинности (белорусской идеи) отражает механизм формирования собственного белорусского информационного пространства XIX – начала XX века. Он подобен *«информационному пульсару»*: всплески (импульсы) той или иной идеи, наблюдающиеся в историческом времени с определённой периодичностью и приобретающие свою оригинальность в разнообразных информационных потоках. В едином информационном пространстве наблюдаются периоды наибольшей яркости и угасания, рассеивания информационной ценности «пульсара», генерация на его кодовой основе новой информационной формы. Процесс «пульсации» конкретной идеи – это количественное отражение её «колебаний» в информационном пространстве, поддающееся анализу и статистическому исчислению благодаря зафиксированной информации.

Постоянно взаимодействующие в информационной системе социума многомерные личностные и общественно значимые информационные процессы на микро- и макроуровне культуры отражают процессы копирования, осмысления и приспособления к новым идеям основных потребителей информации, функционирующей по различным каналам коммуникации. Прежде чем стать необходимым «элементом» культуры, новационная идея как «информационный пульсар» обязательно проходит апробацию на различных уровнях; затем включается в «цикл культуры» (в трактовке А. Моля), формирует традицию. Рост генерации информации на многовекторном микроуровне (личностей) отражается и фиксируется на макроуровне социума в формировании новых структур (групп, сообществ, конфессий, товариществ, партий, институтов, газет, художественных школ и других субъектов культуры). Их внутреннее единство основано на общности интересов, на взаимопонимании как латентном едином информационном уровне, где отсутствуют «чуждые» (в трактовке Д.И. Дубровского) коды. В информационном пространстве культуры диссипативные структуры формируются стихийно (субкультуры), их появление носит случайный характер, но они могут сосуществовать в динамичной системе культуры только при благоприятных внешних условиях и наличии гомеостатичных информационных процессов, а развиваться – при условии информационного равновесия всех структурных формирований.

Заключение. В социуме как динамичной самоорганизующейся системе происходящие на многовекторном микроуровне информационные процессы связаны с индивидуальными особенностями лично-

сти и её культурными кодами, обладают ярко выраженным субъективизмом. Точно такая же информационная взаимосвязь наблюдается между культурами отдельных народов в едином информационном пространстве мировой культуры. Субъективное мнение (идея) может стать «информационным пульсаром», формирующим объективное мнение (информационные потоки, течения), что выражается в росте количественных статистических показателей, репрезентативно отражающих на макроуровне актуальные тенденции в обществе и культуре. Условный переход из субъективного в объективное «поле» идеи как информационного пульсара – это её *количественный переход с микроуровня на макроуровень* социума, что соответствует философской сущности диалектического закона перехода количества в качество.

Рассматривая белорусскую идею как «информационный пульсар», естественным путём транслирующую культурный идентификационный код, процесс создания хронотопа современной белорусской культуры – её историко-культурной памяти – становится неограниченным пространственно-временными барьерами, где важен каждый (как позитивный, так и негативный) факт белорусской историографии. Механизм формирования белорусского информационного пространства XIX – начала XX века был не линейным, не синхронизированным, а пульсирующим: периодически то акцентирующим актуальность и расширяющим географические масштабы распространения, то сужающим аксиологическую сущность самой белорусской идеи на различных информационных уровнях или в отдельно взятых регионах. Однако он позволил устранить пространственно-временную разорванность и сформировать архитектурное единство собственно белорусской культуры в поликонфессиональном, полилингвистическом, полиэтническом информационном пространстве культуры Северо-Западного края Российской империи.

ЛИТЕРАТУРА

1. Теория культуры / С.Н. Иконникова [и др.]. – СПб.: Питер, 2008. – 592 с. / Новгородский гос. ун-т [Электронный ресурс]. – 2008. – Режим доступа: <http://www.novsu.ru/file/986905>. – Дата доступа 26.09.2013.
2. Сороко, С.М. Информационная причинность как парадигма информационной эпохи / С.М. Сороко // Придніпровські соціально-гуманітарні читання: матеріали науково-практичної конференції, Кривий Ріг, 24.11.2012: у 5 ч. / ред. О.С. Токовенко. – Д.: ТОВ «Інновація», 2012. – Ч. 1. – С. 115–118.
3. Информационный подход в междисциплинарной перспективе: материалы «круглого стола» // Вопросы философии. – 2010. – № 2. – С. 84–112.
4. Алексеев, П.В. Философия: учебник / П.В. Алексеев, А.В. Панин. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: ТК Велби, Изд-во Проспект, 2005. – 608 с.
5. Дзюрасэль, Ж.-Б. Еўропа з 1815 г. да нашых дзён: Палітычнае жыццё і міжнародныя адносіны: навук. выд. / Ж.-Б. Дзюрасэль. – Мінск: Беларус. фонд Сораса, 1996. – 384 с.
6. Екельчык, С. Нацыяналізм украінцаў, беларусаў і славакаў / С. Екельчык // Arche пачатак. – 2001. – № 2(16). – С. 30–41.
7. Сарока, С.М. Архітэктоніка інфармацыйнай прасторы беларускай культуры XIX – пач. XX ст. / С.М. Сарока. – Наваполацк: ПДУ, 2012. – 292 с.
8. Данилевский, Н.Я. Россия и Европа. Взгляд на культурные и политические отношения Славянского мира к Германо-Романскому / Н.Я. Данилевский. – М.: РОССПЭН, 2010. – 664 с.
9. Бердяев, Н.А. Русская идея / Н.А. Бердяев // Самопознание: сочинения / Н.А. Бердяев. – М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс; Харьков: Изд-во Фолио, 2000. – С. 11–248.
10. Слука, А.Г. Нацыянальная ідэя: Сістэмны аналіз праблемы / А.Г. Слука. – Мінск: НІА; Мазыр: Выд. Дом «Белы Вецер», 2001. – 160 с.

Поступила 15.04.2014

BELARUSIAN IDEA AS “INFORMATION PULSAR” IN CULTURE SPACE

S. SOROKO

For the first time to project an “information pulsar” concept as a broadcast mechanism of important sociocultural ideas. It has to create introductions about information process continuity, but broadcast mechanism depends on chance adoption, score of supporters, environment, information ability to expand or to subside, to be coded and recoded in space and time. As an example, the author treats the process of forming of Belarusian information space in XIX and at the beginning XX century; gives proof that the Belarusian idea had three functional features: based on cultural folk codes, came out as a Belarusian identity code and created a chronotope of Belarusian culture.

УДК 314.17(476)

СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ РИСКИ ДЕМОГРАФИЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА БЕЛАРУСИ

*канд. культурологии Л.К. КУХТО**(Белорусский государственный университет культуры и искусств, Минск)*

Анализируются социокультурные риски демографической динамики Республики Беларусь на современном этапе. Прослеживается их связь с социально-культурными детерминантами; обосновывается возможность перехода к позитивному демографическому развитию посредством включения в демографическую политику компонентов духовной культуры. Проводится идея, что в белорусской национальной культуре имеются механизмы и средства, которые позволяют снизить социокультурные риски, канализировать их, а там, где они уже существуют в виде скрытых побочных воздействий, ограничить, чтобы они не стали причиной разрушения демографической безопасности страны. Сформулирована первейшая задача отечественных социально-культурных институтов как превентивное предупреждение возможных будущих рисков и своевременное планирование соответствующих мероприятий в рамках реализации белорусской демографической политики.

Введение. Современная демографическая ситуация в Республике Беларусь складывается неблагоприятно. Начиная с середины 1980-х годов в стране произошли значительные изменения в географическом размещении населения, резкая смена режима воспроизводства населения; стали реальностью новые уровни рождаемости и смертности, отрицательный прирост численности населения. В республике идет процесс депопуляции, который медленно, но неуклонно набирает силу, показатели смертности превышают рождаемость. За 1994–2010 годы численность населения сократилась почти на 863 тыс. человек (или на 8,4 %). По продолжительности жизни Беларусь уступает почти 100 странам мира, а по сравнению с развитыми странами она ниже у мужчин на 12–14 лет, у женщин – на 5–6 лет [1].

Традиционно основными причинами сокращения численности населения в Беларуси считается низкая рождаемость, высокая смертность, особенно в трудоспособном возрасте, массовое распространение малодетной семьи, не обеспечивающей воспроизводство населения. Таким образом, демографическая проблема в нашей стране является одной из острейших, от решения которой зависят устойчивое развитие экономики, социальное развитие, геополитическое положение.

Цель данного исследования – обосновать возможность перехода к позитивному демографическому развитию на основе включения в демографическую политику компонентов духовной культуры.

Основная часть. В Республике Беларусь постепенно понижается суммарный коэффициент рождаемости. Обвальное уменьшение количества родившихся в 1990-е годы и в первом пятилетии XXI века, как прогнозируют эксперты, может вызвать через 10–15 лет огромный дефицит демографического потенциала, что создаст не сравнимую с сегодняшней угрозой национальной безопасности [2]. Согласно прогнозам Отдела народонаселения департамента по экономическим и социальным вопросам ООН численность населения Беларуси при сохранении уровня рождаемости в размере 2,1 на женщину к 2050 году составит 8,4 млн. человек, а при сохранении более низких уровней – 5,7 млн. человек, т.е. сократится на 40 % по сравнению с 2005 годом [3, с. 113]. При продолжающемся падении рождаемости неизбежно снижается процентная доля молодежи и возрастает процент лиц пенсионного возраста. По классификации ООН население страны считается старым, если доля лиц в возрасте 65 лет и старше составляет 7 %. У нас этот показатель в настоящее время почти в 2 раза выше [4].

Белорусское государство предпринимает ряд конструктивных мер, направленных на изменение негативных явлений в демографической динамике. В последние годы разработана демографическая политика государства, цели и задачи которой нашли отражение в Законе «О демографической безопасности Республики Беларусь», «Национальной Программе демографической безопасности на 2007–2010 гг.», «Национальной Программе демографической безопасности на 2011–2015 гг.». Анализ данных документов свидетельствует, что в качестве основных факторов преодоления критической ситуации в демографической сфере предусматриваются в основном социально-экономические меры. Акцент делается на усиление материальной поддержки семей, на увеличение размеров пособий в связи с рождением ребенка и по уходу за ребенком до трех лет, на усиление защищенности матерей и поддержку многодетных семей и родителей, воспитывающих детей-инвалидов и т.д. Безусловно, эти меры очень важны и могут стимулировать рождаемость. Однако, как показывает опыт западноевропейских стран, уровень рождаемости в современном мире слабо связан с экономическим благосостоянием и его перераспределением в пользу се-

мей с детьми. Например, в Швеции удельный вес затрат на семейную политику (в процентах к ВВП) составляет 3,7, а коэффициент суммарной рождаемости равняется 1,7; в Австрии соответственно 2,7 и 1,4; в Германии – 2,0 и 1,4 [3].

Демографическая политика мало связывается с возникающими социокультурными рисками в социально-демографической сфере. В то время как в XXI веке интенсивность рисков нарастает, вынуждая индивидов строить демографическое поведение в условиях риска, т.е. в неопределенных условиях или событиях, которые имеют неблагоприятные следствия. Представители гуманитарных наук активно исследуют феномен риска. Первым, кто поставил вопрос о месте риска в жизни современного общества, был У. Бек. Для него риск – имманентное свойство современного общества рефлексивного модерна, в основе которого лежит логика непрерывного обновления [5]. В когнитивных науках (психологии, статистике, экономике, эпидемиологии и др.) риск трактуется как объективный и познаваемый факт (потенциальная опасность или уже причиненный вред), который может быть измерен независимо от культурной среды [6]. Представители феноменологического направления С. Лаш и М. Дуглас рассматривают риск и его оценку через стереотипы и другие смысловые значения, которые определяют восприятие реакции на «рискованное» [7; 8]. Исследователь А.П. Альгин определяет риск как деятельность или действие по «снятию неопределенности» [9, с. 19–20]. Используя данную дефиницию для изучения переходных обществ, Ю.А. Зубок понимает риск как деятельность в условиях перехода от состояния неопределенности, когда появляется обоснованная возможность выбора при оценке вероятности достижения предполагаемого результата, неудачи и отклонения от цели с учетом морально-этических норм [6]. Отметим, что при данных подходах возникает проблема, которая заключается в конструировании риска в качестве социальных фактов, поскольку восприятие людей зависит от политического и культурного контекстов. Сформировалось другое направление анализа риска – социокультурное, где риск рассматривается как социальный конструкт, укорененный в культуре, социальных отношениях и институтах общества. Одним из наиболее распространенных подходов к исследованию феномена риска является культурная теория восприятия риска, разработанная А. Вилдавским, М. Дугласом и К. Дейком [10; 7]. Согласно их концепции принятие риска социальными группами должно соответствовать культурным особенностям и социокультурным ценностям, которые определяют формы и модели общественных отношений. Принятие и отвержение риска – это вовсе не однородные цельные процессы, они зависят от того, какие чувства люди испытывают к объекту своего внимания. Лаптон Д. также рассматривает риск как следствие социокультурных и политических процессов, при этом риск сам является фактором изменений в обществе [11].

Таким образом, социокультурные риски связаны с социальными и культурными детерминантами, вытекают из специфики отношений в обществе. На наш взгляд, социокультурный риск является понятием, имеющим отношение к ожиданиям наступления событий в контексте ценностно-нормативных ориентаций, приверженности к традициям. Риск не только выражает одно из существенных направлений модернизации, но и приобретает экзистенциальный смысл, преломляется в сознании и поведении субъектов культуры, реализуется в межличностных связях, коммуникативных практиках, в том числе и в демографическом поведении индивидов. Поэтому такие риски имеют одновременно как специфически региональные, так и неспецифические универсальные проявления, что требует изучения применительно к конкретным регионам с их социокультурной спецификой.

Комплексное исследование социокультурных рисков демографического развития белорусского общества приобретает актуальное значение в контексте специфики социально-политического и экономического развития Республики Беларусь. Одной из особенностей Беларуси является то, что значительная часть ее территории относится к посткатастрофному региону, испытывающему четверть столетия последствия аварии на Чернобыльской атомной электростанции. В результате аварии 23 % территории Беларуси оказалось загрязненной радиоактивными веществами. Наиболее пострадали территории Гомельской (67,8 %) и Могилевской (34,6 %) областей. Катастрофа вызвала разрушение культурно-исторического пространства, зараженной оказалась экосистема: вода, воздух, растения, животный мир [12, с. 5]. Население 27 городов и 3321 населенных пунктов, где проживало 1840951 человек, попало в новую для него социальную среду, вынуждено было адаптироваться к иным условиям жизнедеятельности.

Последствия техногенной катастрофы, усугубленные экономическим и политическим кризисом, изменили основные параметры устойчивого развития белорусского общества, которое постепенно превратилось в социум риска. В конце XX столетия происходило разрушение сложившихся социокультурных институтов, изменение ценностно-смыслового ядра моностилистической советской культуры, снижение уровня системно-иерархической структурированности, сложности и полифункциональности культурного комплекса белорусского общества; сменилась система потребностей, целей, мотиваций, стали доминировать отрицательно направленные экзистенциальные состояния личности. Деградация подсистемы ценностных ориентаций, традиционной морали, нравственности вызвала к жизни массивные

кацию разнообразных форм деструкции социального и личного характера: аномию, агрессию, бунт, конформизм, ритритизм, ритуализм, эскапизм и др. Исследования механизма взаимодействия культуры личности и общества показывают, что нарушение функциональной целостности культурной и социальной систем вызывает деградацию подсистемы ценностных ориентаций, традиционной морали, нравственности, падение престижности легитимных форм достижения желаемого социального статуса и доступа к социальным благам при одновременном возрастании популярности противозаконных методов решения этих задач. Нарастание социально-негативных процессов, вызванных внешними потрясениями, формирует у части населения чувство психической и духовной неполноценности, потерю оптимизма; в среде молодежи наблюдается процесс деформации нравственно-волевых качеств и ценностных ориентаций, утраты высших нравственных ценностей, таких как достоинство, справедливость, честь. На второй план отходят и такие ценности, как интеллект, образование, творчество, любовь, зато наблюдается интерес к деньгам, силе, сексу.

Данные социологических исследований, проведенных белорусскими, польскими и российскими учеными, позволяют выявить значительные изменения в иерархической структуре ценностей белорусов. Прежняя монолитная их структура начала трансформироваться в плюральную, дифференцированную на множество элементарных ценностных позиций и взаимозависимых макропозиций – гуманизм, конформизм, нонконформизм, властолюбие и др. Выполненный нами анализ ценностных приоритетов современного молодого поколения свидетельствует: доминантными в сознании и поведении молодых людей являются ценности индивидуализма и самореализации. В первом десятилетии нынешнего века в молодежной среде складывались и набирали силу тенденции распада коллективистских ценностей и формирования на освобождающемся месте ценностей индивидуалистических, гедонистических, нежелания жить как все, отхода от соотнесения себя со старшим поколением. Несмотря на то, что семья пока занимает одну из лидирующих позиций в системе терминальных ценностей, она ставится под удар в ситуации смены ценностного сознания. Свидетельством являются массовые распады семей. Так, если в 2011 году на 1000 браков приходилось чуть больше 600 разводов, то в 2012 году – 800 разводов [13, с. 17]. К основным демографическим ценностям относится ценность детей, включающая в себя ценность многодетности и малодетности, а также ценность воспитания и социализации детей в семье. Однако супруги, несмотря на большую значимость ценности родительства, в подавляющем большинстве ориентированы на малодетную семью. Наиболее тревожной чертой повседневных практик репродуктивного поведения белорусского населения является малодетность, сочетающаяся с внебрачным рождением детей, отсрочкой рождения первого ребенка. В республике сейчас стали преобладать семьи с одним ребенком, тогда как для замещения поколений на уровне простого воспроизводства этот коэффициент должен составлять 2,16.

Важнейшей витальной ценностью, непосредственно влияющей на демографическую динамику, является здоровье. По данным экспертов Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ), здоровье человека на 50–54 % зависит от образа жизни. По оценкам специалистов Минздрава, в нашей стране наблюдается устойчивый рост первичной и общей заболеваемости населения. С 1994 по 2010 год эти показатели возросли соответственно на 20,6 и 37,8 % [14]. По уровню роста смертности Беларусь занимает третье место среди стран СНГ после Украины и России. Чрезвычайно высока доля умерших в трудоспособном возрасте, особенно мужчин (82,2 % от всех умерших), что связано в основном с внешними причинами (73,4 %) [14, с. 31].

Усугубляет демографическую проблему низкий уровень культуры структурирования свободного времени значительной части населения, отсутствие должного понимания преимуществ здорового образа жизни, незначительная популярность в общественном мнении его установок и ценностей. Достаточно сказать, что количество потребляемого в стране алкоголя на душу населения в спиртовом эквиваленте за последние годы выросло с 6,7 до 9,7 литра. Заметим, что, по мнению специалистов ВОЗ, критической для здоровья нации является цифра в 2 литра. Положительную динамику имеет распространение ВИЧ-инфекции и наркомании. В настоящее время численность больных наркологическими расстройствами, состоящих на учете в лечебно-профилактических организациях, составляет около 200 000 человек, в психологической помощи нуждается каждый второй житель Беларуси [4, с. 6].

Заключение. Исследование духовно-демографической связи, социокультурной мобильности населения, характера влияния на воспроизводство населения комплекса социокультурных факторов свидетельствует, что уровень культурного развития оказывает существенное влияние на демографическую ситуацию, а рост народонаселения воздействует на культуру общества. В республике наблюдается острая необходимость разработки адекватных мер по предотвращению или минимизации возникающих в процессе модернизации социально-культурных рисков демографического развития белорусского общества. В белорусской национальной культуре имеются механизмы и средства, которые позволяют снизить названные риски, канализировать их, а там, где они уже существуют в виде скрытых побочных воздей-

ствий, так ограничить и отвести в сторону, чтобы они не стали причиной разрушения демографической безопасности страны. Первейшая задача социально-культурных институтов состоит в превентивном предупреждении возможных будущих рисков и своевременном планировании соответствующих мероприятий в рамках реализации демографической политики.

ЛИТЕРАТУРА

1. Здравоохранение в Республике Беларусь: Офиц. стат. сб. за 2010 год. – Минск, 2011. – С. 31.
2. Злотников, А.Г. Современная демографическая политика Беларуси / А.Г. Злотников // Социология. – 2010. – № 3. – С. 128.
3. Новоселов, С.В. Основы демографии / С.В. Новоселов, М.Б. Денисенко. – Минск: Альтиора – Живые краски, 2012. – 133 с.
4. Смертность населения Республики Беларусь: Официальный стат. сб. за 2010 год. – Минск, 2011. – С. 6.
5. Бек, У. Общество риска. На пути к другому модерну / У. Бек. – М.: Прогресс-Традиция, 2000. – 400 с.
6. Зубок, Ю.А. Проблемы социального развития молодежи в условиях риска / Ю.А. Зубок // СоцИс. – 2003. – № 4. – С. 42–51.
7. Douglas, M. Risk and Culture: An Essay on the Selection of Technological and Environmental Dangers / M. Douglas, A. Wildavsky. – Berkeley: University of California Press, 1982. – 480 p.
8. Lush, S. Risk Culture / S. Lush // The risk society and beyond. Critical issues for social theory. – London, 2000. – P. 33–45.
9. Альгин, А. Риск и его роль в общественной жизни / А. Альгин. – М.: Мысль, 1989. – 192 с.
10. Вилдавски, А. Теории восприятия риска: Кто боится, чего и почему? / А. Вилдавски, К. Дейк // THESIS. – 1994. – Вып. 5. – С. 268–276.
11. Lupton, D. Risk / D. Lupton. – London, 1999. – 432 p.
12. Конопля, Е.Ф. Человек. Чернобыль. Культура / Е.Ф. Конопля // Чалавек. Культура. Экалогія: матэрыялы міжнар. навук. канф. – Мінск: Беларус. ін-т праблем культуры, 1998. – С. 4–11.
13. Слепкова, В. После праздника – скандал / В. Слепкова // Сельская газета. – 2014. – 25 янв. – С. 17.
14. Состояние здоровья населения в Республике Беларусь: Официальный стат. сб. за 2010 год. – Минск, 2011. – С. 31.

Поступила 19.04.2014

SOCIOCULTURAL HAZARDS OF BELARUSIAN DEMOGRAPHIC POTENTIAL

L. KUCHTO

The article analyzes the sociocultural hazards of demographic dynamics in present Republic of Belarus. The idea of closely connected between sociocultural determinants and sociocultural hazards is advanced by means inclusion the components of Belarusian spiritual culture. The author's principal idea is that preventive detection and well-timed planning are necessary; there are mechanisms and means of sociocultural hazards decrease in Belarusian national culture.

УДК 008:[316.73+316.422]

**ФАКТОРЫ КУЛЬТУРНОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ:
КЛАССИФИКАЦИЯ И ПОДХОДЫ****Ю.И. КНАТЬКО***(Белорусский государственный университет культуры и искусств, Минск)*

Анализируются теоретические подходы к классификации факторов культурной трансформации. Трансформация культуры рассматривается сквозь призму культурных изменений и определяется как закономерный процесс, обладающий автономностью, собственными динамическими факторами и механизмами. В связи со стремительными преобразовательными процессами в современной культуре, подчеркивается актуальность детального изучения культурной трансформации в рамках гуманитарной парадигмы. Предлагается авторский подход, согласно которому трансформация культуры выступает в качестве социальной микродинамики. Факторы культурной трансформации анализируются в тесной взаимосвязи с факторами культурной динамики, обосновывается их тождественность и специфика. Кроме базовых факторов, способствующих преобразованию культуры, отмечены такие преобразовательные детерминанты, как межкультурная коммуникация, глобализация, информатизация. Также автор выдвигает идею о неквантифицируемом характере детерминант культурных преобразований.

Введение. В данном исследовании мы исходим из того, что культура – это антропогенная система, динамичный организм, который находится в постоянном процессе преобразований. В зависимости от характера и форм преобразований, культура может менять свою структуру, приобретать новые качественные черты. Преобразовательным импульсом обновления культуры выступают культурная эволюция, культурная динамика, культурная модернизация, культурная трансформация и др. Они объединяются в универсальное понятие «культурное изменение» и эксплицируют различные аспекты преобразовательного процесса. Несмотря на то, что в рамках культурологической парадигмы уделяется значительное внимание изучению преобразовательных процессов в культуре, еще недостаточно теоретически обоснован и концептуально оформлен процесс культурной трансформации. Изначально полагаем, что трансформация культуры – это целостный поступательно-преобразовательный процесс, который направлен на реконструкцию культуры за счет внедрения в неё инородных элементов, нарушающих привычный ритм и задающих новый вектор культурного развития. Культурная трансформация выступает в качестве социальной микродинамики, которая определяет характер и направления изменений, происходящих за конкретный отрезок времени. Будучи сложным и многоаспектным явлением, трансформация культуры обусловлена рядом факторов, которые раскрывают ее содержательную сторону. Концептуальные подходы к исследованию детерминант культурной трансформации отражены в работах Ж.Ж. Руссо, Г. Гегеля, Т. Парсонса, Ю.М. Лотмана, П. Сорокина, В.В. Миронова, Б.С. Ерасова, Э. Тоффлера, Д. Белла, Д. Ленски, И.А. Негодаева и других.

Цель работы – на основе анализа концептуальных подходов к исследованию детерминант преобразовательных процессов в культуре классифицировать факторы культурной трансформации.

Основная часть. Классификация факторов – базовая составляющая любого процесса. Она представляет собой распределение их по группам в зависимости от признаков. Классифицирование факторов позволяет глубже разобраться в причинах изменений исследуемых явлений, точнее оценить место и роль каждого фактора в формировании величины результативных показателей. У каждого явления и процесса есть ряд специфических факторов, характерных только для него. В широком смысле все факторы преобразовательных процессов в культуре можно разделить на следующие: основные и второстепенные (причем в зависимости от ситуации один и тот же фактор может иметь совершенно противоположное значение); внутренние и внешние; объективные и субъективные; общие и специфические; постоянные и переменные; экстенсивные и интенсивные. Исследование культурных изменений предполагает детальное изучение всей системы культуры в течение определенного периода времени. Культурные изменения можно исследовать в рамках малых и больших временных промежутков, т.е. на *макро-* и *микроуровне*. На макроуровне изменения изучаются в широком историческом ракурсе (эволюционизм, культурно-историческая школа, диффузионизм и др.), на микроуровне рассматривается трансформация конкретного культурного контекста (этническая, национальная культуры).

Предлагаем авторский подход классификации факторов культурной трансформации, согласно которому трансформацию культуры можно рассматривать в качестве социальной микродинамики как актуальной динамики культуры, т.е. процесса, предполагающего активные преобразования в рамках жизни одного поколения (от 25 до 100 лет). Взяв данный подход за основу, можно предположить, что факторы культурной трансформации во многом тождественны факторам культурной динамики, но, как и

детерминанты любого сложного процесса, имеют свои характерные черты и особенности. Важно отметить, что в научной литературе под фактором принято понимать причину, движущую силу какого-либо процесса, явления, определяющую его характер или отдельные черты. По смысловой нагрузке близким по значению понятию «фактор» является понятие «детерминанта», т.е. элемент, обуславливающий или определяющий то или иное явление. Таким образом, культурные факторы и культурные детерминанты в равной степени эксплицируют причиннообразующий компонент культурной трансформации.

Среди факторов культурной трансформации особое место занимает *природно-ресурсный фактор*: климат, хозяйственные занятия, орудия труда, влияющие на образ жизни всех представителей культуры в целом. Одним из первых его проанализировал Ж.Ж. Руссо в рамках концепции «географического детерминизма» [1, с. 216]. По мнению исследователя, географические условия влияют на формы культурных преобразований, формируют картину мира народа, определяют способ хозяйствования и уклад жизни, а дифференциация природных ресурсов ориентирует людей на создание определенного типа экономики. Роль природного фактора в культуре подчеркивал также Б.С. Ерасов, отмечая, что наличие природных ресурсов и возможность их использования создают условия для развития разных типов культур. Так, в качестве примера автор приводит население горных районов, которое ввиду особого месторасположения ориентировано на специфическую экономическую и хозяйственную деятельность, в первую очередь связанную с развитием овцеводства. Ерасов подчеркивает, что традиции, обычаи, быт, система ценностей жителей гор в корне отличается от жизни земледельческих народов равнин или степняков – кочевников [2, с. 167].

Особое значение для дифференциации культуры имеет пространственное размещение *культурных форм*. Очевидно, что культурные формы (продукты духовной и материальной деятельности человека) неравномерно распределяются по регионам. Так, наиболее плотно они сконцентрированы в урбанизированных регионах, исторических центрах, где и наблюдаются интенсивные преобразования. Периферия культурного ареала характеризуется разреженностью культурных форм, более слабым освоением территории, что значительно замедляет темп социокультурного развития в сравнении с центральными урбанизированными регионами. Культурный баланс достигается за счет интенсивного взаимообмена новациями между центром и периферией.

Культурная коммуникация – связующее звено между центром и периферией, а также один из важнейших факторов культурной трансформации. Коммуникация обеспечивает перемещение элементов культуры из центра в периферию, причем центром для заимствования образца может стать любая культурная система, обладающая мощным интерпретативным элементом (язык, ценности, нормы, символы, знаки, традиции и т.д.). Фундаментальное значение коммуникации для преобразовательных процессов в культуре подчеркивал Т. Парсонс. Согласно его теории, коммуникация, наряду с религией, родственными отношениями, технологиями, является доминирующей преобразовательной универсалией, без которой невозможно представить процесс культурного развития [3, с. 112]. Сфокусировав свое внимание на символическом аспекте коммуникации, Ю.М. Лотман утверждал, что она синтезирует информацию о прошлых и настоящих символах, сохраняя тем самым культурную память и формируя новый тип мышления [4, с. 42]. В исследованиях В.В. Миронова коммуникация рассматривается как структурообразующий элемент культуры – семиотической системы, представленной в культурном тексте и его коннотациях. В открытой культуре коммуникативный фактор выступает ведущим, так как способствует интенсивному культурному взаимообмену, что в свою очередь выводит культуру из латентного состояния и ориентирует на инновационное развитие. Расширение межкультурной коммуникации привело к формированию единого глобального пространства, трансформировав прежнюю семиосферу в инфосферу. По мнению Миронова, межкультурные взаимодействия сыграли чрезвычайно важную роль для современной культуры, а именно определили еще один движущий фактор культурных трансформаций – глобализацию [5, с. 34].

