

MIESIĘCZNIK  
POŁOSKI.

Т о м I.  
Р о к 1818.

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



---

---

ВЕСНИК ПОЛАЦКАГА ДЗЯРЖАУНАГА УНІВЕРСІТЭТА  
Серыя Е. Педагагічныя навукі

У серыі Е навукова-тэарэтычнага часопіса друкуюцца артыкулы, якія прайшлі рэцэнзаванне, 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.

Редакторы Р.Н. Авласенок, О.В. Мальцева. Технический редактор Р.Н. Авласенок.

Подписано к печати 30.05.2013. Бумага офсетная 70 г/м<sup>2</sup>. Формат 60×84<sup>1</sup>/<sub>8</sub>. Ризография.

Усл. печ. л. 23,48. Уч.-изд. л. 28,31. Тираж 100 экз. Заказ 798.

## БЕЛАРУСКАЯ КУЛЬТУРА Ў НАВУКОВЫХ ДАСЛЕДАВАННЯХ ПОЛАЦКАГА ДЗЯРЖАЎНАГА ЎНІВЕРСИТЭТА

канд. філал. навук, дац. культуралогіі С.М. САРОКА  
(Полацкі дзяржаўны ўніверсітэт)

У сучасных інтэграцыйных працэсах, якія адбываюцца ў сусветнай культуры, атрымала новае гучанне і ўвайшла ў шэраг прыярытэтных накірункаў навуковых даследаванняў Рэспублікі Беларусь на 2011 – 2015 гады навуковая праблематыка па сацыякультурнай дынаміцы беларускага грамадства, па гістарычнаму развіццю беларускай мовы, літаратуры, мастацтву, па фарміраванні беларускай нацыі. Для Полаччыны, якая з’яўляецца гістарычнай калыскай беларускай дзяржаўнасці, асабліваю значнасць маюць аналітычныя даследаванні беларускай культуры ў кантэксце духоўна-маральнага і агульнасусветнага культурнага працэсу. Праблематыка гістарычнага развіцця беларускай культуры знаходзіць шматгранны адбітак у сучасных навуковых распрацоўках, якімі займаюцца філосафы, філалагі, гісторыкі, культуралагі, сацыёлагі, у тым ліку этнографы, антрапологі, археолагі, краязнаўцы Полацкага дзяржаўнага ўніверсітэта.

*Кафедра сацыяльна-гуманітарных дысцыплін* была заснавана ў Полацкім дзяржаўным ўніверсітэце ў 2006 годзе; яе выкладчыкі чытаюць агульнаадукацыйныя дысцыпліны студэнтам геадэзічнага, інжынерна-будаўнічага, інжынерна-тэхналагічнага, машынабудаўнічага, радыётэхнічнага, спартыўна-педагагічнага, фінансава-эканамічнага, юрыдычнага факультэтаў. Першы загадчык кафедры – кандыдат філасофскіх навук, дацэнт Л.В. Янкоўская; з 2009 года кафедру ўзначальвае кандыдат філасофскіх навук, дацэнт І.А. Бортнік. Сёння тут працуе 29 выкладчыкаў, з якіх 7 кандыдатаў навук. *Прыярытэтнымі накірункамі іх навуковай дзейнасці з’яўляюцца айчынная гісторыя, гісторыя філасофіі, культуралогія, сацыялогія, беларуская мова.* Дадзеныя накірункі гуманітарных даследаванняў ахопліваюць вельмі шырокую сферу навуковых інтэрэсаў, але маюць і агульнае – амаль усе навуковыя распрацоўкі выкладчыкаў кафедры закранаюць ці непасрэдна арыентаваныя на праблематыку гістарычнага развіцця культуры беларусаў у сусветнай прасторы і часе.

За 6 гадоў існавання (2006 – 2012) кафедры колькасць *навуковых публікацый* ў айчынных і замежных перыядычных выданнях складала 92 артыкулы, у энцыклапедычных – 23, у зборніках навуковых канферэнцый – 143. Выдадзены 2 манаграфіі: Струкава С.М. *Лексіка беларускай мовы: гісторыя і сучаснасць.* – Мінск: Права і эканоміка, 2008. – 776 с.; Сарока С.М. *Архітэктоніка інфармацыйнай прасторы беларускай культуры XIX – пачатку XX стагоддзя.* – Наваполацк: ПДУ, 2012. – 292 с. У калектывных выданнях Нацыянальнай акадэміі Беларусі, Інстытута філасофіі і Інстытута гісторыі ў 2010 і 2012 гадах удзельнічалі кандыдат філасофскіх навук, дацэнт І.А. Бортнік і выкладчык І.У. Магалінскі. *Навукова-метадычную дзейнасць* кафедры выразна адлюстроўваюць 11 вучэбна-метадычных комплексаў: па *ідэалогіі беларускай дзяржавы* (Л.В. Янкоўская); *сацыялогіі* (С.У. Андрыеўская); *гісторыі Беларусі* (І.А. Бортнік, В.У. Якубаў); *беларускай мове* (С.А. Вялюга, А.І. Зянько); *паліталогіі* (Н.В. Даўгяла, Ю.А. Аўчыннікава); *этыцы* (А.В. Караткіх, Т.П. Слесарава, М.Я. Пашкевіч); *логіцы* (В.Б. Міхно); *філасофіі* (В.Б. Міхно); *культуралогіі* (С.М. Сарока); *Вялікай Айчынай вайне савецкага народа ў кантэксце Другой сусветнай вайны* (А.І. Корсак).

*Беларуская культура ў гістарычным працэсе развіцця сусветнай культуры* прадстаўлена ў даследаваннях супрацоўнікаў кафедры шматгранна, а навуковыя працы ахопліваюць значны прамежак часу – з X стагоддзя і па сучаснасць. Філалагічныя даследаванні *самабытнай мовы беларусаў у кантэксце функцыянавання старажытных усходнеславянскіх моў* вядзе кандыдат філалагічных навук, дацэнт С.М. Струкава. *Праблема талерантнасці, асаблівасці развіцця рэлігійнай і грамадска-палітычнай думкі на беларускіх землях у часы Сярэднявечча і Адраджэння* – гэта навуковая тэма кандыдата філасофскіх навук, дацэнта І.А. Бортніка. *Сацыяльна-палітычнае і канфесійнае становішча на землях Вялікага Княства Літоўскага ў складзе Рэчы Паспалітай XVI – XVIII стагоддзяў* даследуе старшы выкладчык В.У. Якубаў. *Навуковыя інтарэсы выкладчыцы кафедры К.Ю. Ерзікавай сканцэнтраваныя на ладзе жыцця магнатаў, сярэдняй шляхты і гараджан Вялікага Княства Літоўскага ў XVI – XVII стагоддзях.* Адным з асноўных аб’ектаў навуковага аналізу І.У. Магалінскага з’яўляецца *прамысловая і бытавая вытворчасць на полацкіх землях X – XVIII стагоддзяў* вырабаў з жалеза і каляровых металаў, ювелірных упрыгажэнняў.

У гісторыю еўрапейскай культуры XIX стагоддзя ўвайшло пад назвай “эпоха стварэння нацыянальных дзяржаў”, менавіта ў гэты час была выразна акрэслена беларуская культурная прастора, фарміраваліся асноўныя напрамкі беларусазнаўства як навукі ў межах славістыцы. У складзе Расійскай імперыі пачаліся гісторыка-этнаграфічныя, географічныя, археалагічныя навуковыя даследаванні традыцыйнай культуры беларусаў, узнік беларускі нацыянальны рух. *Сацыякультурная праблематыка XIX – пачатку XX стагоддзя на сучасных беларускіх землях* адлюстраваная ў навуковых даследаваннях кандыдата філалагічных навук, дацэнта С.М. Сарока, старшага выкладчыка А.М. Барун, выкладчыка А.С. Потрасавай і іншых.

Прадметам культуралагічнага аналізу С.М. Сарока з'яўляюцца інфармацыйныя працэсы на беларускіх землях у XIX – пачатку XX стагоддзя. Адраджэнне ў гэты час праваслаўных духоўных традыцый, дзейнасць праваслаўных манастыроў Полацкай епархіі – навуковая тэматыка старшага выкладчыка А.М. Барун. У сферы этналогіі, этнаграфіі і фалькларыстыцы традыцыйная культура беларусаў XIX – XX стагоддзяў прадстаўлена навуковымі распрацоўкамі кандыдата гістарычных навук, дацэнта С.У. Андрыеўскай, выкладчыкаў кафедры А.Ю. Бабіч, А.Б. Захарэвіч, І.В. Азевіч і іншых.

*Рэлігія як адна з асноўных форм духоўнай культуры* займае значнае месца ў навуковых працах супрацоўнікаў кафедры, яна выразна адлюстроўвае складаны працэс усталявання духоўна-маральных каштоўнасцей беларусаў. Канфесійную праблематыку савецкага часу на тэрыторыі БССР сёння даследуе старшы выкладчык Н.В. Даўгяла. У першай палове XX стагоддзя развіццё беларуска-польскіх кааперацый і нацыянальнага руху ў Заходняй Беларусі – навуковая тэматыка выкладчыка А.Л. Радзюк. Менавіта ў гэты гістарычны перыяд адбылося фарміраванне беларускай класічнай літаратуры і былі распрацаваны нормы беларускай літаратурнай мовы ў БССР. Навуковыя даследаванні старшых выкладчыкаў А.І. Зянько і С.І. Красоўскага тычацца моўнай сферы і закранаюць асобныя аспекты развіцця беларускай літаратуры ў агульным літаратурным працэсе.

*Сучасная праблематыка жывядзейнасці беларускага грамадства* шматгранна прадстаўлена ў індывідуальных працах кандыдата філасофскіх навук, дацэнта Л.В. Янкоўскай, выкладчыка А.А. Алампіева і многіх іншых калектыўных распрацоўках супрацоўнікаў кафедры. Ідэалогія беларускай дзяржавы, патрыятызм, выхаванне студэнтаў на нацыянальных духоўных каштоўнасцях – гэта адзін з напрамкаў навуковай дзейнасці дацэнта кафедры Л.В. Янкоўскай і старшага выкладчыка Н.В. Даўгяла. У 2006 – 2010 гадах на кафедры была выканана дзяржбюджэтная навуковая тэма “*Вышэйшая адукацыя ў пераходным грамадстве: філасофска-светаўяўленчы аспект*” (навуковы кіраўнік Л.В. Янкоўская), сённяшняя кафедра дзяржбюджэтная тэма – “*Метадалогія і метадыка выкладання сацыяльна-гуманітарных дысцыплін*” (2012 – 2016 гг.). У межах гранта БРФФІ “Прыдзвінне-2009” праведзены дзве навукова-даследчыя працы: «*Міжканфесійныя адносіны ў Полацкім ваяводстве (другая палова XVI – першая палова XVII ст.)*» (навуковы кіраўнік – кандыдат філасофскіх навук, дацэнт І.А. Бортнік) і «*Традыцыі выхавання і побыту дзяцей на тэрыторыі беларускага Падзвіння ў канцы XIX – пачатку XXI стагоддзя*» (навуковы кіраўнік – кандыдат гістарычных навук, дацэнт С.У. Андрыеўская).

Значнае месца ў навуковай дзейнасці супрацоўнікаў кафедры сацыяльна-гуманітарных дысцыплін займаюць **партнерскія сувязі з айчыннымі і замежнымі навукоўцамі** Польшчы, Германіі, Расіі, Украіны, Літвы. Стажыроўкі ў Варшаўскім, Ягелонскім, Беластоцкім універсітэтах прайшлі ў розныя гады кандыдат філасофскіх навук, дацэнт І.А. Бортнік, старшы выкладчык В.У. Якубаў, выкладчык кафедры А.Л. Радзюк. У 2008 – 2011 гадах загадчык кафедры І.А. Бортнік і старшы выкладчык В.У. Якубаў прынялі ўдзел сумесна з беларускімі, расійскімі і ўкраінскімі навукоўцамі ў распрацоўцы праекта “*Хрысціянства, іудаізм, іслам у гісторыі Еўропы. Параўнальная і міждысцыплінарная гісторыя еўрапейскіх рэлігійных традыцый*”, арганізатарам якога быў Цэнтр украіністыкі і беларусістыкі гістарычнага факультэта Маскоўскага ўніверсітэта імя М. Ламаносава. У фундаментальным расійска-беларускім навуковым даследаванні, якое праводзілася на кафедры айчынай і сусветнай гісторыі Полацкага дзяржаўнага ўніверсітэта, “*Фарміраванне і развіццё сістэмы беларуска-расійскіх міжрэгіянальных кантактаў: сацыякультурны і эканамічны аспекты (Полацк, Віцебск, Ноўгарад, Пскоў, IX – XX стст.)*” (навуковы кіраўнік – доктар гістарычных навук, дацэнт Д.У. Дук) удзельнічала ў 2008 – 2011 гадах дацэнт кафедры С.М. Сарока. Сёння на кафедры сацыяльна-гуманітарных дысцыплін праводзяцца мерапрыемствы па ўсталяванню навуковага супрацоўніцтва з Апольскім універсітэтам (Польшча) і Каўнаскім універсітэтам імя Вітаўта Вялікага (Літва) у накірунку абмена навуковай інфармацыяй і выдання сумесных навуковых прац.

На працягу бліжэйшых гадоў у розных універсітэтах Рэспублікі Беларусь плануецца абароны 11 распрацаваных супрацоўнікамі кафедры сацыяльна-гуманітарных дысцыплін *дысертацыйных прац*, у якіх акцэнтаваная беларуская тэматыка: 1 доктарская дысертацыя па культуралогіі (С.М. Сарока), 8 кандыдатскіх дысертацый па гісторыі (В.У. Якубаў, В.Ю. Бабіч, А.Л. Радзюк, Н.В. Даўгяла, І.В. Магалінскі, Ю.С. Пракоф’ева, А.М. Барун, В.Г. Рымко), 1 кандыдатская дысертацыя па філасофіі (Л.А. Було) і 1 кандыдатская дысертацыя па сацыялогіі (А.А. Алампіеў).

Як можна зрабіць вынік, менавіта беларуская тэматыка ў кантэксце духоўна-маральнага і агульна-сусветнага гістарычнага працэсу з’яўляецца сёння прыярытэтнай амаль ва ўсіх навуковых накірунках супрацоўнікаў кафедры сацыяльна-гуманітарных дысцыплін Полацкага дзяржаўнага ўніверсітэта.

**НАУЧНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ  
В ОБЛАСТИ ТЕОРИИ И МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ (МАТЕМАТИКЕ)  
В ПОЛОЦКОМ ГОСУДАРСТВЕННОМ УНИВЕРСИТЕТЕ**

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

Задача совершенствования качества обучения относительно любой преподаваемой дисциплины не нова. Решать ее должен каждый педагог, организуя учебно-познавательный процесс по своему предмету с целью формирования у выпускника высшего учебного заведения не только ключевых компетенций как единства обобщенных знаний и умений, готовности к решению различного плана профессиональных и социальных задач, но и формирования у него мировоззрения, способности к постоянному интеллектуальному развитию, способности к самоорганизации, саморазвитию. Очевидно, что решающую роль в достижении подготовки грамотного специалиста играют в этих условиях профессиональный и методический уровень преподавания изучаемых дисциплин в сочетании с качественным методическим обеспечением.

Необходимо отметить, что большинство профессорско-преподавательского состава кафедры высшей математики на протяжении всей истории ее существования занимались не только фундаментальными исследованиями в различных областях математики, но и всегда уделяли много внимания оттачиванию своего педагогического мастерства: *Н.Н. Литвинов, В.М. Зубов, Е.А. Богданова, В.Ф. Никифорова, Н.В. Цывис, А.В. Картышник, Ф.Ф. Яско, А.В. Капусто, М.П. Юрченко, В.С. Жак* и другие. Высокий уровень методической культуры творческого коллектива кафедры позволил создать благоприятные условия для воспитания и подготовки своего кандидата педагогических наук (*В.С. Вакульчик*).

Под руководством *В.С. Вакульчик* в последние десять лет проводятся отдельные **научные исследования в области теории и методики обучения математике на технических специальностях**. Для студентов технического профиля необходимо доступное, но не в ущерб научности, системное, последовательное, мотивированное изложение математического аппарата. Обозначенная задача является достаточно сложной, требует привлечения многообразия форм, методов и методических средств обучения. В связи с этим кафедрой проводятся исследования в направлении разработки концепции дифференцированного подхода к обучению математике студентов этих специальностей, научно-теоретических и методических основ проектирования УМК по курсу «Математика» для технических специальностей, разработки и определения приоритетных форм, методов, средств и критериев качества обучения, создающих условия для раскрытия творческого потенциала личности.

В разработанных учебно-методических комплексах фактически проецируется технология организации обучения математике на технических специальностях: выделяются дидактическая основа (дифференцированный и деятельностный подход, дидактические принципы обучения); ставятся макро- и микроцели; проецируются три уровня обучения в каждом модуле, заданный результат обучения; намечается контрольно-корректирующая деятельность преподавателя; осуществляется выбор адекватных форм, методов, средств организации мыслительной деятельности студентов. Как свидетельствуют практический опыт и результаты аналитико-эмпирических исследований, спроектированные УМК являются одним из эффективных методических средств, регламентирующих и организующих аудиторную и внеаудиторную познавательную деятельность студентов в процессе обучения математике, помогают в усвоении учебного материала и развитии навыков самостоятельной работы студентов. Внедрение разработанной совокупности дидактических средств в практику обучения математике в Полоцком государственном университете показало, что они служат руководством по овладению технологией эффективного обучения, облегчают изучение математического и другого знания. По результатам проведенных исследований планируется *защита кандидатской диссертации А.П. Мателенок*.

Активная научная деятельность ученых кафедры в указанных направлениях и их тесные связи со своими коллегами, работающими в близких областях исследований в других научных организациях и учебных заведениях, обусловили написание работ по различным научным направлениям теории и методики обучения, которые нашли отражение в публикациях журнала «Вестник Полоцкого государственного университета. Серия Е. Педагогические науки» и других научных изданиях.

## ПЕДАГОГИКА

УДК 373.2

### ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

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

*Д.М. УМАНЕЦ*

(Санкт-Петербургский университет ГПС МЧС России);

*канд. юрид. наук В.А. ЧВАНКИН*

(Академия МВД Республики Беларусь, Минск)

*Исследуется вопрос профессиональной компетентности педагога высшей школы. Отражены существенные характеристики профессиональной компетенции педагога как сложного объекта. Специфика профессиональной компетентности педагога зависит от целостной природы свойств и особенностей элементов системы, их связей и отношений, что обнаруживается в иерархических принципах строения, полиструктурной и многоуровневой её организации. Показано, что методологической основой научного исследования профессиональной компетентности педагога высшей школы в контексте сегодняшней парадигмальной неопределенности могут быть системный и синергетический подходы, с позиций которых наиболее полно можно рассмотреть проблемность и концептуальное наполнение данного феномена.*

**Введение.** В наше время в области психолого-педагогических наук неоднократно прослеживается обращение к проблеме педагога. Этому понятно даются другие названия, например, «компетенции», «профессиональные качества преподавателя». Этот вопрос остается актуальным, поскольку с течением времени изменяются государство и общество, его социально-экономические запросы и тенденции развития, а значит, меняются требования, предъявляемые к преподавателю. Остается открытым вопрос о том, какие качества преподавателя (или «компетенции») должны быть постоянными, а какие могут претерпевать соответствующие изменения в связи с требованиями «нового» времени.

В современных условиях процесс профессионального обучения специалистов происходит на фоне значительного снижения уровня направленности личности обучаемых на приобретение знаний, наблюдается низкая мотивация к учебной деятельности. Кризис научного познания, изначально присущий этапу становления социально-гуманитарной науки, находит свое отображение в разных сферах научного бытия, и прежде всего в сфере образования. Основными признаками кризиса современного образования в первую очередь являются противоречия методологической основы, «своеобразия» которой исходит из специфики учебно-воспитательного процесса: его непрерывности, продолжительности и обусловленности общественными условиями и потребностями, то есть историчности (Ю.К. Бабанский, Н.Г. Винокурова и др.).

**Основная часть.** Современная отечественная образовательная парадигма, если возможно ее определить вообще, имеет, на наш взгляд, следующие составляющие. С одной стороны, это теоретико-методологические разработки нового гуманистического, личностно-ориентированного подхода к подготовке молодого поколения, что находит свое отражение в ряде программных документов (законах, концепциях), носящих обобщенный и идеологический характер, и ряде научных исследований, многочисленном количестве выполненных диссертаций, большинство из которых носят сугубо теоретический характер. С другой – это многолетний опыт практической работы, функционирующая система образования, в основе которой лежит значительная теоретическая и научная база, имеющая так называемый «авторитарный», идеологический характер уже несуществующей системы. На наш взгляд, как подтверждение этому, на социокультурном уровне прослеживается то, что большинство педагогов являются носителями так называемой «советской культуры», «авторитарной педагогики». И они, получив определенный накопленный опыт от старшего поколения и реализуя одну из основных задач воспитания в его широком значении (И.П. Подласый, В.А. Сластёнин и другие), несут этот опыт следующим поколениям.

Недостаточное решение проблемы на «идеологическом» уровне накладывает отпечаток на образовательную систему в целом и требует взвешенности подходов, которые в свою очередь актуализируют потребность в педагогах с инновационным мышлением, способных осознанно взять на себя ответственность за развитие личности. Состояние отечественной психолого-педагогической науки полностью воссоздает ситуацию кризиса психологии согласно Л.С. Выготскому, поэтому выход из данного кризиса в современной науке должен быть найден в методологии науки, в принципах и законах научного познания. Переориентация современной психолого-педагогической науки на личность и ее развитие, возрождение гуманистических традиций являются основными задачами, которые стоят перед образовательной систе-

мой. Их решение требует переосмысления методологической базы, разработки гуманистической философии образования, поскольку если наука сталкивается с проблемой, которую не может решить, она обращается к философии и практике [1, с. 215].

Таким образом, с целью объективного, целостного и адекватного научного рассмотрения какого-либо явления необходимо прежде всего определиться с методологической базой исследования – принципами, подходами, методами, формами и способами научно-исследовательской деятельности.

Методологической основой научного исследования профессиональной компетентности педагога высшей школы в контексте сегодняшней парадигмальной неопределенности, на наш взгляд, могут быть системный и синергетический подходы, с позиций которых наиболее полно можно рассмотреть проблемность и концептуальное наполнение данного феномена.

Системный подход является одним из фундаментальных классических подходов современного научного познания, предусматривающим исследование явлений не изолированно, как автономную единицу, а, прежде всего, во взаимодействии и связи разных компонентов целого, в нахождении в системе этих отношений ведущих тенденций и основных закономерностей [2, с. 104]. Необходимость использования системного подхода в научных исследованиях, по мнению ученых (В.С. Безруковой, В.И. Садовского, Э.Т. Юдина), обусловлена тем, что, во-первых, большинство научных дисциплин существенно трансформировали предметы своего рассмотрения, в качестве которых теперь выступают множества взаимосвязанных элементов, представляющих целостное образование. Во-вторых, в результате технического прогресса и компьютеризации актуальными становятся системы управления, которые по своей структуре и процессам создания являются системными объектами. В-третьих, осознание факта широкого внедрения в современную науку и технику системных исследований привело к усилению внимания к проблеме общей теории систем [2, с. 106].