Очевидно, что сегодня коммуникация перестает быть только способом передачи информации, теперь ее главной задачей является метакоммуникативное взаимодействие (понятие введено в научный оборот Э. Росси), основанное на интерпретации культурных дискурсов. Реалией современного цивилизационного этапа является экстраверсивный тип культуры – открытый диалогу, эксперименту, инновационный по своему содержанию. Здесь особое значение приобретает контекст, который человек может усвоить лишь в том случае, если его интенции выходят за пределы привычного культурного пространства. Линейный коммуникативный процесс, ориентированный на механистическую передачу сообщения от отправителя к получателю, трансформируется в нелинейный, многолинейный, предполагающий активный диалог коммуникантов, в процессе которого вырабатываются инновационные подходы, идеи, преобразующие культуру. В результате происходит расширение межкультурных связей, создание общего коммуникативного пространства, выход на новый уровень культурного развития.

Не менее важную роль в культурной трансформации играют социальные институты и отношения. Наличие дифференцированной системы социальных институтов отражает уровень развития культуры, ее

способность аккумулировать и применять идеи представителей различных культурных движений (объединенные общими интересами группы людей, интегрированные для достижения своих целей в коллективы или сообщества). Как отмечает Б.С. Ерасов, самой неорганизованной и разрушительной формой социокультурных движений выступают народные бунты и восстания. Религиозные и национальные движения могут выступать как в агрессивных, так и в более мирных формах. Это же относится и к современным движениям – феминистическим, экологическим, фундаменталистским и другим. Очевидно, что большие группы людей, объединенные общими целями и интересами в общественные движения, предлагают различные идеи, способствующие качественным преобразованиям в культуре. Содержание и характер идей может быть разным, поэтому для трансформации культуры важно ценностное оправдание культурных движений, наделение их позитивным смыслом [2, с. 169].

Фактор индивидуальной активности включает в себя субъективно-личностный аспект трансформации культуры. Преобразовательному потенциалу субъекта большое внимание уделял П. Сорокин, утверждая, что именно субъект культуры и его потребности определяют содержание культурной реальности: духовные и материальные ценностные установки определенной эпохи. Трансформация культуры, по мнению автора, выступает в качестве особого способа создания культурного пространства, в котором ценности материализуются и приобретают свою символическую, стилевую и мировоззренческую форму выражения. Согласно концепции П. Сорокина существуют три типа культур, выстроенные на основе общих ценностей: идеационная (преобладание коллективных духовных ценностей), сенситивная (субъективное чувственное познание мира), идеалистическая (интеграционная модель) [6, с. 316]. Трансформация культуры происходит за счет активности индивидуума, который «перекодирует» существующую форму культуры в новую, включая мировоззрение, ценности, институты, символику и т.д.

На значимость самого процесса целеполагания как осознания человеком своих потребностей и желания их удовлетворения указал Б.С. Ерасов. То есть культурная потребность индивидуума выступает в качестве мотивирующего фактора культурной трансформации. Индивидуальная творческая активность приводит к открытиям в различных сферах человеческой деятельности: науке, политике, экономике, медицине, искусстве и т.д. [2, с. 171]. Очевидно, что в современной культуре, ориентированной на инновационное развитие, именно активная творческая личность обладает мощнейшим импульсом, трансформирующим её структуры.

Активность субъекта тесным образом связана с фактором рациональных исследований и управления, который приобретает особое значение в современном обществе, где расширяется информационное пространство и усложняется система коммуникаций. «Третья волна» или постиндустриальное общество (Э. Тоффлер) уже несколько десятилетий представляет собой культурную реальность, которая провозглашает рационализм и науку флагманом культурного развития [7, с. 52]. Известные исследователи Д. Белл, Д. Ленски, И.А. Негодаев указывают в качестве ведущей детерминанты трансформации современной культуры – информатизацию. В исследованиях И.А. Негодаева информатизация определяется как глобальный процесс овладения информацией в качестве ресурса управления и развития с целью повышения интеллектуального потенциала общества, обеспечивающего дальнейший прогресс цивилизации [8, с. 116]. По его мнению, становление информационного общества сопровождается изменением всех структурообразующих компонентов культуры. Современная культура – это гипертекстовое, полилоговое пространство, которое требует предельного внимания к циркулирующей внутри него информации. Учитывая темпы современных информационных потоков, сегодня перед цивилизацией стоит сложная задача управления информационными каналами для сохранения идентичности национальных культур в ситуации культурного плюрализма и многообразия.

Тождественность основных факторов культурной трансформации и культурной динамики очевидна, однако можно предположить, что коннотация преобразовательных детерминант может быть различной. С точки зрения соотношения качественных и количественных показателей при оценке культурных изменений факторы культурной трансформации мы предлагаем идентифицировать как неквантифицируемые. Квантификация – это измерение качественных признаков в количественном выражении, т.е. наделение числовым показателем какого-либо явления или события (например, рейтинг страны по уровню образования в мире и др.). Как утверждал Г. Гегель, любое социокультурное явление следует рассматривать с точки зрения соотношения количественных и качественных показателей, т.е. как рассматриваемый нами процесс квантификации. Трансформация культуры происходит тогда, когда качественные изменения выходят за пределы меры и влекут за собой качественные преобразования (Г. Гегель) [9, с. 417]. Учитывая темп и характер изменений, можно утверждать, что динамика культуры представляет собой скачкообразный процесс, который детерминирован квантифицируемыми факторами, а трансформация культуры является последовательным процессом, доминирующую роль в котором играют неквантифицируемые факторы. Под неквантифицируемыми факторами мы понимаем качественные детерминанты, которые отражают содержательную сторону преобразовательных процессов в культуре.

Заключение. Подводя итог, мы приходим к выводу, что трансформация культуры представляет собой поступательно-преобразовательный процесс, направленный на реконструкцию культуры за счет внедрения в нее новационных элементов, меняющих вектор и темп культурного развития. Наряду с культурной динамикой и культурной модернизацией, культурная трансформация может анализироваться в качестве самостоятельного преобразовательного процесса, обладающего специфическими закономерностями, собственными факторами и механизмами. Многоаспектность и дифференцированность процесса культурной трансформации обусловлены сходными по основным параметрам факторами культурной динамики. Тожественность детерминант данных культурных процессов объясняется тем, что трансформацию культуры можно рассматривать с точки зрения социальной микродинамики. Основными определяющими темп и характер культурной трансформации факторами выступают: природно-ресурсный; пространственное размещение культурных форм; культурная коммуникация (на разных уровнях – внутри и межкультурная); глобализация; социальные институты и отношения; субъектная активность; детерминанта рациональных исследований и управления; информатизация; другие. Спецификой факторов культурной трансформации является их неквантифицируемый аспект, заключающийся в качественном, содержательном преобразовании культуры.

ЛИТЕРАТУРА

1. Руссо, Ж.Ж. Рассуждения о происхождении и основаниях неравенства между людьми. Трактаты / Ж.Ж. Руссо. – М.: КАНОН-Пресс, 1998. – 704 с.
2. Ерасов, Б.С. Социальная культурология / Б.С. Ерасов. – М.: Аспект Пресс, 2000. – 591 с.
3. Парсонс, Т. Система современных обществ / Т. Парсонс. – М.: Наука, 1998. – 270 с.
4. Лотман, Ю.М. О двух моделях коммуникации в системе культуры / Ю.М. Лотман. – М.: Наука, 1992. – 88 с.
5. Миронов, В.В. Глобальное коммуникативное пространство и кризис культуры / В.В. Миронов // Вопросы философии. – 2006. – № 2. – С. 27–43.
6. Сорокин, П.А. Социальная и культурная динамика / П.А. Сорокин. – М.: Астрель, 2006. – 1054 с.
7. Тоффлер, Э. Третья волна / Э. Тоффлер. – М.: АСТ, 2010. – 784 с.
8. Негодаев, И.А. Информатизация культуры / И.А. Негодаев. – Ростов н/Д: ЗАО «Книга», 2003. – 320 с.
9. Гегель, Г. Наука логики / Г. Гегель. – СПб.: Наука, 1997. – 799 с.

Поступила 30.03.2014

FACTORS CULTURAL TRANSFORMATION: CLASSIFICATION AND APPROACHES

Y. KNATKO

Investigates the theoretical approaches to the classification of the factors of cultural transformation. Cultural transformation is viewed through the prism of cultural change and is defined as a separate conversion process with autonomous laws, factors and mechanisms. In connection with the rapid transformation process in contemporary culture, emphasizes the relevance of a detailed study of cultural transformation in the framework of the humanitarian paradigm. The author's approach that the transformation of culture acts as a social or actual microdynamics. Cultural transformation factors analyzed in close relation with the factors of cultural dynamics, proves their identity and specificity. Besides the basic factors contributing to the transformation of culture, marked by converting such determinants as intercultural communication, globalization, informatization. Also, the author puts forward idea about not-quantified character a determinant of cultural transformations.

УДК 130.2

ТЕКСТ В ПОСТНЕКЛАССИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ

С.Н. ОВОДОВА

(Омский государственный университет имени Ф.М. Достоевского, Россия)

Анализируется текст в пространстве культуры как фиксируемое множество смыслов и значений, которое может быть реализовано на разных уровнях; выявляются связь текста и культуры, возможность текста выступать репрезентантом культурных смыслов, а также особенности тектоники постнеклассического текста. Обосновывается идея, что созданный в плотном диалоге с современностью и традицией текст погружен в контекст и одновременно возвышается над ним. Диалогичность текста как его базовая характеристика позволяет проследить тенденцию трансформации текста из классического через неклассический в постнеклассический. Выявляя влияние разных моделей познания на способы создания текста и принципы его функционирования, определяется изменчивость диалогической характеристики текста, ее зависимость от доминирующей картины мира.

Статус текста в культуре во многом зависит от доминирующего типа рациональности, а изменение типа рациональности в свою очередь ведёт к трансформации способов создания и чтения текстов. Но что отличает текст постнеклассического типа рациональности от классического и неклассического текстов?..

Цель данного исследования – обоснование ответа на этот вопрос через диалогичность как базовую характеристику трансформации текста.

Основная часть. Классический тип познания основан на субъект-объектных отношениях; реализуя классический принцип, мы признаем, что смысл находится в мире, нужен только правильный инструментарий и время для его обретения. Субъект-исследователь при помощи идеальной методологии раскрывает секрет мира и постигает смысл. Текст классического типа характеризует каузальность и последовательность, где разворачивание смысла в тексте осуществляется постепенно. Логичность текста соответствует методологии познания: есть методика познания и, следовательно, методика изложения результатов познания мира в тексте. В тексте, как и в мире, присутствует фиксированная иерархия авторитетов: сюжет последователен, события, описываемые в тексте, имеют причинный характер. Данный тип *субъект-объектного* взаимодействия можно представить как монолог, и представление будет оправданным, если мы будем рассматривать трансляцию логики субъекта по отношению к объекту.

При таком подходе главенствует *принцип единства исторического и логического*. Если же историческое представляет собой действительное развитие объекта, а логическое – выявление принципов развития этого объекта, то при сопряжении логического и исторического первое начинает довлеть над вторым. Модель развития (или понимания) объекта в таком случае будет включать только те его особенности и характеристики, которые необходимы для логического доказательства. Внимание на «нужных» характеристиках приводит к тому, что полнота исторического развития не требуется, она избыточна. Структурность, каузальность, системность представления объекта при классическом познании – это следствие доминирования логического. В развитии объекта видится цель, а все проходимые объектом стадии в полной мере соответствуют заявленной цели. Логическое помогает в ретроспекции увидеть историчность, то есть при логическом рассмотрении объекта теоретический и действительный пласты совпадают, а случайность и инвариантность оказываются исключенными из такого рода изысканий.

При *неклассическом типе* взаимодействия наблюдается выход на иной уровень отношений – *субъект-субъектных*, что кардинально трансформирует и модель познания, и актуализацию смыслов. На первый взгляд кажется очевидным, что природа сама по себе не меняется с течением времени, тем не менее картина мира трансформируется, поскольку изменяется принцип позиционирования познающего субъекта по отношению к реальности. Присутствующая ранее уверенность, что смысл находится в мире, заменяется недоверием по отношению к миру. Субъект-исследователь уже не универсален, а конкретен и единичен в своем бытии, поэтому рефлексировать свое участие в смыслообразовании. Смысл творится в процессе взаимодействия исследователя с миром, при осознании контекстуальности и субъективности опыта познания. Если до этого в центре внимания был сам мир, то теперь фокус смещается на принципы научного познания. Историческое отделяется от логического, и становится значимым само по себе.

Изменения в науке и философии ведут к изменению типа познания, взаимодействия субъектов и объектов познания. Новый тип познания принимает *форму диалога*. Неклассические принципы можно проследить в работах А. Шопенгауэра, Ф. Ницше, З. Фрейда и др. Для нас важно, что интерес к данной проблематике отражает общее состояние культуры как формирующуюся тенденцию. Тенденция не явля-

ется однородной, а субъект-субъектные отношения здесь представлены по-разному, также различаются и сформировавшиеся принципы познания в это время. Во всех неклассических вариантах присутствует осознанная необходимость субъект-субъектных отношений, то есть, по сравнению с классическим принципом, иного взаимодействия с природой, миром, культурой. Субъект-субъектные отношения во всем их многообразии объединяет общее понятие Диалога. Таким образом, можно говорить о разных типах выстраивания диалога с текстом; справедливым будет и утверждение, что принцип диалогичности зависит от понимания культурой самой себя, от того, что выступает в качестве её доминанты. Исходя из того, как культура понимается автором, мы можем говорить о том, как происходит понимание процесса диалога, каким образом выстраивается взаимодействие с текстами.

Диалогичность является неотъемлемой характеристикой текста, присутствует и в процессе создания, и в процессе понимания, и в процессе интерпретации текста. Диалогичность присуща не только тексту, но и человеческой деятельности. Сознание (мышление) всегда находится в напряженном диалоге с внешним миром. Культурное бытие текста контекстуально, поскольку только в процессе взаимодействия возможно обрести смысл. Смысл вне диалога (автор – текст, автор – читатель, читатель – текст, текст – текст) никак не проявляет себя. Диалог выступает для нас ключевой категорией, так как именно он позволяет наиболее наглядно проследить изменения, произошедшие в постнеклассической текстуальной реальности. Категориальный статус диалога определен в работах О. Розеншток-Хюсси, М. Бубера, М.М. Бахтина, В.С. Библера, Ю. Кристевой. Процессуальность как характеристика диалога указывает на то, что *диалог всегда пребывает в настоящем времени*. Диалог должен актуализировать субъектов диалога друг для друга. Таким образом происходит выход участников диалога из их малого времени (времени создания, если речь идет о тексте) в настоящее время разворачивания диалога. Диалогическое восприятие предполагает вовлеченность участников в этот процесс, их взаимодействие. Участники диалога не пассивно присутствуют, а активно раскрываются в нем, разворачивают свою смысловую наполненность. Взаимоотношения внутри диалога не строятся по принципу субъект-объект, а всегда субъект-субъектны.

Можно рассматривать понимание как результат диалога, но он обретается каждый раз заново в процессе диалога. Понимание, как и взаимодействие, двунаправлено: может быть направлено на другого (соучастника диалога), тогда центр тяжести переносится на него, и мы пытаемся реконструировать или интерпретировать его позицию (М. Бахтин, герменевтика), а может быть направлено на себя, в этом случае посредством другого четче проявляется своя позиция (другой служит ограничением нашего собственного сознания, – В. Библер). Понимание может способствовать созданию единого пространства участников диалога (русская религиозная метафизика, Ю. Кристева). Процесс же понимания всегда контекстуален, в равной степени зависит как от внутреннего потенциала личности, так и от ситуативности, поэтому произволен, обладает непредсказуемостью.

В *постнеклассической культуре* стали осмысливаться нелинейные, неопределенные и нестабильные системы и в естественных, и в гуманитарных науках. Одним из значимых научных направлений, оказавших влияние на иные области научного знания, является синергетика. На данный момент это направление достигло уровня парадигмы и закрепляется в разных науках в качестве методологии самоорганизации нелинейных динамических сред. Особое внимание здесь уделяется таким характеристикам явлений, как хаотичность, взаимосвязанность, поливариантность, неустойчивость. Субъект оказывается стоящим перед сложной самоорганизующейся системой, которая по организации оказывается равной ему, а по масштабам намного превосходит (в качестве примера можно привести Интернет). Такую систему можно представить в качестве текста – многовариативного, многоуровневого, цитатного. В пространстве одного текста стягиваются другие тексты посредством прямого (цитата) или непрямого (скрытая цитата, аллюзия) их присутствия. Главенствующее значение принимает Текст, он живет по своим правилам, которые им самим и порождаются. Субъект нивелируется в этом пространстве до роли медиума, посредством которого текст получает свою жизнь (данное положение манифестирует Р. Барт [1]). Перед субъектом разворачивается панорама уже созданных произведений; и компилятивно, почти механически он сам создает только иной способ их комбинаций. Субъект замыкается на себе, вследствие такого технического оперирования реальностью. Диалог начинает трансформироваться в квазидиалог, а взаимное притяжение субъектов пропадает.

Продолжая поиск смысла, субъект совершает попытку воскресить подлинное бытие посредством утверждения его неподлинности. Парадокс заключается в том, что в постмодернизме снятие «выхожденности» смысла происходит путем её усиления и намеренного акцентирования медиумной роли человека в диалоге. Таким образом, постулирование отсутствия дискурса тем самым задает дискурс «отсутствия дискурса». Об этом пишет Б. Гройс: «хотя дискурс о “конце истории” используется обычно в качестве объяснения того, почему в наше “пост-историческое”, или, как еще говорят, “постмодерное”, время нет и не может быть больше ничего исторически нового, то есть почему искусство и культура нашего

времени могут только цитировать и комбинировать фрагменты культурного наследия, полученного от исторического прошлого, – сам этот дискурс о невозможности исторически нового выступает в то же время в качестве нового исторического откровения» [2, с. 147]. При всей манифестации смерти автора, главенства текста по отношению к субъекту и отрицания наличия дискурса нового, бытие субъекта в культуре продолжается, и бытие это характеризуется не только потреблением, но и творением. Субъекту важна смысловая наполненность текста, культуры, что и заставляет его переживать о конце истории и говорить о смерти культуры. Страх перед отсутствием смысла есть лучший показатель необходимости присутствия смысла.

Диалогичность как базовая характеристика текста и культуры в постнеклассический период остается, но подвергается трансформации. Произведения Х. Кортасара, Х. Борхеса, Д. Фаулза, М. Павича, М. Кундеры, У. Эко, Б. Акунина роднит единое отношение к тексту как конструктору, вторичному образованию, отсылающему к уже оформившейся традиции. Текст начинает осмысливаться как технический механизм. Детали текста выстраиваются в произвольном порядке, причем читателю самому разрешено выбирать порядок. Конкретная комбинация как четко заданная линия разворачивания сюжета становится неважна. Такой подход соответствует поливариантности и многоуровневости. Текст представляет собой совокупность возможных вариантов своего осуществления. В произведениях Павича ярче, чем у других писателей, отражена тенденция смещения смысла в сторону структуры текста. То, КАК создано произведение, столь же смыслодержущее, как и то, О ЧЕМ оно повествует. Вариативность комбинаторики представляет собой доведенную до предела процессуальность диалога. Если в неклассическом тексте осознавалась невозможность конечного познания, то в постнеклассическом тексте это осознание начинает приобретать зримое воплощение. Человек хоть и пытается снять конечность как таковую, но к бесконечности не выходит (в силу своей конечности). Детали текста имеют определенное число, поэтому варианты их комбинаций исчислимы, несмотря на то, что сама процессуальность познания не заканчивается моментом завершения чтения. Окончание чтения побуждает к возобновлению чтения, потому что прочитанный нами вариант произведения лишь один из возможных. Взаимодействие тут отличается интерактивностью: субъект погружается в предстоящий текст и увлекается самоорганизующимся текстом, чему способствуют интертекстуальность и гипертекстуальность. Поглощение субъекта текстом воспринимается в качестве смерти автора, нивелирования всякой субъективности, но смысл текста без субъекта не конституируем, текст без субъекта не возобновляем.

Присутствующее в диалоге неклассического периода Понимание как учитывающее инаковость Другого, как постижение уникальности Другого в постнеклассическом диалоге заменяется интерпретацией. Происходит это потому, что система текста требует от субъекта присутствия для возобновления, но не обязывает его к пониманию. Неклассический текст настраивал субъекта на восприятие, учитывал иррациональную составляющую постижения. Постнеклассический текст требует от человека инструментальной составляющей. О превращении субъекта в функцию внутри современной культуры говорит Ж. Бодрийяр в работе «Система вещей» [3]: важным становится коммуникационная составляющая системы, именно она обеспечивает функционирование. Коммуникативность лишь проверяет наличие системных составляющих (присутствие субъектов в среде коммуникации) и их информационную сообщаемость, о понимании речи не идет. Симулятивность этой системы и обнаруживает пробел в диалоге.

Подмена понимания интерпретацией выступает самым значительным, что трансформируется в диалоге постнеклассической культуры. Деятельность человека по освоению и интерпретации мира происходит таким образом, что с неизбежностью схемы мышления транслируются на постигаемый материал. Исходный материал не изменяется, изменения же претерпевают способы «прочтения» текста: каждая эпоха актуализирует в нем то, что является для нее интересным, то, что выступает доминантой в ее понимании самой себя. Интерпретационная модель всегда содержит отпечаток субъекта, а выбранный вариант интерпретации раскрывает новые грани не только понимания текста, но и понимания субъекта. Начальная смысловая целостность текста разрушается, но не для того, чтобы разрушить или опровергнуть текст, а чтобы выстроить свой текст посредством иного текста. Интерпретация – это мышление «по поводу», тяготение к иному. Например, «Картезианские размышления» М.К. Мамардашвили [4] представляют собой рефлексии по поводу творчества Р. Декарта, а «Кантинианские вариации» [5] – осмысление творчества И. Канта. «Фармация Платона» Ж. Дерриды [6] – комментирующее чтение, позволяющее расставить новые смысловые акценты в исходном тексте. Но это не говорит о доминировании исходного текста по отношению к дочернему, текст не находится во власти первотекста. В процессе интерпретации исходный смысл преобразуется. Причем градус отклонения от первоначального значения сообщения может говорить о самостоятельности порождаемого в ходе интерпретации текста.

Когда интерпретация отделяется от первотекста и обрывает своим комплексом интерпретаций, она начинает осуществлять самостоятельное бытие. Таков принцип присвоения статуса научному тексту.

Это нам говорит о внутренней диалогичности процесса созидания, одновременно пребывающего в традиции и опровергающего ее. Смысл, постигаемый в процессе творения, пребывая внутри традиции, одновременно ей противостоит. Таким образом, смысл создается диалогично, в процессе взаимодействия он обнаруживает себя. Диалогичность присутствует и в процессе создания, и в процессе интерпретации текста. Различным является количество и качество диалогов вокруг текста, что представляет собой показатель постижения культурой текста, а от этого, в свою очередь, зависит приобретаемый текстом статус внутри культуры.

Важной является фиксация тенденции рефлексивности текста, когда автор начинает осмысливать свой текст внутри самого же текста. Показательным является то, что эта тенденция прослеживается и в художественной литературе. К примеру, М. Кундера в «Книге смеха и забвения» пишет: «вся эта книга – роман в форме вариаций. Отдельные части следуют одна за другой, как отдельные отрезки пути...» [7, с. 231]. Причем резюмирование такого плана происходит после того, как читатель сам пришел к этой мысли, то есть автор лишает читателя возможности присвоить себе данный смысл в качестве собственной интерпретации. Подобная схема осуществлена в повести П. Пепперштейна «Яйцо» [8]: герои интерпретируют интерпретацию автора. Интерпретация возводится в степень и представляется во всех своих вариантах, как бы вытесняя из этого процесса читателя.

Коммуникация осмысливается в культуре как способ передачи информации, как фиксация отсутствия молчания. Безудержный коммуницирующий поток в своей избыточности не ведет к смыслообразованию. Смысл требует понимания. Парадокс состоит в том, что интерпретационно-коммуникативное взаимодействие в своей потенции стремится к обретению смысла, то есть к возобновлению диалога. Попытки привнести смысл возрождают субъекта, так как вне субъекта смысла нет. И даже заявления Б. Гройса о том, что индивидуальность сообщения разрушается анонимностью системы-медиума, которая это сообщение транслирует [9, с. 87], субъекта не убивает, так как сообщение все равно кому-то передается и даже в искаженном виде, но транслирует, если не индивидуальность, то желание индивидуальность репрезентировать. Вычеркивание субъекта и связанного с ним диалогического принципа смыслообразования приводит в итоге к подчеркиванию необходимости субъекта в текстуальной реальности. В качестве иллюстрации данного постулата мы можем обратиться к такому феномену, как книга без автора. Если до этого постулирование смерти субъекта происходило в текстах, которые всегда имели своего автора (Р. Барт, Б. Гройс), то книга «Настоящая любовь» в качестве автора имеет компьютерную программу, генерирующую ее [10]. Но разворачивая книгу, мы видим список людей, которые занимались программным обеспечением и выступали в качестве консультантов. Немаловажным является то, что для создания книги в программу была внесена «Анна Каренина», что также «воскрешает» субъекта в культуротворчестве, поскольку для создания обезличенного текста авторам потребовался конкретный текст и конкретный автор. «Настоящая любовь» предстает не в качестве реализации идеи господства текстуальности над субъектом, а как многоуровневый знак, повторно закрепляющий в культуре уникальность Л. Толстого. Смыслом наделяется не преподносимый нам в качестве книги текст, а текст программы, умеющей генерировать тексты; именно он является уникальным, неповторимым и новым по отношению к традиции. Смысл текста программы репрезентируется посредством текста книги. Такой механизм представляет опосредуемый смысл и удлиняет интерпретационную цепочку. Смысл в книге не отсутствует, а лишь отдален от воспринимающего субъекта. Сообщение всегда несет смысл. Попытка выхода из подобной ситуации через создание абстрактного искусства заканчивается крахом: искусство все равно интерпретируют, привнося в него новый смысл. Ничего не обозначающий предмет уже обозначает то, что он не обозначал изначально. Такая участь постигла многие авангардные работы, экспериментирующие с текстом и смыслом текста.

Заключение. Диалог как базовая установка текста и культуры сохраняется в постнеклассический период. Трансформация диалога в постнеклассическом тексте осуществляется посредством излишней акцентуации таких характеристик диалога, как процессуальность и взаимодействие. Понимание в диалоге заменено интерпретацией, что отразилось на всей структуре диалога, который переродился в квазидиалог или полилог. Изменение значимых характеристик диалога влечет за собой изменения смыслообразования и роли субъекта культуры. Тем не менее субъект и смысл остаются важными составляющими процесса познания. Постулирование смерти субъекта и отсутствия смысла в тексте нами опровергнуто, так как постнеклассическая культура тяготеет к диалогу как основному принципу своего бытия и развития.

ЛИТЕРАТУРА

1. Барт, Р. Смерть автора [Текст] / Р. Барт // Избранные работы: Семиотика. Поэтика / Р. Барт. – М.: Прогресс, 1989. – С. 384–391.

2. Гройс, Б. Философ после конца истории [Текст] / Б. Гройс // Ускользящий контекст. Русская философия в постсоветских условиях: материалы конф., Бремен, 25–27 июня 1998 г. – Бремен: Ad Marginem, 2002. – С. 147–160.
3. Бодрийяр, Ж. Система вещей [Текст] / Ж. Бодрийяр; пер. и сопроводит. ст. С.Н. Зенкина. – М.: Рудомино, 2001. – 218 с.
4. Мамардашвили, М.К. Кантианские вариации [Текст] / М.К. Мамардашвили; под ред. Ю.П. Сенокосова. – М.: Аграф, 1997. – 311 с. – (Путь к очевидности).
5. Мамардашвили, М.К. Картезианские размышления [Текст] / М.К. Мамардашвили. – М.: Прогресс, Культура, 1993. – 352 с.
6. Деррида, Ж. Фармация Платона [Текст] / Ж. Деррида // Диссеминация / Ж. Деррида. – Екатеринбург: У-Фактория, 2007. – С. 71–218.
7. Кундера, М. Книга смеха и забвения [Текст] / М. Кундера; пер. с чеш. Н. Шульгиной. – СПб.: Азбука – классика, 2008. – 320 с.
8. Пепперштейн, П. «Яйцо» [Текст] / П. Пепперштейн // Электронная библиотека «Грамотея» URL. – Режим доступа: http://www.gramotey.com/?open_file=1269104341.
9. Гройс, Б. Медиум становится посланием [Текст] / Б. Гройс // Под подозрением. Феноменология медиа / Б. Гройс; пер. А. Фоменко. – М.: Худож. журнал, 2006. – С. 79–89.
10. PC Writer 1.0. Настоящая любовь. – М.: АСТ Хранитель; СПб.: Астрель, 2008. – 288 с.

Поступила 15.02.2014

TEXT IN THE NONCLASSICAL CULTURE

S. OVODOVA

Text in the cultural space assigned an important role. Mankind captures in the text a multiplicity of meanings and values. Semantic content of text can be read at different levels. This article is analyzed the characteristics of tectonics postnonclassical text. It's revealed contact between text and culture, the ability to perform text as illustration cultural meanings. Text is written in a dialogue with modernity and tradition, it also immersed in the context and overtop of it. Textual dialogue as its basic characteristic allows us to trace the trend of transformation of the classical text through a nonclassical text to postnonclassical text. The author reveals the impact of different models of knowledge on methods of creating the text and principles of its functioning. Its determined variability dialogic text characteristics and its dependence on the dominant worldview.

УДК 791.44.071.1

ПРОСТРАНСТВО И ВРЕМЯ В АВТОРСКОМ КИНЕМАТОГРАФЕ АНДРЕЯ ТАРКОВСКОГО

канд. искусствоведения, проф. Г.П. ПОГРЕБНЯК

(Национальная академия руководящих кадров культуры и искусств, Киев, Украина)

Рассматривается творчество режиссёра Андрея Тарковского как одна из моделей авторского кинематографа, где центральное место занимает духовный мир человека. Анализируя содержание и форму его художественных фильмов сквозь призму уникальных пространственно-временных трансформаций с помощью изобразительно-выразительных средств киноискусства, обосновываются принципы поэтико-философского мировидения и отражения действительности, концептуальный подход, согласно которому кинематограф Тарковского выступает не только как модель авторской режиссёрской деятельности, но и как духовная сущность общечеловеческой деятельности. Исследователь представляет достаточно четкую систему доказательств и аргументов, позволяющих выявить сущность художественных поисков в авторском киноязыке А.А. Тарковского как результат трансляции духовной энергии на плоскость кадра в форме зримых пространственно-временных образов.

Введение. За тридцать лет режиссёрской деятельности Андрей Тарковский (1932–1986 г. ж.) создал только семь художественных полнометражных фильмов, но они стали достоянием мировой культуры, интерес к которым не ослабевает из-за масштабности уникального мировосприятия художника. Сам режиссер утверждал: «Каждый художник во время своего пребывания на земле находит и оставляет после себя частицу правды о цивилизации, о человечестве <...> свидетельствует об истине, о своей правде мира» [1, с. 75]. Темы, волновавшие Тарковского, а также идеи, которые он стремился донести до зрителя, художественные образы и выразительные средства перекликаются, наследуются, копируются кинематографистами разных школ и поколений. Соприкасаясь с его творчеством, мы проникаем в глубины авторского кинематографа, который предстает единым целостным образом мира, созданным богатым воображением мастера. «Захлест фантазии Андрея – величина бесконечная», – вспоминал кинооператор В.И. Юсов [2, с. 72]. О том, что учёные разных стран мира предлагают различные методы научного анализа творческого наследия А.А. Тарковского, но оно по-прежнему остается неисчерпаемым и актуальным, свидетельствуют труды таких искусствоведов, как А.И. Антипенко, Н.Ф. Болдырев, Л.В. Бояджиева, П.Д. Волкова, Н.М. Зоркая, В.И. Михалкович, О.Е. Суркова, М.И. Туровская, С.И. Фрейлих и другие.

Цель данного исследования – обоснование мировоззренческих основ в модели авторского кинематографа А.А. Тарковского через методы и средства художественной выразительности, используемые режиссером при создании хронотопа своих кинолент.

Основная часть. Переданная кинематографическими средствами в фильмах Тарковского художественная картина мира формируется по индивидуальным законам, создавая неповторимые пластические формы, звуки, пространственно-временное измерение (хронотоп), не являющееся зеркальным отражением действительности. Объективная реальность через наблюдение, впечатление и опыт памяти лишь дает материал и содержание для рождения художественных образов. Они несут в себе специфическую эмоциональную оценку изображаемых явлений, выступают как проявление личностного отношения к объектам и предметам отображаемого мира. Смысл художественного образа, как утверждал Тарковский, может вытекать только из наблюдения. «Если не основываться на созерцании, то художественный образ заменяется символом, тем, что может быть объяснено разумом, и тогда образа не существует: ведь он уже не отражает человечество, мир. Подлинный художественный образ должен отражать мир. Но не мир художника, а путь человечества к истине» [1, с. 77].

В особом взгляде на мир А.А. Тарковского объединены непосредственность живого чувства и обобщенное, типическое, имманентное и трансцендентное, внутреннее и внешнее, общечеловеческое и индивидуальное. Режиссер-автор декларативно уравнивал в правах две «реальности». Одна из них возникла во внутреннем мире художника и воссоздавалась на экране, другая окружала её. Художник их не отождествлял, а противопоставлял. Любое фантастическое превращение – это мощное экспрессивное средство выражения того, чем отталкивала, болезненно задевала, поражала и даже пугала реальная жизнь: механичность и фатальная предопределенность существования человека в мире, его отчужденность, трагичность судьбы таланта. Режиссёр воспринимал реальные явления такими, какими они были, утверждая их гуманистическую ценность.

В кинокартинах Тарковского создан ирреальный мир посредством уникальных художественных приемов: более прямолинейных и знаковых, как в «Ивановом детстве» или в «Андрее Рублеве», утонченных и завуалированных, как в «Зеркале», «Солярисе», «Сталкере», «Ностальгии», «Жертвоприношении». Во всех фильмах режиссёра – разножанровых и сюжетно несхожих – сущностные черты авторского экранного мира остаются неизменными, отличаются цельностью модели, стойкой совокупностью мировоззренческих, смысловых и стилевых признаков. Главная особенность отображенного в кинолентах образа мира состоит в том, что режиссер, погружает в материальные видимые пространственные формы скрытые уровни существования *человеческого духа*, неизведанные, в которые может проникать только творческая интуиция.

Исследование особенностей творчества А.А. Тарковского дает нам право утверждать, что фильмы мастера – это результат трансляции духовной энергии на плоскость кадра в форме зримых пространственных образов. Он снимал не сюжет, не актера, не череду логических поступков, а воспроизводил удивительную излучающую свет энергию, ее благородную, но непостоянную природу. В его картинах основные принципы актерской игры трудно расшифровать неподготовленному зрителю. Постоянным местом событий, облечённых Тарковским в форму интеллектуальной игры, выступает некое загадочное пространство, имеющее на первый взгляд хаотическую и даже причудливую конструкцию. Однако углубленный анализ позволяет разглядеть существование упорядоченной структуры, сосредоточенность вокруг некоего условного центра – воображаемой *зоны*. Структура таинственной и эмоционально напряженной местности варьируется, изменяется, но в основных чертах остается неизменной. В системе мировоззренческих взглядов режиссёра это пространство возникает на экране как несуществующая замкнутая территория магического микромира, как необъятное космическое пространство мышления. Именно условная местность – изображение идеального и ирреального, потустороннего и мистического – создает в фильмах Тарковского своеобразную модель мира. Пространство в его картинах – это всегда авторская тайна, напоминающая чистилище или священный храм, который может выглядеть даже как заброшенная постройка.

В центре авторского сюжетного пространства находится воображаемый мир, представленный в физическом и чувственном восприятии одновременно. Соединяя реальный и ирреальный миры, Тарковский стремится нивелировать грань между личным и общественным, свободой и неволей, уверенностью и страхом, красотой и уродством, возвышенным и земным. Режиссер упорно пытается посредством *зоны-модели* наладить тончайший контакт между прошлым, нынешним и будущим. Однако такая связь осуществляется только в настоящем времени через некоего смоделированного индивидуума – представителя современного изнутри разрушающегося общества.

Анализируя фильмы режиссера, можно заметить божественное начало в обликах его героев, которые выглядят нищими и богатыми, господствующими и подчиняющимися, жертвующими и милосердными. В картинах Тарковского пространство, включая и его священный центр, не следует воспринимать как физическое; это скорее *протяжённость созерцания* как самого автора, так и его героев. В каждой киноленте эмоционально напряженное виртуальное пространство изменяется, по-разному характеризуется, но изображается как безграничность устремлений героев. Переноса концепцию сознания в сферу эстетического воспроизведения, пространственно-временная протяженность у Тарковского – своеобразное порождение снов, грез, фантазий, спроектированных на плоскость кадра как производная подсознания автора. Здесь с особой очевидностью раскрывается правота А. Базена: «кино более чем другие виды искусства способно уподобляться сновидениям, и, изображая реальные вещи (видимый мир), превращать их в образы невидимого, воображаемого мира», ибо «каждый образ должен восприниматься как предмет, а каждый предмет как образ» [3, с. 46].

Подчеркнем характерный для режиссера Тарковского прием: эмоциональные волны-всплески героя превращают сконструированный автором утонченный переход огромного пространства в пространственно-временную протяженность воображения, во вневременную сферу, трансформирующуюся в художественную реальность через формы, которые объединяют естественное и рукотворное. Таинственное пространство является особым эмоциональным состоянием внутреннего содержания автора, героя и зрителя одновременно. Хронотоп авторского кино Тарковского – это интеллектуальный вымысел, латентное пространство воображения и душевных переживаний, а условная местность сопряжена с потусторонним миром через эмоциональное состояние героя. Она подчиняется его воле и желаниям в особом сюжетном пространстве, где главенствуют образы-символы, аллегории, метафоры. Ощущения и переживания заброшенных режиссёром в некий ирреальный мир мучеников-аскетов (будь то Иван из «Иванова детства» или Андрей Рублев из одноименного фильма, или же Александр из «Жертвоприношения») изменяют пространство и время, наполняют все формы, предметы, явления своей концентрированной энергией.

Таким образом, пространство и время в мире разнообразных объектов и предметов в фильмах А.А. Тарковского вбирает в себя черты личности режиссера-автора, приобретая космические свойства и превращаясь в некую астральную сферу. При этом пространственно-временные соединения в драматургическом плане образуют своеобразную полифонию, углубленную многомерностью содержания. Это достигается в фильмах режиссера методом повтора, проецирующего на время свойства пространственных отношений, фиксируемых кинокамерой; она «превращает» пространство во время и наоборот. Киноаппарат в таинственном пространстве пребывает в «состоянии шока». Его «реакция» идентифицирована с реакцией персонажей, вступающих по воле режиссера на неведомую территорию. Подчеркнуто учтивый, проницательный взгляд киноаппарата придает всему в кадре ореол мистичности. Камера и пространственно-временная сфера представляют удивительный тандем, позволяющий пристально рассматривать таинственную местность, которая то прячется, то возникает в неожиданных ракурсах. Здесь важно, что ракурс выступает уже не столько как технический приём, сколько мировоззренческое понятие интеллектуального микромира.

Действие каждого фильма Тарковского выстроено на отношениях неповторимого внутреннего мира героя с неизведанным пространством. Часто это изуродованная картина мира – «зрелище для себя», где герой существует как персонаж трагической игры в реальность в собственном пространственно-временном измерении. Так, в картине «Иваново детство» перед зрителем раскрывается воображаемый мир юного героя (его игра в войну для себя в подвале), постепенно перерастающий в психологический страх замкнутого пространства. Однако фильм не о войне, а о том, как воспринимает и переживает ее осиротевший маленький человек. Пространство войны-игры субъективно, оно принадлежит только юному герою и отражает полноту его чувств, остроту эмоционального состояния. Иван единственный персонаж выдуманной зоны-модели, которую он создал. Разгадку этой метафоры следует искать в своеобразном мироощущении мастера: действующий в пространстве человек неотделим от своего контекста и является точно таким же несовершенным, как и окружающий его мир. Этот мир художник воссоздает для своих героев и как эстетическое, и как этическое окружение. Переноса концепцию сознания в сферу художественно-эстетического воспроизведения мира, представитель феноменологической эстетики М. Понти отмечал: «Художник превращает окружающий мир в живопись, отдавая ему свое тело. Чтобы понять эти транссубстанции, надо возобновить действующее и действительное тело – не часть пространства, не горсть функций, а переплетение видения и движения» [4, с. 13].

В остальных шести картинах Тарковского пространственно-временная протяженность возникает как воображаемый мир острых ощущений героя, мир фантазии, перешедший в реальность кадра и предстающий как условный центр, организующий хронотоп фильмов. Используя пространство как мощный изобразительный элемент, режиссер оперирует его разнообразным формами. Отметим визуальную и смысловую размытость пространства в фильмах «Солярис», «Сталкер», «Ностальгия». В пределах художественного целого здесь локализованы и четко обозначены объекты: космическая станция, место падения метеорита, бассейн. В названных фильмах зона как отражение внутреннего мира персонажа – вновь загадка и лабиринт для него, без которого она таинственно исчезает.

Созданное автором пространство воспроизводит ощущения, эмоции, переживания, сокровенные настроения героя на пути к совершенству. Как правило, герои Тарковского – это путники, которые, стремясь понять свой духовный мир, преодолевают испытания, страдания, лишения. Режиссер не рассматривал индивидуальную психологию саму по себе, а раскрывал через нее эпоху, демонстрируя своё стремление к историческому измерению мира. Опираясь пространством как выразительным средством пластического решения кинообраза, мастер мог делить и умножать его, сворачивать и растягивать. В его картинах пространство часто разделено пополам течением *реки* на зону жизни и смерти, как пространственный барьер используется и *окно*. Отметим устойчивую символическую функцию окна: этот пластический элемент, которым активно оперирует автор, символизирует условную грань между двумя мирами – реальным и ирреальным.

Пространственно-временные метаморфозы можно проследить и в таких фильмах, как «Андрей Рублев», «Зеркало», «Жертвоприношение», в которых утверждать существование *зоны* достаточно рискованно. Разгадка кроется в том, что предполагаемая неизведанная местность имеет абсолютно однородную природу с пространством разворачивания сюжета кинопроизведения. Например, в «Сталкере» не ощущается разницы между сущностью пространства, комнатки станционного смотрителя и запретной территории, которая, беспрерывно порождая себя, образует авторский киномир Тарковского. Условное пространство в фильме «Андрей Рублев» – это ветхая *церковь* и символическая *дорога* к ней, где сосредоточены внутренняя энергия автора и героя, представлены ощущения, мысли, желания и поиски главного персонажа. В иконописи, как и в жизни, Андрей ищет ту божественную линию (дорогу), которая

возникает как луч света, может спасти, изменить мир, запечатлеть его во времени. «В картине «Андрей Рублев» мы ощущали необходимость прорваться сквозь время, увидеть ту далекую жизнь без пелены и завесы веков, увлечь туда зрителя» (В.И. Юсов) [2, с. 72].

Автономное пространство в картине «Зеркало» также непросто материализовать и визуализировать. С определенной долей риска его можно идентифицировать так: родительский дом, расположенный на некой условной границе естественного и созданного микрокосмом человека. Герой картины по воле автора находится на перепутье, пытаясь понять свой внутренний мир. Смысл следует искать в специфическом соединении драматургических планов в кинематографе Тарковского, рождающем пространственно-временную полифонию, углубленную множественностью содержания. Для этого режиссёр-автор использует особый прием повтора, проецирующий на временные параметры свойства пространственных соотношений: постоянное мысленное возвращение в детство, исполненное света и надежд, уравнивает имманентное и реальное. Центром детских впечатлений героя автор уверенно, но и с определенной долей скрытости, выводит именно отчий дом, окруженный ландшафтом. Так режиссер-автор центрирует условное пространство в хронотопе картины «Зеркало».

Отметим, что пространство в кинолентах Тарковского не сводится лишь к визуализации его на экране, а, естественно, имеет определенную протяженность, измеряемую кинематографическим временем. Однако «ход времени», как излагал Г.-Г. Гадамер, «напоминает процесс фильтрации, оставляя немного, но надолго» [5, с. 63]. Тарковский всегда использовал *время* как необычайно пластичный элемент, не имеющий ограничений. Яркий представитель украинского авторского кино Ю.Г. Ильенко пишет: «Пространство-время как материал воплощения – то единственное, с чем сталкивается кинопроизведение. Познание времени, воплощение времени, создание образа времени – и более ничего» [6, с. 207].

Временные сдвиги и необычная последовательность перетекания событий в кинолентах Тарковского лежат в плоскости не только ассоциативного монтажа и рондо-композиции, но и тех авторских задач, которые мастер решал; сущность основной – создание образа мира, в котором легко устанавливается связь между реальным и воображаемым, прошлым, настоящим, будущим. «Прошлое сохраняется автоматически. Каждое мгновение оно следует за нами, ибо все направлено к современному, готово к нему присоединиться, все довлеет над сознанием, отказывающимся выдать ему пропуск» (А. Бергсон) [7, с. 4]. Подтверждение этой идеи находим в фильме «Зеркало», где молодая мать героя – проводник в мир прошлого, колодец – место пересечения временных пространств.

Литораль в «Жертвоприношении», в отличие от изображения ее в остальных фильмах Тарковского, не обладает способностью порождать значительное пространство вокруг себя, однако время там также недвижимо. Автор создает некое мёртвое пространственное образование, локализованное – затопленное побережье у дома главного героя. Этим режиссёр подчеркивает, что особняк искусствоведа давно не живёт полноценно. Добротное на вид строение внутренне неустойчиво и незаметно рушится. В финале Александр сжигает свой гибнущий дом, чтобы спасти мир от неискренности и тягости существования, от общения в родной, но ставшей чужой семье, от притворства вынужденного общения. Мучащийся духовными раздумьями главный герой приносит себя в жертву, чтобы найти и вернуть истинный смысл жизни. В отличие от Андрея Рублёва, духовная энергия Александра направлена не на созидание, а на беспощадное разрушение во имя здорового смысла, высокой идеи. В эпилоге фильма «Жертвоприношение» сгоревший дом предстает перед зрителем в удивительной тишине покоя затопленного приливом взморья и заполняет все пространство кадра. Этот покой, как и посаженное героем дерево, – проекция души героя. Он «осознает себя в момент наибольшего потрясения, неожиданного существования после тысячелетий не существования: он живет лишь короткое мгновение; а со временем вновь следует в соответствующий небытию период, в котором и вынужден существовать дальше. Сердце восстает против этого <...>. Незрелый интеллект не в состоянии осознать подобный феномен без жуткого предчувствия, что время – это нечто идеальное в природе» [8, с. 205].

Заключение. Режиссёр и мыслитель Андрей Тарковский жил верой в идеальный миропорядок, в возможность его создания, подтверждение чему можно найти в поэтике каждого кадра его авторских кинофильмов. «Искусство несет в себе тоску по идеалу и должно поселять в человеке надежду и веру», даже если мир не оставляет места для упований [9, с. 7]. Сила режиссёра-автора, способного воплотить в художественной ткани своего произведения оригинальную эстетическую программу, которая беспощадно подвергается испытанию временем, сокрыта не только в таланте. Она содержится ещё и в уникальной гармонии мировоззрения и психологии творца, смелости его самовыражения и настойчивом самовоспитании, дисциплине познания, в поиске и способности избирать важные для человечества темы, в неиссякаемой требовательности к самому себе, в мастерстве уверенно и грамотно сочетать традиционное и новое. Художнику Тарковскому удалось создать киношедевры потому, что он был «способен видеть как-

то зорче других, с радостью или болью преувеличенно воспринимать мир» [9, с. 8]. Режиссёр А.А. Тарковский нашёл уникальный способ выразить те глубинные духовные процессы, которые происходили в его жизни, приобщаясь к интеллектуальному диалогу XX века вокруг стержневых проблем эпохи.

ЛИТЕРАТУРА

1. Тарковский, А. Красота – символ правды / А. Тарковский // Экран и время: сб. ст. / сост. Ю. Тюрин, Г. Долматовская. – М.: Искусство, 1989. – С. 74–76.
2. Юсов, В. Воспоминания о друге / В. Юсов // Экран и время: сб. ст.; сост. Ю. Тюрин, Г. Долматовская. – М.: Искусство, 1989. – С. 68–69.
3. Базен, А. Что такое кино? / А. Базен: пер. с фр. – М.: Искусство, 1972. – 382 с.
4. Мерло-Понти, М. Феноменология восприятия / М. Мерло-Понти. – Киев: Укр. центр духовной культуры, 2002. – 552 с.
5. Гадамер, Г.-Г. Герменевтика і поетика / Г.-Г. Гадамер. – Киев: Юніверс, 2001. – 288 с.
6. Ілленко, Ю. Парадигма кіно / Ю. Ілленко. – Киев: Абрис. – 416 с.
7. Бергсон, А. Творческая эволюция / А. Бергсон. – М.–СПб., 1914. – 215 с.
8. Шопенгауэр, А. Мир как воля и представление: в 2 т. / А. Шопенгауэр. – М.: Наука, 1993. – Т. 2. – 671 с.
9. Липков, А.И. Профессия или призвание: Андрей Тарковский, Отар Иоселиани, Глеб Панфилов, Элем Климов / А.И. Липков. – М.: Киноцентр, 1991. – 111 с.

Поступила 10.01.2014

SPACE AND TIME IN AUTHOR'S CINEMATOGRAPHY OF ANDREI TARKOVSKY

G. POGREBNIAK

The article explores the philosophical foundations of copyright movie. Researcher considers one of the models of cinematic authorship, using as the material for scientific development work of world-renowned Russian film director Andrei Tarkovsky. Analyzing the content and form of copyright movies and figurative-means of expression, a researcher based on the basic tenets of philosophical vision and reality display artist develops a conceptual approach, whereby the French cinematic authorship model is regarded not only as one of the most important characteristics of human activity, but truth and nature of this activity. Also, considering the expressive means wizard films in the plane space-time coordinates, the researcher is sufficiently clear system of evidence and argument, which allows him to reveal the essence of the artistic quest of copyright cinematic language.

УДК 130.2

МАГИСТРАЛЬНЫЙ СЮЖЕТ И «САМОИНТЕРПРЕТАЦИЯ» АВТОРА

канд. филос. наук, доц. Е.С. КОЛЕСНИК

(Национальная академия руководящих кадров культуры и искусства, Киев, Украина)

Демонстрируется сопоставление и разграничение схожих терминов, относящихся к инвариантной сюжетной схеме. В качестве базового выступает введенное Л. Пинским понятие «магистральный сюжет», которое может относиться как к творчеству одного автора, так и к произведениям разных представителей одного жанра. Показано, что термин, разработанный для анализа литературных текстов, релевантен и для других видов искусства, что позволяет говорить о его значительном культурологическом потенциале. Все произведения, имеющие общий магистральный сюжет, могут рассматриваться в качестве взаимодополняющих художественных интерпретаций одного инварианта, в совокупности раскрывающих заложенный в нем смысловой потенциал. Отдельным случаем является «самоинтерпретация» автором собственного творчества, которая может принимать формы создания различных версий того же текста («минимальная» форма существования магистрального сюжета) или же создания «итогового» произведения, суммирующего наиболее важные темы и мотивы.

Введение. Одним из важных направлений исследования в гуманитарных дисциплинах является поиск культурных инвариантов, получающих различную художественную интерпретацию в зависимости от автора и стоящей за ним культуры (как в синхронистическом, так и в диахронистическом понимании). Для такого исследования продуктивным представляется обращение к культурологической герменевтике, как способу взаимопояснения текста и его широчайшего контекста. Не претендуя на синтез всех имеющихся позиций, не все из которых являются совместимыми, обратим внимание на понятие «магистральный сюжет», которое может стать одним из узловых для «приведения к общему знаменателю» ряда концепций, объясняющих соотношение индивидуального прочтения и универсальной основы. Понятие «магистральный сюжет» было введено и обосновано Л. Пинским в трудах «Магистральный сюжет», «Шекспир: основы драматургии» и др. Тематически близкие концепции выдвигались такими авторами, как Ю. Борев, М. Гершензон, М. Лифшиц, Р. Якобсон. Представление о сюжетном инварианте получило освещение в трудах по фольклору (В. Пропп), а также в юнгианской аналитической психологии и возникших на ее основе школах компаративной мифологии (Дж. Кэмпбелл, М. Элиаде) и литературной критики (Н. Фрай, Ф. Фергюссон).

Однако в одних случаях речь идет о весьма общих схемах нарратива (у Н. Фрая таких инвариантов всего четыре), в других же, напротив, в центре внимания оказываются базовые элементы, свойственные поэтике лишь одного автора. Концептуальные различия дополняются несогласованностью категориального аппарата. Поэтому целью нашего исследования является сопоставление и разграничение схожих понятий, относящихся к *стабильной сюжетной схеме, которая проявляется в произведениях одного автора и/или одного жанра*. Рассматриваются возможности использования термина «магистральный сюжет», раскрывается его эвристический потенциал.

Основная часть. Начиная с романтиков, одной из заметных тенденций гуманитаристики становится изучение глубинных основ человеческой культуры. При этом в разных дисциплинах нередко возникали идеи, потенциально способные к взаимодополнению. Так, еще в XIX веке фольклористы начали составлять каталоги мотивов, многие из которых проявляются в культуре практически всех народов мира. Позже, отталкиваясь не от эмпирической базы, а от теоретических построений, З. Фрейд и в особенности К.Г. Юнг предложили свои объяснения всеобщих ментальных структур, находящих выражение в человеческой культуре. Идея архетипа в свою очередь повлияла на осмысление «формул» фольклора и мифологии. В частности, М. Элиаде писал про универсальность структуры обряда перехода [1, с. 122], а Дж. Кэмпбелл выделил фабульный инвариант мифа и эпоса, названный им «мономифом» [2, с. 34], который проявляется в самых разнообразных текстах – от «Махабхараты» до «Гарри Поттера» включительно.

На протяжении XX века происходит взаимобогащение «индуктивного» (от анализа массы текстов – к выведению формул) и «дедуктивного» (от представления о структуре психики – к толкованию конкретных произведений) подходов. Возникают все новые теории, уточняющие суть культурных инвариантов как в традиционном, так и в авторском художественном творчестве. В частности, труды В. Проппа привели к применению близких к структурализму методов для обработки как фольклора, так и современных литературных произведений. Как считал Ю.М. Лотман, все произведения одного жанра можно рассматривать как один текст, имеющий систему инвариантных правил; более того, в качестве единого текста можно представить и всю литературу определенного периода [3]. А значит, для каждой эпохи или для каждого жанра можно составить алгоритм, подобный тому, который В. Пропп разработал для народной сказки [4]. Эти теоретические поиски имеют несомненное значение. Однако практически всегда од-

ним из результатов такой обработки становится потеря *индивидуального* своеобразия автора и произведения. А значит, подобные методы имеют четко очерченные пределы применения.

С другой стороны, культурологи и литературоведы отметили существование авторских инвариантов, обеспечивающих внутреннее единство творчества. Для М. Лифшица это «патос»: «У каждого автора, если он не простой литературный промышленник, есть свой *патос*, своя золотоносная жила, которую он открывает в себе...» [5, с. 4]. Схожим термином у Ю. Борева является: «...креатив (творческий и творящий фундаментальный глубинный слой личности). Воздействие этого креатива определяет личностное своеобразие и инвариантное ядро всех художественных произведений данного писателя» [6, с. 176]. Исследуя творчество А. Пушкина, Р. Якобсон пришел к выводу об инвариантах, обусловленных глубинным порождающим слоем духовного мира автора. Личный «канон» писателя рассматривал М. Гершензон.

По нашему мнению, наибольший эвристический потенциал имеет термин «магистральный сюжет», находящийся в позиции золотой середины между «объективизмом» и «субъективизмом». Автор этого понятия – Л. Пинский – глубокий и оригинальный исследователь, чья жизнь началась в Белоруссии, а профессиональная деятельность (до переезда в Россию) была связана с Украиной. Исследуя литературу западноевропейского Возрождения, прежде всего творчество У. Шекспира, он широко использовал авторское понятие: «*Магистральным сюжетом* жанра ... следует называть то единое и характерное в действии и персонажах всех образцов жанра, то внутренне родственное в этих образцах, в чем обнаруживается концепция жанра у их творца, у художника. Иначе говоря, то, что дает нам право говорить о *комедии* Шекспира, Лопе де Вега или Мольера, о *трагедии* Шекспира, Кальдерона и Расина, о *романе* Бальзака, Диккенса, Кафки и, соответственно, о традиции, влиянии каждого...» [7, с. 50].

Используя понятие магистрального сюжета для характеристики типологически сходных произведений разных авторов, мы конструируем идеальную схему жанра. Тогда все конкретные его образцы становятся тем же, что и фольклорные варианты единого сюжета, – разнообразными интерпретациями заданной темы. Такой подход позволяет оценить степень индивидуального «отклонения» каждого автора и каждого текста. Особенно четко это проявляется в случае с жанровой литературой. Сам Л. Пинский писал о плутовском и пасторальном романе, «байронической» поэме. Под влиянием трудов В. Проппа, Е. Мелетинского и других появились исследования структуры научной фантастики и детектива. Есть попытки выделить «формулы» литературного вида (А. Кирилук о семиотике дискурса новеллы [8]).

Применяя понятие магистрального сюжета не к жанру, а к творчеству одного автора, следует вспомнить две оговорки, сделанные Л. Пинским. Во-первых, это понятие «неприменимо к художникам, пережившим в духовном и эстетическом своем развитии коренные, переломные изменения ... Как правило, понятие магистрального сюжета плодотворнее в применении к старым ... мастерам, исходившим из более или менее твердых, общепринятых в литературной или народной традиции, норм жанра, чем применительно к писателям XIX–XX веков...» [7, с. 51]. Во-вторых, когда автор работал в разных жанрах, у него может быть несколько магистральных сюжетов. Например, у Шекспира есть отдельные сюжеты комедий и трагедий. Магистральным сюжетом всех шекспировских трагедий 1600-х годов Л. Пинский назвал конфликт человека с миропорядком: «трагическое заблуждение» приводит героя к ошибкам, а порой и преступлениям. Прозрев относительно сущности мира и самого себя, он гибнет, искупив свою вину и подтвердив величие и свободу человеческой личности. Это общее определение можно дополнить типологией героев трагедий с помощью таких категорий, как «действующее лицо» (В. Пропп) или «актант» (А. Греймас), которые выдвигают на первый план не атрибуты, а функции персонажей. Применение такого подхода показывает, например, что для произведений с наивысшим уровнем обобщения Шекспиру оказался необходим совершенно конкретный набор актантов.

Леонид Пинский выделяет такие присущие практически всем шекспировским пьесам образы, как «Всякий Человек», «Знающий Человек» и «Действующий Человек», он пользуется также понятием роли. Таких ролей восемь: «герой», «антагонист», «героиня», «антигероиня», «друг героя», «помощник антагониста», «подруга героини» и «буффон». Эта классификация имеет значительный эвристический потенциал, однако не исчерпывает тему, хотя бы потому, что разные жанры предполагают разные конфигурации действующих лиц. Для четырех «великих» трагедий Шекспира (а также «Гита Андроника», «Цимбелина» и «Перикла») характерна определенная структура функций-отношений основных действующих лиц. Ее можно систематизировать (таблица).

Произведения	«Гамлет»	«Отелло»	«Макбет»	«Король Лир»
Интриган	Клавдий	Яго	Макбет	Эдмунд
Женщина Интригана	Гертруда	Эмилия	Леди Макбет	Гонерилья, Регана
Жертва	Отец Гамлета	Дездемона	Дункан, Банко	Лир, Глостер, Корделия
Орудие	Лаэрт, Розенкранц и Гильденстерн	Отелло, Родриго	Убийцы	Лир, Глостер
«Подставленный»	Гамлет	Кассио	Малькольм	Эдгар
Трагическая героиня	Офелия	Дездемона	Леди Макдуг	Корделия

Именно такой состав действующих лиц придает конфликтам особую напряженность, одновременно обладая достаточной гибкостью для создания совершенно разных характеров, фабул и сюжетных миров. Инвариантная «шекспировская трагедийная система» образов/отношений многократно подвергалась художественной интерпретации в литературе и кино. Так, в значительной степени именно она обеспечила феноменальный успех диснеевского «Короля Льва».

Помимо параллелей с представителями «своего» типа, шекспировские герои могут быть включены и в иные семантические связи. Как пишет П. Акройд: «Комические слуги из первых пьес превращаются в Яго или Мальволио; шут из ранних комедий становится Шутом в “Короле Лире” или могильщиком в “Гамлете”...» [9, с. 379]. Еще одна примечательная черта Шекспира – повторение того же магистрального сюжета в дублирующих линиях одного произведения, что, по мнению Б. Шалагинова, демонстрирует варианты человеческого выбора и неисчерпаемость жизни.