С позиций системного подхода исследование профессиональной компетентности педагога высшей школы, как и процесс ее формирования, предусматривает раскрытие динамической природы многообразия структурных проявлений взаимосвязей (внешних и внутренних) и взаимозависимости ее элементов и подсистем в единой конструкции целого. Важным аспектом работы здесь выступает отыскание тех характеристик и свойств, которые обеспечивают стойкость, сохранение данного явления и определяют тип и направление его изменений.

Специфику профессиональной компетентности педагога как сложного объекта невозможно понять, исходя из свойств и особенностей элементов системы, поскольку она зависит от целостной природы их связей и отношений, что обнаруживается в иерархических принципах строения, полиструктурной и многоуровневой организации системы.

Таким образом, основная цель в исследовании профессиональной компетентности как системы – раскрытие «механизма жизни», а это возможно только через многообразие целостности ее существования. Каждое системное исследование должно полагаться на три основных компонента принципа системности:

- важным признаком системы является ее целостность. Соответственно, исследуемое нами явление необходимо рассматривать как единое целое, которому свойственна интегральная природа свойств, не сводящихся к сумме ее элементов. Системный подход должен быть ориентирован на поиск и средства фиксации интегративных свойств данной системы синтетическим способом. В этом случае речь идет о множестве содержательных высказываний, теорий и установлении концептуальной взаимосвязи между ними. Таким образом, системное исследование начинается с аналитической деятельности, которая переходит в процедуру синтетического установления связей между комплексами этих описаний. Конечной целью данной деятельности выступает определение и исследование элементного состава системы как объекта;

- осуществление аналитико-синтетической процедуры требует решения двух задач: во-первых, на базе традиционных исследований необходимо раскрыть свойства, отношения и связи, которые имеет данная система с другими системами, а также между ее подсистемами, частями и элементами; во-вторых, необходимо установить структуру организации системы и иерархию ее строения;

- необходимая фиксация взаимоотношений системы со средой, целей системы и ее подсистем, описания поведения системы, что предполагает ее развитие, а также установление информационного статуса системы и основанного на циркулирующей (внутри системы и в окружающей среде) информации управления системой [3, с. 89].

Вместе с принципами построения системных объектов и определения их свойств можно выделить несколько аспектов системного подхода в исследовании профессиональной компетентности педагога высшей школы:

- системно-элементный, дающий ответ на вопрос о том, из каких составных элементов складывается данная система;
- системно-структурный, раскрывающий внутреннюю организацию, способы взаимодействия ее элементов;
- системно-функциональный, определяющий ее компоненты и функции;

- системно-интегративный, раскрывающий источники, факторы ее сохранения, усовершенствования и развития;
- системно-процессуальный, указывающий на процессы, процедуры, происходящие в данной системе с целью сохранения ее целостности, усовершенствования и развития;
- системно-коммуникативный, раскрывающий взаимосвязь системы с другими системами как по горизонтали, так и по вертикали;
- системно-исторический, рассматривающий вопрос возникновения системы, этапы ее развития и историческую перспективу.

Ведущим признаком профессиональной компетентности педагога как системы, таким образом, является наличие определенной структуры (построение и внутренняя организация, благоустроенность, целостное единство) и состава (множество, набор элементов, которые образуют целое) [4, с. 56].

При рассмотрении поведения живых сознательных систем (а исследуемое нами явление невозможно рассматривать вне контекста личности) акцент делается не на элементах, а подсистемах, которые входят в состав системы более высокого уровня организации. Так, подсистемы могут быть выделены по отношению к виду деятельности, которую осуществляет система (личностные свойства, профессиональные качества и т.п.), причем к разным видам деятельности могут быть привлечены одни и те же структурные составляющие [5, с. 16].

Исходя из того, что изучаемый нами феномен относится к личности педагога, а также с целью предотвращения механистичности, односторонности, статичности и неполноты рассмотрения, профессиональную компетентность педагога высшей школы следует рассматривать как системное качество личности, обеспечивающее ее целостность.

Профессиональная компетентность преподавателя высшего учебного заведения с позиций системного подхода, таким образом, рассматривается нами как системное качество, которое определяет соответствие специалиста требованиям профессиональной педагогической деятельности в вузе и может быть представлено в виде совокупности определенных подсистем. Системообразующим элементом данного качества является психолого-педагогическая подсистема, обеспечивающая самоорганизацию, самоподготовку и самореализацию личности педагога в процессе решения профессиональных задач. Именно он является «катализатором образования» (иерархизации) компетентности как целостности в соответствии с требованиями выполнения конкретной практической деятельности.

Реальный объект как продукт природы или социальной жизнедеятельности всегда шире модели. Профессиональная компетентность педагога высшей школы, таким образом, может быть рассмотрена с позиций системного подхода с точки зрения и профессиональной педагогики, и психологии высшей школы, и психологии профессиональной деятельности, и социологии, и теории организации. Каждый раз это будут другие формы и признаки связей. Именно системный подход выступает базовой сферой знания, создающей возможность междисциплинарного синтеза. Следовательно, необходима разработка модели целостного функционирования объекта в сфере той реальности, которая отвечает предмету данной науки.

Исходя из вышесказанного, построение концептуальной модели профессиональной компетентности педагога высшей школы – необходимое условие глубокого изучения данного явления.

Итак, с позиций системного подхода при исследовании сущности профессиональной компетентности педагога высшей школы необходимо рассмотрение ее как сложной системы, которая состоит из нескольких подсистем; выделение системообразующего элемента или механизма; определение внутренних взаимосвязей, а также взаимодействия с внешними объектами (средой); и наконец, построение концептуальной модели, позволяющей реализовать теоретические изыскания в практической деятельности.

В зарубежной и отечественной науке претендует на определение новой общенаучной методологии синергетический подход, первично созданный как противодействие системному подходу. Его основная цель – исследование всеобъемлющих схем, универсальных объединяющих основ, в рамках которых возможно бы было систематически, т.е. логическим путем или путем прослеживания причинных зависимостей, обосновать взаимосвязь всего существующего, но где нет места для спонтанного, непредвиденного развития событий, где все, что осуществляется, подчиняется общим законам (И.Р. Пригожин). Но за мысленным взором основателей синергетики современный этап развития науки, культуры, общества в целом требует новейшего взгляда на природу, Вселенную и ее взаимодействие с человеком сквозь призму спонтанности, самоорганизованности, нелинейности, нестойкости, хаотичности, открытости и неравновесия (Г. Хакен).

И если для естественных наук ключевые положения синергетики являются почти признанными большинством ученых, то их трансформация на общественно-гуманитарные науки, в особенности педагогику, еще остро дискуссионна.

Некоторые ученые (В.С. Безрукова, Н.Г. Винокурова, И.Р. Пригожин и другие) утверждают, что применение идей теории самоорганизации синергетики в образовательной сфере является стихийным,

спонтанным процессом, который вносит в педагогику терминологическую путаницу, нарушает устоявшиеся методологические принципы, навязывает решение дополнительных проблем, по своей сути являющихся неразрешимыми (проблема педагогического влияния, роли педагога в учебно-воспитательном процессе и свободы поиска знаний учеником и др.). Тем не менее, рассматривая сущность профессиональной компетентности преподавателя высшего учебного заведения, по нашему мнению, невозможно избежать идей синергетического подхода по нескольким соображениям. *Во-первых*, мы имеем дело с личностью (используя синергетическую терминологию) – сложной (диссипативной) системой, развитие которой является нелинейным и которая даже по своему классическому определению способна к самоорганизации, самопроявлению, самовыражению, самоутверждению и т.д. Кроме того, психика человека даже на современном этапе развития психологии и медицины признается не исследованной окончательно: в психике человека есть большое количество непонятных, неосознанных источников и диссипативных процессов (хаос – подсознание), которых в ней больше, чем ассоциативных (порядок – сознание). Эти идеи присущи именно психологической парадигме – классическому и новейшему психоанализу, персонализму. *Во-вторых*, синергетика приводит к новому диалогу человека с природой и другими людьми [6, с. 169], в основе которого лежат такие качества личности, как: склонность к компромиссам (толерантность), ответственность перед будущим, креативность, спонтанность, чувствительность к самой себе и окружающей среде, признание и принятие в собственном «Я» противоречивых тенденций, способность видеть красоту и двусторонность природы, конструктивность и деструктивность хаоса. Все эти свойства лежат в основе личностного компонента профессиональной компетентности педагога, его Я-концепции. *В-третьих*, само образовательное пространство, образовательная деятельность, субъектом которой является педагог, – это сложная система, которая функционирует по принципам синергетики. Так, образовательная система может считаться нелинейной, поскольку, как свидетельствует практика, результат внешних влияний на нее не может быть однозначным, линейным и предвиденным. Кроме того, кризис в образовании, характеризующийся снижением качества обучения, возрастанием разрыва между образованием и культурой, образованием и наукой, образованием и практикой, неадекватностью количества молодых специалистов по некоторым специальностям спросу на рынке труда и др., – хаос с точки зрения синергетики, причина появления новых образовательных технологий, их стремительного развития за счет внутренних ресурсов.

Таким образом, хаос, который объективно проявляется в образовании, может выступать в качестве конструктивной силы, механизмом, предвосхищающим появление новой организации. Так, появление и утверждение личностного подхода в отечественной педагогике, развитие нового взгляда на цель обучения и воспитания, цель образовательной деятельности как создание комфортных условий для всестороннего гармоничного, свободного развития всех субъектов образования, исследование именно психолого-педагогической компетентности преподавателя вуза отображают сущность синергетики.

В целом синергетика, по мнению некоторых психологов и педагогов, приводит к изменению научного сознания в направлении: от фрагментарности к целостности (мир не может быть сведен к независимым одна от одной сути); от статичности к процессуальности (природа и сознание – единое и когерентное целое, которое постоянно изменяется); от объективизма к интерпретационизму (знание – результат интерпретации, мы конструируем значения для объектов и событий в сроках прошлого); от абсолютности к относительности («универсальные законы» не универсальны, а могут быть применены к локальным областям реальностей); от линейности к нелинейности (минимальное влияние на входе может вызвать непредвиденно сильную соответствующую реакцию на выходе); от локализованности к нелокализованности (каждое событие в соответствующей пространственно-временной точке может быть рассмотрено как непосредственно связанное с другой пространственно-временной локализованностью во всех других системах координат) [7, с. 27].

Таким образом, положения синергетического (акмесинергетического) подхода позволяют с другой для классической педагогики стороны взглянуть на сущность профессиональной компетентности педагога и процесс ее формирования: профессиональное и личностное развитие педагога нельзя считать планомерно-постепенным, линейным, бесконфликтным процессом, оно обязательно сопровождается кризисами, которые предопределяют перестройку его профессионального мира, ценностных ориентаций, стимулируя собственную самопознавательную и саморазвивающую активность.

Целостность профессиональной компетентности педагога как сложной системы, само ее существование обеспечивается взаимосвязью и постоянным обменом с внешней средой – условиями профессиональной деятельности. Она сама есть «продукт» этого взаимодействия. Исходя из того, что социальная среда (как диссипативная структура), а соответственно и профессиональная, изменчива и непостоянна, с синергетических позиций («стохастического» характера или вероятностного детерминизма) можно утверждать, что профессиональная компетентность педагога имеет диссипативный характер и является результатом взаимодействия двух сложных диссипативных структур: профессиональной (социальной) и личностной (социально-психофизиологической). Природа внешней по отношению к личности педагога

среды, претерпевая эволюцию, задает (при помощи тех или иных профессиональных требований) определенный спектр направлений, в которых происходит самоорганизация данного феномена.

В свою очередь, только сам педагог как сложная диссипативная структура представлен совокупностью элементарных структур: индивид, индивидуальность, личность, субъект социальных отношений, субъект профессиональной деятельности, универсум и т.д. Он, имея разные особенности (индивидуально-психологические, возрастные) и характеристики (социальные, профессиональные), проявляет их в деятельности. Данное проявление можно представить как чередование двух процессов, которые исключают один другой, – иерархизации и диерархизации [8, с. 178]. То есть один и тот же набор особенностей и характеристик в соответствии с определенным уровнем их проявления и последовательности объединения в тех или иных условиях дает проявление тех или иных элементарных структур.

В сфере педагогической деятельности это проявляется следующим образом: условия профессиональной среды, ее внутренняя самобытность, положение в системе профессиональных отношений определяют особенности проявления вышеупомянутых элементарных структур на определенном уровне и последовательности через профессиональную компетентность.

Системообразующим (организующим) элементом профессиональной компетентности педагога высшей школы оказывается психолого-педагогический компонент, выступающий механизмом самодетерминации, самопроектирования его профессионального «Я», определяющими качествами которого являются гуманистическая направленность, креативность, сенситивность, толерантность, способность принять и понять другого, ответственность, гибкость, самопринятие, самоуважение и т.п.

**Заключение.** Понимание места и роли исследуемого нами феномена невозможно без осознания теории самоорганизации, на которой базируются социальная синергетика и акмеология. Проблема самореализации специалиста, его продуктивного развития – важнейшая проблема, пути решения которой важны и необходимы не только и не столько для научного сообщества, но и для всего социума и для каждого человека в отдельности. От возможности науки в этой области зависит как профессиональная самореализация отдельной личности, так и развитие Беларуси и России в целом.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Выготский, Л.С. Исторический смысл психологического кризиса / Л.С. Выготский // Собр. соч.: в 6 т. – М.: Педагогика, 1982. – Т. 1: Вопросы теории и истории психологии. – 488 с.
2. Королев, Ф.Ф. Системный подход и возможность его применения в психолого-педагогических исследованиях / Ф.Ф. Королев // Советская педагогика. – 1970. – № 9. – С. 103 – 115.
3. Казмиренко, В.П. Социальная психология организаций: моногр. / В.П. Казмиренко. – К.: МЗУУП, 1993. – 384 с.
4. Марихин, С.В. Проектирование педагогических технологий: моногр. / С.В. Марихин, Н.Г. Винокурова, А.А. Грешных. – СПб.: СПбГУПС МЧС России, 2011. – 175 с.
5. Гусинский, Э.Н. Введение в философию образования / Э.Н. Гусинский, Ю.И. Турчанинова. – М.: Издат. корпорация «Логос», 2000. – 224 с.
6. Пригожин, И. Порядок из хаоса: новый диалог человека с природой / И. Пригожин, И. Стенгерс. – М.: Прогресс, 1986. – 432 с.
7. Лушин, П.В. Психология личностного изменения / П.В. Лушин. – Кировоград: Полиграф.-издат. центр ООО «Имэкс ЛТД», 2002. – 360 с.
8. Бранский, В.П. Социальная синергетика и акмеология / В.П. Бранский, С.Д. Пожарский. – СПб.: Политехника, 2002. – 476 с.

Поступила 05.03.2013

#### THEORETICAL AND METHODOLOGICAL BASES OF RESEARCH OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF A TEACHER IN THE HIGHER SCHOOL

S. MARIHIN, D. UMANETS, V. CHVANKIN

*Theoretical justification of professional competence of a teacher of the higher school is presented. Intrinsic characteristics of professional competence of a teacher as a complex object are reflected. Specifics of professional competence of a teacher depends on the integral nature of features and peculiarities of the elements of the system, their connections and relations, which is found in the hierarchical principles of the structure, the polystructural and multilevel organization of the system. It is shown that system and synergetic approaches, from the positions of which problems and conceptual filling of the phenomenon can be considered the most fully, can become a methodological basis of the scientific research of professional competence of a teacher in the higher school in the context of modern paradigm uncertainty.*

УДК 378.016

**ЛИЧНОСТНО-РАЗВИВАЮЩЕЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ И СТУДЕНТОВ  
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ**

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

*Исследуются возможности личностно-развивающего взаимодействия преподавателей и студентов, суть которого заключается в установлении системы связей и отношений преподавателя и студента с целью совершенствования личностных качеств студентов, подготовки и побуждения к решению притягательных творческих задач в ходе лекции или семинара. В процессе взаимодействия преподавателя со студентами выдвигаются и решаются сложные теоретические проблемы, анализируется научный материал, сравниваются позиции различных научных школ, выявляются и уточняются спорные моменты. Раскрываются особенности организации личностно-развивающего взаимодействия, указываются его характеристики, обосновываются основные принципы, на которых строится личностно-развивающее взаимодействие. Ориентация на личностно-развивающее взаимодействие субъектов образовательного процесса позволит студентам подняться на более высокий уровень творческого развития, а преподавателям выявить совокупность педагогических условий для повышения качества профессиональной подготовки специалистов.*

**Введение.** Совершенствование системы высшего образования связано с существенным пересмотром теории и практики подготовки специалиста, обеспечением условий становления личности специалиста новой формации, умеющего действовать в ситуациях выбора, способного к разрешению нестандартных проблем, в итоге быть конкурентоспособным на рынке труда. Наиболее остро стоит вопрос о поиске резервов совершенствования подготовки высококвалифицированных и творчески мыслящих специалистов, приобщения их к культуре, к поисковой деятельности, творческому взаимодействию субъектов образовательного процесса.

Взаимодействия в образовательном процессе детерминированы как социально-экономическими, так и социально-нравственными факторами, которые обязательно предполагают сотрудничество, взаимодействие студентов и преподавателей образовательного процесса, направленного на профессионально-личностное развитие будущего специалиста.

Образовательный процесс не может осуществляться вне акта совместной творческой деятельности преподавателя и студента, их активного взаимодействия. В ходе взаимодействия преподавателя со студентами выдвигаются и решаются сложные теоретические проблемы, анализируется научный материал, сравниваются позиции различных научных школ, выявляются и уточняются спорные моменты. Тем самым преподаватель имеет возможность выстроить научную информацию в стройную систему, выделить в ней основное, раскрыть свою позицию в доказательном анализе, а студентам поможет критически осмыслить предлагаемый фактический материал.

**Степень разработанности проблемы исследования.** Взаимодействие в высшей школе исследуется представителями различных наук: философии, психологии, педагогики. Научные представления о проблеме взаимодействия отражены в современной философии (Б.М. Кедрова, Э.В. Ильенкова, П.В. Копнина и др.), психологической науке (А.А. Бодалев, В.Н. Парфенов, Я.Л. Коломинский, И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев и др.). Теоретические аспекты педагогического взаимодействия в образовательном процессе представлены в работах Л.Д. Белухина, Ю.К. Бабанского, М.А. Богуславского, А.Н. Орлова, Н.В. Седовой, В.А. Сластенина и других.

В последние годы в русле личностно-ориентированного подхода в высшей школе рассматриваются отдельные стороны личностно-развивающего взаимодействия преподавателей и студентов. Однако, как подчеркивает Л.В. Кондрашова, «дидактическое взаимодействие пока не получило признания в вузовской практике и не стало предметом специального изучения как средства оптимизации учебных достижений студентов, обеспечения качественного образования и профессиональной подготовки будущих специалистов» [1, с. 93]. Тем более проблема личностно-развивающего взаимодействия студентов и преподавателей в образовательном процессе исследована недостаточно.

**Основная часть.** Феномен взаимодействия как философская и общетеоретическая категория трактуется как взаимная обусловленность существования различных сторон действительности, взаимная связь, зависимость и подвижность их отдельных характеристик. Взаимодействие охватывает все стороны бытия и формы его проявления, определяет отношение причины и следствия и носит объективный характер.

Образовательный процесс в вузе ориентируется на организацию целенаправленного педагогического взаимодействия преподавателей и студентов, в результате которого происходит развитие и само-

развитие их творческих способностей. Определяющей его основой является личностно-развивающий подход. Известный российский психолог Л.М. Митина, обосновывая важность личностно-развивающего направления в образовании, подчеркивает, что в системе «учитель – ученик» проявляется постоянно развивающаяся духовная общность. При этом создаются оптимальные условия для развития субъектов образовательного процесса, каждый из которых открыт новому опыту, новому знанию [2, с. 9]. Не менее актуальным и значимым является реализация личностно развивающего подхода в образовательном процессе вуза, сущность которого состоит в целенаправленном личностном и профессиональном развитии студентов и преподавателей, в создании условия для полноценного развития потенциальных возможностей будущих специалистов, в реализации потребности личности в сотрудничестве и самообразовании.

Успешность функционирования системы «преподаватель – студент» достигается только тогда, когда в ней устанавливаются доверительные отношения, развивающие взаимодействие, обеспечивающие стремление и преподавателя, и студента к новому, преобразованию имеющегося опыта, внесению в него новых идей, развитию творческого потенциала как преподавателя, так и студента.

Взаимодействие – это согласованная деятельность по достижению совместных целей и результатов, решению участниками значимой для них проблемы или задачи. Оно представляет собой совместную деятельность и общение равноправных участников образовательного процесса, которое направлено на установление партнерских отношений между ними.

Структура отношений «преподаватель – студент» представляет собой систему притягательных целей деятельности, осознанных связей, начиная с самых мимолетных, пространственных социальных действий и взаимоотношений, имеющих устойчивый характер и позволяющих каждому субъекту продвигаться по лестнице развития как профессионала. Эти отношения связаны с освоением определенного учебного содержания и диктуются объективной необходимостью: преподаватель учит, передает опыт, стимулирует к самостоятельной деятельности, побуждает к поисковой деятельности, а студенты – учатся, овладевают опытом, приобретают умения самостоятельной деятельности, творчески подходят к решению проблем. Это значит, что в структуре отношений субъектов образовательного процесса обязательно присутствуют действия и операции, а также оценка и рефлексия результатов отношений студентов и преподавателей.

В нашем исследовании акцент делается на личностно-развивающем взаимодействии, суть которого заключается в установлении системы связей и отношений преподавателя и студента с целью совершенствования личностных качеств студента, подготовки и побуждения к решению притягательных творческих задач в ходе лекции или семинара. Они совместно думают, сомневаются, размышляют, высказывают новые идеи или версии решения проблем. Студенты излагают результаты обучения, овладевают исследовательскими умениями, делают выводы и обобщения, в результате чего происходит овладение содержанием учебной дисциплины, понимание смысла изучаемого материала и появляется новый продукт деятельности. Как подчеркивает Л.В. Кондрашова, «развитие обеспечивает студенту рост его интеллектуальных сил, психических функций, умственных операций, речевой деятельности, специальных способностей, компетентности» [1, с. 65]. Значит, чем рациональнее организовано личностно-развивающее взаимодействие субъектов образовательного процесса, тем эффективнее развитие студента и более успешное овладение способами деятельности в проблемных ситуациях.

В личностно-развивающем взаимодействии считается необходимым стимулирование личного интереса обучающегося к тем проблемам, которые ему необходимо будет решать в своей будущей профессиональной деятельности. Личностно-развивающее взаимодействие способствует развитию личностных структур сознания (ценностей, смыслов, мотивов, интересов, желаний, отношений, способностей к выбору, рефлексии, саморегуляции и др.) и индивидуальности обучающихся, а также совершенствованию интеллектуальной сферы будущего специалиста, способности действовать и мыслить в проблемных ситуациях. Традиционное понимание образования как процесса овладения обучающимися знаниями, умениями, навыками и подготовки их к жизни в парадигме личностно-развивающего обучения переосмысливается и вытесняется более широким взглядом на образование как на процесс становления человека, обретения им себя, своего человеческого образа, неповторимой индивидуальности, развития творческого потенциала, способности к креативному мышлению, опоры на интуицию и инсайт. Следовательно, это обуславливает построение образовательной деятельности на основе личностно-развивающего подхода.

Психологическая стратегия личностно-развивающего взаимодействия в образовательном процессе состоит: во включении каждого студента в процесс осмысления нового учебного материала; в стимулировании к вербальному и невербальному диалогу, самостоятельному поиску решения учебно-познавательных проблем профессиональной направленности, умению делать выводы и обобщения, производить «приращение» знаний; во включении их в имеющуюся структуру использования личностного опыта обучающегося.