Таким образом, магистральный сюжет может иметь «слабую форму», проявляясь в группе произведений одного автора, фабула которых более или менее различна, однако степень структурного сходства превосходит уровень обычных совпадений. У некоторых современных писателей «самоссылки» (постоянная реинтерпретация уже знакомых реципиенту мотивов) становятся настолько важным элементом поэтики, что весь комплекс произведений может рассматриваться как единый текст, где значения отдельных элементов становятся понятны только в общем контексте.

В творчестве авторов, имеющих личный магистральный сюжет, возникает эффект «мерцания смыслов», когда за каждым образом встают все его изоморфы. Это заставляет вспомнить слова К.Г. Юнга о том, что лишь все архетипные образы вместе могут раскодировать соответствующий архетип. Для более глубокого понимания феномена плодотворным может быть обращение к введенному Я. Голосовкером понятию «смыслообраза» как совокупности индивидуальных образов, имеющих один логический смысл [10, с. 126]. Оксана Забужко писала о «разработке темы гроздьями»; отметив, что в творчестве некоторых авторов имеется «цитовое» произведение, объединяющее сразу все ключевые темы [11, с. 259]. Такие «суммы» собственного творчества встречаются не только в литературе; например, С. Дали в «Ловле тунца» и «Галлюциногенном тореадоре» сводит воедино темы и стилистические приемы, характерные для разных периодов своего творчества.

В качестве «самоинтерпретации» можно рассматривать также создание *редакций* того же текста. Иногда автор дает пояснения внесенных правок, в других случаях о творческой эволюции можно судить только по самим текстам. Обычно поздние редакции «отменяют» более ранние, но порой варианты существуют в качестве отдельных произведений с общей фабулой: это «минимальная форма» существования магистрального сюжета.

Основных причин создания редакций текста две. Первая – это совокупность *внешних* факторов, связанных с социально-исторической обстановкой, требованиями издателей и пр. Вторая – *внутренние* изменения взглядов автора. Постепенная трансформация творческих принципов особенно заметна при долговременном написании цикла. При этом может меняться даже жанр произведений, еще чаще возникает необходимость согласования ранних текстов с более поздними за счет изменения фабулы и унификации стиля. Иногда такие правки являются спорными: критики до сих пор не пришли к согласию по поводу того, какая версия «Меча в камне» Т.С. Уайта имеет большую художественную ценность, а издатели переиздают оба варианта. В любом случае согласование редко бывает идеальным. Порой бывает замечен эффект палимпсеста, проявляющийся в мелких несогласованностях – реликтах первичного текста. Вероятно, наиболее интересными случаями сосуществования редакций текста являются две версии шекспировского «Гамлета» и две – «Короля Лира». Варианты «Лира» имеют тенденцию к разделению. Во многих современных англоязычных изданиях разночтения отмечены шрифтом; в «Оксфордском Шекспире» оба текста напечатаны отдельно, как имеющие свою логику и свою художественную ценность [12].

Промежуточное положение между «внешними» и «внутренними» факторами правок занимает стремление автора адаптировать текст для новой аудитории. Это может быть переделка для детей (Льюис Кэррол в 1890 написал «Алису для малышей»). Нередко встречается более или менее удачная модернизация для нового поколения читателей или зрителей (как это сделал Дж. Лукас с «первыми» «Звездными войнами»).

Велико влияние национальной аудитории. Например, «Хороший, плохой, странный» (современная южнокорейская версия классического вестерна С. Леоне) имеет два финала: «оптимистичный», рассчитанный на дальневосточную аудиторию, и пессимистичный – на западную. Тут мы касаемся темы *режиссерской версии* фильма, которая может не просто включать новые сцены (полная версия «Возвращения короля» П. Джексона идет на час больше, чем в кинотеатре), но и отличаться по фабуле и тональности.

«Самоинтерпретация» автором своих намерений и их результатов заметна и в других видах искусства. В музыке это различные аранжировки, которые могут принадлежать самому композитору. В живописи авторские копии или самоповторения могут быть связаны с коммерческим расчетом, в то время как создание самоценных вариантов обусловлено творческими поисками при интерпретации значимой темы.

По мнению В. Личковаха, такие «лично-архетипные» смыслы имели Руанский собор для К. Моне, «летающие влюбленные» для М. Шагала [13, с. 58–60]. В определенном смысле персональным инвариантом является излюбленный типаж художника (например, женщины Ф. Рокотова), иногда доходящий до острохарактерной стилизации (А. Модильяни). Наконец, к теме самоинтерпретации автора относится и создание произведений на ту же тему в разных видах искусства. Иногда характер творчества остается тем же: писатель, выступая в роли сценариста, по-прежнему работает со словом. В других случаях речь идет о разработке того же сюжета с помощью разных знаковых систем. Примером может быть картина Т. Шевченко «Катерина», являющаяся не иллюстрацией, а противодополнением к одноименной поэме того же автора.

Заключение. Исходя из вышеизложенного, можно сделать вывод, что под «магистральным сюжетом» следует понимать наиболее общую инвариантную сюжетно-тематическую схему, которая может проявляться на разных уровнях: группы произведений одного автора; всего творческого наследия; жанра или направления. Представляется возможным выделять магистральные сюжеты более высокого уровня обобщения (подобно «мономифу» Дж. Кэмпбелла). Проведение исследования в духе культурологической герменевтики может позволить выделить магистральные сюжеты отдельных культур (в шпенглеровском смысле). Все произведения, имеющие общий магистральный сюжет, могут рассматриваться в качестве взаимодополняющих художественных интерпретаций одного инварианта, а в совокупности раскрывать заложенные в нем смыслы. Термин, разработанный для анализа литературных текстов, релевантен и для других видов искусства, что позволяет нам говорить о его значительном культурологическом потенциале. Поэтому понятие магистрального сюжета, имеющее конкретный смысл, но не имеющее «размерности», кажется более емким и гибким, чем схожие термины, характеризующие какой-то один аспект явления, он может использоваться в качестве обобщающего. Дальнейшее рассмотрение разнопорядковых культурных явлений с применением данного категориального аппарата может привести к открытиям новых закономерностей бытия человеческого духа в его объективированной в художественном творчестве форме.

ЛИТЕРАТУРА

1. Элиаде, М. Священное и мирское / М. Элиаде. – М.: Изд-во МГУ, 1994. – 144 с.
2. Кэмпбелл, Дж. Мифический образ / Дж. Кэмпбелл. – М.: ООО «Изд-во АСТ», 2004. – 683 с.
3. Лотман, Ю.М. Структура художественного текста / Ю.М. Лотман. – М.: Искусство, 1970. – 384 с.
4. Пропп, В.Я. Морфология сказки / В.Я. Пропп. – М.: Наука, 1969. – 168 с.
5. Лифшиц, М.А. Вместо предисловия / М.А. Лифшиц // Собр. соч.: в 3-х т. – Т. 1. – М.: Изобразительное искусство, 1984. – 432 с.
6. Боров, Ю.Б. Эстетика / Ю.Б. Боров. – М.: Просвещение, 1988. – 496 с.
7. Пинский, Л.Е. Магистральный сюжет / Л.Е. Пинский. – М.: Советский писатель, 1989. – 412 с.
8. Кирилук, А.С. Универсалии культуры и семиотика дискурса. Новелла / А.С. Кирилук. – Одесса: Астропринт, 1998. – 144 с.
9. Акرويد, П. Шекспир. Биография / П. Акرويد. – М.: Колибри, 2010. – 736 с.
10. Голосовкер, Я.Э. Имагинативный абсолют / Я.Э. Голосовкер // Логика мифа. – М., 1987. – С. 114–165.
11. Забужко, О. NotreDamed'Ukraine: Українка в конфлікті міфологій / О. Забужко. – Киев: Факт, 2007. – 640 с.
12. Shakespeare, W. Complete Works / W. Shakespeare. – Oxford: Clarendon Press, 2001. – 1274 p.
13. Личковах, В. Некласична естетика в культурному просторі XX – поч. XXI століть: моногр. / В. Личковах. – Киев: НАКККиМ, 2011. – 224 с.

Поступила 02.02.2014

MAGISTERIAL PLOT AND AUTOR'S "SELF-INTERPRETATION"

E. KOLESNYK

The research aims at finding correlation and defining the difference between the terms related to the invariant plot scheme. The basic one is the notion of "magisterial plot" introduced by L. Pinsky. Such plot can manifest itself both in the works of the same author or of the different representatives of the same genre. The fact that the term, developed for the literary analysis is also relevant for studying other art forms, shows its considerable culturalological potential. All the works of art that have common magisterial plot, can be seen as complimentary artistic interpretations of the same invariant, that collectively expound its sense potential. One of the cases is the "self-interpretation" by the author. It is seen in creating different versions of the same work (the "minimal" ontological form of magisterial plot), or creating the "ultimate" work that sums up all the vital themes and motifs.

УДК 378.4:281.911|652|:130.2

КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ КОНТЕКСТ
ВИЗАНТИЙСКОГО ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

А.С. ФИЛИН

(Гродненский государственный университет имени Янки Купалы)

Анализируется специфика развития византийского высшего образования, в котором доминирующую позицию занимал Константинопольский университет. Обосновывается деятельность данного университета в Византийской империи как направленная на сохранение и передачу византийского культурного кода в рамках собственной культурной динамики ромеев, а также в рамках процессов культурных диффузий стран Восточной и Западной Европы. Опыт удачных решений в вопросах распространения собственного культурного кода свидетельствует о важной роли высшего образования в процессе инкультурации византийской цивилизации, где отсутствовал типичный для культур стран Западной Европы конфликт между церковью, образованием и наукой. Проводится идея, что именно светская власть империи, а не церковь, выступала главным координатором образовательных процессов, а традиционный светский характер высшего образования обеспечивал престижность интеллектуального труда, способствовал распространению античных идей (прото-Возрождение) в средневековой Европе.

Введение. Образование выступает одной из наиболее значимых охранительных структур цивилизации, обеспечивает передачу культурного кода между поколениями. Трансляторная способность Византии к передаче своего цивилизационного кода другим культурам является уникальным феноменом, требующим пристального изучения в гуманитарных науках. Степень воздействия такова, что спустя пять веков после падения Константинополя, переданная культурная парадигма сохраняет роль константы для цивилизационной динамики всех восточнославянских культур. Одним из механизмов передачи цивилизационного кода в рамках культурной диффузии является трансляция системы знаний через социальные институты образования. Важность изучения высшего образования в Византии определяется количественными показателями данного специфического артефакта культуры. Несмотря на многочисленные исследования проблем византийского образования (например, работы В.Г. Василевского, Ф.И. Успенского, Ф.А. Курганова, Е.Е. Голубинского, В.В. Болотова, А.П. Лебедева, И.И. Соколова, Х.М. Лопарева, А.П. Рудакова, А.А. Васильева, И.И. Шевченко, Д.Д. Оболенского, Н.А. Грабара, протопресвитера Иоанна (Мейендорфа), протоирея Александра (Шмемана), А.П. Каждана, А.Л. Дворкина, К. Крумбахера, Э. Штейна, Ш. Диля, Ж. Дагрона), сохраняется проблематика синтеза результатов разнодисциплинарных научных трудов в рамках культурологического знания. Следует учитывать также, что значительная часть трудов создана до формирования культурологии как самостоятельной дисциплины.

Цель данной работы – определение специфики развития византийского высшего образования и обоснование его значения для формирования современного научного мировоззрения.

Основная часть. Византийская империя, безусловно, наследница античных традиций Рима и Греции, однако следует учитывать, что термин «Византия» возник в результате работ «интеллектуальных лабораторий» Ренессанса и Просвещения, то есть, по сути, это артефакт более позднего времени. Сами византийцы предпочитали называть себя «ромеями» (греч. Ῥωμαῖοι) – греческим вариантом слова «римляне», а свою державу – Ромейской империей (греч. Βασιλεία Ῥωμαίων), или кратко Романией (греч. Ῥωμανία), не отделяя собственную культуру от античной традиции [1]. По нашему мнению, причиной сохранения позднеантичной культуры в Византии являются прекрасно функционирующие механизмы культурной преемственности. Исторические вызовы, с которыми столкнулась интеллектуальная элита Византии, и её ответ на тотальную варваризацию Запада, последующую исламизацию Востока являются примером функционирования системы «культура – цивилизация» во враждебном окружении. Анализ функционирования трансляторных систем знаний между поколениями раскрывает параметры универсальности, причины глубокой укоренённости культуры византийского сообщества.

В контексте современных процессов реформирования системы высшего образования на постсоветском пространстве в целом, и в Беларуси в частности, развитие византийского образования может служить примером бережного отношения к собственным традициям. Наиболее ярким таким примером выступает деятельность Константинопольского университета – оплота образованности и просвещения в стремительно набравших силу центробежных процессах раннего Средневековья.

Значительная часть истории Константинопольского университета исследована недостаточно. Если выявить её периодизацию, то началом, или первым этапом, существования этой высшей школы следует

считать, по крайней мере, пятый век. Среди первых документальных источников выделяют указ 425 года императора Феодосия II, в котором университет, по-гречески «пандидактерион» (греч. Πανδιδακτήριον), был расширен и реорганизован. Ряд исследователей, в частности, Д.Д. Оболенский, указывают и более ранний период его возникновения – время императора Константина Великого, то есть четвертый век [2]. Даже если признать началом существования главного вуза империи 425 год, то высшая школа в Константинополе – старейший и постоянно действующий университет средневековой Европы. Отметим, что самые старые вузы Западной Европы – Болонский и Парижский университеты – развернули свою деятельность лишь в XI веке. Таким образом, Византию можно считать авангардом в сфере высшего образования на значительном протяжении истории Средневековья.

Второй этап деятельности университета связан с реорганизацией в IX веке, которую император Феофил провел при непосредственном участии Патриарха Константинопольского Фотия. Изменения были направлены главным образом на повышение роли светского, а не церковного начала в образовании. Занятия в университете проходили в здании Большого дворца в специальной палате, называвшейся Магнаврской. Отсюда второе название вуза – Магнаврский университет. В это период Византийская империя вела широкую миссионерскую деятельность, прежде всего на славянских землях, что объясняется стремлением подготовить всесторонне образованных проповедников. Во время правления императора Константина IX Мономаха в 1045 году в университете было создано два факультета: юридический и философский. Первый декан философского факультета – выдающийся византийский философ Михаил Пселл – оставил интересное описание занятий в Магнаврской высшей школе: своеобразие метода обучения состояло в том, что студенты задавали вопросы, а профессор, отвечая на них, превращал свой ответ в лекцию, которую студенты записывали, держа тетради на коленях. Вопросы должны были касаться определенной тематики, студенты писали упражнения, которые профессор подвергал критике и исправлял [3].

Началом последнего периода деятельности университета следует признать 1204 год – захват Константинополя крестоносцами. Завершился он в 1453 году взятием Второго Рима турками-османами. Отметим, что высокий статус этого учебного заведения не подвергался сомнению никогда. Даже в этот последний период, когда империя сокращалась в своих размерах, университет продолжал оказывать существенное влияние на процессы набиравшего силу западноевропейского Ренессанса [4]. Британский культуролог А.Дж. Тойнби высказывал серьезные сомнения в справедливости значения Ренессанса для Итальянских государств, указывая на межкультурную диффузию западноевропейской и византийской локальных культур этого периода [5]. То есть для Западной Европы попытка возрождения античных традиций связана не столько с самим возрождением римской древности, сколько с восприятием традиций античности в византийской «транскрипции».

Специфика развития образования в средневековой западной культуре заключается в интегративном характере воздействия церковных элит (А. Шмеман) [6]. По сути дела, католическая церковь долгое время оставалась единственным островком образованности и грамотности. Именно Церкви принадлежит приоритет в организации школ и университетов Западной Европы. Поэтому нас не должен удивлять тот факт, что все западные интеллектуалы так или иначе посвящали ей свои труды. Расхожая фраза о том, что «философия – это служанка богословия» (лат. *Philosophia est ancilla theologiae*), не должна вводить в заблуждение, так как философия – это прежде всего универсальный инструмент познания окружающей реальности, и было бы странным не использовать данный инструмент в области религиозного освоения мира. В любом случае, несмотря на кажущееся пренебрежение, именно богословие стимулировало развитие философии в Средневековье, повлияло на формирование научного знания в целом.

Однако в Византии мы не наблюдаем элементов интегративного значения Церкви в вопросе развития систем научного постижения мира. Связано это с тем, что традиции светского образования там никогда не пропадали. Государство, а не церковь, явилось организатором первых европейских научных центров, и именно светская власть империи создала Константинопольский университет. В отличие от западного высшего образования здесь выпускники были мирянами, служили (например, юристы) в абсолютно светских социальных учреждениях Византии. Даже такая, казалось бы, узкая сфера деятельности, как каноническое право была представлена мирянами, за редким исключением. В собственно богословском образовании за всю историю Византии мы не найдем примеров системного изучения этой специфической области знания. В Константинопольском университете студенты изучали преимущественно светские науки, то есть семь свободных дисциплин: грамматику, риторику, логику, арифметику, геометрию, астрономию, теорию музыки, затем следовало изучение философии. Отметим, что богословие не входило в учебную программу. Но, с другой стороны, для получения богословского образования существовала основанная патриархом Фотием Патриаршая академия; однако, за исключением св. Марка Эфесского – участника Ферраро-Флорентийского собора (1438–1445 гг.), она не смогла дать более ни одного выдающегося богослова.

Место богословской науки в богатейшей интеллектуальной палитре Византии было иным, нежели в западной системе образования. Изучение богословских дисциплин являлось делом сугубо индивидуальным, причем изучали их не только священники. Каждый гражданин империи считал своим долгом понимать православное богослужение, знать толкования священного писания святыми отцами Церкви. Однако даже в этом учебном процессе значительную роль выполняли богословы миряне или церковнослужители, которых не следует путать со священнослужителями. Таким образом, несмотря на некоторые изменения, привнесенные христианством, византийцы остались верны духу классического образования. Обучение в университете определялось традиционными для того времени стандартами: семь свободных наук, а также философия и римское право. Даже такой политически ангажированный шаг, как закрытие неоплатонической школы в Афинах императором Юстинианом Великим в 529 году, отнюдь не означал, что христианская империя собиралась привносить в высшее образование религиозный контекст. Наоборот, перенос центра просвещения в столицу Византийской империи способствовал консолидации интеллектуальных сил, сохранению и развитию всего античного наследия.

Распространенность грамотности, в том числе среди простых граждан империи, была достаточно высокой [7]. Высшее образование являлось бесплатным, платными были начальная и средняя школы. Социальный статус учащихся не имел принципиального значения – «...даже дети простых людей, могли стать чиновниками императорской или церковной канцелярии, податными сборщиками, судьями, секретарями, адвокатами, офицерами, переписчиками – каллиграфами» [8, с. 479].

Античная ученость для Византии – это норма образованной интеллектуальной элиты. Для Западной Европы, напротив, характерно отсутствие сформированного «вкуса» к просвещению в элитарных кругах.

Византийский историк Никита Хониат, современник четвертого крестового похода, указывает, что захватчики пренебрежительно отзывались о греках, ставили им в вину, помимо «общепризнанного» Европой коварства, также излишнюю ученость, выразившуюся в привычке много писать [9]. Несмотря на то, что христианская интеллектуальность противопоставляла себя языческой философии, строгой поляризации между основными «партиями» интеллектуальных элит в империи не существовало. Безусловно, в любой период развития локальных культур имеет место религиозный радикализм, но в Византии «монашеская партия» не противопоставляла себя светской интеллектуальной элите, разумеется, кроме случаев грубого вмешательства светской власти в церковную догматику. В целом же церковная иерархия не осуждала стремления к знаниям, как и не порицала светских интеллектуалов. Будучи всю свою жизнь мирянином, христианский мистик XIV века св. Николай Кавасила «прямо заявлял, что священник, получивший светское образование, куда более ценен, чем не получивший такового» [1, с. 735]. Несмотря на негативное отношение к языческой философии, к «мирскому» мудрствованию, схожее мнение высказал и св. Григорий Палама, который великолепно знал учение Аристотеля. Концепции св. Григория об энергиях и сущностях вошли впоследствии в теоретические построения паламизма.

Серьезным изменением в системе высшего образования Византии стала реформа Андроника II Палеолога (1282–1328), университет стал подчиняться великому логофету. Должность логофета в Византии примерно соответствовала статусу современного министра. Новшеством было также введение платы за обучение, поскольку казна империи уже не могла поддерживать на должном уровне качество высшего образования. В таком виде университет продолжал функционировать вплоть до османского завоевания Константинополя.

Заключение. Лимитрофное положение белорусской культуры между западноевропейской и славянской православной определяет специфику Беларуси в социально-политической и культурной ориентации. Тенденции в белорусской культуре, связанные с поиском своего достойного места в мультикультурной Европе, могут приводить к излишней редукции в восприятии западноевропейских цивилизационных принципов в области образования. В такой ситуации важны общие для дочерних культур механизмы взаимодействия с цивилизационными основами Византии.

Специфика развития византийского высшего образования позволяет на уровне культурных кодов определять оптимальные принципы межкультурного взаимодействия без опасности утраты аутентичности. Целенаправленная работа византийских элит, стремившихся минимизировать потери, вызванные опустошением основных просветительских центров – Рима и Карфагена, позволила сохранить преемственность и высокий статус античного наследия в условиях непрерывных катастроф гибнущей греко-римской цивилизации.

Опыт цивилизационного развития Византии не может быть предан забвению, первостепенное внимание заслуживает государственная поддержка системы высшего образования как основного транслятора фундаментальных идеалов и принципов функционирования цивилизации.

Развитие высшего образования в Византии шло по пути минимизации неконтролируемых процессов в области образовательных программ; любые инновационные преобразования в социальной и культурной сферах проводились с максимальной осторожностью. Ошибки в таком процессе чреваты утратой самоидентичности новых поколений.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дворкин, А. Очерки по истории Вселенской православной церкви: курс лекций / А. Дворкин. – 4-е изд., испр. – Н. Новгород: Христианская библиот., 2008. – 936 с.
2. Оболенский, Д.Д. Византийское Содружество Наций. Шесть византийских портретов / Д.Д. Оболенский. – М.: Янус-К, 1998. – 655 с.
3. Пселл, М. Хронография / М. Пселл; пер. и прим. Я.Н. Любарского. – М.: Наука, 1978. – 324 с.
4. Культура Византии XII – первая пол. XV в. / Г.Г. Литаврин [и др.]; под общ. ред. Г.Г. Литаврина. – М.: Наука, 1991. – 640 с.
5. Тойнби, А.Дж. Исследование истории: цивилизации во времени и пространстве / А.Дж. Тойнби; пер. с англ. К.Я. Кажурина. – М.: АСТ: Астрель, 2011. – 863 с.
6. Шмеман, А. Исторический путь Православия / А. Шмеман. – М.: Паломник, 2007. – 400 с.
7. Каждан, А.П. Византийская культура (X–XII вв.) / А.П. Каждан. – СПб.: Алетейя, 2006. – 280 с.
8. Культура Византии IV – первая пол. VII в. / Г.Г. Литаврин [и др.]; под общ. ред. Г.Г. Литаврина. – М.: Наука, 1984. – 723 с.
9. Никита Хониат. История, начинающаяся с царствования Иоанна Комнина / пер. и ред. В.И. Долоцкого и И.В. Чельцова. – СПб.: СДА, 1860 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.hist.msu.ru/ER/Text/Xoniat/>. – Дата доступа: 28.08.2013.

Поступила 06.05.2014

CULTURAL CONTEXT BYZANTINE HIGHER EDUCATION

A. FILIN

The specificity of the Byzantine development of higher education in which the dominant position held University of Constantinople. Activities of this university empire contributed to the preservation and transmission of Byzantine cultural code, both within their own cultural dynamics of the Romans, and in the processes of cultural diffusion in Eastern and Western Europe. Experience of successful solutions in the dissemination of its own cultural code illustrates the critical role of higher education in support of the processes of inculturation of Byzantine civilization. In Byzantium absent typical cultures of Western Europe the conflict between the church and science. Temporal power of the empire, not the church is the main organizer of the formation. Successful preservation of the secular nature of higher education, helped to improve the prestige of intellectual labor that accelerated the emergence of processes Renaissance in medieval Europe.

УДК 340.151:303.446.2

СУБЪЕКТЫ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТВОРЧЕСТВА В КОНТЕКСТЕ ПРАВОВОЙ КУЛЬТУРЫ

А.В. ЩИТЦОВА

(Белорусский государственный университет культуры и искусств, Минск)

Выявляется историческая взаимосвязь правовой культуры и художественного творчества как социокультурных феноменов развития общества. Уделяется внимание институту авторского права в преломлении к истокам его формирования, роли и влияния в формировании личной и профессиональной правовой культуры субъектов художественного творчества. Проанализированы культурологические категории «субъект культуры», «субъект правовой культуры», «субъект творчества» в их взаимообусловленности; впервые концептуально определен «субъект художественного творчества» в контексте правовой культуры. Обоснована зависимость профессиональной правовой культуры личности от уровня правовой культуры человека, сформулированы основные проблемы субъектов художественного творчества в контексте правовой культуры. Раскрывается потенциал влияния субъектов художественного творчества на правовую культуру в сфере защиты авторских прав.

Введение. В последнее десятилетие замечен рост интереса ученых к исследованию с позиций философии, социологии, культурологии одного из феноменов человеческого развития – правовой культуры. Интерес объясняется, в первую очередь, возрастающим значением права в нашей жизни, его разнообразием, детерминированным происхождением и развитием различных социокультурных систем, где одним из культурно значимых и нераскрытых вопросов остается взаимосвязь художественного творчества и правовой культуры. В ключе антропологической теории культуры творчество как процесс создания принципиально нового отражает потребность самореализации человека, является неременной составляющей его жизнедеятельности. Правовая культура, возникшая как необходимость регулирования отношений между людьми и результат социокультурного взаимодействия, по сути, является творческим процессом по созданию правил и норм, регулирующих отношения в обществе.

Художественное творчество как значимый фактор развития культуры исторически играло важную роль в становлении правовой культуры, отражая, зачастую иронично, в литературных произведениях и театральных постановках действующие указы власти, абсурдность некоторых законов, высмеивая существующий порядок в обществе. Ранние обряды и традиции также служили творческим выражением правил и норм, направленных на выживание племени в окружающем мире. То есть субъекты художественного творчества имеют непосредственное отношение к модификации правовой культуры, однако сегодня ни субъекты творчества, ни субъекты художественного творчества не определены как отдельная категория субъектов правовой культуры.

Виды правовой культуры подразделяются в зависимости от ее носителей, в научной литературе чаще всего выделяют индивидуальную, общественную, профессиональную. Согласно делению А.П. Семитко, носителями могут выступать общество, классы, нации, народности, коллективы, отдельные индивиды [1]. Ни одна из данных категорий субъектов правовой культуры не включает в себя в обязательном порядке элемент творчества, который выступает аспектом, требующим вычленения (на основе безусловного присутствия его в каждой из этих групп) субъектов творчества в отдельную категорию, а заложенное в человеке творческое начало реализуется в конечном итоге не каждым из них. Большинство субъектов правовой культуры являются ее носителями, трансляторами, но не создателями принципиально нового, то есть ее модификаторами. Субъекты, которые могут влиять на развитие правовой культуры, выступают по отношению к ней субъектами творчества. Безусловно, в первую очередь это группа людей, профессионально занимающаяся юридической практикой, но так как правовая культура обуславливается общим социально-культурным развитием общества, на ее изменения накладывают отпечаток, в том числе, другие субъекты, независимо от их вида деятельности дающие нечто принципиально новое.

В данной работе мы будем рассматривать субъектов художественного творчества как часть категории более высокого порядка, к которой можно отнести субъектов научного, технического и других видов творчества, каждый из которых по-своему влияет на формирование правовой культуры.

Основы понимания права как социокультурного явления, его связи с духовной жизнью общества и личности заложили работы Р. Иеринга, Э. Дюркгейма, Г. Гегеля, Г. Радбруха, И.А. Ильина, А.Ф. Лосева,

Е.Н. Трубецкого. Базовыми для нашего исследования стали труды А.С. Кармина, А.П. Семитко, А.В. Костиной, М.Г. Ярошевского, Б.С. Мейлаха, К.М. Хоруженко.

Цель данной работы – определить место субъектов художественного творчества в контексте субъектов правовой культуры, выявить характер взаимозависимости и взаимного влияния художественного творчества и правовой культуры.

Основная часть. В первобытной культуре одной из основных причин замедленного социального и культурного развития считается отсутствие письменности. Появление речи расширило возможность общения, способствовало обмену опытом, возникновению новых орудий труда и проявлению новых форм мифологического сознания, человек впервые начал воспринимать себя как отдельного индивидуума. «Поэзия мифов – первая форма литературного творчества. Но мифологическая символика воплощается не только в словесной форме – она выражается также в знаковых структурах обрядов, пении, танца, рисунка, татуировки, украшения оружия, предметов домашнего обихода и т.д. В результате мифология образует атмосферу, в которой зарождаются разнообразные виды первобытного искусства» [2, с. 137]. Одновременно возникает прообраз правовой культуры в виде запретов-табу, регулирующих главные аспекты общественной жизни племени, такие как распределение еды, очередность охоты, авторитет вождя и др. Трансляция и синкретизм мифологической культуры с течением времени приводят к отделению индивидуального начала личности, формированию мышления, становятся источником возникновения различных форм духовной культуры: философии, искусства, науки, религии, права.

Показательным моментом при анализе исторического процесса зарождения творчества и правовой культуры является фактическая одновременность их появления. Первообразы правовой культуры в виде запретов и правил, регулирующих жизнедеятельность племени, в доречевой эпохе возникают как ключевое условие выживания в окружающем мире и выражаются с помощью определенных ритуалов и обрядов, свойственных конкретному племени. При этом данные ритуалы и обряды, по сути, есть первые проявления творческого начала. Они – невербальные «тексты» культуры, следствие мифологического восприятия окружающего мира, следование которым было обязательной и естественной частью жизни древнего человека. Можно сказать, что древнейшие правовые способы регулирования взаимоотношений между людьми представляли собой невербальные творческие формы, возникшие раньше, чем речь, а первым субъектом творчества была группа людей без индивидуального самосознания.