Реализация личностно-развивающего подхода в обучении, с одной стороны, способствует профессионально-личностному развитию студентов, ставит их в позицию активного субъекта учения, приобща-

ет к поисковой деятельности, самостоятельному приобретению знаний. С другой стороны, он заставляет педагогов следить за новой информацией в своей науке, все время пополнять багаж своих знаний, вносить в образовательный процесс элементы своих личных исследований, включать студентов в исследовательскую деятельность, учитывать индивидуальные особенности и возможности студентов.

Эффективность личностно-развивающего взаимодействия студентов и преподавателя во многом зависит от мотивов и целей, направленности личности студента на те или иные стороны учебной деятельности, осознания важности получаемой информации для будущей профессиональной деятельности. Если принятые цели деятельности становятся личностно-притягательными для студента, то они становятся значимой предпосылкой развития личности студента, побуждают его ставить и достигать поставленные цели, выполнять соответствующие действия. Осознание цели обучения является первым этапом превращения студентов в субъект деятельности. Психологами доказано, что если студенты не умеют ставить цели и достигать их в учебной работе, то даже зрелые потребности и мотивы остаются нереализованными.

Цель должна способствовать развитию такой учебной деятельности, чтобы удовлетворить познавательные и иные потребности студентов, обеспечить реализацию мотивов учения. В процессе обучения в вузе преподаватели на каждом занятии стремятся, чтобы студенты осознали важность получаемой информации, сознательно ее усваивали, делали обоснованные выводы и заключения. Образовательный процесс будет эффективным настолько, насколько преподаватель сможет обеспечить управление целеполаганием и целеудержанием.

Личностно-развивающее взаимодействие нацелено как на овладение студентами определенной суммой знаний, той или иной информацией, обеспечивающей им готовность к производству нового знания, новых умений, так и на стремление преподавателей к постоянному дополнению своих лекций новой информацией, совершенствованию его профессионального и личностного роста вместе со студентами. С одной стороны, гностический аспект (что студент знает?) является базой, позволяющей студенту строить процесс своего творческого развития (как действует студент?), а с другой – направлен на постоянное творческое развитие педагога. Оба они должны находиться в творческом поиске.

По мнению О.К. Филатова и Д.В. Чернилевского, от-refлексированные знания студентов включают «совокупность следующих компонентов [3, с. 325]:

- «знаю, что» (информация о содержании своего знания и незнания);
- «знаю, как» (информация об усвоенных действиях, относящихся к способам рождения, развития и преобразования знания);
- «знаю, зачем» (понимание смысла информации и деятельности по ее получению);
- «знаю, я» (самоопределение себя относительно данного знания и соответствующей информации)».

Однако богатый запас знаний не всегда сочетается с высоким уровнем умственного развития – это наименее надежный критерий. Для творческого развития решающее значение имеет не само по себе обилие знаний, а их структура, способ усвоения, определенный тип деятельности, с помощью которого они приобретались. Для того чтобы студент смог творчески развиваться, необходимо достижение им определенного деятельностного устремления, личностного роста. Обеспечивая развитие студентов, преподаватель тем самым закладывает потенциал, который позволит им самим осуществлять этот процесс. Только на основе достаточного уровня интеллектуального развития студента возможно осуществление его творческого развития. Поэтому в процессе взаимодействия важно обеспечить необходимые условия перехода развития в саморазвитие, что достигается разнообразными методами. В последние годы применяются методы активного обучения (проблемные лекции, групповые дискуссии, анализ конкретных ситуаций, динамические пары, конференции, ролевые и деловые игры, видео метод, мультимедиа и т.д.), которые наряду с традиционными (объяснение, рассказ, беседа, показ, работа с учебником и др.) способствуют повышению эффективности, качества и результативности процесса развивающего взаимодействия студентов и преподавателей.

Немаловажное значение имеет процессуально-продуктивная сторона в личностно-развивающем взаимодействии в системе «преподаватель – студент». Исследования показывают, что только имеющиеся знания, приобретенная информация не могут обеспечить творческое развитие личности. Знания человека находятся в единстве с его материальными операциями, умениями, которые реорганизуются в новые комбинации. Поэтому в личностно-развивающем взаимодействии, с одной стороны, преподаватель стремится раскрывать потенциальные возможности студентов в овладении универсальными операциями, специальными умениями и компетенциями, в осуществлении переноса усвоенных знаний и умений в новую ситуацию, а с другой – показывает образцы творческого овладения профессиональными умениями, способности генерировать новые идеи.

Важной составляющей совместной деятельности преподавателя и студентов является обучение студентов организации и планированию, прогнозированию и предвосхищению результатов деятельно-

сти, а также развитие активности и творческого воображения, фантазии при решении сложных задач. Это непреходящий компонент личностно-развивающего взаимодействия, который поможет будущему специалисту сознательно проектировать себя, изменять себя в физическом, умственном, нравственном, эстетическом и других отношениях.

Велика роль эмоционально-волевой сферы в процессе развивающего взаимодействия студентов и преподавателей. Она позволяет как студенту, так и преподавателю радоваться, восхищаться, печалиться, возмущаться, тем самым отражать личную значимость и оценку внешних и внутренних ситуаций. Эмоции, чувства отражают субъективное отношение человека к самому себе и окружающему миру. Они побуждают целенаправленно достигать поставленные цели. Развитие и саморазвитие немыслимо без волевых усилий регулирования своего поведения и деятельности, направленных на преодоление внутренних и внешних препятствий. Они позволяют личности настойчиво и упорно добиваться поставленных целей и тем самым обеспечивать ее творческую самореализацию.

Личностно-развивающее обучение направлено на побуждение студентов к ценностному отношению к образованию, понимание того, что образование в наше время становится духовной и производительной силой общества.

Наши исследования показали, что выпускники университета понимают важность качественного образования, считают, что оно позволяет им расширить свои возможности в получении будущей работы и в духовном обогащении.

Основной принцип реализации личностно-развивающего взаимодействия преподавателя и студентов основывается на следующих принципах: паритетных отношений, гуманизации, диалогизации, единства воспитания, развития и саморазвития личности, эмпатийного восприятия студента преподавателем, познания студентом себя как человека, личности, индивидуализации, самоуправления.

Одним из ведущих принципов личностно-развивающего взаимодействия является **принцип паритетности отношений** между субъектами образовательного процесса. Он предполагает содружество и сотворчество студентов и преподавателей в образовательном процессе. В университете каждая из сторон выполняет свои функции: преподаватели – обучают, воспитывают, оказывают необходимую помощь студентам в этом процессе, а студенты – стремятся овладеть будущей профессией, развить свои способности, прилежно учиться, осваивать закономерности развития окружающего мира. Особенностью этого взаимодействия является заботливое отношение субъектов образовательного процесса друг к другу, построенного на уважении и внимании каждой из сторон этого процесса. Преподаватели и студенты совместно обсуждают планы работы, намечают конкретные пути их реализации, советуются со студентами о важности тех или иных мероприятий, прислушиваются к их мнению и делают такие выводы и заключения, чтобы студенты понимали, что они являются не просто исполнителями, а равноправными творцами тех или иных интересных дел, мероприятий.

Велико значение **принципа гуманизации** личностно-развивающего взаимодействия, который очень тесно связан с принципом паритетности отношений субъектов образовательного процесса.

Особенно велика роль **принципа диалогизации** личностно-развивающего взаимодействия субъектов образовательного процесса. Суть этого принципа состоит в признании равенства позиций участников диалога. Знания, приобретаемые в процессе диалога, становятся результатом обмена мнениями преподавателя и студента, духовным продуктом их интеллектуального и эмоционального взаимодействия. Этот принцип проявляется в постановке перед студентами притягательных творческих задач, которые решаются в ходе диалога с преподавателем, когда они совместно думают, сомневаются, высказывают различные точки зрения, размышляют, делают выводы. Следует, однако, отличать истинный, продуктивный диалог от формального, имеющего лишь его внешние признаки (вопросно-ответную форму). В продуктивном диалоге происходит обмен мнениями, он не исключает полемику, взаимную критику позиций, взглядов, суждений.

Диалогические формы общения способствуют превращению студента из пассивного потребителя знаний в активного участника их приобретения и усвоения. Она приучает студентов к уважительному, терпимому отношению к суждениям других участников диалога, при этом студенты, участвуя в диалоге, активно выражают свое эмоциональное отношение к обсуждаемым вопросам. Они переживают, радуются или негодуют по поводу того, что считают правильным или неправильным. Поэтому знания, усваиваемые в диалоговом взаимодействии, содержат ярко выраженный эмоциональный компонент, т.е. эмоционально-ценностное отношение к элементам знания. Для успешной организации диалогового общения важно соблюдать целый ряд психолого-педагогических условий. Во-первых, равенство субъектов в диалоговом взаимодействии. Студент в процессе диалога должен чувствовать уважительное отношение к себе со стороны преподавателя, иметь возможность возразить, высказать свою точку зрения. Во-вторых, соблюдать уважительное отношение участников диалога друг к другу, возможность высказать другую точку зрения.

Важно в процессе педагогического взаимодействия обеспечить единство воспитания, развития и самовоспитания личности студента. Это обеспечивает **принцип единства воспитания, развития и саморазвития личности**. Смысл этого принципа состоит в преодолении односторонности противостоящих друг другу педагогических концепций, одна из которых утверждает, что личность – продукт внешних воспитывающих воздействий, а другая – что личность – исключительно результат естественного процесса ее саморазвития. Принцип единства воспитания, развития и саморазвития личности призван преодолеть односторонность этих подходов, избежать «тоталитарных моделей личности», присущих социализму, и анархии свободного воспитания, свойственной педоцентризму. Этот принцип позволяет соблюсти необходимую меру согласованности между потребностями общества и интересами личности.

Психологической основой принципа единства воспитания, развития и саморазвития личности является концепция интериоризации С.Л. Рубинштейна, согласно которой внешние условия, оказывающие влияние на личность, проявляются через посредство внутренней активности. При этом важно подчеркнуть, что эти условия взаимосвязаны, как бы образуют единое целое. Эта концепция рассматривает личность как сложный продукт взаимодействия внешних влияний и сложившегося у личности жизненного опыта, взглядов и убеждений. Студент усваивает информацию в процессе учебной деятельности только тогда, когда у него есть внутренняя потребность и мотивация такого усвоения. Поэтому правильно организованная образовательная деятельность должна основываться на активности самих студентов в овладении духовными богатствами, созданными людьми.

Таким образом, реализация принципа единства воспитания и саморазвития личности предполагает использование такой методики, которая обеспечивала бы сочетание внешних воздействий, вызывающих адекватную реакцию студента, и внутренней активности самой личности, в которой проявляются ее мотивы, ценностные ориентации, потребности.

Не менее важным принципом педагогического взаимодействия является принцип **эмпатийного восприятия студента преподавателями**. Эмпатия – это постижение эмоционального состояния другого человека, способность «вчувствоваться» в его эмоциональное состояние, понять его внутренний мир, отозваться на его переживания. Для гуманистического характера личностно-развивающего взаимодействия свойственно адекватное, проникнутое доброжелательностью восприятие и понимание внутреннего мира студента, умение правильно оценить его эмоциональное состояние в тот или иной момент по выражению его лица, жестах, речи, действиям.

Преподаватель, обладающий высоким уровнем эмпатии, легко устанавливает доверительные и доброжелательные отношения с учащимися. Проникнутое эмпатией восприятие внутреннего мира студента позволяет в каждом случае выбрать наиболее оптимальное педагогическое решение, помочь ему в трудные моменты его жизни проявить доброжелательную требовательность.

Педагогическое взаимодействие субъектов образовательного процесса немислимо без реализации **принципа познания студентом себя как человека, личности**. Необходимо в педагогическом процессе создавать такие условия, которые помогали бы каждому студенту иметь целостное представление о себе, о своих возможностях и способностях, перспективах роста, включая убеждения, оценки и тенденции поведения, осознание своей личной инициативы, основы собственного существования. Каждый студент должен осознать свое психологическое «Я» и социальное «Я». Психологическое «Я» предполагает ощущение компетентности, собственной эффективности, личного влияния и ощущения своей моральной и духовной ценности (Р. Бёрнс). Социальное «Я» определяет место студента в системе межличностных отношений, осознание целей собственной деятельности как общественно значимой, полезности своей личности для общества, для Отечества.

Саморазвитие личности находится в зависимости от того, в какой степени образовательный процесс направлен на индивидуализацию и развитие творческой активности личности. Эта закономерность составляет основу **принципа индивидуализации** в процессе личностно-развивающего взаимодействия.

**Принцип соуправления** с педагогическим взаимодействием субъектов образовательного процесса исключает авторитарный стиль управления, который не учитывает внутренний мир и активность студента.

Педагогическое взаимодействие в системе «преподаватель – студент» обеспечивает такое управление познавательной деятельностью обучаемых, при котором преподаватель:

- а) ставит студента в позицию активного субъекта учения, осуществляемого в общей системе коммуникативной работы класса;
- б) развивает способности студента к самоуправлению (саморегуляции, самоорганизации, самоконтролю) собственной деятельностью;
- в) организует процесс обучения как решение учебно-познавательных проблем на основе творческого взаимодействия (диалога) со студентами.

Соуправление в обучении предполагает рассмотрение его как процесса, направленного на студента, как центральную фигуру этого обучения. Студент выступает основным участником образовательного

процесса, отвечающего ценностям и интеллектуальным способностям личности. Преподаватель выступает в роли человека, облегчающего процесс учения, создающего атмосферу взаимного доверия и живого общения, позволяющего осуществить самореализацию личности в процессе обучения.

Таким образом, предложенная система принципов личностно-развивающего взаимодействия преподавателей и студентов может выступать основой организации образовательного процесса, направленного на развитие творческих сил, способностей личности, приобщение ее к процессам саморазвития и самореализации.

**Заключение.** Личностно-развивающее обучение выступает одной из сложных форм преобразования внутреннего мира, осуществляемого в процессе продвижения человека по своему жизненному пути, в рамках которого личность обнаруживает себя, строит себя, постигает смысл своего существования, нацеливает на самопостроение, на творческий подход к жизни и деятельности.

Студентов нельзя заставить творчески развиваться, их можно лишь побуждать к работе над собой, к личностному росту. Поэтому в университете необходимо создать среду для успешной совместной исследовательской деятельности студентов и преподавателей, что способствует творческому развитию каждого из участников процесса. Ориентация на личностно-развивающее взаимодействие субъектов образовательного процесса позволит студентам подняться на более высокий уровень творческого развития, а преподавателям выявить совокупность педагогических условий для повышения качества профессиональной подготовки специалистов.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Кондрашова, Л.В. Основы дидактики высшей школы: учеб.-метод. пособие / Л.В. Кондрашова. – Херсон, 2011. – 326 с.
2. Митина, Л.М. Системный личностно-развивающий подход в образовании: интеграция инноваций и традиций / Л.М. Митина // Психология в вузе. – 2012. – № 2. – С. 7 – 14.
3. Чернилевский, Д.В. Педагогика высшей школы: учебник для вузов / Д.В. Чернилевский, О.К. Филатов. – М.: Машиностроение, 2005. – 702 с.

Поступила 15.04.2013

#### DEVELOPMENTAL INTERACTION OF TEACHERS AND STUDENTS IN THE EDUCATIONAL PROCESS

A. SMANTSER

*The article focuses on the research of developmental interaction opportunities of teachers and students, the essence of which is establishment of a system of relations between a teacher and a student aimed at improving of students' personal qualities, training and desire to solve creative tasks during a lecture or a seminar. During the interaction complex theoretical issues are put and solved, scientific data is analyzed, various scientific schools are compared, and controversial issues are identified and clarified. Characteristics and peculiarities of development of interaction organization are identified and its basic principles are proved. Orientation to developmental interaction allows students to achieve a higher level of creative development, and teachers – to develop a set of pedagogical conditions for improving of professional training quality.*

УДК 378.14

## МОДЕЛЬ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К БУДУЩЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

**М.М. СИРОТКИНА**

*(Полоцкий государственный университет)*

*На современном этапе развития общества ценностная составляющая педагогического образования находится под пристальным вниманием. В динамически изменяющихся социально-экономических условиях ценностное отношение к будущей профессионально-педагогической деятельности видится важным средством формирования личности студента, развития и реализации его потенциальных возможностей. Нами рассмотрена модель процесса формирования ценностного отношения к будущей профессиональной деятельности у студентов педагогических специальностей. Концептуальные основания разработки модели процесса формирования ценностного отношения заключаются в учете как аксиологического, так и личностно-ориентированного, деятельностного и системного подходов. Представленная модель процесса формирования ценностного отношения реализуется на пяти этапах: адаптационно-диагностическом, планирующе-коррекционном, информационно-деятельностном, вариативно-творческом, оценочно-результативном.*

**Введение.** В начале XXI века «в условиях духовно-ценностного вакуума во взрослую жизнь вступило поколение молодых людей, имеющих эклектическую систему ценностных ориентаций, характеризующую ограниченность их социализации, потерю доверия предметному и природному миру, деформацию социальных отношений, нарастание растерянности в социальной ориентации личности, становление приоритетов потребления и развлечения в ущерб приоритетам трудовой деятельности» [1, с. 8]. В сложившейся ситуации необходим пересмотр некоторых аспектов подготовки будущих специалистов в целом и педагогических кадров в частности. Так, сегодня уже не вызывает сомнений тот факт, что образование не должно сводиться ни к основам наук, ни к системе знаний, умений и навыков. Оно должно реализовываться в процессе личностно-ориентированного педагогического взаимодействия, направленного на профессиональное и личностное развитие всех участников образовательного процесса, посредством воспроизведения социального опыта и культуры в естественных и искусственных образовательных ситуациях, а также опыта осуществления творческой деятельности. Многочисленные тенденции в области модернизации процесса образования, связанные с его содержательным и структурным обновлением, должны также учитывать сложившуюся необходимость в развитии духовно-нравственной сферы молодежи, чем и обусловлен наш интерес к формированию и развитию ценностного отношения к будущей профессиональной деятельности. В данных условиях моделирование образовательного процесса, способствующее его совершенствованию и направленное на осознание студентами ценности приобретаемой профессии и образования вообще, выступает одной из важнейших задач вуза.

**Основная часть.** Как универсальный способ идеального представления о реальных явлениях или процессах, моделирование служит основой исследования в различных областях знания. В современном научном исследовании моделирование из приема превратилось в важный метод научного познания и применяется для изучения отдельных, специально выделяемых сторон объекта изучения. В целом моделирование процесса обучения представляет собой прогностическое видение будущих результатов. Однако модели рассматриваются не только как часть технологии для создания будущего или как полезные инструменты, а сами собой представляют способы действия, которые фактически и создают будущее [2, с. 102]. По мнению М. Вартофского, модель можно определить как репрезентацию для самого субъекта того, что он хочет, на что он надеется. Поэтому модель – это «не просто и не только отражение или копия некоторого состояния дел, но и предполагаемая форма деятельности, репрезентация будущей практики и освоенных форм деятельности» [3, с. 11]. Так, моделирование в педагогическом процессе не только ведет к пониманию того, что с помощью приобретаемых профессиональных знаний можно влиять на изменение мира, его улучшение, но и способствует осознанию того, как студенты могут самосовершенствоваться, саморазвиваться в этом мире.

При построении модели формирования ценностного отношения к будущей педагогической деятельности, наряду с аксиологическим, необходимо учитывать такие подходы, как личностно-ориентированный, деятельностный и системный. *Личностно-ориентированный подход* предполагает ориентацию при конструировании и осуществлении педагогического процесса на личность, исполняющую приоритетную, системообразующую роль. Он настоятельно требует признания уникальности личности, ее интеллекту-

альной и нравственной свободы, права на уважение. Данный подход предполагает опору в подготовке специалиста на естественный процесс саморазвития и творческий потенциал личности, создание для этого соответствующих условий. *Деятельностный подход* предполагает, что деятельность – основа, средство и решающее условие развития личности. Данный подход требует специальной работы по выбору и организации деятельности студента по активизации и переводу его в позицию субъекта познания, труда и общения. Учитывая, что только через механизмы собственной деятельности, собственных творческих усилий будущий специалист овладевает опытом профессиональной деятельности, при разработке модели формирования ценностного отношения у будущих педагогов в учебно-воспитательном процессе уделено особое внимание применению разнообразных видов деятельности. Следующим важным компонентом научного обеспечения выступает *системный подход*. Системный подход позволяет рассмотреть процесс формирования ценностного отношения к будущей профессиональной деятельности в качестве целостной системы, включающей взаимосвязанные элементы, организованные в определенную структуру.

Опираясь на перечисленные подходы, рассмотрим модель процесса формирования ценностного отношения к профессиональной педагогической деятельности как сложное структурное образование. Она включает в себя ряд взаимосвязанных модулей, блоков, элементов, которые образуют интегральную целостность. В психолого-педагогических исследованиях приводятся разнообразные модели, отличающиеся количеством и содержательной наполненностью этапов или фаз формирования у человека ценностного отношения. Так, А.В. Кирьякова при рассмотрении ориентации личности на социально-значимые ценности выделяет три фазы: первая фаза – присвоение ценностей общества личностью и формирование на их основе Образа Мира; вторая фаза – преобразование личности на основе присвоения ценностей и формирование Образа «Я»; третья фаза – проектирование Образа Будущего [4, с. 17].

Моделируя процесс формирования ценностных отношений или ориентаций обучаемых, некоторые авторы вводят новые этапы и элементы этого процесса. При этом подчеркивается, что становление ценностного отношения личности осуществляется в единстве трех компонентов: когнитивного, эмоционального, поведенческого. Так, С.Е. Гайдукевич выделяет в предложенной модели семь этапов: подготовительный, ознакомление с информацией об общественно значимых ценностях, переживание первичной информации о ценностях, формирование дифференцированных оценочных суждений, формирование оценочных предпочтений, систематизация и обобщение полученных знаний, практическая реализация ценностных отношений [5, с. 13]. Эти этапы выделены автором применительно к старшеклассникам с определенными физическими отклонениями.

Наше исследование посвящено формированию у студентов ценностного отношения к будущей профессиональной педагогической деятельности. В связи с этим сама модель, элементы и фазы формирования ценностного отношения имеют более сложную структуру и строение. Она представляет собой взаимосвязанную последовательность этапов, каждый из которых нацелен на формирование отдельных свойств и показателей каждого из компонентов ценностного отношения соответственно. Все составляющие этапы также имеют определенную структуру и связи между собой и определенную автономность в смысле влияния и перемещения в реальном педагогическом процессе. Модель как аналог реально протекающих процессов поможет целенаправленно проецировать и формировать ценностное отношение обучаемых к образованию.

Профессионально-личностное развитие будущего специалиста осуществляется во времени и имеет свои этапы: этап адаптации, критической переоценки выбора, этап относительной стабилизации и т.д. Процесс формирования ценностного отношения к профессиональной педагогической деятельности соответственно не происходит стихийно, а имеет определенную логику протекания. Проанализировав особенности процесса обучения в вузе, нацеленного на развитие у студентов ценностного отношения к будущей педагогической профессии, можно выделить основные этапы модели его формирования.

Видится, что первый этап модели формирования ценностного отношения к профессиональной деятельности – **адаптационно-диагностический**. Несомненно, поступление в высшее учебное заведение является важным моментом в жизни первокурсника, обуславливающим изменение социального статуса молодого человека. Переход вчерашнего школьника из одной системы обучения и взаимоотношений в другую неизбежно сопряжен с многочисленными трудностями. На первых порах у него могут возникать проблемы как в сфере общения, так и в сфере учебной деятельности, что в значительной мере усложняет процесс обучения, снижает его качество и, в конечном итоге, влияет на ценностное отношение, в первую очередь, к получаемым знаниям, а затем – к образованию и будущей профессии вообще. Однако следует заметить, что возникающие трудности закономерны, поскольку нарушается сложившийся динамический стереотип личности: существенно изменяется круг общения личности, система отношений между однокурсниками, способы учебной деятельности и т.д. Все это определяет необходимость определенных мер по адаптации первокурсников к условиям жизнедеятельности в вузе. Для полноценного вступления в

вузовскую систему студентам-первокурсникам требуется определенный адаптационный период. Выделенный нами этап предполагает оказание помощи первокурсникам в приспособлении к новой системе обучения, обеспечивает проведение диагностики сформированности знаний, умений и навыков, выявление их ценностного отношения к будущей профессии. В нашем исследовании диагностика сформированности ценностного отношения к будущей профессии проводилась с помощью контент-анализа эссе и шкалирования ответов студентов. На основе шкалы-анкеты студенты строили профиль ценностного отношения к образованию, который демонстрирует степень развитости каждого из его компонентов.

Студент, поступивший в высшее учебное заведение, имеет достаточно большое желание овладеть знаниями. Однако несогласованность уровня реальной подготовки студента с предъявляемыми к нему требованиями зачастую не дает ему возможности успешно учиться в вузе. Для преодоления подобного диссонанса на сегодняшний день преподаватели высшей школы выявляют пробелы в фактической подготовке студентов по предметам школьной программы и оказывают помощь в рациональной организации их учебного времени. Овладение студентами учебными умениями и навыками, развитие культуры умственного труда, усвоение умений планировать и организовывать свою познавательную деятельность является основой для формирования у них ценностного отношения к профессиональной деятельности. На этот аспект подготовки специалиста обращает внимание А.С. Зубра, подчеркивая важность систематизированного, целенаправленного и организованного обучения для приобретения самих знаний, а также способов эффективного усвоения этих знаний [6, с. 9].

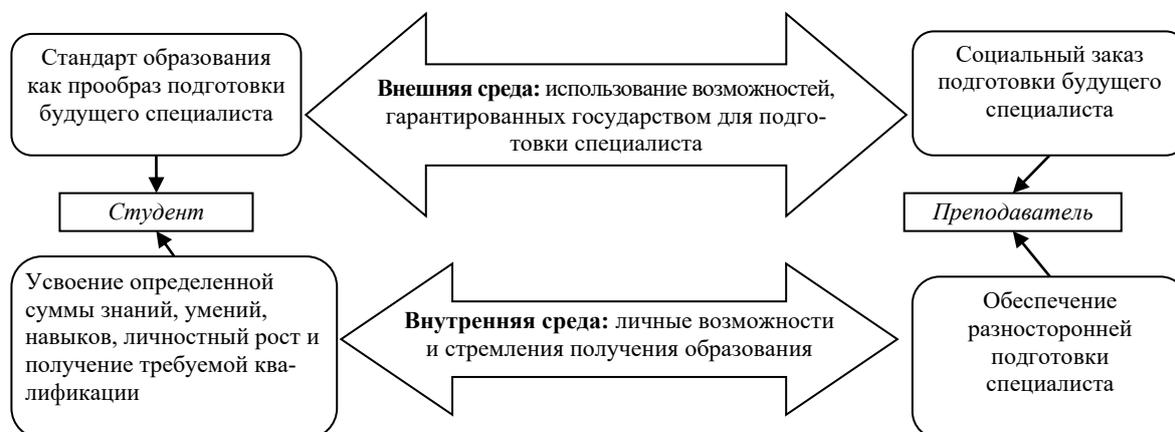
Познавательная деятельность, обеспечивающая приток новой информации о профессии, ее требованиях к человеку, стимулирует ценностно-ориентационную деятельность, расширяющую и углубляющую уже сложившуюся систему оценок и представлений. Но наибольшие возможности для активизации процесса профессионального развития содержатся в преобразовательной деятельности, поскольку в ней ценностные отношения личности непосредственно взаимодействуют с требованиями деятельности. И познавательная, и преобразовательная деятельность студента осуществляются в ходе специально организованной учебно-профессиональной деятельности в вузе.

Следующим этапом модели процесса формирования ценностного отношения выступает **планирующе-коррекционный** этап. Результаты диагностики, полученные на предыдущем этапе, становятся отправной точкой для дальнейшей работы по формированию ценностного отношения. Проектирование будущей профессиональной деятельности, а также деятельности учебной теснейшим образом связано с целеполаганием. Отмечается, что принятая индивидом цель оказывается важнейшим звеном процесса осознанного регулирования поведения. «Являясь идеальным представлением конечного результата деятельности, цель как образ ... выступает в качестве предпосылки, определяющей ее начало. Сложная деятельность не может быть ни спланирована, ни тем более осуществлена, если такая предпосылка не сформирована» [7, с. 217]. Регуляторную функцию цели деятельности О.А. Конопкин определяет как системообразующую, «благодаря которой весь процесс саморегулирования формируется как векторное образование, направленность которого задана целью» [8, с. 205]. Цель всегда является осознаваемым звеном саморегуляции. Следует также отметить, что постановка целей способствует повышению настойчивости и направляет внимание человека на те аспекты деятельности, которые важны для ее успешности. Характер постановки цели важен при моделировании процессов развития.

При формировании целей подготовки специалистов учитываются особенности и требования внешней и внутренней среды, а именно цели, которые выдвигаются обществом, государством, потребностями рынка труда, и цели, которые ставят перед студентами преподаватели и они сами. Для определения целей первого типа необходимо показать возможности и требования общества к подготовке специалиста, для целей второго типа – стратегию преподавателей по подготовке высококвалифицированных специалистов и стремления студентов к получению образования, овладения интересующей профессией. В соответствии с вышесказанным структура определения целей подготовки специалиста проиллюстрирована на рисунке.

Планирование учебной деятельности студентов выступает непременным атрибутом их успешной работы. Планирование выступает в форме заранее обдуманых и реализуемых действий с учетом необходимых условий и средств достижения определенных целей. Важно отметить, что планирование нацелено на реализацию человеческих устремлений и взаимоотношений в динамике их развития, поэтому полный цикл планирования невозможно рассчитать со стопроцентной вероятностью. В самом общем виде он состоит: из определения «проблемного поля» учебной деятельности и возможностей реализации поставленных целей; планирования задач, решение которых будет обеспечивать достижение цели (именно на этой стадии проектируется желаемое будущее); определения способов достижения поставленных задач (выбора или создания средств, с помощью которых будут достигаться поставленные задачи и осуществляться приближение цели); структурирования содержания учебного материала, определения способов и времени его усвоения; проектирования реализации планов и контроля их выполнения.

Таким образом, целеполагание, проектирование и планирование учебно-познавательной деятельности студентов выступают важным этапом модели процесса формирования ценностного отношения студентов к будущей профессиональной деятельности.



Структура определения целей подготовки специалиста

Третий этап модели – **информационно-деятельностный** этап, призванный раскрыть ценностный потенциал вузовских дисциплин, а также самого процесса обучения. Осуществив планирование своей учебной деятельности, определив ее конкретные согласованные задачи, субъекты образовательного процесса приступают к их реализации, к ознакомлению, осознанию и осмыслению, а затем и усвоению содержания вузовских дисциплин, овладению специальными, предметными знаниями и навыками для обеспечения личностного роста, развития эмоционально-волевых качеств и аксиологического потенциала личности. Студенты знакомятся с представленной информацией, содержанием учебных дисциплин, усвоение которых будет способствовать развитию их профессионального и общекультурного уровня.

Содержание вузовского образования несет в себе определенный ценностный потенциал, смысл которого преподаватель призван раскрыть перед студентами. Особую значимость в иерархии ценностей наряду с общечеловеческими ценностями занимают ценности профессиональные, на трансляцию которых в первую очередь должны быть направлены дисциплины общенаучного блока и специальные дисциплины. Общенаучные дисциплины призваны расширять знания студентов в соответствующей их специализации области, выявлять роль этих дисциплин в профессиональной деятельности и жизни человека. В максимальной степени овладеть необходимой профессией студентам помогут специальные дисциплины. Ценность специальных дисциплин для студентов состоит в раскрытии особенностей своей профессии, возможностей будущей профессиональной деятельности. Дисциплины гуманитарного блока, несомненно, обладают широкими возможностями в плане обогащения духовного мира личности, формирования соответствующего миропонимания, ценностного взгляда на мир. Однако в практике обучения часто встречается существенное противоречие между важностью данных дисциплин для становления личности и смутным представлением об их ценностном потенциале у первокурсников. Одним из путей преодоления означенного противоречия может быть включение в лекции по гуманитарным дисциплинам специального блока, в котором в краткой форме показывалась бы важность каждой темы для дальнейшего усвоения курса, для общекультурного и профессионального развития и т.д.

Значительный потенциал формирования ценностного отношения к профессиональной педагогической деятельности кроется в самом процессе обучения в вузе, в его содержательном и организационном аспектах. Внимательное и бережное отношение к имеющемуся у студентов опыту деятельности в условиях классно-урочной системы важно уметь включить в систему вузовского обучения, показать ее привлекательные стороны, дать возможность студентам положительно оценить роль различных видов организации процесса обучения в вузе. Особое внимание следует обратить на раскрытие ценностных аспектов самого процесса обучения, суть которого состоит в целенаправленной передаче социального опыта, накопленного человечеством, подготовке человека к профессиональной деятельности, обогащении его культурного и научного уровней.

Далее следует **вариативно-творческий** этап. Абсолютно справедливо, что усвоение информации, содержания учебных дисциплин на репродуктивном уровне не может обеспечить подготовку высококвалифицированных специалистов, способных находить нетривиальные решения возникающих проблем.

По мнению В.А. Ситарова, педагогическая деятельность в силу подвижности и изменчивости условий ее протекания, уникальности их сочетаний в конкретной педагогической ситуации, является для конкретного учителя принципиально неформализуемой и требует от него постоянной ориентировки в системе связей всех условий, чтобы определить наиболее существенные, занять лично осознанную профессиональную позицию, т.е. требует в известной мере постоянного творчества [9, с. 150]. Нельзя не согласиться, что творчество и оригинальность в деятельности специалиста в значительной степени являются следствием самобытности и неповторимости его личности. Однако эти характеристики деятельности не развиваются стихийно, а являются результатом целенаправленной и систематической работы. Большинство педагогов и исследователей также убеждены, что творческое начало присуще не только деятельности педагога, но и деятельности обучаемых. Поэтому в процесс обучения необходимо включать вначале задания поискового характера, требующие варьирования имеющихся знаний, а затем постановки и решения творческих заданий, самостоятельного поиска и решения актуальных проблем, включения студентов в учебно-исследовательскую деятельность. Знания, полученные самостоятельно, пережитые эмоционально, становятся лично значимыми, определяют жизненную позицию субъекта. В этой связи нами выделен особый этап в модели процесса формирования ценностного отношения к будущей профессиональной деятельности. Он связан с умением оперировать имеющимися знаниями в процессе решения нестандартных задач, с развитием творческих умений студентов, позволяющих находить, формулировать и решать новые, ранее неизвестные проблемы, обобщать известные положения и рассматривать их с новых научных позиций, с обеспечением возможности самореализации студентов в процессе учебной деятельности.

Реализация вариативно-творческого этапа требует от студентов проявления самостоятельной творческой деятельности, обучения их творческим умениям в процессе групповой и индивидуальной деятельности. Приобретаемые таким образом умения и навыки становятся прочным фундаментом для развития ценностного отношения, и их важность проявляется в реальных практических ситуациях. Не случайно, что организация активной пробы сил в сфере будущей профессиональной деятельности студента является краеугольным камнем его профессионального становления. Особенно важно, чтобы в этот период преждевременно не наступил «паралич» профессионального сознания, не развилась пассивность и не наступила объективация ложного вывода о том, что теоретические знания якобы не имеют применения на практике, где требуется простая техника педагогического труда, а действия учителя эмпиричны, в большинстве случаев построены на опыте повседневной жизни или на подражании. Формирование ценностного отношения к будущей профессиональной деятельности в процессе решения творческих задач дает возможность студенту осознать смысл получаемых знаний и способов действия для общества и себя лично, для получения конкретных результатов в области профессионального труда.

Заключительный этап модели формирования ценностного отношения призван обеспечить контроль, рефлексию, анализ и оценку результатов учебной деятельности студентов, сформированность ценностного отношения к будущей педагогической деятельности. Мы назвали данный этап **оценочно-результативным**. Ценностное отношение к профессиональной педагогической деятельности связано с оценочной деятельностью студентов. «Оценка – неотъемлемый компонент сознания, сформировавшийся под влиянием практики, которая в своем развитии порождает не только функциональное бытие вещей, их значимость, ценность, но и формирует субъективную способность, с помощью которой определяется ценность природных свойств и социальных факторов» [10, с. 144]. Оценка есть средство определения значимости объекта для человека, для удовлетворения его потребностей, обязательный элемент поведения и общения. Механизм оценочной деятельности состоит из нескольких этапов. Для удовлетворения потребности человек избирает тот или иной объект. Затем происходит собственно «потребление» данного объекта, результатом которого и является оценка. Она возникает в процессе работы механизмов сопоставления и сравнения, присущих категоризации.

Следующим этапом становится формирование значимости объекта для субъекта и появление оценочного суждения. Объекты, отобранные для оценки с позиции субъекта, представляются как ценные, полезные, выгодные, хорошие и т.д. В этом случае формируется субъективное оценочное отношение субъекта к изучаемому объекту [11, с. 13]. Следовательно, для успешного формирования ценностного отношения к педагогической деятельности важно учитывать диалектическое взаимодействие значения – ценности – смысла – личностного смысла.

Оценочно-результативный элемент является завершающим в модели формирования у студентов ценностного отношения к будущей профессиональной деятельности. Он позволяет обобщить результаты работы как преподавателя – в передаче определенной информации, так и студента – в осознании, понимании и присвоении получаемой информации, выработке прочных знаний, умений и навыков, приобретении опыта творческой деятельности, соответствующих эмоционально-ценностных отношений и волевых усилий по достижению запланированного результата.

В обобщенном виде описанную нами модель формирования у студентов ценностного отношения к будущей педагогической деятельности можно представить в виде таблицы.

Модель процесса формирования ценностного отношения у будущих учителей к профессиональной деятельности

Этапы модели процесса формирования ценностного отношения	Цели и задачи	Содержание деятельности преподавателя	Содержание деятельности студента
Адаптационно-диагностический	Приспособление студентов к условиям обучения в вузе; анализ имеющегося уровня подготовки студентов	Выявление сформированности компонентов ценностного отношения к будущей педагогической деятельности	Приспособление к вузовской системе обучения. Составление профиля ценностного отношения к образованию
Планирующе-коррекционный	Планирование будущей подготовки студентов и определение целей их деятельности	Определение целей и задач обучения. Проектирование деятельности преподавателя по передаче социального опыта	Принятие целей и задач обучения в вузе. Проектирование и планирование деятельности. Составление план-карты личностного развития
Информационно-деятельностный	Определение ценности содержания учебных дисциплин для осуществления педагогической деятельности и способов овладения их содержанием	Раскрытие ценности каждой дисциплины для успешного осуществления педагогической деятельности. Показ роли и места содержания образования в работе учителя. Включение студентов в поисковую деятельность	Включение в деятельность по освоению содержания учебных дисциплин. Понимание ценности знаний, умений, навыков для полноценной подготовки будущего учителя
Вариативно-творческий	Вариативное комбинирование имеющихся способов деятельности и творческое решение задач	Включение студентов в самостоятельную творческую деятельность. Обучение студентов проектной деятельности. Обучение студентов опыту творческой деятельности	Самостоятельная работа творческого характера. Составление и решение учебно-творческих заданий. Осознание ценности творческого подхода к решению проблем
Оценочно-результативный	Проверка, оценка и корректировка результатов учебной деятельности студентов	Обучение студентов анализу и рефлексии результатов деятельности. Коррекция результатов обучения. Применение различных видов контроля, ориентация студентов на самоконтроль	Овладение умениями анализа и рефлексии своей учебной деятельности. Выявление успехов и неудач в учебной деятельности. Развитие ценностного отношения к образованию. Самоконтроль, самовоспитание и саморазвитие

**Заключение.** В результате исследования разработана модель процесса формирования у будущих учителей ценностного отношения к профессиональной педагогической деятельности, основными этапами которой являются: *адаптационно-диагностический*, позволяющий проанализировать как уровень общей подготовки студентов, так и сформированность отдельных компонентов ценностного отношения к профессиональной педагогической деятельности; *планирующе-коррекционный*, помогающий студентам в устранении пробелов в знаниях, умениях и навыках, а также в дальнейшей работе над своим ценностным отношением к педагогической деятельности на основе построения его профиля; *информационно-деятельностный*, связанный с непосредственным овладением студентами необходимыми знаниями, умениями и навыками, формированием ценностного отношения к профессиональной педагогической деятельности; *вариативно-творческий*, позволяющий организовать процесс продуктивной учебно-исследовательской деятельности студентов, что положительно влияет на ценностное осознание получаемого результата; *оценочно-результативный*, который подводит итог всей работы студентов по овладению содержанием учебных дисциплин, осознанию их важности и ценности для будущей педагогической деятельности.

Реализация данной модели будет способствовать формированию у будущих учителей ценностного отношения к профессиональной педагогической деятельности.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Липский, И.А. Основные парадигмы воспитания / И.А. Липский // Педагогическое образование и наука. – 2009. – № 5. – С. 4 – 10.

2. Акмеология: учеб. пособие / под общ. ред. А.А. Деркача. – М.: Изд-во РАГС, 2002. – 650 с.
3. Вартофский, М. Модели. Репрезентации и научное понимание / М. Вартофский. – М.: Прогресс, 1988. – 507 с.
4. Кирьякова, А.В. Аксиологическая концепция ориентации личности в мире образования / А.В. Кирьякова // Вестн. ОГУ. – 1999. – № 1. – С. 13 – 19.
5. Гайдукевич, С.Е. Коррекционная работа по развитию ценностных ориентаций незрячих и слабовидящих старшеклассников: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03 / С.Е. Гайдукевич; Белорус. гос. пед. ун-т. – Минск, 1999. – 21 с.
6. Зубра, А.С. Педагогические основы формирования культуры личности студента высшей школы / А.С. Зубра // Национальный институт образования. – Минск, 1995. – 160 с.
7. Ломов, Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б.Ф. Ломов. – М.: Изд-во «Наука», 1984. – 445 с.
8. Конопкин, О.А. Психологические механизмы регуляции деятельности / О.А. Конопкин. – М.: Наука, 1980. – 256 с.
9. Ситаров, В.А. Педагогика и психология ненасилия в образовательном процессе / В.А. Ситаров, В.Г. Маралов; под ред. В.А. Сластенина. – М.: Изд. центр «Академия», 2000. – 216 с.
10. Симонов, П.В. Теория отражения и психофизиология эмоций / В.П. Симонов. – М.: Наука, 1970. – 147 с.
11. Габдулхаков, Р.Р. Аксиологические императивы образования / Р.Р. Габдулхаков. – Уфа: Башк. ин-т развития образования, 1999. – 86 с.

Поступила 17.04.2013

**THE MODEL OF THE PROCESS OF VALUE ATTITUDE FORMING  
TO FUTURE PROFESSIONAL ACTIVITY  
AMONG STUDENTS OF PEDAGOGIC PROFESSIONS**

**M. SIROTKINA**

*Nowadays the value constituent of the pedagogic education is examined with great attention. The article focuses on the model of the process of value attitude forming to future professional activity among the students of pedagogic professions. Conceptual grounds for the development of the model for the process of value attitude forming take into account personality-oriented, action, value and system approaches. The structural-logic model of the process of value attitude forming is presented with five stages: adaptation-diagnosis stage, which lets to analyse the level of general training and forming of separate components of value attitude to professional pedagogic activity; planning-correction stage, which helps students to plan their educational activity, to remove vacancies in their knowledge, abilities and skills and to correct their value attitude to pedagogic activity building the profile of value attitude; information-activity stage, connected with the direct formation of value attitude to professional pedagogic activity; variation-creative stage, which lets students organize the process of creative search what had a positive effect on value awareness of the result; valuation-effective stage, which sums up all the work on value attitude forming to future pedagogic activity.*

УДК 373.015.31:78

**ЭФФЕКТИВНОСТЬ ПРОЦЕССА РАЗВИТИЯ КОНЦЕРТНО-ИСПОЛНИТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ И НАВЫКОВ УЧАЩИХСЯ-МУЗЫКАНТОВ****И.П. ЕРМАЛОВИЧ***(Гатовская средняя школа, п. Гатово, Минский район)*

*Представлены результаты опытно-экспериментальной работы развития концертно-исполнительских умений и навыков учащихся-музыкантов. Анализируются данные экспериментальной работы контрольной и экспериментальной групп на начальном, промежуточном и завершающем этапах. Достоверность результатов эксперимента подтверждается данными математической статистики. Особый интерес представляет обобщение результатов контрольного этапа эксперимента. Сформулированы рекомендации с точки зрения педагогики для реального музыкально-образовательного процесса.*

Исполнение музыкального произведения является творческим процессом воспроизведения авторского замысла с помощью исполнительских средств. Традиционно музыкальное исполнительство реализуется в условиях публичного выступления, т.е. на эстраде, концерте. Однако изобилие недостатков и погрешностей в концертных выступлениях учеников зачастую выступает препятствием на пути к полноценному творческому процессу. В связи с этим существует необходимость в разработке специальных методов развития концертно-исполнительских умений и навыков (КИУН).

В структуру КИУН включены следующие компоненты:

- *организационный* (самостоятельность, дисциплинированность, организованность);
- *психомоторный* (свобода пианистического аппарата, точность координационных движений, техническое совершенство исполнения);
- *коррекционно-рефлексивный* (эмоциональная устойчивость до выступления, коррекция и оптимизация собственного состояния и звучания произведения во время выступления, анализ исполнения);
- *музыкально-художественный* (целостность формы и образа музыкального произведения, исполнительская индивидуальность и творческое отношение к исполняемому, раскрытие авторского замысла);
- *артистический* (яркость и эмоциональность исполнения, вхождение в образ, сценические переживания, притягательность, контакт с публикой) [1].

**Основная часть.** В проведенном исследовании сделана попытка внести определенные коррективы в построение методики развития КИУН у детей школьного возраста на уроках фортепиано. Опытно-экспериментальная работа проводилась в 2008 – 2012 годах в три этапа:

- 1) начальный (констатирующий);
- 2) промежуточный (формирующий);
- 3) завершающий (контрольный).

Участники педагогического эксперимента не выбирались специально по каким-либо признакам. Учащиеся контрольной и экспериментальной групп обучались у разных педагогов. Для объективности результатов экспериментальной работы при распределении учащихся по группам учитывались следующие условия: в каждой из групп должны присутствовать учащиеся с различными уровнями развития музыкальных способностей; количественное соотношение учащихся с разными исполнительскими возможностями, а также их возраст должны быть одинаковыми. Таким образом, для участия в эксперименте было отобрано 36 учащихся-музыкантов, из которых были сформированы контрольная и экспериментальная группы (по 18 человек в каждой).