Античность характеризуется модификацией мифологического сознания, когда новые знания об окружающем мире, социальное и экономическое развитие стимулировали процесс управления государством. Правовая культура приобрела более отчетливые формы в виде письменных законов. Искусство, обнаруживая себя во всех сферах жизнедеятельности человека, при становлении правовой культуры связывало воедино в художественных произведениях сохранившееся в обществе мифологическое восприятие мира (через призму прав и обязанностей, дарованных богами) и реалии действующих в государстве писанных правил и норм, таким образом обуславливая интеграционную функцию и социокультурную жизнь античного человека. Несмотря на индивидуализацию субъектов творчества и высокие достижения античной культуры, пронизывающие всю историю человечества и сохранившие свое влияние по настоящее время, как непревзойденные образцы искусства, философии, права, в античный период было чрезвычайно распространено, хотя и порицаемо общественным мнением, заимствование чужих идей, творений; это в первую очередь необходимо связывать с сохраняющимся чувством неотделимости человека от его племени, где не было индивидуального творческого начала и все, что создавалось, принадлежало всем.

Развитие письменности позволило сохранять и транслировать культуру как во времени, так и в пространстве. Став флагманом, определяющим мировосприятие и мировоззрение человека в средние века, религия, по сути, являлась новым творческим продуктом на основе модификации мифологического сознания, интегрировав в общество собственные представления о правовой культуре личности в виде моральных и духовных ценностей, религиозных запретов, правил поведения и т.п.

Субъектами, как и носителями правовой культуры, являются общество, классы, нации, народности, коллективы, отдельные индивиды [1]. Однако существует множество профессий, каждая из которых, будь то писатель, врач, учитель, строитель или другие, отражает не только личную и общественную, но и обусловленную сугубо сферой профессиональной деятельности правовую культуру. Она детерминирована не столько юридической грамотностью (уровнем элементарного знания, пониманием прав и обязанностей в рамках данного вида деятельности, механизмов их защиты), сколько морально-этическими ценностями, установками и традициями, свойственными конкретной профессии, а также в значительной степени уровнем личной правовой культуры человека, которая в свою очередь обуславливается опытом, ценностями и традициями его семьи и общества. Результат столь плотного процесса взаимодействия и взаимосвязи типов правовой культуры накладывает отпечаток и на саму личность, определяя ее жизне-

деятельность. То есть на основе традиционной классификации определить место субъектов художественного творчества в контексте носителей и трансляторов правовой культуры достаточно сложно, так как данная категория является частью конкретного общества, представляет собой определенный класс, включает представителей разных наций, с ярко выраженными индивидуальными характеристиками, часто объединёнными в профессионально-творческие союзы. На наш взгляд, целесообразным и необходимым является проведение анализа и синтеза категорий «субъекта творчества», «субъекта культуры» и «субъекта правовой культуры».

В культурологическом понимании *субъект культуры* – это социальная общность или конкретный индивид, реализующий в системе предметно-практической деятельности культуросозидающее начало, потребление и духовное освоение объектов культуры, воспроизводство себя как человека определенной исторической эпохи [3]. Согласно этому определению субъекты творчества вписываются в заданную систему как группа, определяющаяся исключительно сферой своей деятельности.

Однако творческая деятельность – это создание чего-то принципиально нового в любой сфере: производственной, научной, технической, искусства и т.д. Как пишет М.Г. Ярошевский, «Главной антиномией творческой деятельности выступает отношение между продуктом творчества и его процессом. Продукт принадлежит культуре, процесс – личности» [4].

«Центральным исходным в психологии, – утверждает Б.С. Мейлах, – является понятие творчества как процесса» [5]. Понятие о процессе издавна возникло в описаниях путей к открытию, разбитых самими творцами науки (начиная от А. Пуанкаре) на отрезки: подготовка, созревание замысла (инкубация), озарение, завершение (обоснование достоверности добытого результата, его критика, проверка и т.п.).

На основании вышесказанного, можно вывод, что категория *субъекта творчества* в правовой культуре может быть применима скорее к типу личности с определенными психологическими характеристиками, образом мышления, сознанием, склонным к творческому роду деятельности, независимо от ее профессиональной направленности, что подтверждается дальнейшим анализом. В данном контексте субъекта художественного творчества соответственно определяет род его профессиональной деятельности в сфере искусства в широком смысле этого понятия.

Предлагая авторскую типологию субъектов культуры, А.В. Костина ведет речь о типе субъекта, где в качестве такового выступает личность как представитель определенного типа культуры. Костина выделяет:

- коллективный тип – функционирует в границах народной культуры и обладает значительным потенциалом сохранения определенных культурных матриц, но не ориентирован на приращение новых смыслов культуры;
- индивидуализированную личность – направлена на возможность выхода за рамки традиционного опыта и создание принципиально нового в культуре;
- деперсонализированного индивида, продукта массовой культуры – достаточно стандартизированного, не обладающего ярко выраженными личностными характеристиками и выступающего в качестве основы функционирования социального механизма [6].

При этом – что имеет особую аксиологическую ценность для нашей детерминации семантической категории «субъект творчества» – для субъекта истории значимым остается его способность порождать новые смыслы культуры или их творчески интерпретировать.

На наш взгляд, остается спорным смешение используемых автором понятий «субъект культуры» и «субъект истории», но мы согласны с её выводом, что продуцируемый конкретной культурой тип личности определенно выступает в качестве представителя данной культуры как носитель ее ценностей, но не всегда – как ее субъект.

Субъекты творчества (субъекты культурной общности более высокого порядка) и субъекты правовой культуры (является производным от культуры феноменом) выступают в первую очередь в качестве потребителей, использующих уже существующие семиотические и символические культурные и правовые системы, правовые нормы, традиции и морально-этические ориентиры в своей новационной деятельности по созданию духовных и материальных ценностей. Они относятся в большей степени к элите, которая является результатом смешения разных типов культур, в том числе таких, как народная и массовая культура. В отличие от народной культуры, где они являются ее трансляторами, субъекты творчества и правовой культуры создают новое, реализуют, по сути, свое творческое стремление; а в массовой культуре – создание нового продукта скорее служит цели насыщения потребностей масс при рыночных отношениях, то есть максимизации объема продаж и прибыли от созданного продукта, тем самым отражает желание реализовать себя в творческом процессе.

Таким образом, исходя из сказанного, следует вывод: категория «субъект творчества» является обобщенным понятием определенного типа индивидуумов элитарной культуры; они объединены общим стремлением выйти за рамки существующего порядка вещей, жаждой самореализации, целью и желанием создать новое в сфере духовно-материальных ценностей. Следовательно, «субъект творчества» правовой культуры выступает собирательным понятием, пронизывающим всех носителей правовой культуры, по определению А.П. Семиотко.

Для дальнейшего конструирования системы носителей правовой культуры и определения качественного уровня правовой культуры, выражаемого через знания и отношения субъектов творчества к этому культурному феномену, данную категорию необходимо определять, во-первых, исходя из образа мышления, отражающего элитарный тип культуры, носителями которой они являются, и, во-вторых, в зависимости от сферы их профессиональной деятельности.

Правовая культура субъектов художественного творчества основывается на общей социокультурной ситуации, которая обуславливает состояние правовой системы и саму правовую культуру данного социума в конкретный период времени. Относительно субъектов художественного творчества она выражается, в первую очередь, в специфике их отношения, восприятия, понимания необходимости уважения, охраны и защиты прав автора на созданное произведение, как следствие, к действующему закону об авторском праве, а также вытекающему отсюда правовому сознанию и правовому поведению. Последние мы рассматриваем в контексте естественных прав человека (антропологической теории), а не в формальном юридическом смысле, поскольку естественные права возникли в сознании людей как данность, как результат естественного хода вещей, реакция общества на процесс социокультурного развития, что несет в себе глубокий философский смысл; в идеале они должны быть основой позитивного, то есть формального юридического права, что, однако, не соответствует окружающей нас действительности, где нарушаются права человека, наблюдаются преступления против личности и др.

Таким образом, правовое сознание и правовое поведение – категории правовой культуры общества, отражающие глубину понимания и принятия необходимости соблюдения и ограничения прав в первую очередь самим человеком, а не как внешняя данность, навязанная государством, обязательная к исполнению. Второе, безусловно, должно быть, однако противоречия при функционировании позитивного и естественного права настолько очевидны в современном обществе, что заслуживают отдельного исследования как в юридической сфере, так и в культурологии, философии.

Авторское право в античное время формировалось как негативное отношение общества к плагиату, до сих пор оно остается центральной проблемой правовой культуры субъектов художественного творчества. Несмотря на то, что плагиат был чрезвычайно распространен в прошлом, первые писанные указы, положившие начало регулированию взаимоотношений в творческой сфере, возникают только в середине XV века, когда был создан печатный станок для масштабного тиражирования произведений. Первые указы были направлены на защиту прав издателей, а не авторов, тем не менее начало было положено. Правовая культура античности, функционирующая в условиях рабовладельческого строя и одновременно демократической формы правления, отражала негативное отношение людей к заимствованию чужих идей как таковых, их воплощение в конкретных формах, в том числе в сфере искусства. На фоне негативного отношения к плагиату в античном обществе изменялось и отношение к рабам, которые часто являлись истинными творцами произведений искусства. Возникало противоречие: всё, что принадлежало или было создано рабом, принадлежало его господину, то есть владельцем творения считался именно он, хотя автором и не признавался. Но в древней Греции имело силу именно право авторства. А как мог быть автором тот, кто по закону не является личностью?.. Это в какой-то мере повлияло на изменение бесправного статуса раба.

Несмотря на то, что юридическое закрепление авторского права в античности отсутствовало, как и сам термин, правовая культура античности, в том числе в сфере творчества, выстраивалась через осознание роли естественных прав человека, отражая нормы морали и ценностные ориентации, основанные на представлениях о добре и зле, свободе и справедливости, существующие в тот период. С нашей точки зрения, именно морально-этическая составляющая имеет первостепенное значение при формировании правовой культуры личности и общества, как и любых субъектов правовой культуры.

Заключение. В XXI веке – в условиях глобализации экономических, правовых и культурных процессов, интеграции и мультикультурализма – влияние субъектов художественного творчества на правовую культуру, в том числе в сфере защиты авторских прав на произведения литературного и других видов художественного творчества, становится более конструктивным и концептуальным, позволяет выявлять научный и экономический потенциал новационных идей, определять их роль для государства в саморепрезентации на мировой культурной арене. Потенциал субъектов художественного творчества возрас-

тает особенно в переломные моменты, открывая все новые формы культуротворчества. Правовая культура субъектов художественного творчества включает специфику общей правовой культуры как в контексте конкретной социокультурной общности, так и в неограниченном пространственно-временном измерении, представляя собой отдельный сегмент для глубокого культурологического анализа, для культурного развития современного белорусского общества.

ЛИТЕРАТУРА

1. Семитко, А.П. Типы правовой культуры и этапы правового развития / А.П. Семитко // Вестн. Гуманитарного ун-та. Серия «Право». – Екатеринбург, 2002. – № 1(3). – С. 44–77.
2. Кармин, А.С. Культурология / А.С. Кармин. – 2-е изд., перераб. и доп. – СПб.: Изд-во «Лань», 2003. – 928 с.
3. Хоруженко, К.М. Культурология: Энциклопедический словарь / К.М. Хоруженко // Культурология [Электронный ресурс]. – Ростов н/Д: Феникс, 1997. – Режим доступа: <http://www.countries.ru/library/theory/sobcult.htm>. – Дата доступа: 12.10.2013.
4. Ярошевский, М.Г. Психология творчества и творчество в психологии / М.Г. Ярошевский // Вопросы психологии [Электронный ресурс]. – 2001–2011 / НИИТ МГАФК. – Режим доступа: <http://www.voppsy.ru/issues/1985/856/856014.htm>. – Дата доступа: 14.10.2013.
5. Мейлах, Б.С. Психология художественного творчества: предмет и пути исследования / Б.С. Мейлах // Психология процессов художественного творчества [Электронный ресурс]. – Минск, 2013. – Режим доступа: <http://rumx.ru/b.-s.-meylakh-psikhologiya-khudozhestvennogo-tvorchestva-predmet-i-puti-issledovaniya.html>. – Дата доступа: 10.10.2013.
6. Костина, А.В. Основные субъекты культуры: типологический подход / А.В. Костина // Методология анализа русской классической и современной литературы [Электронный ресурс]. – Минск, 2013. – Режим доступа: <http://www.apdavydov.com/resources/seminars/1/kostina.doc>. – Дата доступа: 09.10.2013.

Поступила 20.02.2014

THE SUBJECTS OF ART IN THE CONTEXT OF THE LEGAL CULTURE

A. SHCHYTTSOVA

The author reveals the historical relationship of legal culture and creativity as socio-cultural phenomena of social development. The article defines and analyzes the category of “subject culture”, “subject of legal culture”; “subject of creativity” in their mutual first conceptualized and defined the “subject of art” in the context of the legal culture. Also proved the dependence of professional legal training of the person on the level of legal culture of personal rights and formulated the basic problems of subjects of art in the context of legal culture.

УДК 008(410+73)

**ПРОБЛЕМА ОПРЕДЕЛЕНИЯ АНГЛО-АМЕРИКАНСКОГО МОДЕРНИЗМА:
ФЕНОМЕНОЛОГИЧЕСКИЕ ГРАНИЦЫ И СПЕЦИФИКА****А.К. ДАНЧЕНКО****(Белорусский государственный университет, Минск)**

Рассматривается культурологический аспект проблемы определения англо-американского модернизма в контексте художественной культуры. Предпринимается попытка выделить критерии, позволяющие характеризовать данный феномен с точки зрения диалога культур. Выявляются феноменологические границы понятия, очерченные творчеством Т.С. Элиота, Э. Паунда в литературе, У. Льюиса в литературе и живописи, Б. Бриттена в музыке. Определяются специфические черты художественной культуры англо-американского модернизма, обусловленные вектором диалога, направленным в русло английской и американской культур одновременно. Устанавливается тесная связь данного феномена с понятием традиции, «надличностного» творчества, а также с представлением об особой роли творческого в культуре. Выявляются такие черты англо-американского модернизма, как интертекстуальность, элитарность, герметичность. Констатируется значимость художественной культуры англо-американского модернизма для культуры XX века в целом.

Введение. Англо-американский модернизм — одна из главных линий художественной культуры модерна, однако до сих пор четкого определения этого понятия не существует. В публикациях современных зарубежных исследователей культурологического аспекта этого явления (М. Левенсон, М. Белл, Л. Рэйни, Д. Троттер и др.) феноменологические рамки остаются неопределенными. В иных зарубежных источниках, посвященных преимущественно анализу художественной литературы, под англо-американским модернизмом подразумеваются все тексты, созданные на английском языке, независимо от репрезентированных в них культурных реалий, или только американская литература на английском языке. В отечественной науке специфика данного феномена рассматривается в основном в рамках литературоведения, сюда относятся монографии, статьи, научные исследования Н.И. Бушмановой, А.М. Зверева, Н.П. Михальской и других.

Цель данного исследования — выявить взаимосвязанные специфические черты, позволяющие углубить понимание англо-американского модернизма, представить его качественную характеристику в художественной культуре XX века. Новизна исследования состоит в авторском выявлении критериев для определения понятия «англо-американский модернизм», его специфики и феноменологических рамок.

Основная часть. Понятие «англо-американский» начала XX века и позже вбирает в себя широкий спектр культурных реалий, объединенных языковой преемственностью, но имеющих различные культурные основания, а значит репродуцирующих чуждые культурные ценности и мировосприятие. Если под модернизмом понимать период культуры с начала XX века по 1950–60-е годы, как предлагает И.А. Едошина [1], и учитывать семантику слова «англо-американский», понятие можно распространить на очень широкий круг представителей как английской, так и американской культур. Круг становится необозримым с учётом разнородности и многообразия американской культуры. Для творчества писателей, поэтов, музыкантов, живописцев этого периода характерна общая посылка: масштабный кризис, охватывающий фундаментальные ценности западноевропейской культуры, специфику художественных приемов предшествующего искусства, индивидуальные черты творчества, в той или иной степени свойственные общеевропейскому модернизму. Творчество многих английских и американских модернистов, сохраняя мировую значимость, напрямую репродуцирует реалии собственных конкретных культур. Так, большинство американских деятелей культуры XX века стремились осмыслить проблему американской идентичности и представить миру культурные продукты, несущие в себе черты, выделяющие культуру США на фоне мировой культуры. Это, к примеру, живопись Э. Хоппера, Т. Бентона, Дж. О'Кифф и других. Представителей других видов искусства волновала такая же проблема. Возникает вопрос: Правомерно ли объединять ярко выраженных американских модернистов с английскими?.. Общность языка и некоторая схожесть творчества вряд ли являются достаточным основанием для объединения двух вариантов модернизма.

На наш взгляд, «англо-американский» указывает на принадлежность к различным национальным культурам, что можно анализировать как ситуацию диалога культур. В культуре модернизма можно условно выделить следующие взаимосвязанные направления диалога:

- фактор формирования творческой индивидуальности;
- диалог культур в текстах произведений конкретных авторов (здесь главную роль играл культурный диалог с прошлым, поднимался вопрос о роли и значении традиции для модернистов);
- диалог культур в контексте мировой культуры в целом, и только затем в тексте английской и американской культур (т.е. значение творчества конкретного автора для культуры его времени и для последующего культуротворчества, одновременно в пространстве английской и американской культур).

Если принять во внимание все три разновидности диалога, то, на наш взгляд, понятие англо-американского модернизма значительно сузится до вполне обозримых феноменологических (творчество Т.С. Элиота, Э. Паунда, У. Льюиса, Б. Бриттена) и временных границ. Эти представители англо-американского модернизма в литературе, музыке, живописи являются одновременно создателями его теоретической базы, основных принципов, изложенных в эссе, критике, манифестах (Элиот, Паунд, Льюис). Композитор, дирижёр и пианист Б. Бриттен выпадает из этого ряда из-за музыки как особого вида искусства, но наиболее значимые черты творчества теоретиков модернизма свойственны и ему.

Основные теоретические положения англо-американского модерниста Т.С. Элиота изложены в сборниках литературно-критических статей и эссе «Священный лес» (1920), «Назначение поэзии и назначение критики» (1933), «О поэзии и поэтах» (1957). Центральной идеей творчества поэта является сама идея традиции. Традиция, наряду с мифом, создает ось порядка его текстов. Под традицией Элиот понимает неразрывную связь с культурным прошлым, с великими текстами Античности, Средневековья, Возрождения, XVII века и т.д., без которых невозможно было бы представить становление культуры современного человека и общества в целом.: «Традиция, по Элиоту, – отмечает Т.Н. Красавченко, – предполагает прежде всего чувство истории, а оно в свою очередь – ощущение прошлого не только как прошедшего, но и как настоящего, чувство преходящего и непреходящего» [2, с. 6]. Поэт противопоставлял индивидуальному надличностное как традицию. В то же время он полагал, что нельзя безоговорочно следовать традиции, наследовать её автоматически. Настоящий поэт должен философски осмысливать традицию посредством чувства истории, осознавать глубинную связь времен, суть временного и вневременного, вечного, дабы воспринять прошлое как настоящее. Настоящее вытекает из прошлого, а приобщившийся к традиции творец способен осознать в этом контексте себя и своё видение современности. Традиция есть источник творчества Элиота, порождающий существенную черту – интертекстуальность. Исследователи и комментаторы произведений Элиота помимо мифологических образов и сюжетов (как европейских, так и восточных) отмечают наличие многочисленных отсылок к Данте, Шекспиру, Э. Спенсеру, Т. Миддлтоу, Дж. Донну, список пре-текстов может быть очень большим. Несомненно, в его творчестве присутствуют библейские аллюзии и мотивы. Особенностью творчества Элиота мы выделяем *синкретическую интертекстуальность* (термин И.В. Арнольдова [3, с. 437]) – диалог с музыкальными текстами Л. Бетховена и Р. Вагнера, что усложняет анализ его произведений, как доступный лишь узкому элитарному кругу.

Наследие американского поэта Эзры Лумиса Паунда – образец для английских и американских писателей и поэтов: классиков в лице того же Т.С. Элиота, Э. Хэмингуэя, Р. Фроста и многих других. Его творчество повлияло на американских поэтов «исповедального направления», битников и «Блэк Маунтен». Элиот писал: «Паунд создал среду, где впервые зародился модернизм, в этой среде вращались и английские, и американские поэты, знакомили других со своими работами и влияли друг на друга» [4, с. XI]. Изложенные в ряде критических статей и эссе взгляды Паунда составили сборники «Путеводитель по культуре» (1938) и «Литературные эссе» (1954). В грандиозном поэтическом труде Паунда «Cantos» содержится множество тем и мотивов, связанных с различными культурами прошлого и реалиями современности. Как отмечает Я. Пробштейн, «“Cantos” – это... многоязычное интертекстуальное переплетение культур... Целью его является слияние сжатых фактов и идей из разных культур в универсальную пайдеуму (paideuma) – клубок или комплекс глубоко коренящихся идей любой эпохи» [5, с. 46]. Как и Элиот, Паунд считал культуру настоящего немислимой в отрыве от культур прошлого. По мнению Паунда, лишь традиция способна породить по-настоящему современное искусство, включая любые сложившиеся поэтические системы прошлого – от египетской, хеттской, вавилонской до китайской и японской. Внимание Паунда останавливалось прежде всего на лирике Античности и Прованса, а помимо европейского Средневековья существенной для его творчества оказалась китайская культура, в частности классическая лирика Китая и учение Конфуция. В традиции Паунд видел воплощение прекрасного, элемент культуры, способный «продлевать ее во времени и поддерживать ее цветение». «Традиция – это красота, которую мы оберегаем, а не оковы, которые нас удерживают» [6, с. 66]. Паунду также свойственна любовь к мифу, что является еще одним аспектом, сближающим его с Элиотом.

В постсоветской науке творчество английского теоретика искусства, художника и писателя Перси Уиндема Льюиса мало изучено. Зарубежные исследователи называют его одним из представителей высшего модернизма наряду с Паундом, Элиотом и другими. Прежде всего Льюис известен как создатель манифестов и представитель английского авангардного течения в искусстве и литературе *вортицизма* (от «vortex» – *вихрь*). Считается, что само название придумал Паунд, который на определенном этапе своего творчества представлял течение вместе с Льюисом. Для Льюиса вихрь – это мощный вихрь энергии и творческих сил, центром которого является *личность художника*, резко противопоставленная обычным людям, наделенная высоким интеллектом, устремлением к миру идей. Настоящего художника не занимает обывательская жизнь людей, подчинивших свое существование материальному, только художник может быть Личностью. Здесь прослеживается влияние идей Ф. Ницше о сверхчеловеке и Т.Э. Хьюма о творче-

стве. Вортицизм формировался параллельно с кубизмом и футуризмом, критиковал кубизм за его равнодушие к личности, футуризм за отрицание традиции. Вортицисты вовсе не стремились отбросить прошлое как нечто бессмысленное и бесполезное. Понимая под «вортексом» энергию творчества, они полагали, что она может быть как национальной, так и личностной. Творцы ушедших эпох, чье искусство порождало последующие тенденции в культуре, так или иначе остаются в ее пространстве, созданном значимой для вортицистов традицией. Комментируя название «вортицизм», Х. Кеннер отметил место традиции в искусстве его представителей: «Это все то, что художник может не изобретать, но обязан знать... Личностный вортекс... вписывает в динамизм художника применимую совокупность вортексов прошлого» [7, с. 238–239]. Живопись Льюиса на ранних этапах творчества тяготела к абстракции, однако его публицистика, художественная проза и драматические произведения свидетельствуют о специфическом диалоге с наследием прошлого. Значение традиции для Льюиса символизирует значок в виде конуса с проходящей через него линией, что визуально напоминает колокол. Его художник выбрал эмблемой вортицистского журнала «Бласт». Эмблема представляет вортекс как наэлектризованный конус, который заряжен достижениями прошлого.

Постепенно Льюис отошёл от абстракционизма, ориентация на сохранение традиции в пространстве культуры стала еще более органичной. «Начиная с конца 1920-х годов Льюис последовательно выступал против абстракции в живописи и абсолютизации повествовательной техники в прозе, против утраты искусством коммуникативной функции, за глубину человеческого содержания, ответственности и чувство меры художника» (И.В. Кабанова) [8, с. 178 – 179]. Сам Льюис считал себя «классиком», подразумевая под этим словом ориентацию на эстетику визуального. Как писатель он противопоставлял свое творчество «романтикам» – Дж. Джойсу, В. Вулфу, М. Прусту, акцентирующим внутренний мир человека. На первый взгляд это отделяет Льюиса от Элиота и Паунда, художественное наследие которых представлено главным образом лирикой. Однако произведения Элиота открывают нам внутренний мир целого поколения, живописуют *внешнее через внутреннее*, в определенной мере демонстрируют конфликты и проблемы цивилизации. Паунд также посредством изображения внутреннего описывает внешнее – пространство культуры. Поэзию Паунда тоже можно считать надличностной, поскольку в его устремлениях видна трансляция неких универсалий избранных культур. В таком контексте Льюиса, Элиота и Паунда можно назвать даже «неоклассицистами».

Заметим, что Льюис не пренебрегал мифом. Однако если у Элиота миф – это один из способов структурирования художественного пространства, то миф Паунда (точнее, мифологическое сознание) – непреходящее звено между эпохами, связующее их воедино, а миф Льюиса выступает метафорой освобождения дионисийского, творческого начала от материи. Льюису также свойственно было выражать свои замыслы, прибегая к синкретической интертекстуальности, к диалогу между живописью и драмой.

Последний представитель англо-американского модернизма – Бенджамин Бриттен – не просто символ возрождения английской национальной музыкальной традиции, но и музыкант мирового масштаба, сумевший органично соединить в своем творчестве тенденции новой эпохи и достижения прошлого. Вдохновение Бриттен черпал из самых разных источников: народной музыки Англии, Шотландии, Франции, музыкальных произведений Средневековья и Возрождения, музыки Востока, музыки Моцарта, Брамса, Стравинского, Шёнберга. Каким образом связана его музыка с литературой?.. На этот вопрос дал ответ А.А. Василенко: «Слово так или иначе организует пространство многих жанровых областей наследия английского автора... Диапазон текстов, к которым обращается композитор, огромен: он простирается от средневековых анонимных песен и фольклорных песенок-загадок до современной ему драматургии, географические охватывая Англию, Францию, Германию, Китай и даже Россию... Основная для композитора проблематика – нравственного порядка: духовная составляющая личности, трагедия бытия, мироощущение героя, попытка обрести утраченное равновесие или осмыслить процессы, происходящие в мире. Решения различны – либо предельно личностны, субъективны, либо, напротив, объективны, но всегда создают определенную модель мира» [9, с. 3]. Таким образом, А.А. Василенко акцентирует характерную особенность творчества Бриттена – присутствие в произведениях композитора элементов синкретического интертекста, не употребляя, однако, сам термин.

Не только в рамках произведений Бриттена оказался значимым диалог английской и американской культур, но и в творческих контактах. Несколько лет композитор провел в США, сблизился с А. Коупландом и С. Кусевицким, участвовал в творческих встречах с оркестром Нью-Йоркской филармонии. Несмотря на то, что англо-американский диалог здесь не проявляется настолько же ярко, как у Элиота и Паунда, творчество Бриттена близко им по духу. Для них всех характерны: диалог культур и интертекстуальность, в том числе синкретическая; обращение к крупнейшим культурным традициям прошлого, масштабность пространства произведений, сложность, аллюзивность; трансляция отвечающих времени ощущений трагичности жизни и потери равновесия, попытка обрести утраченную целостность и этические основания бытия, придающие жизни смысл; понимание особой роли Художника как Личности, транслирующей миру основные культурные ценности, традицию; ориентация на «классику» и не противоречащие этому новаторские поиски; изображение внешнего мира посредством внутреннего. Творчество Бриттена – это тонкий синтез многих достижений мировой культуры, своеобразная картина мировой культуры, подобно «Cantos» Паунда.

Заключение. Художественную культуру англо-американского модернизма мы представили творчеством Т.С. Элиота, Э. Паунда в литературе, У. Льюиса в литературе и живописи, Б. Бриттена в музыке, в культурологическом контексте выявили следующие взаимосвязанные специфические черты:

- английская и американская культуры выступают в качестве основополагающих, творчество англо-американских модернистов остается значимым для обеих культур;
- взята ориентация на мировоззренческую традицию, интенсивный развернутый диалог с традиционной культурой происходит в историческом контексте;
- наблюдается интертекстуальность, в том числе синкретичная, придающая многомерность, аллюзивность, некоторую герметичность художественным произведениям;
- элитарность обеспечивает приоритет «искусства не для всех» (например, Бриттен стремился максимально открыть свое творчество миру, но его мирозерцание требует определенного культурного уровня, это не общедоступное массовое искусство);
- особая роль Художника, противопоставление его толпе. Художник является «точкой» накопления основных достижений прошлого, «транслятором» традиций, создателем современной культуры, которая может осмысливаться лишь в традиционном контексте;
- представление о традиции как основании бытия, стержне, структурирующем хаос накопленного опыта, как личностного, так и культуротворческого;
- «надличностность» творчества, подчинение субъективного объективному, приоритет в изображении внешнего, часто посредством внутреннего.

Среди представителей английской и американской культуры модерна XX века мы выделяем именно идеи и творчество Элиота, Паунда, Льюиса и Бриттена, как в первую очередь повлиявшие на формирование собственных обликов художественной культуры английского и американского модернизма. Англо-американский модернизм сформировал основу для всего последующего многообразия культуры модерна XX века.

ЛИТЕРАТУРА

1. Едошина, И.А. Художественное сознание модернизма: истоки и мифологемы / И.А. Едошина. – Москва – Кострома: РГГУ, КГУ им. Н.А. Некрасова, 2002. – 252 с.
2. Красавченко, Т.Н. Бремя поэта / Т.Н. Красавченко // Избранное / Т.С. Элиот. – М.: ТЕРРА – Книжный клуб, 2002. – С. 3–12.
3. Арнольд, И.В. Проблемы диалогизма, интертекстуальности и герменевтики / И.В. Арнольд // Семантика. Стилистика. Интертекстуальность. – СПб.: СПбГУ, 1999. – С. 380–441.
4. Eliot, T.S. Introduction to Literary Essays of Ezra Pound / T.S. Eliot // Literary Essays of Ezra Pound. – London: Faber and Faber, 1985. – 464 p.
5. Пробштейн, Я. Вечный бунтарь / Я. Пробштейн // Стихотворения и избранные Cantos / Э. Паунд. – СПб.: Владимир Даль, 2003. – С. 17–57.
6. Паунд, Э. Традиция / Э. Паунд // Избранные стихотворения / Э. Паунд. – СПб.: Новая литература, 1992. – С. 66–69.
7. Kenner, H. The Pound Era / H. Kenner. – London: Faber and Faber, 1972. – 606 p.
8. Кабанова, И.В. Уиндэм Льюис в журнале «Бласт»: стратегии продвижения авангарда / И.В. Кабанова // Литературно-художественный авангард в социокультурном пространстве российской провинции: история и современность: сб. ст. междунар. науч. конф., Саратов, 9–11 окт., 2008 г.; редкол.: И.Ю. Иванюшина (отв. ред.) [и др.]. – Саратов: Наука, 2008. – С. 177–186.
9. Василенко, А.А. Вокальные циклы Бенджамин Бриттена: Мир поэтических образов и его музыкальная интерпретация: автореф. дис. ... канд. искусствовед.: 17.00.02 / А.А. Василенко; Рос. акад. музыки им. Гнесиных. – М., 2012. – 27 с.

Поступила 24.04.2013

THE PROBLEM OF DEFINITION OF ANGLO-AMERICAN MODERNISM: PHENOMENOLOGICAL SCOPES AND SPECIFIC FEATURES

A. DANCHENKO

In this article the problems of definition of Anglo-American modernism in literature, art and music are taken into consideration. There is made an attempt to find out determinative criteria of this phenomenon in the aspect of cultural dialogue. Phenomenological scopes of the term are revealed. Specific features of the culture of Anglo-American modernism are defined. It becomes evident that they are closely related to the idea of tradition, the concept of "transpersonal" creativity and the notion of a special role of an artist in culture.

ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И ЗДОРОВЫЙ ОБРАЗ ЖИЗНИ

УДК 796.021

ПРИМЕНЕНИЕ ВИДЕОСЪЕМКИ КАК СРЕДСТВА СРОЧНОЙ ИНФОРМАЦИИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ДВИГАТЕЛЬНЫМ ДЕЙСТВИЯМ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ПРЕДМЕТУ «ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И ЗДОРОВЬЕ»

канд. пед. наук А.В. ВОРОН

(Белорусский национальный технический университет, Минск)

Демонстрируются результаты проведенного исследования, свидетельствующие о том, что процесс обучения двигательным действиям на занятиях по предмету «Физическая культура и здоровье» должен быть обеспечен наиболее точной информацией о результатах двигательной деятельности учащихся. В этой связи предложен алгоритм применения видеосъемки как средства срочной информации на занятиях. На основании полученной (с помощью цифровой техники) срочной информации представляется возможным непосредственно на уроке учителю совместно с учащимся осуществлять анализ отдельных движений или двигательного действия в целом, выявлять ошибки исполнения.

Процесс освоения учащимися рациональных форм движений отнимает немало учебного времени и сил у педагогов. Существенные трудности выполнения различных двигательных действий на уроках часто возникают из-за несовершенной дифференцировки и «грубого» восприятия учащимися параметров собственных движений, что в свою очередь отражается на качестве усвоения движений и их точном выполнении. Решение подобной проблемы возможно с использованием в учебном процессе средства срочной информации – видеосъемки.

Основная часть. Условием, обеспечивающим возможность получать и пользоваться подаваемой учащемуся информацией, является точная оценка извне [1]. Применительно к овладению двигательными навыками значение подобной оценки было отмечено многими авторами [1–3] и сформулировано в форме правила, гласящего, что знание результатов действия способствует более быстрому овладению навыком. В этой связи срочная информация о параметрах выполняемого движения становится компонентом управления движениями [4].

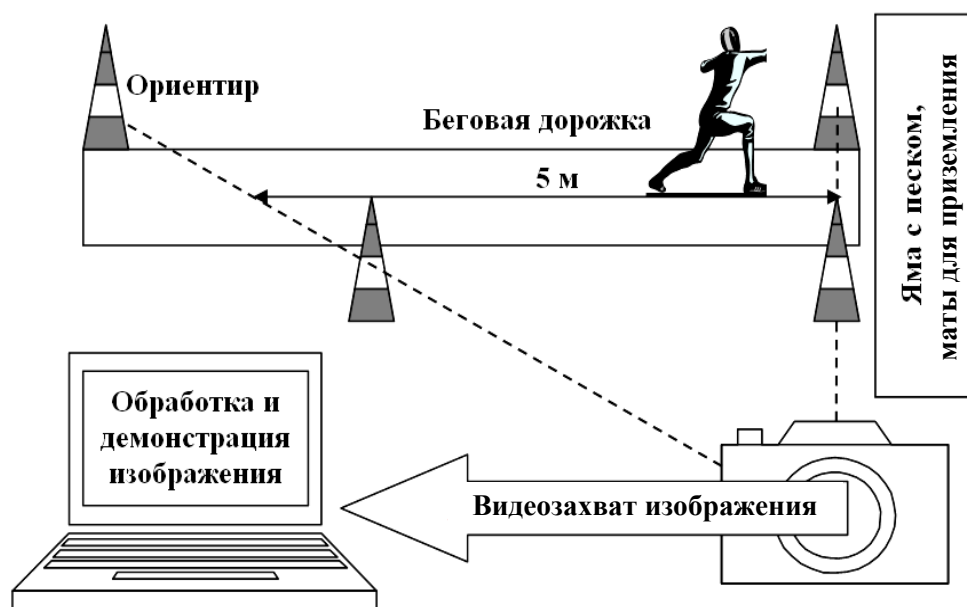
Идея срочной информации, выдвинутая В.С. Фарфелем [5], предусматривает экстренное получение обучающимися объективных сведений о параметрах движений с целью коррекции их (движений) или сохранения заданных показателей. Метод «срочной информации» представляет собой управляющее звено процесса обучения движениям (управляющая информация). Эффективность методов срочной информации подтверждена на материале обучения сложным по координации действиям [6–9]. При этом, как показали исследования [9], обучаемый, выполнив попытку, должен проанализировать свое действие, количественно и качественно оценить его по выделяемой характеристике. После оценки необходимых параметров действия или движения он знакомится с показаниями приборов, зафиксировавших фактические значения характеристик, а затем уточняет свои двигательные представления о действии. С течением времени величина ошибки в субъективной оценке уменьшается и может быть практически сведена на нет. Если информация об объективных значениях опознаваемых характеристик поступает незамедлительно после попытки (срочно) или во время исполнения (сверхсрочно), то формирование способности различать и оценивать параметры действия, управлять отдельными его характеристиками ускоряется [9].

Важно отметить в связи с этим, что при высокой скорости выполнения действия или движения информация о качестве движений (например, в баллистических метательных и прыжковых упражнениях) не успевает пройти по кольцам обратной связи. Не успевает также сформироваться решение о коррекции движения. Формирование двигательного умения в упражнениях, выполняемых в полную силу, неэффективно, поскольку экспериментально показано, что в этих случаях двигательные навыки формируются с погрешностями, большинство которых не удается впоследствии исправить.

Развитие цифровой техники позволяет сегодня использовать в качестве средства срочной информации цифровое изображение двигательного действия, которое получено с помощью видеокамеры (цифрового фотоаппарата) и впоследствии обработано при посредстве компьютерного программного обеспечения. Предлагается немало образцов цифровой техники, но наиболее пригодными для практики обучения двигательным действиям следует признать устройства, которые позволяют использовать режим «скоростная съемка». Данный режим в ряде цифровых фотоаппаратов позволяет производить видеосъемку с частотой от 60 кадров в секунду.

Указанные выше возможности образцов цифровой техники позволяют в процессе обучения технике двигательных действий на занятиях по предмету «Физическая культура и здоровье» срочно (после выполнения двигательного действия) получать цифровые данные: о скорости бега на отдельных отрезках, о длительности движений, об угловых положениях частей тела и всего тела.

Для определения времени определенных отрезков разбега, бега или выполнения отдельных движений необходимо выполнить съемку и импортировать отснятый видеофайл из камеры в компьютер (ноутбук). При этом можно воспользоваться функцией программ-проигрывателей «видеозахват». При посредстве программного обеспечения (например, программы «VirtualDub») возможно определить точное время (по количеству кадров видеофайла) отдельного движения или пробегаемого учащимся отрезка дистанции. Знание точного времени и дистанции позволяет педагогу срочно (посредством несложных математических операций) определить скорость выполнения отдельного движения или пробегаемого учащимся отрезка дистанции. Точное определение границ отрезка дистанции можно определить исходя из предлагаемой блок-схемы (рисунок). Погрешность измерения при этом минимальна при частоте видеозаписи 60 кадров в секунду. При использовании встроенной в ноутбук веб-камеры частота видеозаписи не будет превышать 30 кадров в секунду, что непригодно для съемки сверхбыстрых движений. Для определения угловых положений необходимо импортировать отснятый файл в программу «Adobe Photoshop» и при помощи инструмента «линейка» произвести необходимые измерения.



Блок-схема применения видеосъемки в процессе выполнения физического упражнения

На основании полученной (с помощью цифровой техники) срочной информации представляется возможным непосредственно на уроке осуществлять педагогический анализ отдельных движений или двигательного действия в целом.

Для исправления ошибок в упражнениях при посредстве видеосъемки рекомендуется использовать следующий алгоритм действий:

- производство видеосъемки двигательного действия;
- анализ полученных данных двигательного действия (рассчитывается скорость и длительность отдельных фаз двигательного действия, угловые положения частей тела);
- сопоставление полученных данных с эталонными значениями или рекомендациями;
- принятие решения о коррекции движений;
- сообщение учащемуся задания, двигательной установки для исправления ошибки в следующей попытке выполнения двигательного действия или выполнение учащимся специально подводящих упражнений.

Анализ и интерпретация педагогом совместно с учащимся полученных с помощью цифровой камеры данных двигательного действия позволяет: соотнести чувственный опыт учащегося с объективными параметрами его движений; практически реализовать в учебном процессе методические принципы физического воспитания «сознательности и активности», «наглядности обучения» [10].

Реализация принципа «сознательности и активности» требует побуждения занимающихся на уроках к самоанализу, самооценке, самоконтролю действий. Для этого необходимо в учебном процессе использовать возможности для развития у них способности анализировать удачные и неудачные выполне-

ния упражнений; находить ошибки в технике движений, причины их возникновения и пути устранения. Для формирования способностей к анализу собственных движений, занимающиеся должны сопоставлять субъективные ощущения силы, скорости, времени и других параметров движения с оценкой, получаемой от преподавателя при посредстве технических устройств. При предоставлении учащимся (после выполнения ими попытки) цифровых данных и видеозаписи двигательного действия становится возможным эффективное формирование логических связей между характером выполнения движений и его результатами. При этом словесная коррекция педагога вносит обобщенные уточнения в выполнение движения (рано, поздно, меньше, больше). Эффект коррекции зависит от времени, затраченного на паузы между повторением движения. Чем короче пауза, тем выше эффект.

Реализация принципа «наглядности обучения» требует преимущественного использования на начальных этапах обучения форм опосредственной (демонстрация посредством технических средств) и непосредственной (показ учителем) наглядности при постепенном переходе впоследствии к так называемым формам: двигательно-перцептивной (предусматривает формирование представления о физическом упражнении за счет мышечных ощущений); смысловой (предусматривает формирование представления о физическом упражнении посредством формально-логических связей) наглядности. Комплексное использование всех форм наглядности в учебном процессе обеспечивает качественный переход от чувственного познания к пониманию сущности изучаемого материала.

На основе опыта использования видеосъемки в учебном процессе на занятиях по предмету «Физическая культура и здоровье» рекомендуется:

- применять видеосъемку на уроках с учащимися, отнесенных к различным группам подготовленности;
- при организации учащихся на уроке использовать поточный метод;
- на этапе начального разучивания движений использовать средства видеозаписи на каждом занятии 2–4 раза в неделю по 6–8 применений для каждого учащегося за одно занятие; на этапе углубленного обучения – 1–2 раза в неделю по 4–6 применений для каждого учащегося за одно занятие; на этапе совершенствования – 1 раз в неделю по 3–4 применения для каждого учащегося.

Ниже приведены упражнения базового компонента учебной программы, которые рекомендуется осваивать при помощи средств срочной информации (видеосъемка) на занятиях по предмету «Физическая культура и здоровье» (табл. 1).

Таблица 1

Упражнения базового компонента учебной программы,
выполняемые с использованием средств срочной информации (видеосъемка)
в процессе обучения двигательным действиям на занятиях по предмету «Физическая культура и здоровье»

Класс	Упражнения
5–6	<i>Легкая атлетика:</i> бег на короткие дистанции с низкого старта, прыжок с места толчком двух ног, многоскоки на одной ноге, прыжок в длину с разбега способом «согнув ноги», прыжок в высоту с разбега способом «перешагивание», метание теннисного мяча (девочки) и гранаты (юноши) с места и с разбега. <i>Акробатика:</i> два кувырка вперед слитно; два кувырка назад слитно; длинный кувырок вперед толчком двух ног. <i>Баскетбол:</i> броски мяча по кольцу одной рукой с места от плеча; броски после ведения и двух шагов; штрафные броски. <i>Волейбол:</i> нижняя и верхняя подачи, блокирование нападающего удара, нападающий удар. <i>Футбол:</i> удары правой и левой ногой по неподвижному и катящемуся мячу, удары по летящему мячу
7–11	<i>Легкая атлетика:</i> бег на короткие дистанции с низкого старта, эстафетный бег (передача эстафетной палочки), тройной прыжок с места, прыжки с ноги на ногу, прыжок в длину с разбега способом «согнув ноги», прыжок в высоту с разбега способом «перешагивание», метание теннисного мяча (девочки) и гранаты (юноши) с разбега. <i>Акробатика:</i> опорный прыжок через козла в длину и ширину, в висе на перекладине размахивание изгибами, на высокой перекладине подъем разгибом (юноши); опорный прыжок через козла ноги врозь в ширину и соскок прогнувшись из полуседа толчком двумя ногами с поворотом на 90°, из виса стоя на согнутых руках махом одной и толчком другой ноги переворот в упор на руках (девочки). <i>Баскетбол:</i> передача мяча от плеча в движении, броски мяча в движении после двойного шага. <i>Волейбол:</i> прием мяча снизу двумя руками после перемещения вперед; прием мяча снизу двумя руками после подачи. <i>Футбол:</i> удар по катящемуся мячу внутренней частью подъема, по неподвижному мячу внешней частью подъема

При обучении технике спортивных упражнений с применением видеосъемки как средства срочной информации следует использовать типовую схему процесса обучения двигательным действиям, состоящую из трех этапов.

1 этап

Задача: создать представление у занимающихся о рациональной и эффективной технике изучаемого физического упражнения.

Средства: Рассказ о технике физического упражнения в процессе демонстрации ее при посредстве показа видеороликов и иллюстраций с помощью ноутбука или монитора.

Организационно-методические указания: целесообразно использовать демонстрацию техники физического упражнения в режиме «замедленный показ» с остановкой на наиболее важных, ключевых моментах выполнения. Демонстрацию техники сопровождать рассказом и объяснением основных закономерностей и условий выполнения физического упражнения. Сообщить основные правила соревнований.

2 этап

Задача: научить технике основного звена изучаемого физического упражнения, его фазам и технике упражнения в целом с учетом индивидуальных особенностей занимающихся.

Средства: выполнение специально-подводящих упражнений для овладения первоначально основным звеном техники изучаемого физического упражнения (бег – бег по дистанции, прыжки – отталкивание, метание – финальное усилие, спортивные игры с мячом – удар по мячу), а затем – отдельными его фазами и техникой упражнения в целом с учетом индивидуальных особенностей занимающихся.

Организационно-методические указания: используется расчлененно-конструктивный метод обучения и поточный метод организации учащихся на уроке. Средства срочной информации (монитор, ноутбук, камера) следует располагать не более чем за 15 метров и перпендикулярно месту реализации основного звена техники или ключевого момента фазы техники. Камеру следует установить на штатив, сориентировав ее перпендикулярно направлению выполняемых упражнений. Расстояние от места установки камеры до объекта съемки будет зависеть от фокусного расстояния объектива камеры.

3 этап

Задача: совершенствование техники изучаемого физического упражнения в целом.

Средства: выполнение изучаемого упражнения в соответствии с правилами соревнований.

Организационно-методические указания: используется целостный и расчлененный метод обучения. Следует обеспечить совершенное владение двигательным действием в целом в условиях его практического применения и его частями в условиях, максимально приближенных к соревновательным. Средства срочной информации (монитор, ноутбук, камера) следует использовать не только для видеоповторов физического упражнения, но и применять их для получения срочной информации о кинематических параметрах совершенствуемого физического упражнения (скорость на последних 5 метрах перед отталкиванием в прыжках, угловые положения частей тела при выполнении основного звена техники физического упражнения).

Используя приведенную выше типовую схему обучения, мы разработали (в качестве примера) методику обучения технике прыжка в длину с разбега способом «согнув ноги» на основе применения видеосъемки как средства срочной информации (табл. 2).

Таблица 2

Средства обучения технике прыжка в длину с разбега способом «согнув ноги»
с использованием видеосъемки для занятий по предмету «Физическая культура и здоровье»

Номер и задача урока, средства обучения		
Урок № 1 Задача: создать представление о технике прыжка в длину с разбега способом «согнув ноги»	Дозировка	Организационно-методические указания
Средства обучения:		
1. Рассказ о технике прыжка в длину с разбега способом «согнув ноги».	5–7 мин	Рассказ о технике сопровождается её демонстрацией при посредстве показа видеороликов с помощью видеотехники. Использовать демонстрацию техники физического упражнения в режиме «замедленный показ» с остановкой на наиболее важных, ключевых моментах выполнения. Демонстрацию техники сопровождать рассказом и объяснением основных закономерностей и условий выполнения физического упражнения. Сообщить основные правила
2. Рассказ о правилах соревнований по прыжкам в длину с разбега и разрядных нормативах.	5–7 мин	
3. Демонстрация техники прыжков в длину с разбега способом «согнув ноги»	2–3 мин	

		соревнований
Окончание таблицы 2		
Номер и задача урока, средства обучения	Дозировка	Организационно-методические указания
Урок № 2 Задача: обучить технике отталкивания в прыжках в длину		
Средства обучения:		
1. Имитация маховых движений и отталкивания, с 2-х беговых шагов толчком ноги запрыгивания на возвышенность.	10 раз	Посредством демонстрации видеоповторов выполненных упражнений следить: - за динамической осанкой в момент отталкивания (вертикальное положение);
2. Толчком одной ноги и махом другой прыгнуть на возвышенность.	10 раз	- за полным разгибанием толчковой ноги во всех суставах при завершении отталкивания;
3. Имитация движений рук при отталкивании стоя на месте и в медленном беге.	3×10 раз	- за выполнением полетного положения «выпад в шаг» в упражнениях. Монитор, ноутбук, камеру следует располагать не более чем за 15 метров и перпендикулярно разбегу и месту отталкивания
4. Отталкивание с одного шага разбега с выведением таза вперед и подъемом маховой ноги.	10–12 раз	
5. Прыжок «в шаг» с 2–3 беговых шагов разбега с приземлением на маховую ногу.	6–8 раз	
6. Прыжок в длину с 3–4 беговых шагов разбега через препятствие	6–8 раз	
Урок № 3 Задача: обучить технике разбега и сочетанию разбега с отталкиванием		
1. Многократные прыжки на участке 30–40 м с отталкиванием на каждый 4–5 шаг, имитирующие «выпад в шаг» с различной скоростью движения.	8–10 раз	Посредством демонстрации видеоповторов выполненных упражнений следить: - за отталкиванием без выраженной подготовки к нему;
2. Пробегание по разбегу 6–8 беговых шагов с обозначением отталкивания.	4–5 раз	- за соблюдением наращивания темпа шагов;
3. Прыжки в длину с 3–5 беговых шагов разбега с постепенным набором скорости.	4–5 раз	- за отталкиванием с постановкой ноги на всю стопу
4. Прыжки в длину со среднего разбега	4–5 раз	
Урок № 4 Задача: обучить технике движений в полете способом «согнув ноги»		
1. Прыжок вверх с места с двух ног через препятствие с активным подтягиванием колен к груди.	4–5 раз	Посредством демонстрации видеоповторов выполненных упражнений следить: - за вертикальным положением туловища в полете;
2. Имитация полетной фазы. В положении неглубокого выпада подтянуть сзади расположенную толчковую ногу кпереди стоящей.	8–10 раз	- за высоким расположением колен при группировке перед приземлением
3. Прыжок в длину с короткого разбега с выходом в положение «шага»	4–6 раз	
Урок № 5 Задача: обучить технике приземления в прыжках в длину		
1. Прыжок в длину с места толчком двух ног.	4–6 раз	Посредством демонстрации видеоповторов выполненных упражнений следить: - за активным выведением коленей вверх-вперед перед приземлением;
2. Прыжок в длину с короткого разбега через препятствие высотой 30–50 см, которое установлено на расстоянии 60–100 см от места отталкивания.	8–10 раз	- за своевременной группировкой перед приземлением
3. Прыжок в длину с короткого или среднего разбега в обозначенное место приземления	5–8 раз	
Урок № 6 Задача: обучить определению длины и ритма полного разбега		
1. Бег с наращиванием скорости за счет темпа движений без отталкивания.	2–3 раза	Посредством демонстрации видеоповторов выполненных упражнений следить: - за постепенным повышением скорости бега до момента отталкивания
2. Разбег с 6 и 8 беговых шагов с обозначением отталкивания, приземлением на маховую ногу и с последующим продвижением вперед.	2–3 раза	
3. Пробежки по сектору с целью определения полного разбега	2–3 раза	
Урок № 7 Задача: совершенствовать технику прыжка в длину способом «согнув ноги»		
1. Бег в ритме разбега с обозначением отталкивания.	2–3 раза	Определить с помощью видеокамеры и ноутбука скорость бега на последних 5 метрах разбега перед отталкиванием, угол отталкивания и угол вылета общего центра тяжести учащегося. На основании полученных данных произвести анализ и оценку
2. Прыжки в длину с короткого разбега способом «согнув ноги».	2–3 раза	
3. Прыжки в длину со среднего разбега способом «согнув ноги».	3–4 раза	
4. Прыжки в длину с полного разбега	4–6 раз	

	выполненных учащимся движений
--	-------------------------------

В заключение проведенного нами исследования можно сделать следующие **выводы**:

1) повышение эффективности управления информационными процессами в процессе обучения технике двигательных действий на занятиях по предмету «Физическая культура и здоровье» положительно влияет на результаты обучения. Поэтому процесс обучения двигательным действиям на занятиях по предмету «Физическая культура и здоровье» должен быть обеспечен наиболее точной информацией о результатах двигательной деятельности учащихся;

2) рекомендуется по результатам видеосъемки непосредственно на занятии учителю совместно с учащимися осуществлять анализ отдельных движений или двигательного действия в целом, выявлять ошибки исполнения;

3) на основе опыта использования видеосъемки в учебном процессе на занятиях по предмету «физическая культура и здоровье» рекомендуется:

- применять видеосъемку на уроках с учащимися, отнесенными к различным группам подготовленности;
- при организации учащихся на уроке использовать поточный метод;
- на этапе начального разучивания движений использовать средства видеозаписи на каждом занятии 2–4 раза в неделю по 6–8 применений для каждого учащегося за одно занятие; на этапе углубленного обучения – 1–2 раза в неделю по 4–6 применений для каждого учащегося за одно занятие; на этапе совершенствования – 1 раз в неделю по 3–4 применения для каждого учащегося.

ЛИТЕРАТУРА

1. Геллерштейн, С.Г. Чувство времени и скорость двигательной реакции / С.Г. Геллерштейн. – М.: Медгиз, 1958. – 148 с.
2. Донской, Д.Д. Законы движений в спорте / Д.Д. Донской. – М.: Физкультура и спорт, 1968. – 175 с.
3. Торхауэр, Г.А. Исследование условий эффективности срочной информации о временных параметрах в процессе управления однократными движениями: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Г.А. Торхауэр; ГЦОЛИФК. – М., 1970. – 19 с.
4. Бернштейн, Н.А. Физиология движений и активность / Н.А. Бернштейн. – М.: Наука, 1990. – 495 с.
5. Фарфель, В.С. Пути совершенствования спортивной техники (методический принцип срочной информации) / В.С. Фарфель // Теория и практика физической культуры. – 1962. – № 5. – С. 23–28.
6. Ворон, А.В. Обучение технике опорной части прыжка с шестом на основе использования комплекса тренажерных устройств: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / А.В. Ворон; БГУФК. – Минск, 2010. – 214 л.
7. Бризинский, Г.З. Возможность формирования у юных прыгунов с шестом движений, характерных для высоких спортивных результатов // Вопросы теории и практики физической культуры и спорта / БГОИФК; под ред. А.А. Семкина. – Минск: Выш. шк., 1984. – С. 81–84.
8. Гришин, А.В. Формирование двигательных умений юных прыгунов с шестом с помощью координационных тренажерных устройств: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / А.В. Гришин; УГПУ. – Екатеринбург, 2001. – 25 с.
9. Савиных, Б.А. Повышение эффективности обучения прыжку с шестом на начальном этапе подготовки юных прыгунов: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Б.А. Савиных; ГЦОЛИФК. – М., 1982. – 23 с.
10. Теория и методика физического воспитания: учебник для ин-тов физ. культуры: в 2 т. / под общ. ред. Л.П. Матвеева, А.Р. Новикова. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Физкультура и спорт, 1976. – 304 с.

Поступила 08.04.2014

USE AS A MEANS OF MOVIE URGENT INFORMATION DURING TRAINING MOTOR ACTIONS IN THE CLASSROOM FOR A SUBJECT OF “PHYSICAL EDUCATION AND HEALTH”

A. VORON

The article shows that learning motor actions in the classroom on the subject of “Physical culture and health” should be provided with the most accurate information about the results of the motor activity of students. In this regard, the application of an algorithm for video as a means of emergency information in the classroom. Based on this (using digital technology) urgent information possible directly in the classroom teacher in conjunction with the student to analyze individual movements or motor action as a whole, identify execution errors.

УДК 504.75

ДВИГАТЕЛЬНАЯ АКТИВНОСТЬ И СОСТОЯНИЕ ЗДОРОВЬЯ УЧАЩИХСЯ

С.В. ВИШНЕВСКАЯ; канд. биол. наук, доц. Н.И. АПРАСЮХИНА
(Полоцкий государственный университет)

Представлен сравнительный анализ динамики состояния здоровья выпускников 9-х спортивных классов СШ № 10 г. Новополоцка и выпускников 9-х классов средней школы г. п. Ветрино, СШ № 14 и спортивного класса СШ № 5 г. Новополоцка. Проведенными исследованиями установлено ухудшение состояния здоровья учащихся всех школ за время обучения в школе. Однако значительных различий в состоянии здоровья выпускников обнаружено не было. Показано, что уровень заболеваемости у выпускников спортивных классов СШ № 10 и СШ № 5 несколько выше, чем у выпускников СШ № 14. Самый высокий уровень заболеваемости в средней школе г. п. Ветрино. Существенные отличия обнаружены в структуре заболеваний. Так, процент выпускников, у которых появились заболевания глаза и его придаточного аппарата, в спортивных классах СШ № 10 и СШ № 5 намного ниже, чем в СШ № 14 и средней школе г. п. Ветрино; у выпускников спортивных классов не обнаруживаются заболевания костно-мышечной системы и соединительной ткани, болезни пищеварительной системы.

Введение. Неудовлетворительные показатели состояния здоровья детей и подростков, обучающихся в учебных заведениях, являются актуальной проблемой современности. Неуклонное снижение числа практически здоровых детей, все возрастающий поток детей, страдающих хронической патологией, и инвалидов рассматривается многими исследователями сегодня как национальная трагедия [1].

Современные школьники ограничены в своей естественной двигательной активности по причине ряда условий жизни городской семьи и особенностей учебного процесса, которые предполагают повышенные требования к освоению школьной программы и качеству выполнения домашних заданий. Усложнение образовательных программ, дефицит свободного времени, предпочтение пассивного отдыха (увлечение компьютерами и т.п.) также являются причинами значительного дефицита двигательной активности учащихся, что обуславливает появление гипокинезии, которая может вызвать ряд серьезных изменений в организме подростков [2].

Установлено, что у учащихся, которые активно занимаются в различных спортивных секциях, уровень двигательной активности намного выше, чем у не занимающихся спортом или другими дополнительными формами физического воспитания.

Характерными особенностями современного спорта является снижение возрастного ценза на всех этапах подготовки юных спортсменов, значительное повышение интенсивности тренировочного процесса. Это приводит к увеличению суммарной нагрузки на организм юного спортсмена, который испытывает на себе влияние одновременно нескольких факторов риска: наследственной предрасположенности, экологических проблем, насыщенной учебной программы, а также физические и эмоциональные нагрузки, связанные с занятиями спортом. Для многих юных спортсменов мышечная нагрузка оказывается чрезмерной, что ведет к ухудшению состояния здоровья.

Все вышеперечисленные причины могут способствовать возникновению и развитию у учащихся, занимающихся спортом, различных заболеваний.

Исследования ряда авторов показывают, что занятия физической культурой и спортом могут вызывать не только благоприятные изменения в здоровье детей и подростков, но и приводить к предпатологическим и даже патологическим состояниям. Гиперкинезия также нарушает принцип оптимальной физической нагрузки, что может повлечь за собой перенапряжение сердечно-сосудистой системы и неблагоприятно отразиться на развитии их организма [3].

Изучению состояния здоровья учащихся посвящено значительное число исследований, однако проблемам здоровья юных спортсменов уделяется меньше внимания, так как принято считать, что спортсмены – самая здоровая часть населения. Поэтому изучение влияния двигательной активности на состояние здоровья учащихся является исключительно актуальным.

Организация и методы исследования. На предыдущих этапах исследования был проведен анализ динамики состояния здоровья выпускников 9-х спортивных классов СШ № 10 г. Новополоцка и выпускников 9-х классов средней школы г. п. Ветрино, СШ № 14, спортивного класса СШ № 5 г. Новополоцка. Структура наиболее распространенных заболеваний, появившихся у учащихся за время обучения в школе, также была изучена ранее [4–7].

На данном этапе исследования проведен сравнительный анализ динамики состояния здоровья и структуры заболеваний выпускников 9-х спортивных классов СШ № 10 и выпускников 9-х классов средней школы г. п. Ветрино, СШ № 14 и спортивного класса СШ № 5 г. Новополоцка.