В процессе подготовки использовалась система диагностических, коррекционных, методических, организационных мер, предпринимаемых учителем для оказания помощи и поддержки учащимся на протяжении всего периода обучения. Развитие КИУН опиралось на индивидуальную траекторию развития каждого ученика, его психофизиологические особенности, способности и склонности [2].

Достоинство данной методики оценивания заключается в том, что с её помощью можно получить данные об исследуемых параметрах в ходе естественного эксперимента, не воздействуя на испытуемого. Также важно и то, что обстановка концертного выступления вызывает у учащихся стремление сделать всё возможное для достижения высокого результата, т.е. обуславливает высокий уровень мотивации.

В ходе исследования был разработан и апробирован диагностический инструментарий, представляющий собой комплекс взаимодополняющих методов (наблюдение, анкетирование, интервьюирование и т.д.), которые позволили получить данные об уровне развития КИУН.

Для решения диагностических задач были подготовлены специальные карточки, которые предназначены для процедуры оценивания по результатам концертных выступлений учащихся. Каждая группа умений и навыков имеет три уровня, обозначающих разную степень развития [3]. В соответствии со

степенью выраженности критериев были выделены фиксированные обозначения этих уровней: низкий уровень (1 – 1,4 ср. б.) – учащиеся не владеют умениями и навыками; средний уровень (1,5 – 2,4 ср. б.) – удовлетворительное качество исполнения, но некоторые умения и навыки требуют внимания и развития; высокий уровень (2,5 – 3 ср. б.) владения КИУН подразумевает артистичность исполнения, раскрытие авторского замысла произведения через творческое отношение к нему.

Важным фактором в выявлении степени и уровня развития КИУН явились *их критерии*:

- *внешние* – правильность и качественность навыков (отсутствие ошибок), скорость исполнения;
- *внутренние* – отсутствие направленности сознания на форму выполнения действия, отсутствие напряжения и быстрой утомляемости.

На основании итогов этапов диагностики проходил этап оценки результативности (сравнение полученных результатов с идеальными критериями и показателями). Далее следовал этап коррекционно-развивающей работы в условиях музыкально-образовательной среды, определенной нами на основании изученного опыта отечественных и зарубежных исследователей, существующих форм музыкального образования и специфики музыкальной деятельности. Проводились педагогические наблюдения, изучение поведения и исполнения музыкальных произведений в разных средовых условиях, создаваемых в процессе музыкально-исполнительской деятельности, анализ записей уроков, концертов.

Рассмотрим подробнее результаты экспериментальной работы контрольной и экспериментальной групп на начальном, промежуточном и завершающем этапах.

**Динамика развития организаторских умений и навыков контрольной и экспериментальной групп.** На начальном этапе эксперимента средний балл в контрольной группе был выше (1,8), чем в экспериментальной (1,5). На промежуточном этапе средний балл двух групп был на одном уровне (2,1). По результатам полученных данных средний балл базисных организаторских умений и навыков на завершающем этапе в контрольной группе составил 2,5, а в экспериментальной группе – 2,8. Таким образом, уровень самостоятельности, дисциплинированности и организованности значительно возрос на последнем этапе, что в свою очередь подтверждает теорию последовательности развития умений и навыков.

**Динамика развития психомоторных умений и навыков учащихся контрольной и экспериментальной групп** (табл. 1). В отношении психомоторных умений и навыков наблюдается тенденция постоянного роста в обеих группах. В большей степени очевиден отрыв группы, в которой апробировалась авторская методика. В проведенном эксперименте развития психомоторных умений и навыков немаловажное значение уделялось учёту средовых условий.

Таблица 1

Динамика развития психомоторных умений и навыков контрольной и экспериментальной групп на трёх этапах эксперимента в разных средовых условиях

Группы	Дома			В классе			На эстраде		
	1 этап	2 этап	3 этап	1 этап	2 этап	3 этап	1 этап	2 этап	3 этап
Экспериментальная	1,5	1,8	2,3	1,9	2,5	2,7	1,5	2	2,3
Контрольная	1,5	1,7	2,1	2,1	2,1	2,4	1,5	1,8	1,8

Из таблицы 1 видно, что исполнительская подготовка наилучшим образом проявляется в средовых условиях индивидуального класса. С одной стороны, на учащемся не лежит груз ответственности полноценного эстрадного исполнения, требующего безошибочной, высокохудожественной игры. С другой, – исполняя программу перед учителем, учащийся мобилизует свои возможности, концентрирует внимание и слуховой контроль, по сравнению с домашним занятием, где в процессе отработки допускаются повторы, исправления.

**Динамика развития коррекционно-рефлективных умений и навыков учащихся контрольной и экспериментальной групп** (табл. 2). Очевиден рост *коррекционно-рефлективных умений и навыков* учащихся с начального по завершающий этап. В контрольной группе динамика роста ограничивается средним уровнем: 1,6 балла (начальный этап) – 1,8 балла (промежуточный этап) – 2 балла (завершающий этап) развития КИУН, чего нельзя сказать об экспериментальной группе: 1,5 – 2 – 2,6 баллов соответственно.

Проведение экспериментальной работы позволило установить уровень эмоциональной устойчивости до выступления, коррекцию и оптимизацию собственного состояния и звучания произведения во время выступления, а также анализ исполнения после концерта.

Большинство учеников в состоянии волнения в первые мгновения оказываются ошеломленными и малоактивными, теряют контроль над исполнительской деятельностью. Овладение основами рефлективных умений и навыков позволяет ученику больше узнать свои возможности, справиться с трудными стрессовыми ситуациями и, преодолев их, реализовать свой исполнительский замысел с минимальными потерями.

Таблица 2

Динамика развития коррекционно-рефлексивных умений и навыков учащихся контрольной и экспериментальной групп до выступления, во время и после выступления

Группы	Констатирующий этап			Промежуточный этап			Контрольный этап		
	до выступления	во время выступления	анализ исполнения	до выступления	во время выступления	анализ исполнения	до выступления	во время выступления	анализ исполнения
Экспериментальная	1,9	1,4	1,3	2,2	2	2	2,9	2,2	2,7
Контрольная	2,3	1,3	1,1	2,4	1,3	1,6	2,4	1,6	2,2

На начальном этапе экспериментальной работы в обеих группах очевиден низкий средний балл коррекционно-рефлексивных умений и навыков учащихся во время выступления и анализ после него. Уже на втором этапе уровень умений и навыков экспериментальной группы значительно повышается – с низкого до среднего. В контрольной группе небольшое улучшение намечается лишь на этапе послеконцертного анализа. На третьем этапе на средний уровень подготовки выходит контрольная группа, а средние баллы экспериментальной группы достигают высоких показателей.

**Динамика развития музыкально-художественных умений и навыков учащихся контрольной и экспериментальной групп** (табл. 3). Эта группа умений и навыков исследовалась с учётом средовых условий (дома, в классе, на эстраде) на каждом этапе эксперимента.

Таблица 3

Динамика развития музыкально-художественных умений и навыков учащихся контрольной и экспериментальной групп в разных средовых условиях

Группы	Дома			В классе			На эстраде		
	1 этап	2 этап	3 этап	1 этап	2 этап	3 этап	1 этап	2 этап	3 этап
Экспериментальная	1,2	1,6	2,1	1,6	2,3	2,6	1,3	1,9	2,2
Контрольная	1,1	1,1	1,6	1,8	2	2,1	1,4	1,6	2

Как и коррекционно-рефлексивные умения и навыки, наиболее свободно проявляются музыкально-художественные умения и навыки в условиях индивидуального класса, по сравнению с эстрадой.

Одинаковый низкий уровень (1,4 балла) музыкально-художественных умений и навыков учащихся обеих групп на начальном этапе эксперимента изменяется уже на промежуточном этапе, поднимаясь до среднего уровня (1,6 баллов в контрольной группе и 1,9 баллов в экспериментальной группе). На завершающем этапе разница контрольной и экспериментальной групп очевидна (1,8 баллов в контрольной группе; 2,3 баллов в экспериментальной группе).

**Динамика развития артистических умений и навыков учащихся контрольной и экспериментальной групп** (табл. 4). Артистические умения и навыки контрольной и экспериментальной групп на всех этапах колеблются в пределах среднего уровня (1,5 – 2,2 баллов).

Подробнее проанализировать развитие артистических умений и навыков учащихся контрольной и экспериментальной групп позволяют разные средовые условия.

Таблица 4

Динамика развития артистических умений и навыков учащихся контрольной и экспериментальной групп в различных средовых условиях

Группы	Дома			В классе			На эстраде		
	1 этап	2 этап	3 этап	1 этап	2 этап	3 этап	1 этап	2 этап	3 этап
Экспериментальная	1,2	1,5	2,1	1,6	2,2	2,4	1,9	2,2	2,1
Контрольная	1,2	1,3	1,6	1,9	2	2,1	1,5	1,5	2

Уровень артистических умений и навыков учащихся контрольной и экспериментальной групп в различных средовых условиях поднялся с низкого до среднего. Эксперимент показал, что яркость и эмоциональность исполнения, сценическое переживание, контакт с публикой лучше проявляется в классе и на эстраде. По мнению учащихся, присутствие слушателя как бы «подогревает», «вдохновляет» исполнителя. Желание показать свою творческую работу другим людям позволяет некоторым ученикам раскрыться с лучшей стороны, проявив свои лучшие артистические качества. Чего нельзя сказать об исполнении в домашних условиях.

В таблице 5 представлены данные, наглядно свидетельствующие о том, что рост концертно-исполнительских умений и навыков наблюдался как в контрольной, так и в экспериментальной группах.

Таблица 5

Динамика развития КИУН учащихся контрольной и экспериментальной групп по результатам экспериментальной работы (ученики, %)

Уровни	Контрольная группа			Экспериментальная группа		
	1 этап	2 этап	3 этап	1 этап	2 этап	3 этап
Низкий	28	6	0	50	0	0
Средний	72	94	100	50	94	44
Высокий	0	0	0	0	6	56

Сравнительный анализ данных, полученных до и после развивающего эксперимента, показывает, что количество учащихся экспериментальной группы с высоким уровнем КИУН увеличилось на 56 %. Значительно снизилось количество учащихся с низким уровнем развитости исследуемых умений и навыков. В контрольной группе тоже есть положительные изменения, но в процентном соотношении они не столь существенны. Так, количество учащихся контрольной группы с низкого (28 %) и среднего (72 %) уровня в начале эксперимента увеличилось до среднего (100 %).

Анализ результатов, полученных в ходе педагогического наблюдения, показал, что положительная динамика уровня КИУН достигнута по всем показателям. Однако при использовании разработанной методики формирования КИУН повышение среднего балла фиксировалось у учащихся экспериментальной группы уже на промежуточном этапе, у учащихся контрольной группы – на завершающем этапе.

Достоверность полученных результатов определялась с использованием методов **математической статистики** (U-критерий Манна – Уитни, T-критерий Вилкоксона).

С целью выявления различий по преобладанию исследуемых умений и навыков у испытуемых контрольной и экспериментальной групп использовались реализованные в системе STATISTICA 5.5.

Из результатов U-критерия Манна – Уитни видно, что на начало эксперимента тенденция к статистически значимым различиям у испытуемых контрольной и экспериментальной групп выявлена лишь по психомоторным навыкам (ПСМ\_1,  $U = 100,5$ ;  $p = 0,05$ ). Причем данные умения и навыки, хотя и незначительно, но лучше развиты у испытуемых контрольной группы. Коррекционно-рефлексивные, музыкально-художественные, артистические и организаторские умения и навыки учащихся контрольной и экспериментальной групп не отличаются ( $p > 0,05$ ). Это еще раз подтверждает правомерность (не существует статистически значимых различий у испытуемых контрольной и экспериментальной групп) и необходимость проведения развивающей методики.

Второй (промежуточный) этап эксперимента указал на наличие различий у испытуемых контрольной и экспериментальной групп по музыкально-художественным умениям и навыкам ( $U = 66,5$ ;  $p < 0,005$ ) и артистическим умениям и навыкам ( $U = 80,5$ ;  $p < 0,01$ ). Психомоторные, коррекционно-рефлексивные и организаторские навыки у испытуемых исследуемых групп на данном этапе не отличаются ( $p > 0,05$ ).

И наконец, после завершения эксперимента были выявлены статистически значимые различия у испытуемых контрольной и экспериментальной групп по психомоторным умениям и навыкам ( $U = 93,5$ ;  $p < 0,05$ ) и организаторским умениям и навыкам ( $U = 89$ ;  $p < 0,05$ ). Значимые различия обнаружены по следующим умениям и навыкам: коррекционно-рефлексивным ( $U = 53,5$ ;  $p < 0,001$ ), музыкально-художественным ( $U = 40,5$ ;  $p = 0,0001$ ) и артистическим ( $U = 69,5$ ;  $p < 0,005$ ). Причем средние показатели по всем указанным умениям и навыкам выше у испытуемых экспериментальной группы. Таким образом, проведенный выше анализ результатов U-критерия Манна – Уитни указывает на наличие различий в исследуемых умениях и навыках учащихся контрольной и экспериментальной групп на момент окончания эксперимента.

Проведенный анализ результатов T-критерия Вилкоксона позволяет заключить, что динамика изменений по всем изучаемым умениям и навыкам наблюдается как в контрольной, так и в экспериментальной группах. Однако в экспериментальной группе эта динамика наблюдается всегда при переходе от одного этапа эксперимента к другому (значимые различия,  $p < 0,001$ ) и отличается своей равномерностью. Для контрольной же группы на некоторых этапах изменения в показателях изучаемых умений и навыков выявлены не были ( $p > 0,05$ ) либо не являлись значимыми ( $p < 0,05$ ). То есть говорить о закономерных изменениях либо динамике этих изменений для данной выборки не приходится. Так, можно утверждать, что проведенная развивающая методика (на примере испытуемых экспериментальной группы) способствует развитию всех групп умений и навыков и является эффективной.

Сравнительный анализ динамики состояния КИУН у учащихся контрольной и экспериментальной групп доказал эффективность разработанной методики и позволил сделать *вывод* о том, что использование методики развития КИУН и средового подхода в музыкальном образовании является целесообразным и весьма продуктивным. Учащиеся экспериментальной группы по сравнению с контрольной группой показали более высокий уровень развития КИУН.

Замечено, что исполнительская техника «успешных» учащихся является не самоцелью, а средством создания музыкального образа, психомоторные умения и навыки имеют более упорядоченный и осмысленный характер. У «неуспешных» учащихся исполнительская техника направлена на обеспечение надёжности исполнения, исполнение имеет эмоционально-спонтанный характер.

Однако при детальном анализе исполнительского роста отдельных учеников на протяжении всего эксперимента наблюдались периоды, когда дальнейшая работа не приводит к улучшению результатов, эти периоды называются «плато». Учёные рассматривают «плато» как временную остановку или даже регресс в реализации освоения движения. Это создает впечатление, что упражнения не приносят пользы и не ведут к совершенствованию действия. На самом деле происходит сложный процесс качественной перестройки действия, который затем проявляется в автоматизации. Считается, что временное переключение на другие формы упражнения или даже полная приостановка на некоторый срок работы над навыком полезнее, чем попытка преодолеть эти трудности «напролом».

Важно учитывать, что большую роль в выработке пианистических умений и навыков играют индивидуальные особенности учащихся. Психологи выявили так называемые кривые научения, которые складываются на основе количества повторений и точности выполняемого действия. Исследователь В.И. Петрушин делит все кривые на два типа [4]:

1) *кривые с отрицательным ускорением*, когда формирование и развитие навыка сначала идет быстро, а потом все более замедляется, приближаясь к некоторому предельному уровню скорости и количества ошибок. Эти кривые имеют место чаще всего при разучивании сложных видов движения. На каком-то этапе возникает то, что психологи называют «плато успеха». Выйдя в освоение навыка на какой-то определенный уровень, музыкант даже после большого количества повторений движения никак не может его усовершенствовать. Выход из этого тупика видится в необходимости отложить на некоторое время разучиваемое произведение, и после некоторого перерыва вернуться к нему снова;

2) *кривые с положительным ускорением* (у которых нет «плато успеха») характерны для освоения простых легких движений. Начальные шаги не дают значительных результатов. Однако впоследствии по мере дальнейшего повторения действий происходит достаточно быстрое накопление положительной учебной динамики, т.е. наблюдается её рост. Такая динамика характерна для процессов выработки мыслительных навыков, когда по мере осмысления действия происходит изменение его внутренней структуры. Вместе с ростом мастерства и овладением различными видами двигательных навыков у музыканта растёт число произведений, выучиваемых по принципу положительного ускорения.

Психологи утверждают, что эффект «плато» поддается воздействию с помощью методического регулирования. «Плато» – это сигнал изменить методы работы. Как пишет Б.Ф. Ломов, «за внешней картиной неравномерности достижений скрываются процессы изменения стратегии деятельности человека, перестройки... механизма ее психической регуляции» [5].

Для того чтобы развивать навык наиболее эффективно, минимизируя спады и «плато», на первом этапе следует максимально избегать каких-либо изменений в условиях, при которых протекает процесс выработки навыка, а также необходимо изменять способы выработки (темпы, штрихи, акцентировку, группировку и т.д.); цели выработки (например, сделать смысловой акцент не на качестве движений, а на художественной стороне – интонировании, динамике, образности и т.п.); «график» выработки – отложить работу на некоторое время, заняться другими упражнениями, выработкой других навыков, имеющих «общее звено» с предыдущим или, напротив, совершенно иную двигательную структуру.

Также следует отметить, что динамика роста наблюдается не у всех учеников. Формирование КИУН происходит не в том темпе, который требует или ожидает учитель. Результаты психологического эксперимента И.А. Камышова и А.П. Чернышева показали, что для развития навыка полезным оказывается не только положительный, но и отрицательный опыт.

Такою же позицию занимал Б.Ф. Ломов: «при организованном обучении важно показать обучаемому не только правильные, но и неправильные действия, а также соответствующие им сигналы» [5].

Значение осознанности совершаемых неправильных действий при развитии навыка подчеркивает и психолог Е.П. Ильин: «Осознание неточностей и ошибок в двигательных действиях является на первой стадии обучения действием обязательным условием, так как в противном случае повторное выполнение действий может лишь усугублять ошибку, закреплять ее» [6, с. 145].

Вопреки мнению многих музыкантов-исполнителей и методистов, Г.М. Коган выдвинул смелый тезис: «Учиться на ошибках!» Об этом же пишет С.И. Савшинский: «Пользу приносит и та работа, которую можно определить, как отрицательный опыт. Знание – «не то!», «не так!» – тоже знание. Мало того,

если работа доведена до осознанного умения, ее результаты, непригодные для данного случая, могут найти применение в каких-то других» [7, с. 106].

Таким образом, не следует бояться отрицательного опыта в учебно-воспитательном процессе. Однако не следует его допускать на эстраде.

Практика показывает, что в учреждениях дополнительного образования детей, в отличие от других типов образовательных учреждений, созданы практически все условия для внедрения инновационных социально-педагогических моделей творческой деятельности, поскольку традиции, стиль и методы работы этих учреждений максимально учитывают потребности подрастающего поколения и особенности общества. На наш взгляд, важным является то, что может быть недоступно ребенку в другой среде (семья, школа, улица), – здесь она организуется, т.е. наполняется смыслами и ценностями, имеющими высокую значимость для детей, чтобы воспитанник на любом возрастном этапе мог гармонично влиться в эту среду, адаптироваться и развиваться в ней.

**Заключение.** Основным результатом использования методики в индивидуальном классе фортепиано в процессе музыкально-исполнительской деятельности учащихся экспериментальной группы – психологическая, эмоциональная и физиологическая свобода ученика до и во время выступления. У учеников повысился уровень рефлексии собственного исполнения, а также проявилась организованность и дисциплинированность в отношении домашних занятий. Некоторые ученики продемонстрировали самостоятельность и инициативность в работе с музыкальным текстом: исполнение стало более осмысленным, соответствующим характеру и стилю музыкального произведения. Как следствие этого, появились точность координационных движений, техническое совершенство игры, яркость и эмоциональность исполнения.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Ермалович, И.П. Развитие концертно-исполнительских умений и навыков учащихся / И.П. Ермалович. – Минск: «Четыре четверти», 2013. – 155 с.
2. Шоломицкая, И.П. Уровни сформированности концертно-исполнительских умений и навыков у учащихся-музыкантов / И.П. Шоломицкая // Технологии и методики в образовании: материалы XXXV междунар. электронной науч. конф. – Воронеж: Мастеринг. – 2010. – С. 35 – 38.
3. Шоломицкая, И.П. Организация недели музыки в школе / И.П. Шоломицкая // Образование Минщины. – 2011. – № 5 (34). – С. 31 – 33.
4. Петрушин, В.И. Музыкальная психология: учеб. пособие для студентов // В.И. Петрушин. – М.: ВЛАДОС, 1997. – 384 с.
5. Ломов, Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б.Ф. Ломов. – М.: Наука, 1984. – 227 с.
6. Ильин, Е.П. Умения и навыки: нерешенные вопросы / Е.П. Ильин // Вопросы психологии. – М.: Педагогика, 1986. – № 2. – С.145.
7. Савшинский, С.И. Работа пианиста над музыкальным произведением / С.И. Савшинский. – М., 1964. – 183 с.

*Поступила 19.02.2013*

#### EFFECTIVENESS OF THE PROCESS OF DEVELOPMENT OF CONCERT PERFORMING SKILLS OF MUSICAL STUDENTS

##### I. ERMALOVICH

*The results of experimental work on the development of the concert performing skills of students are presented. Data of experimental work of control and experimental groups at the initial, intermediate and final stages are analyzed. The reliability of the results of the experiment is confirmed by the data of mathematical statistics. Summarizing of the results of the control stage of the experiment is of special interest. Recommendations from the point of view of pedagogics for the real musical educational process are formulated.*

УДК 37.035.6

**ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ГРАЖДАНСКОЙ ПОЗИЦИИ СТУДЕНТОВ  
В УСЛОВИЯХ ВОЛОНТЁРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ****О.С. ОВСЯНИЦКАЯ***(Витебский государственный университет им. П.М. Машерова)*

*Раскрыта проблема формирования гражданской позиции студенческой молодёжи в процессе волонтерской деятельности. Характеризуются понятия «позиция», «гражданская позиция личности» в контексте философского, социологического, психологического и педагогического аспектов. Выделены структурные компоненты гражданской позиции личности. Формирование гражданской позиции студентов представлено как целенаправленный процесс формирования гражданского сознания. Определены критерии и показатели сформированности гражданской позиции личности. Включение студентов в волонтерскую деятельность рассматривается как условие формирования их гражданской позиции. Анализируется эффективность деятельности волонтерских организаций по формированию гражданской позиции студентов на основании данных мониторинга.*

**Введение.** В Концепции непрерывного воспитания детей и учащейся молодёжи в Республике Беларусь отмечается, что одной из приоритетных задач воспитания в учреждении образования является формирование гражданственности, патриотизма и национального самосознания на основе государственной идеологии. Гражданское и патриотическое воспитание должно быть направлено на формирование патриотизма, правовой, политической, информационной культуры и активной гражданской позиции обучающегося [1]. Направленность воспитательной деятельности национальной школы на формирование гражданской позиции молодёжи актуализирует исследование таких проблем гражданского воспитания, как механизм формирования гражданской позиции личности и поиск наиболее эффективных форм, методов, средств данного процесса. В настоящее время в педагогической науке накоплен определённый потенциал для разработки проблемы формирования гражданской позиции студентов. Анализ научных источников позволил установить, что практическое решение проблемы формирования гражданской позиции молодёжи осуществлялось посредством создания благоприятной образовательной среды учреждения (К.И. Маслов), путём приобщения к культурно-историческим ценностям региона (И.В. Молодцова, О.Н. Прокопец и др.), а также в процессе изучения общественных (Г.Я. Гревцева и др.) и гуманитарных (Д.В. Кириллов и др.) дисциплин.

Учёными Беларуси исследовались такие аспекты формирования гражданской позиции личности, как развитие гражданского достоинства в процессе изучения истории и культуры белорусского народа (Е.Ф. Ивашкевич); социально-творческой позиции личности на основе любви к семье, своему дому, деревне, городу, Родине, уважения Конституции Республики Беларусь (В.Т. Кабуш); исследовались методологические аспекты и практический опыт формирования гражданских качеств личности в Республике Беларусь (А.И. Левко). Исследования по проблеме волонтерства в основном посвящены ценностным ориентациям молодёжи в общественных объединениях (М.Е. Минова), воспитанию гуманистических отношений в милосердной деятельности (Е.А. Башаркина); изучению социально-психологического климата в волонтерском объединении (Н.А. Потапова); особенностям организации волонтерской работы (Г.В. Оленина). Вместе с тем нет комплексных исследований, посвящённых проблеме формирования гражданской позиции студентов в процессе волонтерской деятельности.

Актуализация проблемы формирования активной гражданской позиции молодёжи обуславливает необходимость научно-теоретического осмысления сущности гражданской позиции личности и определения педагогических условий её формирования.

**Основная часть.** Выявление сущностных характеристик понятия «гражданская позиция личности» предполагает рассмотрение философского, психологического, социологического и педагогического содержания термина «позиция». Данной проблеме посвящены работы ряда философов, определяющих позицию как целостное, системное, духовно-практическое образование личности, характеризующее формы и способы её включения в жизнедеятельность (М.М. Бахтин, М.С. Каган, И.Т. Фролов и др.).

С точки зрения психологов позиция личности – это образование, объединяющее разные виды ценностных ориентаций, которое характеризуется как устойчивая система отношений к определенным сторонам действительности, проявляющаяся в соответствующем поведении и поступках (Б.Г. Ананьев, С.Л. Рубинштейн, В.С. Мухина, В.Н. Мясичев и др.).

В социологических исследованиях позиция представлена как место личности в структуре общественных отношений через выполнение социальных ролей (А.В. Мудрик, С.Н. Тимошев, М.С. Кузьмин).

В педагогике термин «позиция личности» рассматривается как социально значимое поведение человека, являющееся результатом сформированности его мировоззрения, убеждений, мотивов деятельности (Б.Т. Лихачёв); сложная интегративная характеристика, отражающая активно-избирательное, инициативно-ответственное, преобразовательное отношение личности к себе, к деятельности и к миру в целом (Г.И. Аксенова, Н.П. Капустин); видение своего места, своих функций, что проявляется в убеждениях личности (М.Т. Громкова); качество, проявляющееся как ответственное отношение человека к себе, своей деятельности, к выбору собственного жизненного и профессионального пути, как творческая активность, самостоятельность личности (С.В. Митросенко).

На основании вышеизложенного позицию личности можно определить как междисциплинарное понятие, отражающее интегральную, наиболее обобщённую характеристику как личности человека, так и места, которое он занимает. Она может рассматриваться как рефлексивное отношение субъекта, основанное на личностно значимых ценностях, проявляющееся в деятельности.

Что касается понятия «гражданская позиция», то в ходе проведения сравнительно-сопоставительного анализа научных источников было установлено, что в педагогической науке нет единого подхода к определению его сущностных оснований. Так, гражданская позиция рассматривается как доминантная сфера личностной характеристики, определяющая смысл, направленность поступков, сопричастность личности к судьбе Отечества, к процессу в целом (П.А. Баранов); совокупность гражданских, правовых и нравственных качеств (С.С. Алексеев, Г.Н. Филонов); социальный и идейно-нравственный критерии сформированности личности (Л.М. Архангельский, Л.А. Беляева); внутренняя установка, ориентация на определённую линию гражданского поведения, отражающая субъективное отношение человека к обществу (Е.Р. Евдокимова).

В работах белорусских учёных исследуемая дефиниция определяется как совокупность системы знаний о государстве, обществе, умений использовать эти знания в жизни, понимание исторической и причинной обусловленности происходящих событий и явлений, понятий о роли гражданина Республики Беларусь, его ответственности за мир, гражданское общество, самого себя (Е.Т. Земнова); результат усвоения норм и принципов социальной среды (Н.К. Катович); один из структурных компонентов гражданской активности личности, которая является своеобразной системой взглядов человека на жизнь в обществе, проявляется в его поведении и определяется убеждениями и совестью (Л.В. Вишневецкая).

Таким образом, гражданская позиция личности может быть представлена как система отношений личности к себе как гражданину, к обществу и социально-политическим явлениям, проявляющихся в гражданском поведении и основанных на гражданских ценностных ориентациях.

Поскольку каждая система имеет свой компонентный состав и структуру, отражающую форму расположения составляющих и характер их взаимодействия, остановимся на системно-функциональной характеристике структурных компонентов гражданской позиции личности.

Сопоставление точек зрения различных учёных-исследователей гражданской позиции личности показало, что в определении её структурных компонентов основополагающим является то, что один из них преимущественно относится к компонентам познания, другой – отношения, третий – поведения (Д.В. Кириллов, И.В. Молодцова, Т.И. Кобелева и др.).

Понимая под структурой любого понятия систему составляющих его компонентов, между которыми существует неразрывная связь и взаимообусловленность, и опираясь на вышеназванные исследования, считаем наиболее последовательной и обоснованной структуру гражданской позиции личности, в которой присутствуют следующие компоненты: гражданские знания (знания о гражданственности, гражданской позиции, о гражданских правах и обязанностях; понимание социально-политических процессов и явлений; умение анализировать социальные ситуации и проблемы, высказывать свою точку зрения); гражданские ценностные ориентации и мотивы гражданского поведения (гуманистическая направленность отношений личности к обществу, труду, к людям и к самому себе; формирование гражданских ценностных ориентаций, обеспечивающих усвоение норм социального поведения, осознание их личностной значимости); гражданская деятельность (умения личности выполнять свои гражданские обязанности, соблюдать социальные и правовые нормы, т.е. реальное поведение человека и участие его в различных видах общественной деятельности).

Выделенные компоненты гражданской позиции личности, их становление и развитие взаимообусловлены и образуют единство, выражающееся в личностных качествах, наличие которых является основой становления гражданской позиции: эмпатии, справедливости, ответственности, терпимости, добросовестности, самокритичности [2].

В соответствии с предложенной структурой гражданской позиции личности процесс её формирования должен включать: формирование гражданского сознания, в основе которого лежат знания интегративного характера (политические, идеологические, этические); формирование опыта эмоционально-ценностного отношения к проблемам каждого отдельного гражданина и общества в целом; формирование способов деятельности – умение отстаивать свою точку зрения, уважать права граждан своей страны,

трудиться на её благо; формирование опыта творческой деятельности, предполагающего способность осуществлять гражданский, нравственный выбор.

В возрастном аспекте, по мнению Л.И. Божович, наиболее сензитивным для становления позиции личности является студенческий возраст, именно в вузе могут быть созданы все необходимые условия для развития гражданской позиции личности [3].

Одним из приоритетных направлений организации воспитательной работы с молодёжью в решении задач гражданского воспитания является расширение деятельности молодёжных объединений. Включение студентов в социальную практику позитивного взаимодействия субъектов социума обеспечивают волонтёрские объединения.

По мнению ряда белорусских учёных (Е.В. Полоневич, С.Н. Захаровой, Л.В. Вишневецкой, Н.К. Катович, М.Е. Миновой и др.), участие в волонтёрской, общественно направленной, социально признаваемой и одобряемой деятельности позволяет молодому человеку осознать и оценить себя, приобрести уверенность в себе и своей значимости для других, адекватно относиться к внешним оценкам, способствует формированию у него общественно направленной мотивации, а следовательно, является наиболее эффективным средством становления гражданской позиции.

Гражданский характер деятельности волонтёрских молодёжных объединений проявляется в определении волонтёрского движения, которое дают нам его исследователи: «Волонтёрское движение – форма гражданского участия в общественно-полезных делах, способ коллективного взаимодействия и эффективный механизм решения актуальных социально-педагогических проблем» (Ю.В. Паршина, Н.М. Трофимова) [4]. «Волонтёрство – деятельность, включающая традиционные формы взаимопомощи и самопомощи, официальное предоставление услуг и другие формы гражданского участия, которая осуществляется добровольно на благо общества без расчёта на денежное вознаграждение» (Т.В. Гурская) [5].

С целью проверки эффективности волонтёрской деятельности в формировании активной гражданской позиции студенческой молодёжи нами проводилось исследование, в котором приняли участие 110 студентов первого и второго курсов лечебного, фармацевтического и стоматологического факультетов учреждения образования «Витебский государственный ордена Дружбы народов медицинский университет». На данном этапе опытно-поисковой работы решались следующие задачи: выявить критерии и показатели гражданской позиции студентов; определить эффективные диагностические методики, позволяющие выявить признаки гражданской позиции студентов; сформировать репрезентативную выборку студентов-участников эксперимента; с учётом выявленных критериев и их показателей определить уровень гражданской позиции студентов до и после их включения в волонтёрскую деятельность; сформулировать и обосновать проблему, на решение которой будет направлен следующий этап эксперимента.

Учитывая, что изучение эффективности воспитания целесообразно осуществлять путём сравнения достигнутых в ходе экспериментальной работы результатов в виде «конкретного уровня сформированности определённого качества с исходным уровнем» [6], мы на основе комплекса методов (беседы, наблюдения, интервьюирования, метода самооценки, тестирования) предприняли попытку выявить исходный уровень гражданской позиции студентов. Необходимым условием диагностики гражданской воспитанности является обоснованное для практического использования определение критериев и показателей, позволяющих выявить уровень сформированности гражданской позиции каждого субъекта в зависимости от его индивидуальных особенностей и контролировать достижение результатов воспитательной работы. Под критерием понимают теоретически разработанный признак, который указывает на степень эффективности воспитания, как научно обоснованный эталон, по которому устанавливается степень достигнутого в развитии, формировании, обучении, воспитании личности.

В нашем исследовании были определены такие критерии и их показатели, при оборе которых мы ориентировались на структуру гражданской позиции личности. Так, в качестве критериев сформированности гражданской позиции студентов вуза были избраны: *когнитивный критерий*, показатели которого включают: знания о гражданственности, гражданской позиции, о своих правах и обязанностях; знание исторического прошлого и культуры своего Отечества; понимание социально-политических процессов и явлений; знания в выбранной области волонтёрской деятельности; *ценностно-мотивационный критерий*, к показателям которого мы относим: гуманистическую направленность отношений личности к обществу, труду, к самому себе; формирование гражданских ценностных ориентаций, обеспечивающих усвоение норм гражданского поведения, осознание их личностной значимости; стремление к гражданскому самообразованию и гражданской деятельности; *деятельностный критерий* с такими показателями, как: выполнение гражданских обязанностей из чувства осознанной необходимости; соблюдение социальных и правовых норм; проявление активности в социально значимой деятельности и в общественной жизни вуза, города, региона, страны; наличие инициативности в организации социально значимых дел.

Для изучения динамики уровня сформированности гражданской позиции студентов нами был проведён первичный диагностический срез, в результате которого было установлено, что студенты, не принимающие участие в волонтёрском движении, обладают низким уровнем сформированности граж-

данской позиции. Однако наиболее высокие данные были получены после включения испытуемых в деятельность волонтерской организации «Сэрца на далоні», действующей на базе УО «ВГМУ».

Так, оценка уровня становления гражданской позиции респондентов с помощью когнитивного критерия с использованием модификации теста А.И. Поповой «Права и обязанности» выявила рост проявления всех показателей данного компонента (табл. 1).

Таблица 1

Результаты исследования гражданской позиции студентов с помощью когнитивного критерия

Когнитивный критерий	Показатели когнитивного критерия	До эксперимента (%)	После эксперимента (%)
		Знание исторического прошлого и культуры своего Отечества	41
	Знание гражданских прав, обязанностей, механизмов защиты прав человека на практике	53	67
	Знания в выбранной области волонтерской работы	11	48
	Политическая информированность и интерес к политической жизни	30	53

Наиболее высокие данные по результатам исследования были получены нами по показателям: «Знание исторического прошлого и культуры своего Отечества» и «Знание гражданских прав, обязанностей, механизмов защиты прав человека на практике». Число респондентов, которые показали незнание своих основных прав и обязанностей и проявили отсутствие интереса к этому вопросу, составило 6 и 3 % от общего числа опрошенных студентов. Наибольшую динамику выявил показатель «Знания в выбранной области волонтерской работы». В исследовании интереса к политике и политической информированности как составной части процесса воспитания гражданской позиции студентов были получены следующие результаты: 30 % респондентов до и 53 % после включения в волонтерскую деятельность проявляют интерес к политике; 57 и 42 % опрошенных студентов не проявляют интереса к политике, ограничиваясь лишь общими представлениями о том, что происходит в политической жизни нашей страны; вообще не интересуются политической жизнью своей страны 13 и 5 % респондентов соответственно.

В изучении ценностных ориентаций студентов в условиях волонтерской деятельности мы использовали методику М. Рокича «Ценностные ориентации» и опирались на концепцию В.Т. Кабуша о ценностях воспитательного коллектива, согласно которой ценностями, регулирующими общественные отношения и определяющими поведение и личностные качества человека, являются: ценности-идеалы («добро», «красота», «правда»), ценности-законы («дружба», «забота», «честь»), ценности прав («братство», «равенство», «свобода») и обязанностей («дело», «пример», «слово»), ценности-нормы («добровольность», «творчество», «поиск») и ориентиры («милосердие», «миротворчество», «экология») [7].

Основываясь на ключевых положениях данной концепции, нами была разработана **модель системы ценностей в деятельности волонтерской организации**. В данную систему входят ценности: *идеалы* – совершенные образы должного, разумного; *законы* – внутренние существенные свойства системы и связи между её компонентами, обуславливающие функционирование и развитие волонтерской организации; *нормы* – внутренние принимаемые требования, образцы и правила гражданского поведения; *права* – ценности, определяющие статус члена организации, его возможности для самореализации и взаимодействия с другими; *обязанности* – добровольно принятые обязательства члена волонтерского объединения перед коллективом; *ориентиры* – представления о целях, средствах и плане предстоящих или выполняемых благотворительных действий; *заботы* – деятельные отношения, нацеленные на содействие человеку, обществу, Отечеству, природе.

Результаты исследования гражданской позиции студентов с помощью ценностно-мотивационного критерия показали весьма высокий уровень ориентации на ценности личностного плана до включения респондентов в волонтерскую деятельность (табл. 2). В то же время меньше всего студенты (до эксперимента) придают значение социально значимым и гражданским ценностям, что можно объяснить преобладанием эгоистических настроений, приоритетом материальных запросов, навязыванием СМИ западного прагматического образа жизни как образца. Большинство респондентов называют среди значимых для них ценностей следующие: «здоровье», «независимость», «счастье», «любовь», «образование», «материально обеспеченная жизнь», «общественное признание». Однако многие студенты не в полной мере осознают важность таких ценностей, как: «равенство», «честь», «забота», «милосердие», «миротворчество», «демократия», «сочувствие». Следует также отметить, что существуют противоречия между теми жизненными ценностями, которые декларируются студентами, и ценностями, реально побуждающими их деятельность. Для большинства респондентов это абстрактные понятия, признаваемые лишь формально и не находящие отражения на практике. Так, большинство членов волонтерской организации считают главными ценностями своей деятельности «свободу» и «братство», но затрудняются объяснить значения этих

понятий. Лишь 42 % волонтеров находят основную цель их деятельности в заботе о Родине. При этом большинство участников волонтерского движения не знают, каким образом можно заботиться о своём Отечестве. По мнению Д.А. Леонтьева, при адекватном осознании и вербальном выражении ценностей их включение в практическую регуляцию деятельности может не происходить из-за отсутствия возможностей реализации. Причинами равнодушного отношения к социальным проблемам и низкий уровень стремления к общественной деятельности объясняется недостатком личного опыта совершения гражданских поступков, низким уровнем знания о гражданской позиции и её структуре [8].

Таблица 2

Результаты исследования гражданской позиции студентов с помощью ценностно-мотивационного критерия

Ценностные ориентации	До эксперимента (%)	После эксперимента (%)
<i>Ценности-идеалы</i>		
Правда	51	69
Добро	47	77
Счастье	65	64
Красота	39	52
<i>Ценности-законы деятельности волонтерской организации</i>		
Дружба	66	74
Забота	16	49
Честь	13	22
Долг	9	18
<i>Ценности прав участников волонтерского объединения</i>		
Братство	32	57
Равенство	35	53
Свобода	59	75
<i>Ценности-заботы</i>		
Общество	32	54
Личность	38	65
Семья	71	68
Отечество	23	42
<i>Ценности-ориентиры для деятельности</i>		
Милосердие	35	56
Миротворчество	33	51
Экология	24	39
Демократия	38	49
<i>Ценности-нормы отношений</i>		
Добровольность	67	77
Творчество	48	61
Поиск	43	56
Сочувствие	34	50
<i>Ценности-обязанности и поступки</i>		
Дело	61	78
Пример	55	76
Слово	46	43

Основываясь на психолого-педагогическом положении о том, что в юношеском возрасте самооценка наиболее объективна, критична и дифференцирована, мы широко использовали её для получения необходимой информации [9]. В частности, методом самооценки был выявлен уровень гражданской позиции студентов с помощью деятельностного критерия (табл. 3).

Таблица 3

Результаты исследования гражданской позиции студентов с помощью деятельностного критерия

Показатели деятельностного критерия	Уровни					
	до эксперимента (%)			после эксперимента (%)		
	высокий	средний	низкий	высокий	средний	низкий
Инициативность	26	31	43	61	31	8
Способность принятия самостоятельных решений	21	35	44	49	34	17
Способность отстаивания своей точки зрения	19	34	47	54	40	6

Обработка результатов изучения инициативности, наличия и применения умений и навыков принятия самостоятельного решения и отстаивания своей точки зрения показала, что большинство студентов до вступления в волонтерскую организацию имеют незначительный опыт самостоятельного позитивного решения социальных проблем и отмечают, что испытывают трудности в отстаивании своей точки зрения по какому-либо вопросу, не проявляют инициативы в организации социально значимых дел. При этом большая часть респондентов считают, что социальные проблемы должны решать специалисты, государство и правительство. Однако у студентов-участников волонтерского движения уровень инициативности, способности принятия самостоятельных решений и отстаивания своей точки зрения после эксперимента повысился в среднем в 2,3 раза.

**Заключение.** На основании полученных в ходе эксперимента данных можно сделать вывод о том, что становление гражданской позиции студенческой молодежи как непрерывный процесс сознательного, лично и социально значимого, психологически детерминированного, граждански ориентированного укрепления и развития познавательной, ценностно-мотивационной и поведенческой сфер личности будет осуществляться успешно при условии включения студентов в волонтерскую деятельность. Целесообразность использования волонтерской деятельности как средства формирования гражданской позиции молодежи обусловлена тем, что волонтерство способствует более глубокому усвоению студентами гражданских знаний, определению гражданских ценностных ориентаций как лично значимых, успешному освоению опыта гражданской деятельности. Тем не менее серьезной остается проблема ориентации волонтерских объединений на гражданские ценности и развитие социальной инициативы студентов-волонтеров, пренебрежение которой, безусловно, понизит эффективность деятельности волонтерских организаций, будет препятствовать выполнению её воспитательных функций. Для решения данной проблемы в волонтерской организации должна быть создана воспитательная среда, основанная на целостном педагогическом воздействии на когнитивную, ценностно-мотивационную, деятельностьную сферу молодого человека и оказывающая положительное влияние на формирование активной гражданской позиции студента.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Концепция непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь // Проблемы выхавання. – 2007. – № 2. – С. 3 – 19.
2. Сухова, Е.И. Становление гражданской позиции учащейся молодежи в учебно-воспитательном процессе / Е.И. Сухова // Вопросы воспитания. – 2010. – № 11. – С. 24 – 25.
3. Божович, Л.И. Этапы формирования личности в онтогенезе / Л.И. Божович // Психология личности. Т. 2. Хрестоматия / сост. Д. Я. Райгородский – Самара: Издат. Дом «Бахрах М», 2002. – С. 56.
4. Паршина, Ю.В. Воспитание подростков в волонтерской организации / Ю.В. Паршина, Н.М. Трофимова // Воспитание школьников. – 2011. – № 5. – С. 46 – 49.
5. Гурская, Т.В. Патриотическое воспитание студентов педагогического вуза / Н.В. Ипполитова, Т.В. Гурская // Актуальные проблемы высшего педагогического образования: сб. науч. ст. – Шадринск: Изд-во ООО «Вега-копи-центр», 2006. – Ч. 1. – С. 77 – 83.
6. Степанов, Е.Н. Педагогу о современных подходах и концепциях воспитания / Е.Н. Степанов, Л.М. Лузина. – М.: ТЦ Сфера, 2003. – 160 с.
7. Кабуш, В.Т. Моральные ценности детского объединения / В.Т. Кабуш // Проблемы выхавання. – 2003. – № 6. – С. 73 – 83.
8. Леонтьев, Д.А. Ценность как междисциплинарное понятие: опыт многомерной реконструкции / Д.А. Леонтьев // Вопросы философии. – 1996. – № 4. – С. 36 – 42.
9. Березовин, Н.А. Психология педагогического общения: учеб.-метод. пособие для студ. пед. спец. и педагогов / Н.А. Березовин, Н.А. Цырельчук. – Минск: МГВРК, 2008. – 464 с.

Поступила 04.03.2013

#### THE PROBLEM OF STUDENTS' CIVIC POSITION FORMATION IN VOLUNTARY ACTIVITY

##### O. OVSYANICKAYA

*The problem of students' civic position formation in the process of voluntary work is considered. The philosophical, sociological, psychological and pedagogical aspects of the concepts "position", "civic position" are analyzed. The structure of civic position including civic knowledge, civic values and civic activity is introduced. Students' civic position formation is regarded as a purposive process of civic awareness, valuable attitude towards society and the means of civic activity development. On the basis of the monitoring data the efficiency of voluntary work in the field of students' position formation is observed. The conditions optimizing the process of students' civic position formation in voluntary activity are determined.*

УДК 373.3:271.2(476)

**НАЧАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ НА БЕЛОРУССКИХ ЗЕМЛЯХ В XIX – НАЧАЛЕ XX ВЕКА  
(НА ПРИМЕРЕ ЦЕРКОВНЫХ ШКОЛ)****Е.Б. ЛАВИЦКАЯ***(Витебский государственный университет им. П.М. Машерова)*

*На примере церковных школ рассматривается начальное образование на территории Беларуси в XIX – начале XX века. Вопрос развития начального образования в Российской Империи весьма остро обсуждался в правительстве, министерстве, среди знатных и образованных людей на протяжении XIX и в начале XX века. Политика государства в сфере начального народного образования была благосклонна к школам духовного ведомства, так как именно эти школы отвечали требованиям государства к образованию и, главное, воспитанию простого человека. Однако неудовлетворенность результатами деятельности церковных школ вызывала недовольство. Проводимые реформы в сфере образования были направлены на улучшение качества народного образования. В результате, к началу XX века церковно-приходские школы и школы грамоты стали основным типом начальной школы.*

**Введение.** Основным типом начальных учебных заведений на территории Беларуси во второй половине XIX – начале XX века были православные церковные школы, а именно церковно-приходские школы и школы грамоты. Начальная церковная школа ставила перед собой следующие задачи: научить детей молитвам и основным правилам православной веры, научить читать русские и церковно-славянские книги, писать по-русски, считать, передавать свои мысли правильной русской речью устно и на бумаге и вместе с тем правильно мыслить. Затем школа должна была дать детям известный запас сведений и знаний и одновременно с этим оказать на детей воспитательное влияние – развить в них религиозное чувство в духе православной церкви, привить детям известные нравственные правила.