Результаты исследования. В 9-м классе средней школы г. п. Ветрино обучались 30 человек [4], в СШ № 5 – 17 [6], в 9-х выпускных классах СШ № 14 г. Новополоцка – 79 [5], в девярых спортивных классах СШ № 10 г. Новополоцка – 27 [7]. Сравнительный анализ динамики состояния здоровья выпускников 9-х спортивных классов СШ № 10 г. Новополоцка и выпускников СШ № 14 г. Новополоцка, СШ г. п. Ветрино, спортивного класса СШ № 5 г. Новополоцка показал следующее:

- в 1-й класс СШ № 14 пришли 31,6 % детей, в СШ г. п. Ветрино – 23,3 % детей, имеющих определенные отклонения в состоянии здоровья, в СШ № 5 – 35,3 %, в СШ № 10 – 29,6 %. То есть больше всего детей, имеющих отклонения в состоянии здоровья, было в спортивном классе СШ № 5 г. Новополоцка;

- во 2-м классе число больных учеников в СШ № 14 увеличилось до 35,4 %, в СШ г. п. Ветрино и СШ № 10 не изменилось, а в спортивном классе СШ № 5 снизилось до 29,4 %;

- к 3-му классу число здоровых детей в СШ № 14, СШ г. п. Ветрино и СШ № 10 снизилось и составило 58,2 %, 73,3 и 63,0 % соответственно. В средней школе № 5 изменений в состоянии здоровья учащихся не наблюдалось. Число заболевших детей составило: в СШ № 10 – 11,1 %, в СШ № 14 – 10,2 %, в СШ г. п. Ветрино – 3,3 %;

- в 4-м классе определенные заболевания имели 44,3 % учеников СШ № 14, 23,3 % – учеников СШ г. п. Ветрино. В СШ № 5 число больных детей увеличилось до 41,2 %, в СШ № 10 – до 40,7 %;

- в 5-м классе не имели нарушений в состоянии здоровья 73,3 % учащихся СШ г. п. Ветрино и 50,6 % учащихся СШ № 14 г. Новополоцка. В спортивном классе СШ № 5 увеличилось число больных детей до 52,9 %, в СШ № 10 – до 44,4 %;

- к 6-му классу число больных детей во всех школах увеличилось и составило 48,1 % в СШ № 10, 50 % в СШ г. п. Ветрино, 54,4 % в СШ № 14 и 58,8 % в спортивном классе СШ № 5. В СШ г. п. Ветрино заболели к 6-му классу 26,7 % учащихся, в СШ № 14 – 22,8 %, в СШ № 5 – 29,4 %, в СШ № 10 – 29,9 %;

- в 7-м классе число детей с отклонениями в состоянии здоровья в СШ № 14 г. Новополоцка составило 64,6 %, в СШ г. п. Ветрино – 53,3 %, в СШ № 10 – 59,3 %. В спортивном классе СШ № 5 произошел значительный рост заболеваемости, и число детей с отклонениями в состоянии здоровья увеличилось до 70,6 %;

- в 8-м классе число больных детей в СШ г. п. Ветрино и спортивных классах СШ № 10 значительно увеличилось и составило 73,3 и 70,4 % соответственно. Заболели (по отношению к первому классу) 50 и 44,4 % учеников, соответственно. В СШ № 14 число больных детей снизилось до 60,8 %. В спортивном классе СШ № 5 не наблюдалось каких-либо изменений в состоянии здоровья детей;

- в 9-м классе наблюдался рост заболеваемости учащихся СШ г. п. Ветрино и СШ № 14: определенные заболевания имели 76,7 % учащихся СШ г. п. Ветрино и 62,0 % – СШ № 14. В спортивных классах СШ № 10 число здоровых детей составило 37,0 %, больных – 63,0 %. В спортивном классе СШ № 5 изменений в состоянии здоровья школьников не наблюдалось.

Таким образом, в первом классе число детей, имеющих определенные отклонения в состоянии здоровья, было больше в СШ № 5 г. Новополоцка. Однако в СШ г. п. Ветрино в девятом классе число заболевших детей по отношению к первому классу выше (53,3 %), чем в спортивном классе СШ № 5 (41,2 %) и спортивных классах СШ № 10 (40,7 %). В СШ № 14 число заболевших детей по отношению к первому классу ниже всего и составило 30,4 %. Число учеников, имеющих определенные заболевания к окончанию базовой школы, в СШ № 14 г. Новополоцка самое низкое (62,0 %). В спортивных классах СШ № 10 число учеников, имеющих определенные заболевания, составило 63,0 %, в СШ № 5 – 70,6 %. Больше всего учащихся, имеющих отклонения в состоянии здоровья к окончанию базовой школы, в СШ г. п. Ветрино (76,7 %).

Сравнительный анализ распределения учащихся по группам здоровья показал, что в 1-й класс СШ № 14 поступили 65,8 % учеников с I группой здоровья, в СШ г. п. Ветрино – 76,7 %, в СШ № 10 – 66,7 % и в СШ № 5 – 64,7 %; со II: в СШ № 14 – 32,9 %, СШ г. п. Ветрино – 23,3 %, СШ № 5 – 35,3 %, СШ № 10 – 29,6 %; III группа здоровья – у 1,27 % учеников СШ № 14 и 3,7 % учащихся СШ № 10. То есть в СШ г. п. Ветрино было изначально больше детей с I группой здоровья.

К 9-му классу к I группе здоровья относились 33,3 % учащихся спортивных классов СШ № 10, 31,6 % школьников СШ № 14, 23,3 % – СШ г. п. Ветрино и 29,4 % – СШ № 5; ко II группе здоровья – 66,7 % учащихся СШ г. п. Ветрино, 40,5 % – СШ № 14, 58,8 % – СШ № 5, 48,1 % – СШ № 10. Больше всего учащихся, которые имеют III группу здоровья к окончанию базовой школы, было в СШ № 14 (24,1 %); в СШ г. п. Ветрино – 10,0 %, в спортивных классах СШ № 5 и СШ № 10 – 11,8 и 14,8 % соответственно. То есть к окончанию базовой школы число выпускников с I группой здоровья в спортивных классах СШ № 10 выше, чем в СШ № 14 и СШ г. п. Ветрино.

Сравнительный анализ изменения уровня физического развития учащихся за время обучения в школе показал, что в 1-м классе средний уровень физического развития имели 66,7 % детей в СШ г. п. Ветрино, 91,1 % – в СШ № 14, 88,2 и 81,5 % – в спортивных классах СШ № 5 и № 10 соответственно. Физическое развитие ниже среднего уровня имели 6,6 % учеников СШ г. п. Ветрино, 2,5 % – в СШ № 14, 5,9 и 3,7 % в спортивных классах СШ № 5 и № 10 соответственно. В СШ г. п. Ветрино число детей с

физическим развитием выше среднего уровня составило 16,7 %, в СШ № 14 – 3,8 %, СШ № 5 – 5,9 %, СШ № 10 – 14,8 %. В отличие от СШ г. п. Ветрино, в спортивных классах СШ № 10 и СШ № 5 к началу обучения не было детей с высоким уровнем физического развития, их число определяется 10,0 и 2,5 % соответственно.

К окончанию базовой школы число детей, имеющих физическое развитие ниже среднего уровня, меньше всего в СШ № 14 (1,3 %), больше всего в СШ № 5 (17,6 %); в СШ г. п. Ветрино – 10,2 %, в СШ № 10 – 11,1 %. Однако в спортивных классах СШ № 10 число детей, имеющих физическое развитие выше среднего и высокого уровней, больше (29,6 и 3,7 % соответственно), чем в СШ № 5 (23,5 % – выше среднего уровня), СШ № 14 (17,7 % – выше среднего уровня, 3,8 % – высокого) и СШ г. п. Ветрино (16,7 % – выше среднего уровня, 16,7 % – высокого).

Изучение распределения учащихся 9-х классов по состоянию здоровья показало, что к окончанию базовой школы число детей, у которых появилось одно заболевание, ниже всего в спортивных классах СШ № 10 (33,3 %), выше всего в спортивном классе СШ № 5 (58,8 %); в СШ г. п. Ветрино (40,0 %), в СШ № 14 (49,4 %). Число детей, у которых появились два заболевания, в спортивных классах СШ № 10 выше (22,2 %), чем в СШ г. п. Ветрино (13,3 %), СШ № 14 (8,9 %) и СШ № 5 (5,9 %). В спортивных классах СШ № 10 и СШ № 5 нет учеников, у которых появились к окончанию школы три заболевания, в отличие от СШ г. п. Ветрино (3,3 %) и СШ № 14 (4,0 %).

Сравнительный анализ структуры заболеваний, появившихся у учащихся за время обучения в базовой школе, показал, что наиболее распространенными заболеваниями в СШ г. п. Ветрино и СШ № 14 являлись болезни глаза и его придаточного аппарата: миопия слабой степени, которая составляла в структуре заболеваемости 50,0 и 29,1 % соответственно. В структуре заболеваемости выпускников спортивных классов СШ № 10 и СШ № 5 миопия составляла 18,2 и 28,5 % соответственно. Кроме миопии, в структуре заболеваемости учеников СШ № 14 наблюдался миопический астигматизм (4,2 %), сходящееся косоглазие и расходящееся косоглазие (по 4,2 %).

Таким образом, процент выпускников, у которых появились заболевания глаза и его придаточного аппарата, в спортивных классах СШ № 10 и СШ № 5 намного ниже, чем в СШ № 14 и СШ г. п. Ветрино.

Близорукость, как правило, встречается чаще у городских школьников, чем у сельских. Объясняют это тем, что сельские школьники чаще бывают на свежем воздухе и больше занимаются физическим трудом [8]. Однако в СШ г. п. Ветрино число выпускников с заболеваниями глаза и его придаточного аппарата больше, чем в других школах, что может быть связано с низким качеством профилактических осмотров детей и подростков в сельской местности, а также недостаточным вниманием со стороны родителей, врачей, педагогов к вопросам гигиены зрения и освещения помещений.

Наиболее распространенным заболеванием выпускников спортивного класса СШ № 5 являлась туберкулезная инфекция, которая составляла в структуре заболеваемости 42,9 %; в спортивных классах СШ № 10 данное заболевание составляло 9,1 %; в СШ г. п. Ветрино и СШ № 14 туберкулезная инфекция не обнаружена.

Сама по себе положительная реакция Манту, по результатам которой диагностируется туберкулезная инфекция, еще не означает, что ребенок болен туберкулезом. Есть много причин, по которым реакция Манту у детей может быть увеличенной. У школьников, занимающихся спортом, это может быть связано с имеющимися аллергическими заболеваниями, которые могут влиять на результат пробы Манту. На результат реакции могут влиять, помимо имеющихся аллергических заболеваний, недавно перенесенные инфекции, хроническая патология, иммунитет к нетуберкулезным микобактериям, возраст. Не последнюю роль играют и другие сопутствующие факторы – фаза менструального цикла у девушек, индивидуальные характеристики чувствительности кожи, несбалансированность питания ребенка и пр. Выраженное воздействие на результаты массовой туберкулинодиагностики оказывают неблагоприятные экологические факторы: повышенный радиационный фон, наличие вредных выбросов химических производств и т.д. На результаты туберкулинодиагностики также могут влиять различные нарушения в методике ее проведения: транспортировка и хранение туберкулина, применение нестандартного и некачественного инструментария, погрешности в технике постановки и чтении реакций Манту.

Поэтому нет сомнений в том, что связи между занятиями спортом и возникновением туберкулеза легких нет, и что занятия спортом, улучшая состояние здоровья и функциональные возможности организма спортсмена, способствуют предупреждению развития туберкулеза легких [9].

Наиболее распространенными заболеваниями у выпускников спортивных классов СШ № 10 являются болезни системы кровообращения, которые составляют в структуре заболеваемости 36,4 %. В СШ № 14 такие заболевания составляют 16,4 %, в СШ № 5 – 14,3 %, в СШ г. п. Ветрино – 6,3 %.

Высокий процент заболеваний сердечно-сосудистой системы у учащихся спортивных классов, вероятно, можно объяснить тем, что патология сердечно-сосудистой системы у спортсменов, как установлено многочисленными исследованиями, занимает одно из первых мест в структуре их общей заболеваемости [10].

На втором месте у выпускников СШ г. п. Ветрино – болезни костно-мышечной системы и соединительной ткани (нарушение осанки), которые составляют в структуре заболеваемости 18,8 %; в СШ № 14 данные заболевания (сколиоз) составляют 12,5 %. У выпускников спортивных классов СШ № 5 и СШ № 10 таких заболеваний обнаружено не было.

Наличие заболеваний костно-мышечной системы и соединительной ткани у школьников, не занимающихся спортом, может быть связано с неудовлетворительной организацией физического воспитания, длительными статическими нагрузками, несформированностью двигательных навыков (осанка и влияющие на нее посадка за учебным столом или партой, походка, положение во время сна), снижением двигательной активности и гипокинезией [11].

Из психических расстройств и расстройств поведения была обнаружена нейроциркуляторная (или вегетососудистая) дистония, которая составляла в структуре заболеваемости учащихся СШ № 10 18,2 %, СШ г. п. Ветрино – 12,5 % и СШ № 14 – 8,3 %. В спортивном классе СШ № 5 психические расстройства и расстройства поведения у выпускников не были обнаружены.

Причинами возникновения вегетососудистой дистонии у школьников могут быть:

- острое нервно-психическое перенапряжение (стресс, огромная нагрузка, которую выполняет нервный аппарат спортсменов при ежедневных многочасовых тренировках и в соревновательный период);
- длительное переутомление, перенапряжение, которое характерно для спортсменов;
- перенос острых инфекций, хроническая очаговая инфекция (тонзиллит, гайморит), аллергии, употребление лекарств, травмы (прежде всего, головы) последствия острых и хронических интоксикаций;
- спортивные факторы;
- дезадаптационные состояния (физические перегрузки, дезадаптация к гипоксии, метеотропность, смена климатической зоны) [12].

Болезни эндокринной системы, расстройства питания и нарушения обмена веществ появились только в средней школе № 14 (гипертиреоз составил в структуре заболеваемости 4,2 %, ожирение – 4,2 %).

Из заболеваний органов дыхания хронический тонзиллит в структуре заболеваемости учащихся СШ № 14 г. составил 4,2 %, в СШ г. п. Ветрино – 6,3 %. Бронхиальная астма составляла в структуре заболеваемости учеников СШ № 10 9,1 %, СШ № 5 – 14,3 %.

Появление бронхиальной астмы среди спортсменов связано с тем, что распространенность этого заболевания среди спортсменов превышает таковую среди популяции населения в целом. Бронхиальная астма была обнаружена у легкоатлетов (бег на средние дистанции) и пловцов. Причиной возникновения бронхиальной астмы у бегунов могут быть аэроаллергены, а также длительные физические нагрузки; у пловцов – различные химические и физические раздражители (хлор в воде и воздухе плавательных бассейнов); определенное значение имеет микроклимат водного бассейна (как открытого, так и закрытого), положение тела при плавании, выключение носового дыхания и пр. [13].

Из болезней органов пищеварения в структуре заболеваемости выпускников СШ № 14 появился хронический гастрит (4,2 %) и пупочная грыжа (4,2 %); в СШ г. п. Ветрино – хронический гастрит (6,3 % в структуре заболеваемости). Болезни органов пищеварения у выпускников спортивных классов СШ № 10 и СШ № 5 не выявлены.

У спортсменов реже встречаются болезни органов пищеварения, по-видимому, за счет более рационального питания и меньшего распространения вредных привычек (никотин, алкоголь) [14].

Заболевания кожи и подкожной клетчатки (псориаз) обнаружены только у учащихся спортивных классов СШ № 10, которые составляют в структуре их заболеваемости 9,1 % (появились у учащихся, занимающихся плаванием). Причины возникновения кожных заболеваний у пловцов объяснены выше.

Заключение. Проведенными на данном этапе исследованиями установлено ухудшение состояния здоровья учащихся всех школ за время обучения в школе. Однако значительных различий в состоянии здоровья выпускников обнаружено не было. Показано, что уровень заболеваемости у учащихся спортивных классов СШ № 10 и СШ № 5 несколько выше, чем у выпускников СШ № 14. Самый высокий уровень заболеваемости в СШ г. п. Ветрино. В спортивных классах СШ № 10 и СШ № 5 у детей к окончанию школы было обнаружено только два заболевания. В структуре заболеваний выпускников исследуемых школ обнаружены существенные отличия.

ЛИТЕРАТУРА

1. Базарный, В.Ф. Здоровье и развитие ребенка: экспресс-контроль в школе и дома: практ. пособие / В.Ф. Базарный. – М.: АРКТИ, 2005. – 176 с.
2. Здоровье детей в образовательных учреждениях. Организация и контроль / М.Ф. Рязнина [и др.]; под ред. М.Ф. Рязниной, В.Г. Молочного. – Ростов н/Д: Феникс, 2005. – 376 с.

3. Теория и методика физического воспитания и спорта [Электронный ресурс] // Двигательная активность детей как проблема современной школы. – Режим доступа: <http://www.fizkulturaissport.ru/fizvospitanie/teoriya/287-dvigatel'naya-aktivnost-detej-kak-problema-sovremennoj-shkoly.html>. – Дата доступа: 08.06.2013.
4. Вишневская, С.В. Анализ состояния здоровья учащихся сельской школы / С.В. Вишневская // Труды молодых специалистов Полоц. гос. ун-та. – 2010. – Вып. 43. – С. 116–118.
5. Апрасюхина, Н. И. Динамика состояния здоровья школьников / Н.И. Апрасюхина, Д.Е. Денисов // Вестн. Полоц. гос. ун-та. – 2010. – № 5. – С. 136–141.
6. Вишневская, С.В. Изучение динамики состояния здоровья учащихся спортивного класса / С.В. Вишневская // Труды молодых специалистов Полоц. гос. ун-та. – 2012. – Вып. 59. – С. 128 – 131.
7. Вишневская, С.В. Динамика состояния здоровья выпускников спортивных классов базовой школы / С.В. Вишневская, Н.И. Апрасюхина // Вестн. Полоц. гос. ун-та. Серия Е. Педагогические науки. – 2013. – № 7. – С. 189–196.
8. Чмыхова, Е.В. Компьютер и зрение: в плену стереотипов / Е.В. Чмыхова, Т.А. Старостенкова, Н.Д. Шестак // Здоровье детей. – Первое сентября, 2008. – № 10.
9. Все о пробе Манту [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.med2000.ru/privivka/mantu.html>. – Дата доступа 03.04.2013.
10. Приходько, В.И. Особенности функционального состояния сердечно-сосудистой системы юных пловцов, достигших высоких спортивных результатов / В.И. Приходько, Л.М. Беляева // Теория и практика физ. культуры. – 1996. – № 9. – С. 2–5.
11. Профилактика и коррекция нарушений и заболеваний костно-мышечной системы у детей и подростков / А.В. Ляхович [и др.]; под общей ред. А.В. Ляховича. – ФЛИНТА, 2009. – 240 с.
12. Евдокимов, Е.И. Контроль реакции сердечно-сосудистой системы спортсменов на дозированную физическую нагрузку как способ предупреждения патологических состояний / Е.И. Евдокимов, В.А. Голец // Физическое воспитание студентов творческих специальностей. – 2008. – № 6. – С. 136.
13. Спорт и бронхиальная астма / С.В. Зайков [и др.] // Новости медицины и фармации. – 2012. – № 9 (415).
14. Структура заболеваемости спортсменов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.medical-enc.ru/sport/struktura_3.shtml. – Дата обращения 03.04.2013.

Поступила 05.05.2014

MOVING ACTIVITY AND PUPILS' HEALTH STATE

S. VISHNEVSKAYA, N. APRASYUKHINA

There was a comparative analysis of the dynamics of graduates' health in 9 forms of school 10 and graduates' health in 9 forms at school in Vetrino, then at school 14 and in the sport form at school 5 in Novopolotsk. During the research it was clear that there was worsening of pupils' health of all schools for their period of studying. But there were no any important differences in the state of the graduates. It is clear that the level of illnesses of graduates of sport forms at schools 10 and 5 is higher than at school 14. The highest level of illnesses is at school in Vetrino. There are some differences in the structures of illnesses. So the percent of graduates who had problems with eyes and supplementary apparatus in sports forms at schools 10 and 5 is lower than at school 14 and secondary school in Vetrino; sports' forms graduates don't have problems with musculoskeletal system and connective tissue and even digestive system.

УДК 551.509.328:796.011.1

**АНТРОПОГЕННЫЕ ЗАГРЯЗНЕНИЯ АТМОСФЕРЫ И ПУТИ ИХ МИНИМИЗАЦИИ
ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЗДОРОВЬЯ НАСЕЛЕНИЯ**

канд. биол. наук И.П. АПАНАСЕНКО; канд. пед. наук, доц. Н.И. АНТИПИН
(Полоцкий государственный университет)

В экологическом аспекте рассматривается актуальная проблема современности – проблема защиты и борьбы с антропогенными загрязнениями атмосферного воздуха. Акцентируется внимание на особенностях физического воспитания в экологически неблагоприятной среде. Дана характеристика наиболее широко распространенных загрязнителей атмосферы, рассматривается их негативная физиологическая роль в воздействии на организм человека. Показано отсутствие четкой корреляционной связи между направлением движения воздуха (ветром) и предельно допустимой концентрацией загрязнителей. Указаны основные пути минимизации загрязнений атмосферного воздуха; эта работа должна вестись комплексно силами производственных предприятий. Как эффективное средство защиты атмосферы от загрязнителей называют лесозащитные полосы.

Введение. Основной задачей, сформулированной в Государственной программе развития физической культуры и спорта в Республике Беларусь, является повышение уровня физического состояния населения страны и, как следствие, совершенствование научно-методического обеспечения его физического воспитания. Особое значение в этом случае приобретает задача изучения телесного развития, физических возможностей для расширения резервов организма, повышения его устойчивости к действию неблагоприятных факторов среды в зонах повышенного загрязнения [1; 2].

В настоящее время нет такого уголка планеты Земля, который не ощущал бы на себе мощь антропогенного воздействия [3]. Деятельность людей становится все более мощным средообразующим фактором внешней среды и сказывается по различным направлениям, в том числе и в изменении состава атмосферного воздуха, в его загрязнении. Загрязнением считают привнесение в какую-либо среду новых, нехарактерных для нее физических, химических и биологических агентов или превышение естественного среднесуточного уровня этих агентов в среде [4]. Степень загрязненности определяет ПДК (предельно допустимая концентрация), для каждого загрязнителя указывается отдельно. По характеру загрязнителя загрязнения атмосферы бывают трех видов: *физические* – механические (пыль, твердые частицы); радиоактивные (радиоактивные излучения изотопы); электромагнитные (различные виды электромагнитных волн, в том числе и радиоволны); шумовые (различные громкие звуки и низкочастотные колебания); тепловые (выбросы теплого воздуха); *химические* – загрязнения газообразными веществами и аэрозолями. На сегодняшний день основные химические загрязнители воздуха – оксид углерода, оксиды азота, газообразные углеводороды, альдегиды, аммиак; *биологические* – это в основном загрязнения микробной природы. В совокупности все антропогенные загрязнения атмосферы во многих случаях достигают таких концентраций, которые представляют серьезную опасность для здоровья и жизни людей.

Основная часть. К числу основных химических загрязнителей относятся:

Диоксид серы или сернистый ангидрид (сернистый газ). Это наиболее широко распространенное соединение серы – бесцветный газ, образуется при сгорании серосодержащих видов топлива (в первую очередь каменного угля и тяжелых фракций нефти, а также при некоторых производственных процессах. Сернистый газ особенно вреден для древесной растительности, он приводит к хлорозу (пожелтение или обесцвечивание листьев) и карликовости. У человека сернистый газ вызывает раздражение верхних дыхательных путей, так как легко растворяется в слизи гортани и трахеи. Постоянное воздействие этого газа может вызвать заболевание дыхательной системы, напоминающее бронхит. Сам по себе этот газ не наносит существенного ущерба здоровью человека, но в атмосфере он реагирует с водяным паром, образуя вторичный загрязнитель – серную кислоту. Капли кислоты переносятся на значительные расстояния, попадают в легкие и разрушают их.

Оксид углерода или угарный газ. Это очень ядовитый газ без цвета, запаха и вкуса. Он образуется при неполном сгорании топлива (при недостаточном поступлении кислорода) и табака, а также при сжигании твердых отходов и частичном анаэробном разложении органических веществ. Примерно 50 % угарного газа образуется в связи с деятельностью человека, в основном в результате работы двигателей внутреннего сгорания автомобилей. В закрытых помещениях, например в гаражах, при повышенном содержании этого газа снижается способность гемоглобина эритроцитов переносить кислород. Проникая через альвеолы в кровь, угарный газ образует с гемоглобином более стойкое соединение – карбоксигемоглобин. Предельно допустимая концентрация оксида углерода составляет 1 мг/м³. Хроническое отравление оксидом углерода возникает при систематическом вдыхании незначительных количеств этого газа, которое наблюдается даже при дозах менее 0,125 мг/л воздуха. Первые признаки острого отравле-

ния угарным газом наступают при концентрации 0,125 мг/л, после 6 часов пребывания в этом воздухе в спокойном состоянии, а при работе – после четырех часов. Токсичные дозы оксида углерода в воздухе составляют 0,2–0,5 мг/л. Отравление угарным газом проявляется (при его длительном воздействии) ослаблением восприятия, головной болью, сонливостью, тошнотой, обмороком. Под воздействием большого количества угарного газа может случиться кома и даже наступить смерть.

Газообразные углеводороды. Углеводороды – это органические соединения, молекулы которых состоят только из атомов углерода и водорода. По своему агрегатному состоянию большинство из них – жидкости, многие способны находиться в газообразном состоянии или образовывать аэрозоли. Углеводороды являются важнейшими компонентами нефти и природного газа, продуктов их переработки.

Взвешенные частицы. К ним относятся пыль, сажа, пыльца и споры. Взвешенные частицы сильно различаются по размерам и составу. Они могут непосредственно содержаться в воздухе либо быть заключенными в капельках, взвешенных в воздухе (так называемые аэрозоли). В целом за год в атмосферу земли поступает 100 млн. тонн аэрозолей антропогенного происхождения. По данным ВОЗ (всемирная организация здравоохранения) 70 % населения, живущего в городах, дышит сильно загрязненным воздухом, содержащим множество аэрозолей. Нередко аэрозоли бывают самой явной формой загрязнения воздуха, так как они сокращают дальность видимости, оставляют грязные следы на тканях, растительности, окрашенных поверхностях и прочих предметах. Более крупные частицы в основном улавливаются волосками и слизистой оболочки носа и гортани, а затем выводятся наружу. Предполагается, что частицы размером менее 10 мкм наиболее опасны для здоровья человека. Они настолько малы, что проникают через защитные барьеры организма в легкие, повреждая ткани дыхательных органов и способствуя развитию хронических заболеваний дыхательной системы и рака. Наиболее канцерогенными и поэтому особенно опасными для здоровья человека считаются табачный дым и асбестовые волокна, содержащиеся в городском воздухе и внутри помещений. Аэрозольные загрязнения осложняют протекание бронхитов и астмы, вызывают аллергические реакции. Накопление определенного количества мелких частиц в организме затрудняет дыхание из-за закупорки капилляров и постоянного раздражения органов дыхания.

Антропогенные источники загрязнения выбрасывают в атмосферу множество ядовитых синтетических органических веществ, например, бензол, хлороформ, формальдегид, фенолы, толуол, трихлорэтилвинилхлорид и др. Основная часть этих соединений поступает в воздух при неполном сгорании углеводородов автомобильного топлива, на теплоэлектростанциях и нефтеперерабатывающих заводах [5].

Проблема борьбы с загрязнениями атмосферы сложна и многогранна. Ее решение осуществляется работой по трем основным направлениям: 1) улучшение существующих и внедрение новых технологических процессов, исключающих выделение опасных веществ в самом источнике их образования; 2) улучшение состава топлива и модернизация аппаратов, снижающих или устраняющих выбросы загрязняющих веществ в атмосферу; 3) предотвращение загрязнения атмосферы рациональным размещением источников вредных выбросов и расширением площади зеленых насаждений. В числе мероприятий, предотвращающих загрязнение атмосферы, значительную роль играет правильное зонирование, т.е. устройство санитарно-защитных зон. Установлено, что при наличии санитарно-защитной зоны загрязненность воздуха на расстоянии 1,5 км снижается в 2 раза, а загрязнение диоксидами серы в 3 раза.

В городах проводят определение концентрации основных загрязняющих веществ, т.е. тех, которые выбрасываются в атмосферу почти всеми источниками: пыль, оксиды серы и азота, оксид углерода и др. Кроме того, измеряется концентрация веществ, наиболее характерных для выбросов данного города. Контроль качества атмосферного воздуха в населенных пунктах организуется в соответствии с ГОСТом 17.2.3.01-86 «Охрана природы. Атмосфера. Правила контроля качества воздуха населенных пунктов». Определение значений загрязнения воздушной среды осуществляют путем сравнения измеренных значений концентраций с максимально допустимой разовой предельно допустимой концентрацией (ПДК), кроме того, определяют число случаев, когда было превышение ПДК, а также во сколько раз наибольшее значение было выше ПДК.

Данные по превышению ПДК загрязняющими атмосферу веществами (диоксиды серы и азота, фенол и формальдегиды), зафиксированные комплексной экологической лабораторией города Новополоцка, представлены в таблице. Эти данные сопоставлялись с показаниями розы ветров, отмеченными Полоцкой метеостанцией и СНБ «Климатология» (рис. 1, а, б). Представленные розы ветров указывают на то, что в районе Новополоцка преобладают ветры западных направлений: зимой – юго-западные, а летом – северо-западные. Поэтому в большинстве случаев зимы в Новополоцке относительно теплые, а лето – прохладное. Четкой корреляционной зависимости между направлением ветра и превышением ПДК не наблюдается. Более того, превышение ПДК отмечалось даже в штилевые (06.08.2013; 01.10.2013), безветренные дни. Однако следует учитывать, что перемещения воздушных масс происходят не только в горизонтальном направлении – ветер, но и в вертикальном – восходящие и нисходящие потоки. Кроме того, необходимо отметить, что перемещение воздушных масс в приземном слое атмосферы и на большой высоте не всегда совпадают по направлению, случается даже обратная (противоположная) направленность. Такое можно видеть достаточно часто, наблюдая, к примеру, за движением облаков. Видимо, вертикальные перемеще-

ния воздушных масс больше служат носителями загрязнений, а климатические факторы, в частности ветер, не оказывают определяющего влияния на распространение загрязняющих атмосферу веществ.