Цель данного исследования – показать, как решались данные задачи и к каким результатам привело распространение церковных школ.

**Основная часть.** Для того чтобы оценить деятельность Синода в сфере начального образования, необходимо охарактеризовать деятельность церковных школ на протяжении XIX века. Точные сведения о числе школ, открытых духовенством за первую половину XIX века, и о количестве учащихся в них привести трудно. Принимая во внимание имеющиеся факты, полагаем, что число таких школ было весьма значительным (например, в Витебском уезде церковные школы в указанный период были «во всех приходах») [1, с. 2]. Сохранившиеся материалы больше свидетельствуют о внутреннем устройстве церковных школ. Данные школы редко имели специально обустроенные здания и в основном располагались в домах церковнослужителей (священников, дьячков, пономарей), в церковных сторожках или в особых «истопках», обустроенных настоятелями церквей.

Программа церковных школ включала изучение молитв, священной истории, катехизиса, славянское и гражданское чтение, письмо, счисление, церковное пение [1, с. 3]. Многие ученики приходили из соседних деревень, поэтому обучение продолжалось только до вечерних сумерек. Расписаний уроков не было: изучаемые предметы и продолжительность каждого урока зависели от усмотрения учителя. Занятия начинались и заканчивались молитвой. Первые уроки всегда предназначались для занятий по Закону Божию, а затем в течение дня преподавались все остальные предметы. Объем сообщаемых ученикам знаний из-за отсутствия программ определялся или желанием родителей учеников, или степенью подготовленности самих учителей, которые (например, пономари) часто обучали только простой грамотности.

Обучение начиналось со славянской грамоты. Для облегчения запоминания букв учителями использовались различные методы. Один из самых распространенных заключался в том, что учитель придумывал для каждой буквы ассоциацию (например, азъ – раскарака, ножки связаны веревкой; буки – с большим пузом, с глагольной покрывкой и т.д.) [2, с. 11]. Дети, запомнившие начертания буквы и учительские ассоциации, считались способными и многообещающими. Те ученики, которые к концу урока могли отыскать и правильно назвать выученные буквы в тексте, получали поощрение. Так шло изучение букв алфавита, сначала прописных, затем строчных. Далее следовало повторение алфавита, его чтение в восходящем и нисходящем порядке, чтение с указанной буквы, нахождение заданной буквы в тексте, ее правильное называние, воспроизведение по памяти «буквенных форм» [2, с. 12].

После усвоения славянского алфавита приступали к изучению слогов (по буквослагательному способу), что считалось трудным занятием и растягивалось на весь учебный год. Ученик, прочитавший азбуку по слогам, доходил до последней ступени – чтения «по верхам» (т.е. целыми словами, без называния букв и слогов), а также чтения и заучивания слов под титлами. Завершение учеником той или иной азбучной ступени сопровождалось освобождением его в этот день от занятий. А день, когда ученик за-

канчивал книгу, становился событием для всей школы и сопровождался определенным ритуалом: на следующий день занятия отменялись, виновник событий должен был принести горшок каши и угостить учителя и учеников. Затем пустой горшок ставили на пол, нужно было палкой (кочергой) с завязанными глазами разбить горшок. Первым начинал виновник торжества: «ему позволялось взмахнуть палкой три раза: разбивал он горшок – есть надежда на скорое прохождение новой книжки, нет – последующее учение пойдет туго» [2, с. 15].

Следующей учебной книгой в большинстве случаев был или часослов, или псалтырь. Следует заметить, что обучение чтению развивало в учениках благоговейное отношение ко всякой книге, особенно учебной. Однако большим недостатком было то, что пониманию прочитанного, умению передать содержание своими словами не уделялось должного внимания.

После освоения механизма славянского чтения начинали читать гражданскую печать (т.е. книги светского характера, газеты, журналы и т.п.). На втором году начиналось обучение письму, которое преподавалось по желанию. Дети учились копировать буквы, слова, фразы и списывать с книги или с рукописи. Прежде чем перейти к письму пером или карандашом на бумаге, ученики долго практиковались с грифельной доской, на которой сначала писали отдельные элементы («палки», «крючки», «эсы», «ончики»), затем прописные и строчные буквы по алфавиту и только после этого переходили к письму слов, которыми вначале были собственное имя, отчество и фамилия [2, с. 19].

Необходимо отметить, что письменность начиналась и заканчивалась одной лишь «копировкой». Вместе с буквами и словами ученик писал цифры и числа, что опять же составляло копировально-механическую работу и выглядело следующим образом: «когда ученик одолел начертание цифр, перед ним клалась многостраничная книга, из которой он выписывал на доску или тетрадь постраничную нумерацию; а когда нужно было писать большие числа, то дело шло уже по навыку, по привычке» [2, с. 23]. Обучение арифметике ограничивалось сообщением со стороны учителя и усвоением со стороны учеников механизма основных арифметических действий с целыми числами. Пение изучалось по слуху и при том исключительно церковное. Таким образом, церковные школы первой половины XIX века характеризовались плохим материальным обеспечением, малоквалифицированными преподавательскими кадрами, упрощенной программой обучения, которая давала лишь элементарные знания.

В начале 60-х годов XIX века направление народного образования в Российской Империи существенно изменяется. В связи с принятием в 1864 году «Положения о начальных народных училищах» в подчинение Министерству Народного Просвещения переходили не только им самим открытые школы и училища Ведомства государственных имуществ, но и церковно-приходские школы духовного ведомства. Этот законодательный акт послужил причиной массового закрытия церковных школ, так как вместо них открывались школы нового типа – начальные народные училища Министерства Народного Просвещения [1, с. 4]. Для Беларуси и Литвы в 1863 году были разработаны и утверждены специальные «Временные правила для народных школ Виленской, Ковенской, Минской и Витебской губерний». В соответствии с ними в каждой губернии создавались дирекции народных училищ, осуществлявшие надзор за работой школ, принимавшие на работу и увольнявшие учителей, дававшие разрешение на открытие новых школ.

Увеличение числа церковных школ началось в 1880 – 1883 годах, а издание «Правил о церковно-приходских школах» в 1884 году способствовало их дальнейшему развитию. Ключевые моменты данного документа говорят о следующем: «Церковно-приходские школы – это начальные училища, открываемые православным духовенством с целью утверждения в народе православного учения и сообщения полезных знаний. Церковно-приходские школы открываются приходскими священниками или, с их согласия, другими членами причтов, на местные средства прихода, без пособия или с пособием от сельских или городских обществ, приходских попечительств и братств, земских и других общественных и частных учреждений и лиц, епархиального и высшего духовного начальства, также и казны. Ведению и наблюдению духовного начальства подлежат и открываемые школы грамоты. Учительские должности в церковно-приходских школах занимают преимущественно лица, получившие образование в духовных учебных заведениях и женских училищах духовного ведомства. Высшее управление всеми церковно-приходскими школами и распоряжение отпускаемыми на их содержание суммами принадлежит Святейшему Синоду» [3, с. 157].

После принятия «Правил о церковно-приходских школах» во всех епархиях Беларуси начинается активная деятельность по поддержанию имеющихся и открытию новых церковных школ. Так, в Минской епархии в 1881 – 1882 учебном году насчитывалось 114 церковных школ с 1965 учащимися. В 1883 году число школ увеличивается до 184 с 2730 учащимися. В 1884 году депутаты Минского Епархиального съезда высказывали мнение о «потребности открытия и существования церковно-приходских школ, так как только через религиозно-нравственное образование возможно достигнуть правильного отношения общества христиан к Богу, не по форме, но по духу, к обществу, или живой церкви – по существу любви христовой, и ко власти, как от Бога установленному учреждению» [4]. Благодаря активной деятельности духовенства в первый же год после издания «Правил о церковно-приходских школах» в Минской епархии было открыто 738 новых церковных школ, и общее число их достигло 922 (182 – церковно-приходские

школы, 740 школ грамоты). К концу 1890-го года число церковных школ составило 1299, из которых 180 церковно-приходские школы и 1119 школы грамоты.

В Полоцкой епархии общее число церковных школ в 1884 году равнялось 44, из них 43 одно-классные церковно-приходские школы и 1 школа грамоты. В 1885 году церковных школ было 71, а в 1890 году – 204, в том числе 2 двухклассные школы, 144 одноклассные и 58 школ грамоты. С 1890 по 1895 год число церковно-приходских школ увеличилось только на 11, но зато число школ грамоты с 58 поднялось до 492. Такому быстрому увеличению количества школ способствовала, с одной стороны, крайняя скудость средств в распоряжении духовенства на открытие школ более высокого типа. С другой – крестьянское население относилось к этому типу школ с большой симпатией. В Полоцкой епархии сельское население жило преимущественно небольшими поселками, разбросанными иногда на довольно значительные расстояния друг от друга, а при таких условиях самым подходящим являлся именно тип школы грамоты, как школы в высшей степени несложной, рассчитанной на небольшое количество учеников (20 – 25) и не требующей от крестьян особых затрат на снаряжение учеников одеждой и содержание их в общежитиях. Благодаря этим условиям крестьяне Полоцкой епархии при открытии школ грамоты не только охотно шли навстречу духовенству, но нередко и сами являлись инициаторами. Открытию церковно-приходских школ содействовало гражданское начальство. Например, губернатор Витебской губернии предлагал «уездным по крестьянским делам присутствиям оказывать всевозможное содействие православному духовенству в открытии и дальнейшей поддержке церковных школ при православных приходах губернии путем разъяснения крестьянскому населению той важной пользы, какую принесут ему эти школы, удобные для крестьян по внешним условиям их быта» [5, с. 415].

С 1895 по 1909 год количество церковно-приходских школ постепенно увеличивается, и к началу января 1909 года достигает 273. Количество школ грамоты сначала увеличивается, достигая к 1905 году 640, а к 1 января 1909 года падает до 331. Причины заключались, во-первых, в быстром росте народных училищ Министерства Народного Просвещения, которые открывались Витебской дирекцией народных училищ именно в тех пунктах, где раньше были школы грамоты. Во-вторых, в том, что с 1905 года прекратилось увеличение жалования учителям школ грамоты, окончившим второклассные школы, и был уменьшен размер пособия на школы грамоты с учителями не правоспособными (т.е. не имеющими свидетельства на право преподавания).

В Могилевской епархии в 1885 году уже насчитывалось 896 церковных школ с 17489 учениками. Большинство школ содержались крестьянами, 19 школ содержались родителями учеников по взаимному соглашению, 4 школы содержались частными благотворителями. Из общего количества церковно-приходских школ епархии только 343 школы считались обеспеченными, так как имели общественное помещение [6, с. 227].

В Гродненской епархии количество церковных школ постепенно возрастает. В 1898 году было 1170 церковных школ, из них 101 церковно-приходская, 1068 школ грамоты и 1 церковно-учительская школа с курсом сельского хозяйства. В 1899 году было 1214 церковных школ, из них 109 церковно-приходских школ, 1105 школ грамоты и 1 церковно-учительская школа с курсом сельского хозяйства. В 1900 году было 1222 церковные школы, из которых 122 церковно-приходские, 1099 школ грамоты и 1 церковно-учительская школа с курсом сельского хозяйства [7, с. 226]. В губернии большую поддержку церковным школам (в основном материальную) оказывали представители местной интеллигенции, отдельные учреждения и частные лица.

Учащимися в церковных школах были преимущественно крестьянские дети, а также принадлежащие к другим сословиям: духовенства, дворян, мещан, купцов и отставных низших воинских чинов.

Расписание уроков в церковных школах было составлено согласно требованиям программ, утвержденным Святейшим Синодом, и по возможности выполнялось. Точного расписания в школах не было по следующим причинам: занятость школьников в ведении домашнего хозяйства; значительное расстояние между школой и домом; невозможность для учителей-священников и отчасти псаломщиков, занятых исполнением своих непосредственных обязанностей в приходе, давать уроки по расписанию. Например, классные занятия в церковных школах Полоцкой епархии начинались в 8.30 утра и продолжались до 13.00 с небольшими промежутками для отдыха. Послеобеденное время, с 16.00 до 20.00, в школах с общежитиями и ночлежными приютами посвящалось подготовке уроков, чтению и церковному пению. В школах без общежитий дети после обеда занимались от 2 до 4 часов и затем расходились по домам. При этом девочкам выделялось время на рукоделие. В Войханской школе Городокского уезда и Межевской школе Полоцкого уезда мальчики в послеобеденное время обучались: в первой – столярному, во второй – кузнечному и слесарному делу под руководством специально нанятых мастеров [9, с. 45].

Большое внимание учителя церковных школ уделяли проступкам, выражающим нравственную испорченность учащихся. К ним относили лень, ссоры, драки. Боролись с проступками учащихся следующими дисциплинарными мерами: делали выговоры, замечания, лишали возможности играть с товарищами, ставили в угол, лишали права поездок домой.

Во всех школах ученики ходили на богослужения в воскресные, праздничные и торжественные дни и под надзором учителей и священников участвовали в чтении и пении на клиросе с выполнением при этом и пономарских обязанностей. Церковный характер принимали и повседневные утренние и вечерние молитвы детей. Во многих школах кроме обычного классного пения молитв образовались церковные хоры, поющие все церковные службы в местных храмах. При изучении предметов церковной школы учителя религиозно-нравственное воспитание учащихся старались соединить с практическим усвоением сведений по каждому из предметов. На уроках Закона Божия внимание учеников обращалось преимущественно на факты, которые имели нравственное применение к жизни. С этой целью приводились примеры из жизни святых и из практики современной жизни. Вступлением к изучению Закона Божия было усвоение учащимися главных истин религии о Боге, его свойствах и отношении к миру [9, с. 47].

**Заключение.** Возникновение и развитие церковных школ на территории Беларуси протекало в сложных условиях, целиком отражавших социально-экономические процессы, происходившие в Российской империи во второй половине XIX – начале XX века. Политика правительства в сфере образования привела к тому, что в начале XX века на территории Беларуси начальные школы, находившиеся в ведении православной церкви, стали самым распространенным типом начальных учебных заведений. Несмотря на отсутствие должного финансирования, проблему подготовки квалифицированных преподавательских кадров, качество усвоения общеобразовательных предметов, церковные школы сыграли существенную роль в распространении начального образования в исследуемый период.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Серебренников, Н. Краткий историко-статистический очерк развития церковной школы Полоцкой епархии за 1884 – 1909 гг. / Н. Серебренников. – Витебск: Губерн. тип., 1909. – 26 с.
2. Никифоровский, Н.Я. Сельско-школьное обучение в юго-восточной окраине Витебской Белоруссии / Н.Я. Никифоровский. – Витебск: Губерн. Тип., 1893. – 50 с.
3. Правила о церковно-приходских школах // Могилевские епархиальные ведомости. – 1884. – № 22. – 1 авг. – С. 157.
4. Минские епархиальные ведомости. – 1884. – № 6.
5. Могилевские епархиальные ведомости. – 1886. – № 18 (ч. неоф.). – С. 415.
6. Отчет Могилевского Епархиального Училищного Совета о церковно-приходских школах и школах грамотности за 1884 / 1885 учебный год // Могилевские епархиальные ведомости. – 1885. – № 32. – 11 нояб. – С. 227.
7. Отчет Гродненского Епархиального Училищного Совета о состоянии церковных школ в Гродненской губернии за 1900 год // Гродненские епархиальные ведомости. – 1901. – № 29. – 22 июля. – С. 226.
8. Гродненские епархиальные ведомости – 1901. – № 34. – 26 авг. – С. 266.
9. Отчет о состоянии церковно-приходских школ Полоцкой епархии за 1889 / 1890 учебный год и деятельности совета Витебского епархиального братства святого равноапостольного князя Владимира. – Витебск: Типолиитография Г.А. Малкина, 1891. – 76 с.

Поступила 28.01.2013

#### PRIMARY EDUCATION ON THE BELARUSIAN LANDS IN THE 19<sup>TH</sup> – EARLY 20<sup>TH</sup> CENTURIES (ON THE EXAMPLE OF CHURCH SCHOOLS)

*E. LAVITSKAYA*

*On the example of church schools primary education on the territory of Belarus during the 19<sup>th</sup> and early 20<sup>th</sup> centuries is considered. The development of primary education in the Russian Empire was discussed in the Government, Ministry, among the noble and educated people throughout the 19<sup>th</sup> and early 20<sup>th</sup> centuries. The policy of the State in the sphere of primary national education was favorable to schools of the spiritual department, because exactly these schools corresponded to the requirements of the State to the education and upbringing of the common man. However, discontent with the results of activity of the church schools caused dissatisfaction. The reforms which had been implemented in the sphere of education were aimed to improve the quality of public education. As a result, by the early 20<sup>th</sup> century parish schools and reading and writing schools became the most common type of primary school.*

УДК 371.383

## СИСТЕМА ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ КУРСАНТОВ К ВОЕННОЙ ПРОФЕССИИ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

**Н.Г. ЕРМАКОВА**

*(Институт пограничной службы Республики Беларусь, Минск)*

*Рассматривается система ценностного отношения курсантов к военной профессии как педагогическая проблема. Показано, что, несмотря на преобразования в обществе, повлекшие за собой изменение общественной морали, ценности занимают основное место в жизни человека и общества. Важнейшей тенденцией развития современного мира в процессе становления ценностных отношений человека по-прежнему выступает роль образовательных институтов. Учителя, классные руководители, родители могут активно влиять на правильный выбор учащимися профессии, на формирование профессиональных мотивов. Учащиеся все более осознанно подходят к выбору профессии, в том числе и к военной, опираясь на свои ценностные ориентации, интересы и мотивы, которые являются первоосновой в понимании и отношении к профессиональной деятельности. Ценностное отношение к выбору профессии представляет собой обоснованную систему социально-экономических, психолого-педагогических, медико-биологических, производственно-технических мер в профессиональном самоопределении.*

**Введение.** Современная социально-политическая действительность характеризуется изменением различных сфер общественной жизни, в каждой из которой и на любом ее уровне всегда будет актуальной проблема формирования ценностных отношений. Особую значимость проблема ценностей приобретает в переходные периоды общественного развития, когда кардинальные социальные преобразования ведут к резкой смене существовавших в нем ценностных отношений, тем самым ставя людей перед дилеммой: либо сохранять устоявшиеся, привычные ценности, либо приспособляться к новым, которые широко предлагаются, даже навязываются. Поэтому часто возникают вопросы: что такое ценности, какие ценности сегодня являются для человека главными, а какие второстепенными.

Ценности – неотъемлемый элемент всякой деятельности, а значит и всей человеческой жизни, в каких бы формах она ни протекала. Именно поэтому проблема ценностных отношений относится к числу важнейших для наук, изучающих человека и общество, в силу того, что ценности выступают интегративной основой как для отдельно взятого индивида, любой социальной группы, так и общества в целом. Одна из актуальных проблем современного общества – воспитание личности, готовой не только жить в меняющихся социальных и экономических условиях, но и быть патриотом, сознательно посвятить свою жизнь защите Отечества.

Приобщение учащихся к ценностям человеческого бытия, развитие ценностного отношения к военной профессии могут стать важнейшими средствами формирования личности курсанта. Ценностное отношение к собственному образованию, его качеству и уровню способствует наиболее полному развитию и реализации курсантами своих потенциальных возможностей, позволяет приобрести мобильность в профессиональной сфере. Квалифицированный офицер – это не только специалист, обладающий профессиональными знаниями, но и человек, владеющий умениями и навыками работы с личным составом, профессиональная деятельность которого и есть ценность.

**Основная часть.** В разных науках доминирует тот или иной аспект в понимании «ценности», «ценностного отношения», который изучает определенная отрасль знания.

В философском аспекте «ценности» представлены как сфера объективной истинности и отношения к ней человека. Анализируя исследования многих ученых, можно утверждать, что в данном аспекте ценности соотносятся с понятиями «значимость», «полезность», «важность», «нормативность», «долженствование» и т.п. В психологии понятие «ценность» употребляется для обозначения объектов, явлений, их свойств, а также абстрактных идей, которые воплощают в себе общественные идеалы и выступают как должное. Также в психологической литературе «ценности» рассматриваются в качестве одного из важнейших структурных компонентов личности, выполняющего направляющую и регулирующую роль в ее жизнедеятельности. Категория ценностей в социологии представлена как проблема общественных регулятивных механизмов, где ценностями общества выступают элементы сознания и культуры, выполняющие нормативные функции, а также ценность отражает желанные цели, которые выступают в качестве идеалов, и является атрибутом регулируемого воздействия в межсистемных отношениях. В педагогике под «ценностями» принято понимать внутренний, эмоционально освоенный регулятор деятельности человека, который определяет его отношение к себе, окружающему миру и осуществляемой деятельно-

сти и понимает как проблему изучения изменений и формирования ценностных отношений, мотивов поведения через учебную деятельность под влиянием педагогических воздействий.

Определение понятия «ценность» содержится в работах А.А. Гусейнова и Р.Г. Апресяна: «Ценность – это значимые для человека объекты (материальные или идеальные). Так что в широком смысле слова ценностями называются обобщенные устойчивые представления о чем-то как предпочитаемом, как о благе, т.е. о том, что отвечает каким-то потребностям, интересам, намерениям, целям, планам человека (или группы людей, общества)» [1, с. 228]. Мир ценностей – это «сфера духовной деятельности человека, его направленного сознания, его привязанностей – тех оценок, в которых выражается мера духовного богатства личности» [2, с. 160].

Ценность – понятие, которое указывает на общественное, культурное и личностное значение явлений и факторов действительности, вследствие этого система ценностных отношений личности образует внутренний стержень культуры, взаимосвязанный с потребностями и интересами тех или иных социальных общностей, которые в свою очередь, оказывают влияние на социальные интересы и потребности, выступающие важнейшим стимулом социального действия поведения человека [3].

Ценность есть то, что мы оцениваем как явление, значимое для себя. Ориентация на ценности – это формирование у личности отношений и позиции к установившимся нормам, обычаям, идеалам, порядкам в обществе, социуме, коллективе. Если эти ценности усваиваются личностью и неоднократно повторяются, они выполняют функцию мотивов поведения.

В «Энциклопедическом словаре» под редакцией А.А. Ивина «ценность» – отношение между представлением субъекта о том, каким должен быть оцениваемый объект, и самим объектом. Форма проявления отношений между объектом и субъектом – ценность. Ценность как отношение соответствия объекта представлению о нем является противоположностью истины как отношения соответствия представления объекту. Истинностное отношение между мыслью и объектом находит свое выражение в описаниях, ценностное отношение – в оценках [4].