Регистрация случаев превышения ПДК в городе Новополоцке в 2013–2014 годах

Дата	Загрязнители	Направление ветра	Превышение ПДК, раз
23.06.13	Формальдегид	Переменный	1,1
25.06.13	Формальдегид	В	1,2
26.06.13	Формальдегид	В	1,3
27.06.13	Оксид азота	З	2,1
30.06.13	Оксид азота	Ю, ЮЗ	1,1
28.07.13	Оксид азота	Штиль	1,4
28.07.13	Формальдегид	Штиль	1,2
01.08.13	Диоксид серы	З	1,6
05.08.13	Формальдегид	Штиль	1,3
05.08.13	Оксид азота	Штиль	1,6
28.08.13	Формальдегид	В	1,3
17.09.13	Оксид азота	Ю, ЮВ	1,3
01.10.13	Оксид азота	Штиль	1,6
02.10.13	Оксид азота	СВ	1,5
03.10.13	Оксид азота	ЮЗ	2,0
03.12.13	Оксид азота	З	1,1
05.01.14	Оксид азота	Ю	2,3
23.01.14	Оксид азота	В, СВ	1,2
27.01.14	Оксид азота	В	1,1
05.02.14	Оксид азота	Ю, ЮВ	1,4
24.02.14	Оксид азота	Ю, ЮЗ	1,2
25.02.14	Оксид азота	Ю, ЮВ	1,1
19.05.14	Оксид азота	ЮВ	1,2
26.05.14	Оксид азота	ЮЗ	1,1

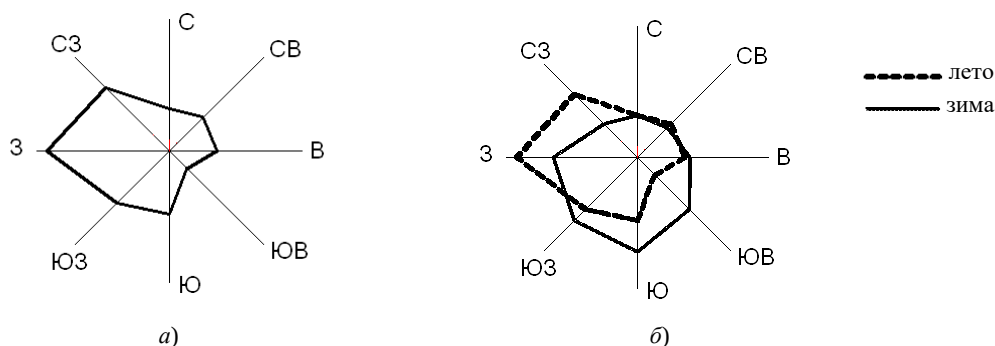


Рис. 1. Роза ветров:

а – по данным Полоцкой метеостанции с 01.06.2013 по 01.05.2014;

б – по данным СНБ «Климатология»

Наиболее радикальная мера охраны воздушного бассейна от загрязнений – экологизация технологических процессов, внедрение безотходных и малоотходных технологий, исключающих попадание в атмосферу загрязняющих веществ. С этой целью проводится мониторинг состояния атмосферы. Мониторинг атмосферного воздуха – система наблюдений за состоянием атмосферного воздуха, его загрязнением и за происходящими в нем природными явлениями, а также оценка и прогноз состояния атмосферного воздуха, его загрязнения. Определяется гигиенический норматив качества атмосферного воздуха, который отражает предельно допустимое максимальное содержание вредных (загрязняющих) веществ в атмосферном воздухе, при котором отсутствует вредное воздействие на здоровье человека.

Следует отметить, что деятельность предприятий, связанных с выбросом загрязняющих веществ в атмосферу, согласно экологическому законодательству сопровождается платежами в бюджет за пользование природными ресурсами, в данном случае атмосферным воздухом. Однако, как показывает практика, предприятию выгоднее с финансовой точки зрения осуществлять экологические платежи, чем искать пути по снижению (ограничению) выбросов загрязняющих веществ в атмосферу. Тем не менее при принятии решений со стороны предприятий проводятся те или иные мероприятия, способствующие ограни-

чению вредного воздействия на атмосферный воздух. В настоящее время решающим аргументом в этом плане является экономический фактор, т.е. платежи в бюджет за природопользование. Проведение действительно эффективных природоохранных мероприятий в соответствии с финансовым обеспечением предприятие может быть обусловлено такими факторами, как:

- достаточная финансовая состоятельность предприятия, обусловленная развитием (расширением) производства, сопровождающаяся некоторым финансовым благополучием;
- повышенная конкурентоспособность продукции предприятия, заставляющая его формировать имидж благополучного производства, в том числе в сфере санитарного и экологического благополучия (в принципе эти обстоятельства взаимно связаны между собой);
- наличие высокой или относительно высокой заболеваемости населения, проживающего в непосредственной близости к данному предприятию, что доказано результатами социально-гигиенического и медицинского мониторинга.

Заключение. Борьба за чистоту атмосферы и минимизация её загрязнений должны иметь комплексный характер и осуществляться по различным направлениям. При проектировании и строительстве промышленных предприятий и жилой застройки необходимо максимально учитывать широкую гамму разнообразных факторов, и прежде всего важных в экологическом и гигиеническом аспекте. Необходимо с учетом экономических и технологических возможностей сводить к минимуму выброс загрязняющих веществ в атмосферу, сооружать эффективные очистительные сооружения, создавать зеленые защитные зоны. По периметру зеленых защитных насаждений необходимо высаживать деревья хвойных пород. Они обогащают атмосферу озоном, круглогодично задерживают пылевидные частицы, а благодаря образованию смолистых веществ обладают бактерицидным действием. Таким образом, минимизацию антропогенных загрязнений атмосферы следует вести по трем основным направлениям: осуществлять рациональную планировку промышленных предприятий и жилой застройки; совершенствовать технологию производства и создавать эффективные очистительные сооружения; использовать зеленые насаждения как поглотителей атмосферных загрязнителей.

Вышесказанное имеет большое значение и при решении задач в сфере физического воспитания. Это обусловлено тем, что физическая культура и спорт нуждаются в здоровой окружающей природной среде. Одна из особенностей физической культуры в экологически неблагоприятной среде – соответствие выбираемых средств и методики проведения занятий уровню загрязнения окружающей воздушной среды. Проведение экспериментальных исследований, мониторинга состояния окружающей среды, дополнение полученных данных новыми, касающимися, в том числе, соматометрических и гиподинамических характеристик физического развития, позволит расширить некоторые рекомендации, которые возможно будет использовать в оздоровительной физической культуре.

ЛИТЕРАТУРА

1. Наскалов, В.М. Интегральное педагогическое воздействие физического воспитания студентов в экологически неблагоприятных условиях / В.М. Наскалов // Вестн Полоц. гос ун-та. – 2008. – № 5. – С. 93–96.
2. Фурманов, А.Г. Оздоровительная физическая культура: учеб. для студ. вузов / А.Г. Фурманов. – Минск: Тесей, 2003.
3. Черникова, А.П. Санитария и гигиена в торговле и пищевой промышленности / А.П. Черникова. – Ростов н/Д: Феникс, 2008. – 319 с.
4. Стадницкий, Г.В. Экология / Г.В. Стадницкий, А.И. Радионов. – М.: Высш. шк., 1988. – 321 с.
5. Вайнбаум, Я.С. Гигиена физического воспитания и спорта / Я.С. Вайнбаум, В.И. Коваль, Т.А. Родионова. – М.: Академия, 2003. – 252 с.

Поступила 06.05.2014

ANTHROPOGENIC AIR POLLUTION AND THE WAYS OF ITS MINIMIZATION FOR THE FORMATION OF POPULATION HEALTH

I. APANASENKO, N. ANTIPIN

In the ecological aspect of the actual problem of the modernity – the problem of protection and anthropogenic air pollution control are considered in the given article. The author is paid attention to the peculiarities of physical education in environmentally unfriendly environment. It is given the characteristic of the most widely spread air pollution; it is shown their negative physiological impact on the human body. It is noted the lack of clear correlation dependence between the direction of air movement (the wind) and MPC (critical concentration) of air pollution. The ways of minimization of air pollution are pointed. Such kind of work must be carried out in complex with the efforts of enterprises. As an example of efficient means of air pollution protection it is mentioned forest protection belts.

УДК 796.422.12

ОБУЧЕНИЕ ТЕХНИКЕ БЕГА НА КОРОТКИЕ ДИСТАНЦИИ, ЭСТАФЕТНОГО БЕГА И МЕТАНИЯ ГРАНАТЫ НА УРОКЕ ЛЕГКОЙ АТЛЕТИКИ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

канд. пед. наук А.В. ВОРОН

(Белорусский национальный технический университет, Минск)

Рассматриваются вопросы методики обучения технике бега на короткие дистанции, эстафетного бега и метания гранаты на уроке легкой атлетики в условиях общеобразовательной школы. Приводятся данные о составе средств и методов обучения, форм организации учащихся на уроке; содержание подготовительной части урока легкой атлетики для беговых видов и для упражнений в метании снаряда; подводящие упражнения для обучения технике бега на короткие дистанции, эстафетного бега и метания гранаты. Показаны дозировка и организационно-методические указания к упражнениям.

Введение. В системе физического воспитания школьников легкая атлетика занимает ведущее место благодаря большому разнообразию, доступности и прикладному характеру ее видов, всестороннему воздействию на организм занимающихся и оздоровительной направленности. Простота и разнообразие легкоатлетических упражнений, возможность заниматься на свежем воздухе, легкость дозировки нагрузки позволяют широко использовать легкоатлетические упражнения при занятиях с учащимися, имеющими различный уровень физической подготовленности и состояния здоровья [1; 2].

Основная часть. На начальном этапе обучения легкоатлетическим упражнениям решаются задачи овладения основами спортивной техники. У занимающихся формируются общее представление о технике изучаемого вида, умение выполнять двигательное действие в элементарной форме. Рекомендуется использовать фронтальную, поточную и групповую формы организации учащихся на уроке, что положительно отражается на моторной плотности занятия. Основным методом обучения – метод расчлененно-конструктивного упражнения. В дальнейшем техника легкоатлетических упражнений доводится до относительно высокого уровня. При этом детализированно осваивается легкоатлетическое упражнение по его пространственным, временным и динамическим характеристикам. Ведущей на данном этапе является индивидуальная форма организации учащихся. Основным методом обучения – метод целостного упражнения.

В подготовительной части урока легкой атлетики в состав комплекса общеразвивающих упражнений включают упражнения, которые формируют правильную осанку, воздействуют на большие группы мышц и мышцы рук, плечевого пояса, спины, брюшного пресса, ног. При этом состав средств подготовительной части урока специфичен для последующей деятельности учащихся в основной части. Продолжительность подготовительной части урока может варьироваться в начальной школе от 11 до 13 минут, основной – от 19 до 22 минут. Начиная с IV класса следует выделять относительно меньше времени на подготовительную и заключительную части урока, одновременно увеличивая объем основной части занятия [3]. Упражнения, используемые в основной части урока легкой атлетики, должны быть логическим продолжением подготовительной его части. Предусматривается одна задача по изучению нового материала и не более 2–3 дополнительных для закрепления усвоенных навыков по совершенствованию техники выполнения движений.

Обучение новым легкоатлетическим упражнениям проводится в начале урока, а закрепляются и совершенствуются усвоенные ранее навыки в середине или ближе к концу основной части урока. При этом преподаватель использует три главных метода: объяснение, показ и непосредственную помощь. Кроме того, применяются словесный метод, методы наглядности упражнений, использования технических средств обучения, срочной информации о параметрах движений, идеомоторный и соревновательный.

Упражнения, требующие проявления скоростно-силовых качеств, точной координации и ловкости, выполняются в начале урока легкой атлетики, а действия, связанные с развитием силы и выносливости, – в конце основной части урока.

Содержание основной части урока легкой атлетики представлено тремя таблицами (табл. 1–3), где приведены средства обучения учащихся технике бега на короткие дистанции, эстафетного бега, метания гранаты. Эти легкоатлетические дисциплины включены в программу предмета «Физическая культура и здоровье» средних и старших классов общеобразовательных школ Республики Беларусь.

В заключительной части урока легкой атлетики выполняются упражнения, снижающие уровень возбуждения организма и приводящие его в спокойное состояние. Применяются простые построения, спокойная ходьба, медленный бег, упражнения на внимание, дыхательные упражнения, спокойные малоподвижные игры.

Таблица 1

Содержание основной части урока при обучении учащихся технике бега на короткие дистанции

Номер, задача, содержание урока	Дозировка	Организационно-методические указания
Урок № 1 Задача: создать представление о технике бега на короткие дистанции		
1. Рассказ о технике бега на короткие дистанции и ее демонстрация.	7–10 мин	Рассказ сопровождается анализом техники движения.
2. Рассказ о правилах соревнований в беге на короткие дистанции	7–10 мин	Рассказ сопровождается демонстрацией разметки стадиона, местонахождения, функций судей
Урок № 2 Задача: обучить технике бега по прямой дистанции		
1. Бег по прямой дистанции и демонстрация бега.	2 × 40 м	Показ сопровождается анализом техники.
2. Равномерный бег с небольшой скоростью.	2 × 40 м	Бежать со скоростью 3/4 от максимальной.
3. Бег с ускорением.	2 × 60 м	
4. Бег с высоким подниманием бедра и загребавшей постановкой ноги на дорожку.	2 × 30 м	Бедра поднимать до горизонтального положения.
5. Семенящий бег.	2 × 30 м	Упражнение выполнять с нарастанием частоты движений.
6. Бег с отведением бедра назад и захлестыванием голени.	2 × 30 м	
7. Бег прыжковыми шагами.	2 × 60 м	
8. Движения руками на месте (как при беге).	3 × 10 раз	
9. Бег с ускорением	3 × 60 м	Скорость бега увеличивать постепенно
Урок № 3 Задача: обучить технике низкого старта на прямой		
1. Рассказ об основных вариантах низкого старта и показ расстановки колодок.	3–5 мин	При обычном варианте низкого старта переднюю колодку устанавливать на расстоянии 1–1,5 стопы от стартовой линии, а заднюю – на длину голени от передней колодки
2. Самостоятельная установка занимающимися стартовых колодок.	1–2 мин	
3. Выполнение команды «На старт».	3–4 раза	
4. Выполнение команд «На старт» и «Внимание».	3–4 раза	
5. Выполнение команд «На старт», «Внимание» и выход со старта под команду.	3–4 раза	
6. Начало бега по сигналу, следующему через разные промежутки времени после команды «Внимание».	3–4 раза	
7. Бег с низкого старта на повороте под команду	6–8 раз	
Урок № 4 Задача: закрепить технику низкого старта на прямой		
1. Самостоятельная установка занимающимися стартовых колодок.	6–8 раз	Опорная площадка передней колодки должна иметь угол наклона 40–50°, а задняя 60–80°.
2. Выполнение команд «На старт», «Внимание» и выход со старта под команду.	6–8 раз	Расстояние (ширина) между осями колодок составляет 18–20 см
3. Начало бега по сигналу, следующему через разные промежутки времени после команды «Внимание».	6–8 раз	
4. Бег с низкого старта под команду	6–8 раз	
Урок № 5 Задача: обучить технике финиширования		
1. Рассказ о технике финиширования и ее демонстрация.	1–2 мин	Разъяснить значение финиша. Ознакомить занимающихся с основными способами финиширования. Избегать прыжка на ленточку и растягивания или укорочения шагов перед финишем. Расстояние для разбега постепенно увеличивать и довести до 30–40 м
2. Пробегание финишной линии с большой скоростью без броска на ленточку.	2–3 раза	
3. Наклон туловища вперед с отведением рук назад в ходьбе.	3–4 раза	
4. Наклон туловища вперед на ленточку с отведением рук назад при медленном и быстром беге.	4–6 раз	
5. Финиширование способом «бросок грудью» на высокой скорости.	2–3 раза	
6. Финиширование способом «плечом» в ходьбе и в медленном беге.	2–3 раза	
7. Финиширование способом «плечом» на высокой скорости.	2–3 раза	
8. Финиширование на максимальной скорости	4–6 раз	

Окончание таблицы 1

Номер, задача, содержание урока	Дозировка	Организационно-методические указания
Урок № 6 Задача: совершенствовать технику бега на короткие дистанции		
1. Бег прыжковыми шагами.	2×30 м	Обращать внимание на свободный бег. При беге по виражу наклонять туловище к центру поворота. Для совершенствования быстроты реакции и с целью предотвращения фальстартов сигнал к началу бега следует подавать через разные промежутки времени после команды «Внимание». Следить за соблюдением правил соревнований
2. Бег с ускорением на прямой с последующим входом в поворот.	2×60 м	
3. Бег с ускорением на повороте с последующим выходом на прямую.	2×60 м	
4. Самостоятельное выполнение занимающимися команд «На старт», «Внимание» и выход со старта.	3–4 раза	
5. Выполнение команд «На старт», «Внимание» и выход со старта по сигналу.	3–4 раза	
6. Бег с низкого старта по повороту.	3–4 раза	
7. Финиширование на высокой скорости.	2–3 раза	
8. Проведение соревнований в беге на короткие дистанции	1 раз	

Таблица 2

Содержание основной части урока при обучении учащихся технике эстафетного бега

Номер, задача, содержание урока	Дозировка	Организационно-методические указания
Урок № 1 Задача: создать представление о технике эстафетного бега		
1. Рассказ о технике эстафетного бега и ее демонстрация.	7–10 мин	Рассказ сопровождается анализом техники движения.
2. Рассказ о правилах соревнований в эстафетном беге	7–10 мин	Рассказ сопровождается демонстрацией разметки стадиона, местонахождения и функций судей
Урок № 2 Задача: обучить технике передачи и приема эстафетной палочки		
1. Рассказ о технике передачи эстафетной палочки и ее демонстрация.	3–5 мин	В показе участвуют преподаватель с учащимся.
2. Передача эстафетной палочки правой и левой рукой на месте.	3–5 мин	Занимающиеся построены в две шеренги на расстоянии 1–2 м.
3. То же с предварительной имитацией движений рук при беге.	3–5 мин	Движения рук выполняются с большой амплитудой.
4. Передача эстафетной палочки при передвижении шагом.	4–6 мин	Упражнение в парах. Занимающиеся идут «в ногу».
5. То же с продвижением бегом на малой скорости	7–10 мин	Следить за точной передачей эстафеты передающим
Урок № 3 Задача: обучить технике старта бегуна, принимающего эстафету		
1. Рассказ о технике старта с опорой на одну руку и ее демонстрация.	3–5 мин	Показывает преподаватель или подготовленный учащийся.
2. Старт из положения с опорой на одну руку на прямой.	7–10 мин	Старт выполняется по сигналу флажком.
3. То же на повороте перед выходом на прямую	7–10 мин	
4. То же на прямой при входе в поворот.	7–10 мин	
5. Определение расстояния от начала зоны передачи до контрольной отметки.	7–10 мин	
6. Выход со старта в момент достижения передающим контрольной отметки	10–15 мин	Вначале выполняет каждая пара бегунов отдельно, затем несколько пар вместе
Урок № 4 Задача: обучить технике передачи эстафетной палочки на максимальной скорости в зоне передачи		
1. Передача эстафеты при беге с большой скоростью по прямой.	4–6 раз	В упражнении 1–3 следить за расположением бегунов на дорожке (наличие уступа).
2. То же на повороте перед выходом на прямую.	3–5 раз	
3. То же на прямой перед входом в поворот.	3–5 раз	
4. Передача эстафеты при беге с максимальной скоростью в зоне передачи с пробеганием коротких отрезков.	5–7 раз	Обратить внимание на соблюдение правил соревнования.
5. Передача эстафеты при беге с максимальной скоростью в зоне передачи с пробеганием всех этапов	3–5 раз	

Окончание таблицы 2

Номер, задача, содержание урока	Дозировка	Организационно-методические указания
Урок № 5 Задача: закрепить технику передачи эстафетной палочки на максимальной скорости в зоне передачи		
1. Передача эстафеты при беге с максимальной скоростью в зоне передачи с пробеганием коротких отрезков.	5–7 раз	Обратить внимание на соблюдение правил соревнования.
2. Передача эстафеты при беге с максимальной скоростью в зоне передачи с пробеганием всех этапов	5–7 раз	Вначале выполняют участники первого и второго этапов
Урок № 6 Задача: совершенствовать технику эстафетного бега		
1. Передача эстафеты из ускорения по «связкам».	5–7 мин	Вначале тренируется одна пара, затем несколько
2. Эстафета на прямой.	4 × 25 м	При выполнении упражнений 2–4 каждую пробежку производить со сменой расстановки участников по этапам.
3. То же на повороте.	2–3 раза	Расстановку производить с учетом индивидуальных качеств занимающихся.
4. Передача палочки на максимальной скорости в эстафете.	2–3 раза	Следить за соблюдением правил соревнований
5. Расставить бегунов по этапам эстафеты.	3–5 мин	
6. Уточнить расстояние от начала зоны передачи до контрольной отметки.	7–10 мин	
7. Проведение соревнований в эстафете	1 раз	

Таблица 3

Содержание основной части урока при обучении учащихся технике метания гранаты

Номер, задача, содержание урока	Дозировка	Организационно-методические указания
Урок № 1 Задача: создать представление о технике метания гранаты		
1. Рассказ о технике метания гранаты и ее демонстрация.	7–10 мин	Рассказ сопровождается анализом техники движений.
2. Рассказ о правилах соревнований в метании гранаты	7–10 мин	Рассказ сопровождается демонстрацией разметки секторов и местонахождения и функций судей
Урок № 2 Задача: обучить технике удержания (хвата) и метания гранаты с места		
1. Показ удержания (хвата) гранаты.	5–7 мин	Показ сопровождается пояснением различных вариантов хвата.
2. Исходное положение – стоя лицом в направлении метания, стопы параллельны. Метание гранаты из-за головы двумя руками.	6–8 раз	Граната удерживается над плечом, предплечье как можно ближе к захвату.
3. И. п. – то же. Метание гранаты с места одной рукой.	8–12 раз	Обратить внимание на положение туловища и на движение плеч. Делать в 2/3 силы
4. И. п. – стойка левым боком в направлении метания. Метание гранаты с места	8–10 раз	
Урок № 3 Задача: обучить технике метания гранаты с 2-х и 4-х бросковых шагов		
1. Имитация отведения гранаты на первых двух бросковых шагах в ходьбе	10–12 раз	Все шаги размечены линиями в соотношении: от и. п. до линии первого шага 3–4 стопы, от линии первого шага до линии второго – 5–6 стоп.
2. Выполнение скрестного шага, вынося правую ногу перед левой, перемещаясь левым боком в направлении броска без гранаты	6–8 раз	
3. То же с отведенной назад гранатой в выпрямленной метаемой руке	6–8 раз	Туловище на первых двух бросковых шагах вертикально
4. Метание гранаты с четырех бросковых шагов	6–8 раз	
Урок № 4 Задача: обучить технике метания гранаты с укороченного разбега		
1. Пробежание предварительной части разбега с попаданием левой ногой на первую контрольную отметку.	3–4 раза	От общей контрольной отметки (от планки 6–7 м) занимающийся обычной ходьбой отмеряет
2. Пробежание предварительной части разбега и выполнение бросковых шагов с имитацией финального усилия.	5–6 раз	10 шагов, отмечает вторую контрольную отметку.
3. Метание гранаты с укороченного разбега	5–6 раз	Поставив левую ногу на вторую контрольную отметку, занимающийся пробегает свою предварительную часть разбега, начиная отведение гранаты в зоне первой контрольной отметки. Преподаватель корректирует разбег занимающегося

Окончание таблицы 3

Номер, задача, содержание урока	Дозировка	Организационно-методические указания
Урок № 5 Задача: обучить технике метания гранаты с полного разбега		
1. Подбор и опробование разбега, его коррекция. 2. Метание гранаты с полного разбега с общей первой контрольной отметкой. 3. Метание гранаты полного разбега	5–6 раз 5–6 раз 8–10 раз	От общей первой контрольной отметки отсчитывается 16–20 обычных шагов, примерно 8–10 беговых шагов. После нахождения второй контрольной отметки каждый занимающийся пробегает свою предварительную часть разбега несколько раз с последующей коррекцией ее со стороны преподавателя. Затем он замеряет стопами расстояние от первой контрольной отметки до своей второй
Урок № 6 Задача: совершенствовать технику метания гранаты		
1. Метание гранаты с полного разбега с общей первой контрольной отметкой. 2. Метание гранаты полного разбега. 3. Проведение соревнований в метании гранаты	8–10 раз 8–10 раз 1 раз	Следить за соблюдением правил соревнований

Заключение. В подготовительной части урока легкой атлетики в состав комплекса общеразвивающих упражнений следует включать упражнения, которые формируют правильную осанку, воздействуют на большие группы мышц и на мышцы рук, плечевого пояса, спины, брюшного пресса, ног.

Обучение новым легкоатлетическим упражнениям проводится в начале основной части урока, а закрепляются и совершенствуются усвоенные ранее навыки в середине или ближе к его. При этом следует применять методы: объяснение, показ и непосредственную помощь. Рекомендуется использовать фронтальную, поточную и групповую формы организации учащихся. При начальном обучении технике бега на короткие дистанции, эстафетного бега и метания гранаты следует применять метод расчлененно-конструктивного упражнения. В дальнейшем (при относительно совершенном владении техникой легкоатлетического упражнения) основным методом обучения будет метод целостного упражнения. В заключительной части урока легкой атлетики следует выполнять упражнения, снижающие уровень возбуждения организма и приводящие его в спокойное состояние.

ЛИТЕРАТУРА

1. Легкая атлетика: учебник / М.Е. Кобринский [и др.]; под общ. ред. М.Е. Кобринского, Т.П. Юшкевича, А.Н. Конникова. – Минск: Тесей, 2005. – 336 с
2. Юшкевич, Т.П. Легкая атлетика: учеб. пособ. для учащихся школ олимпийского резерва / Т.П. Юшкевич, Э.П. Позюбанов. – Минск: Полымя, 1992. – 155 с.
3. Хан, А.Н. Педагогические основы построения школьного урока физической культуры / А.Н. Хан. – Саратов: изд-во Саратов. ун-та 1975. – 160 с.

Поступила 08.04.2014

EDUCATION TECHNOLOGY SPRINT, RELAY RUNNING AND THROWING GRENADES AT LESSONS ATHLETICS IN COMPREHENSIVE SCHOOL

A. VORON

The article examines the methods of teaching technique sprint, a relay running and throwing grenades at the lesson of athletics in terms of secondary school. The data on the composition of means and methods of learning, forms of organization of the students in the classroom. In tabular material shall include: preparation of the content of the lesson of athletics and cross-country types of exercise in throwing a projectile, and exercised for learning technique sprint, a relay running and throwing grenades. The tables show the dosage and organizational guidance to the exercises.

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

<i>Коньшова А.В.</i> Творчество в контексте профессиональной педагогической деятельности преподавателя вуза	2
<i>Каленникова Т.Г.</i> Педагогический потенциал вуза в формировании личностных качеств будущих специалистов (из опыта БГТУ)	7
<i>Селиванова Л.И.</i> Опыт организации и планирования работы студенческой научно-исследовательской лаборатории	12
<i>Худяков А.Ю.</i> Организационно-педагогические условия взаимосвязи теоретического и практического обучения студентов педагогических специальностей технико-технологического профиля	19
<i>Щепеткова Н.В.</i> Предпосылки развития непрерывного педагогического образования в системе «колледж – университет» в постсоветский период	23
<i>Каравай И.В.</i> Гуманистическая направленность подготовки учителей начальной школы Северо-Западного края в 60-е годы XIX века	30
<i>Мицкевич Ю.В.</i> Реклама и нравственность как объекты педагогического анализа	37

МЕТОДИКА

<i>Вакульчик В.С., Капусто А.В.</i> К методике применения приложения microsoft Excel для построения алгебраических и трансцендентных линий	41
<i>Пашиковская И.Н., Марихин С.В.</i> Проектирование компьютерных средств обучения и перспективы применения информационных технологий в вузе	49
<i>Прохоров Д.И.</i> Некоторые дидактические положения разработки методической системы взаимосвязанного обучения математике на уроках и внеклассных занятиях	53
<i>Семёнова Н.С.</i> Профессиональная подготовка социальных педагогов в Республике Беларусь: сущностно-содержательный анализ	58

ФИЛОСОФИЯ

<i>Румянцова Т.Г.</i> Особенности стилистических предпочтений И. Канта в различные периоды его творческой биографии	63
<i>Янковская Л.В.</i> Интерактивное обучение: методологические аспекты	67
<i>Малахов Д.В.</i> Бытие, человек и метафизика господства в герменевтико-феноменологической традиции	73

КУЛЬТУРОЛОГИЯ

<i>Кургузов В.Л.</i> Малороссия: к проблеме вклада в культуру славянского мира (по материалам творческого наследия И.Г. Прыжова)	81
<i>Архипова О.В., Шор Ю.М.</i> «Славянофилы» – «западники»: диалог продолжается	86
<i>Шумская И.М.</i> Литвинско-кривицкий концепт в этнокультурной парадигме романтизма	91
<i>Сороко С.М.</i> Белорусская идея как «информационный пульсар» в пространстве культуры	96
<i>Кухто Л.К.</i> Социокультурные риски демографического потенциала Беларуси	101
<i>Кнатко Ю.И.</i> Факторы культурной трансформации: классификация и подходы	105
<i>Оводова С.Н.</i> Текст в постнеклассической культуре	109
<i>Погребняк Г.П.</i> Пространство и время в авторском кинематографе Андрея Тарковского	114
<i>Колесник Е.С.</i> Магистральный сюжет и «самоинтерпретация» автора	119
<i>Филин А.С.</i> Культурологический контекст византийского высшего образования	123
<i>Щитцова А.В.</i> Субъекты художественного творчества в контексте правовой культуры	127
<i>Данченко А.К.</i> Проблема определения англо-американского модернизма: феноменологические границы и специфика	132

ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И ЗДОРОВЫЙ ОБРАЗ ЖИЗНИ

<i>Ворон А.В.</i> Применение видеосъемки как средства срочной информации в процессе обучения двигательным действиям на занятиях по предмету «Физическая культура и здоровье»	136
<i>Вишневская С.В., Апасюхина Н.И.</i> Двигательная активность и состояние здоровья учащихся	142
<i>Апанасенко И.П., Антипин Н.И.</i> Антропогенные загрязнения атмосферы и пути их минимизации для формирования здоровья населения	147
<i>Ворон А.В.</i> Обучение технике бега на короткие дистанции, эстафетного бега и метания гранаты на уроке легкой атлетики в общеобразовательной школе	151