Введение термина «отношения» в научный оборот связано с именем Ф. Гегеля. «Все, что существует, находится в отношениях, и эти отношения есть сущность всякого существования» [5, с. 301]. Понятие «отношения» выступает в качестве интегративной характеристики личности, ее воспитанности, механизмов взаимодействия с окружающей действительностью и собственной деятельностью.

Система ценностных отношений – одна из основных характеристик личности, поскольку определяет особенности взаимодействия с окружающим миром, детерминирует и регулирует поведение человека. Осознавая собственную систему ценностных отношений, человек ищет свое место в мире, размышляет над смыслом и целью жизнедеятельности.

Процесс становления в индивиде новых ценностных отношений к действительности определяет его внешнюю социальную активность, его жизненную позицию. Наиболее глубоко и разносторонне проблема отношений была разработана в работах В.Н. Мясищева, который считал, что основными элементами, из которых состоит личность, и являются ценностные отношения человека. Он подчеркивал, что «отношения человека в развитом виде представляют целостную систему индивидуальных избирательных, сознательных связей личности с различными сторонами объективной действительности» [6, с. 16]. Ученым показаны пути использования понятия «отношения» для изучения и формирования личности, для объяснения таких сложных образований, как потребности, интересы, мотивы. Мясищев не только глубоко изучил проблему системы ценностных отношений, но и связал ее с деятельностью личности. Именно ценностными отношениями, по его мнению, определяются действия и поступки людей.

В процессе становления личности офицера формируется определенная система ценностных отношений с более или менее развитой структурой поведения личности. Системный подход к процессу ценностного отношения курсантов к военной профессии позволяет более детально выявить все взаимосвязи между его компонентами. Анализируя ценностное отношение с позиций системного подхода, можно заключить, что на уровне системы оно функционирует как совокупность определенных взаимосвязанных между собой компонентов. Ценностное отношение к военной профессии как сложное динамическое образование представляет собой динамическую систему.

Формирование системы ценностного отношения к военной профессии может происходить при определяющем влиянии ценностей социокультурной среды, в процессе учебной или иной деятельности. Ценностное отношение проявляется через эмоции, так как оно отражает субъективную и личностно-переживаемую связь человека с окружающими предметами, явлениями, людьми. Сами ценности существуют вне зависимости от индивидуального, личного отношения к ним человека. Смысловая сфера личности отражает мотивы ее поведения и деятельности, общий и жизненный замысел, соотношение целей и средств их достижения, ее ценностные ориентации (как, например, приобретение будущей профессии).

Ценности, предлагаемые обществом, личность усваивает избирательно. На формирование системы ценностных отношений оказывают влияние не только социальные факторы, но и некоторые характери-

стики самого индивида, его личностные особенности. Нельзя утверждать, что система ценностных отношений является раз и навсегда данной: с изменениями условий жизни, самой личности, появляются новые ценности, а иногда происходит их полная или частичная переоценка. Ценностные отношения первыми претерпевают изменения, вызванные различными процессами, происходящими в жизни страны и рамках учебного заведения.

Ценностное отношение является сложным системным образованием, включающим целый ряд взаимосвязанных компонентов. По мнению В.П. Тугаринова, понятие ценностного отношения, наряду с понятием ценности, должно подвергнуться особому рассмотрению. При рассмотрении ценностного отношения, считает В.П. Тугаринов, можно выделить как бы два «этажа». На одном из них лежит триада: потребности, интересы и цели, на втором – акты жизни человека, которые проявляются через «акты познания, оценки и практики, соединенные в один узел, но внутренне различающиеся между собой» [7, с. 264].

Педагогической наукой обобщены теоретические подходы к исследованию процесса формирования системы ценностных отношений; выделены аспекты в этой сфере. К ним относятся: многосторонняя ценностная ориентация, соответствующая современному этапу общественно-экономического развития общества; опережающая ценностная ориентация, направленная на идеалы, социальные ценности общества на основе сложившихся мировоззренческих принципов; социально ценные умения в процессе освоения социальных ценностей в различных видах деятельности.

Профессионально-ценностные отношения будущего офицера связаны с содержанием военной службы, ее смыслом, направленностью и целью. Военная профессия, в отличие от гражданской, как правило, сопряжена с коренным изменением жизненного стиля. Воинская деятельность – сложное социальное явление. Как часть общественной жизни, она представляет собой материальную, чувственно-предметную и целесообразную деятельность людей в области военного дела и включает в себя военно-практическую и военно-исследовательскую деятельность. Особое внимание при формировании ценностного отношения к военной профессии – развитие профессионально-важных качеств, необходимых специалисту военного профиля, ознакомлению их с требованиями профессии и к личностным качествам будущих офицеров, развитию профессиональных склонностей и способностей.

Профессионально-ценностные отношения курсантов представляют собой интегративное образование, характеризующее целостность личности и детерминирующее ее направленность на ценности военной службы, выраженное в предпочтительном отношении к военно-профессиональной деятельности. Также проявляется и в познавательной деятельности, которая стимулирует развитие познавательной потребности, стремление к постоянному пополнению и расширению знаний, выработке необходимых общих учебных и специальных (предметных) умений и навыков.

Ценностное отношение к военной профессии является субъективной стороной взаимодействия человека с силовыми структурами своего государства. Становление этого отношения обеспечивает юношам – учащимся кадетских корпусов и кадетских классов – возможность проявления патриотических, гражданских, нравственных качеств в соответствии с системой устойчивых отношений к окружающему миру и самому себе. Становление системы ценностного отношения учащихся к военной профессии происходит в процессе их социализации и воспитания.

В качестве педагогических условий формирования системы ценностных отношений рассматриваются включение ее в различные виды деятельности; развитие творчества учащихся; активное участие в общественной деятельности; литературно-художественное развитие и др. Педагогические условия выступают при этом необходимым компонентом процесса формирования у курсантов ценностного отношения к военной профессии.

Таким образом, в качестве основных психолого-педагогических условий формирования ценностного отношения, обеспечивающих становление системы ценностного отношения к избранной профессии курсантами в высшем военном учебном заведении, выделяют:

- развитие мотивационной сферы и военно-профессиональной направленности в ходе освоения курсантами эмоционально-оценочного опыта;
- организация ценностно-ориентационного педагогического подхода, осуществляемая в логике процесса интериоризации социально-значимых ценностей военной профессии;
- создание положительного психологического климата в условиях личностно-ориентированного взаимодействия участников педагогического процесса;
- формирование целостности профессионально-ценностных ориентаций как интегративного качества личности;
- установка на самореализацию в военно-профессиональной деятельности.

Эффективность подготовки военного специалиста может быть выше при реализации системы ценностного отношения, которая представляет собой многофакторное явление, требующее целенаправленной работы по усилению взаимосвязи между образовательным и ценностно-духовным аспектами педагогического процесса.

**Заключение.** Изменения в обществе привели к созданию новой парадигмы военного образования, предполагающей достижение принципиально новых целей, состоящих в повышении уровня образованности отдельной личности и общества в целом, осуществлении последовательного перехода к непрерывному образованию и обеспечении преемственности обучения на всех этапах подготовки специалиста.

Следует отметить, что в системе «личность школьника – кадета – курсанта» нельзя навязывать пути формирования ценностного отношения к военной профессии. Скорее, необходима система поддержки потенциала самоопределения в выборе военной профессии с помощью эвристических, прогностических, акмеологических и других методов.

Надо обратить внимание и на подготовку специалистов в рамках формирования системы ценностного отношения к избранной профессиональной деятельности. Образование выполняет социальную, экономическую, культурологическую и другие функции в обществе, становится ценностью для государства, общества и каждой личности и заключается в приобщении человека к социальным ценностям. Ценностное отношение к собственному приобретению образования, его качеству и уровню способствует наиболее полному развитию и реализации обучающимися своих потенциальных возможностей, позволяет им стать конкурентоспособными на профессиональном рынке, увеличивает возможности в достижении желаемого. Ценностное отношение обучающихся к будущей профессии является проявлением их потребности в познании. Следует подчеркнуть, что немаловажную роль в процессе выбора профессии, в том числе и военной, играют заложенные в семье, учреждениях дошкольного образования, школе, вузе система ценностных отношений и мотивационная сторона. Во многих семьях это традиция, которой неукоснительно следуют и которая переходит по наследству от отца к сыну.

Ценностное отношение к военной профессии заключается в развитии важнейших элементов сознания личности, в них преломляются нравственные, эстетические, правовые, политические, экологические, экономические, мировоззренческие знания, представления и убеждения.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Гусейнов, А.А. Этика: учебник / А.А. Гусейнов, Р.Г. Апресян. – М.: Гардарики, 1998. – 326 с.
2. Каган, М.С. О философском понимании ценности / М.С. Каган // Вестн. МГУ. – Вып. 3. – 1987. – С. 44 – 50.
3. Психология: Словарь / под ред. А.В. Петровского. – М., 1999.
4. Философия: Энциклопедический словарь / под ред. А.А. Ивина. – М.: Гардарики, 2004. – 1072 с.
5. Гегель, Г.В.Ф. Энциклопедия философских наук / Г.В.Ф. Гегель. – М.: Мысль, 1974. – Т. 1. – С. 5 – 501.
6. Мясищев, В.Н. Психология отношений / В.Н. Мясищев; под ред. А.А. Бодалева. – М.: Изд-во «Ин-т практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1995. – 363 с.
7. Тугаринов, В.П. Теория ценностей в марксизме: избр. филос. тр. / В.П. Тугаринов. – Л.: ЛГУ, 1988. – С. 256 – 291.

Поступила 08.04.2013

#### THE SYSTEM OF VALUE ATTITUDE OF CADETS TO THE MILITARY PROFESSION AS A PEDAGOGICAL PROBLEM

N. ERMAKOVA

*The system of value attitude of cadets to the military profession as a pedagogical problem is considered. Despite the development of technology and global scientific informatization of the society, social and economic, political and standard and legal transformations in the society, which caused change of public moral, values take the main place in lives of people and society. The most important tendency of the development of the modern world in the course of the formation of valuable relations of a person is the role of the educational institutes. Teachers, class teachers, parents can actively influence the pupils' right choice of a profession, formation of professional motives. Pupils approach to the choice of a military profession more and more consciously and rely on their valuable orientations, interests and motives which are the fundamental principle in understanding and attitude towards the professional activity. The valuable attitude to the choice of the profession represents a reasonable system of social and economic, psychological-pedagogical, medical biological, technological measures in professional self-determination.*

## МЕТОДИКА

УДК 371.383.2:82-2

### ПОВЫШЕНИЕ УРОВНЯ АВТОНОМНОСТИ СТУДЕНТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧИ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

*канд. пед. наук, доц. А.В. КОНЫШЕВА*

*(Белорусский национальный технический университет, Минск)*

*Самостоятельная работа студентов рассматривается как важнейший компонент обучения в современном вузе, интегрирующий различные виды индивидуальной и коллективной деятельности, осуществляемые как под руководством преподавателя, так и без его непосредственного участия. Анализ педагогической и методической литературы свидетельствует, что наряду с понятием «самостоятельная работа» рассматривается и понятие «автономность». Сделан вывод, что по своей сути они близки, но не равнозначны. Показано их принципиальное различие, понятийное и смысловое. Установлено, что автономный подход – это инструментальная сторона самостоятельности. Выделены характеристики, которыми обладает автономный субъект образовательного процесса.*

Целью вузовского обучения иностранным языкам (ИЯ) в настоящее время должно стать не столько «наполнение» студента определенным объемом информации, сколько формирование у него стратегий самообучения как основы и неотъемлемой части будущей профессиональной и социальной деятельности, позволяющих говорить об автономии обучающихся, под которой понимается определенная степень независимости обучающихся как субъектов образовательного процесса от воздействия, полного управления преподавателем, а также самостоятельности и ответственности прежде всего перед самим собой. Достижение этой цели предполагает изменения в требованиях к уровню сформированности навыков самоуправления самостоятельной учебной деятельностью, требует новых подходов к обучению иноязычной речи.

**Основная часть.** Наше исследование связано с раскрытием и уточнением понятий «автономность», «автономия», «автономный подход». Здесь следует отметить, что в разработку определения терминов «автономность» и «автономия» большой вклад внесли ученые О.Е. Дергачева, Л.Б. Забелова, Е.Н. Соловова, Н.Ф. Коряковцева, Т.Ю. Тамбовкина, Т.У. Тучкова, П. Биммель, У. Рампилльон и другие, но можно предположить, что это еще не устоявшиеся термины, так как в литературе нет описания различия между ними.

По нашим наблюдениям, зачастую они употребляются как синонимически взаимозаменяемые, однако под автономией считаем возможным понимать некоторое отчужденное, наперед заданное требование к обучающемуся, то, что должно быть достигнуто (общая категория), а под автономностью – уже состоявшееся личностное качество, т.е. частную категорию. На это же косвенно указывает и Н.Ф. Коряковцева. Она считает, что автономность обучающегося в учебной деятельности – это личностная характеристика, которая предполагает рефлексию / анализ учебной ситуации и своего опыта работы и осознание себя субъектом учебной деятельности [1]. В этом контексте речь должна идти об изменении единиц организации содержания обучения иноязычной речи и качества образования с позиций формирования значимых личностных характеристик.

Таким образом, автономность, являясь результатом процесса обучения, личностной характеристикой автономного субъекта образовательного процесса, его способностью, проявляется в деятельности и позволяет решать ему практические задачи (деятельностная характеристика). В личностной логике рассмотрения субъекты более или менее ответственны, самостоятельны, автономны. Деятельностная характеристика требует создания условий для приобретения обучающимися опыта реализации умений иноязычной речи и рефлексии этой деятельности.

Следует также отметить, что в педагогической и методической литературе наряду с понятиями «автономия», «автономность» выделяется понятие «самостоятельность». По своей сути они близки, но не равнозначны. Нам представляется важным разграничить данные понятия, обратившись, прежде всего, к справочникам. Изучение и анализ философской, психологической и педагогической литературы позволили установить некоторые точки соприкосновения.

В этике и психологии автономия (греч. *autonomia* – независимость, от *autos* – сам и *nomos* – закон) понимается как способность личности к самоопределению согласно собственным убеждениям. В политико-

правовом плане автономия выражается в неподопечности, т.е. в свободе от опеки и тем более диктата с чьей-либо стороны [2].

Автономия (от греч. *autonomia*) – установление законов для самого себя, отношение, которое часто употребляется в качестве синонима к таким понятиям, как «совершеннолетие», «самоопределение», как цель воспитания. При этом разные педагогические подходы, несмотря на их различия, исходят из общего положения, которое приписывает субъекту возможность, «наблюдая и размышляя, творчески работать над окружающим миром и общественными отношениями» (R. Bast). Для успешного формирования автономности имеет большое значение установление педагогического взаимодействия между обучающим и обучающимся [3].

Автономия в психологии личности – готовность и способность личности к реализации своих планов в соответствии со своими представлениями. В психологии развития это понятие относится к фазовой модели развития (Erik H. Erikson), которая описывает развитие ребенка на втором-третьем году жизни, когда ребенок учится самообладанию и самостоятельности, т.е. фаза первой относительной самостоятельности от поддержки и опеки взрослых в удовлетворении его основных жизненных потребностей [4, с. 43].

С позиции педагогики автономия рассматривается как индивидуальная точка зрения человека, его независимость в выборе мотивов, целей, стиля поведения и т.п. Потребность в автономии – неотъемлемая составляющая процесса становления личности. Стремление к автономии ярко выражено в подростковом и раннем юношеском возрасте, когда особую субъективную ценность приобретает устойчивость к внешним влияниям [5].

Принципиальное различие, понятийное и смысловое, между «самостоятельностью» и «автономией» заключается, по-нашему мнению, в той степени личной ответственности и степени ее осознания обучающимся, которая заложена в обоих понятиях в разной мере. Это отражено и в определении Т.Ю. Тамбовкиной, которая трактует автономию как «внутреннюю личную независимость студента, основанную на способности самостоятельно управлять процессом усвоения знаний и овладения навыками и умениями иноязычного общения» [6, с. 84]. Что касается И.А. Зимней, то она ставит самостоятельность в один ряд с такими личностными качествами, как мотивация обучающихся, самоорганизованность, самоконтроль, которые проявляются в самостоятельной работе, представляющей наибольший интерес в плане психологического анализа учебной деятельности. В свою очередь, С.Н. Репина считает, что более всего самостоятельность, мотивация обучения, самоконтроль и другие личностные качества могут проявляться именно в автономной учебной деятельности [7].

Таким образом, под учебной самостоятельностью в иноязычной речи нами понимается ответственное, инициативное поведение, независимое от посторонних влияний, совершаемое без посторонней помощи, собственными силами [8]. Автономный подход в данном контексте – это инструментальная сторона самостоятельности.

Самостоятельная работа, как известно, является одной из важнейших и широко обсуждаемых проблем в преподавании ИЯ. Отметим, что в научной литературе нет достаточно строгого разграничения понятий «самостоятельная учебная деятельность» и «самостоятельная работа» и однозначного их определения. Так, самостоятельная работа понимается как средство и как метод, как прием и как форма организации обучения, как средство организации и управления самостоятельной деятельностью. Самостоятельная учебная деятельность представляет собой сложную систему таких элементов, как взаимодействие между обучающимися, преподавателем и предметом изучения в процессе усвоения знаний, овладения навыками и умениями в разных условиях (в аудитории и дома), характер управления (внешний и внутренний контроль, самоконтроль за учебной деятельностью, выполняемой с разной степенью самостоятельности).

В силу специфики ИЯ как предмета, психологических особенностей овладения им как средством общения наиболее типичными вариантами модели взаимодействия указанных выше элементов системы по степени самостоятельности (т.е. по характеру управления деятельностью обучающегося) являются:

- непосредственная (прямая) и полностью управляемая преподавателем учебная деятельность;
- полностью опосредованно управляемая;
- частично опосредованно управляемая;
- полностью самостоятельная, т.е. не управляемая преподавателем и учебными материалами деятельность обучающихся в конкретном процессе усвоения знаний, навыков и умений на основе самостоятельной интеллектуальной и речевой деятельности [9].

В рамках личностно-ориентированного подхода некоторые зарубежные методисты в контексте самостоятельности обучающихся в процессе обучения выступают за автономию (*learner autonomy*) и полную самостоятельность обучающихся (*learner independence*). Они придерживаются точки зрения, что личностно-ориентированный подход означает передачу обучающимся контроля за процессом обучения, поскольку это позволяет им реализовать свои языковые потребности, способствует мотивации обучения, развивает чувство ответственности и стимулирует использование различных учебных стра-

тегий. Такое понимание личностно-ориентированного подхода связывается с преподаванием в условиях языкового окружения или при обучении взрослых на курсах иностранных языков.

Independent learning / Self-directed learning / Autonomous learning – самостоятельная работа, учебная деятельность обучающихся, которая не предполагает непосредственного руководства со стороны преподавателя, управление ею может носить опосредованный характер, т.е. осуществляться через используемые материалы. Каждый из перечисленных терминов отражает разную степень самостоятельности обучающегося.

Если «*independent learning*» означает самостоятельную работу по материалам, отобранным и организованным обучающим, то термин «*self-directed learning*» предполагает ориентацию на более значительную самостоятельность обучающихся, возможность решать – выполнять или нет то или иное задание. Термин «*autonomous learning*» означает полную самостоятельность, автономию обучающихся, когда преподаватель практически исключается из процесса образования, а обучающийся сам решает вопросы, связанные с целями обучения, программой, материалами и т.д. При этом обучающимся необходим лишь консультант по некоторым возникающим вопросам.

Исходя из вышеизложенного, можно сделать вывод, что степень автономности обучающихся в образовательном процессе – очень спорный момент и понимается методистами по-разному.

Российский исследователь Е.Н. Соловова также отмечает, что часто термин «учебная автономия» заменяют термином «учебная самостоятельность». Притом что у них много общего, они, тем не менее, не являются понятиями тождественными. Основным отличием можно считать то, что при самостоятельной работе обучающиеся, главным образом, определяют технологию выполнения конкретной учебной задачи (заданной преподавателем или автором учебника), в то время как учебная автономия предполагает выбор не только того, как следует учиться, но и того, что надо учить для достижения поставленной для себя цели [10].

В рамках концепции гуманистического, развивающего образования и с позиции личностно-ориентированного обучения Н.Ф. Коряковцева предлагает следующее определение автономии: автономия – это «способность субъекта самостоятельно осуществлять свою учебную деятельность, активно и осознанно управлять ею, осуществляя рефлексию и коррекцию учебной деятельности и накапливая индивидуальный опыт, ответственно и независимо принимать квалифицированные решения относительно собственного учения в различных учебных контекстах при определенной степени обособленности / независимости от преподавателя и принятии на себя его функций» [1, с. 12].

Поскольку обучающиеся получают реальную самостоятельность, они чувствуют ответственность за принятое решение перед собой в первую очередь, а также и перед преподавателем и другими обучающимися. Им приходится самим планировать работу, следить за сроком сдачи письменных работ, переносить эти сроки и мотивировать / аргументировать свою просьбу, находить компромиссы с преподавателем и т.д. Как показывает практика, студентам такой подход поначалу кажется непривычным, чувствуется их недоверие к себе и преподавателю.

Существует опасность непринятия предлагаемого способа действия, если такой способ деятельности является незнакомым для студентов. Одновременно преподавателю не следует чрезмерно навязывать свою помощь студентам. Для иллюстрации приведем пример из опыта внедрения автономного подхода к обучению иноязычной речи, в ходе которого мы столкнулись с рядом серьезных проблем. Оказалось, далеко не все студенты были готовы к тому, чтобы самостоятельно провести диагностирование своих проблем в иноязычной речи, целеполагание, растерялись, когда им было предложено провести анализ актуальных умений в иноязычной речи, не всегда могли реально оценить свои силы и так спланировать работу, чтобы принятый совместно график представления отчетных работ не нарушался и чтобы уровень самооценки в основном совпадал с уровнем внешней оценки преподавателя-эксперта.

Иными словами, каждая из сторон не только получает новые права делать или не делать что-то, но и разделяет ответственность за результаты самостоятельно принятого решения, тогда и возникают «отношения зависимой ответственности или ответственной зависимости» между студентом и преподавателем, студентом и вузом [10].

В целом определить комплекс качеств автономного субъекта образовательного процесса можно сочетанием «сам себе менеджер», не дожидаясь воздействия и помощи извне, обучающийся, управляя своим обучением в иноязычной речи, осуществляет все четыре управленческие действия / функции: сам планирует свое обучение, сам организует реализацию планов, сам себя мотивирует на достижение целей и сам себя контролирует, проводит необходимую коррекцию [11].

Таким образом, в результате анализа научно-методической и педагогической литературы нами было установлено, что автономный субъект образовательного процесса обладает, по меньшей мере, следующими характеристиками:

- 1) в состоянии распознать, о чем идет речь на занятии (цели, содержание, рациональные формы / приемы организации, планирования, контроля), т.е. для него нет необходимости в проговаривании целей занятия и целей обучения преподавателем. Они транспарентны для него;
- 2) может сформулировать и доформулировать собственные цели обучения;
- 3) владеет эффективными стратегиями и техниками учебно-познавательной деятельности;
- 4) в состоянии определить, какие учебные стратегии не являются для него эффективными (больше не функционируют) и выбрать другие, соответствующие данному моменту или потребности;
- 5) может оценить собственный успех, отследить свое продвижение, откорректировать в случае необходимости;
- 6) охотно, с готовностью принимает ответственность за свое обучение;
- 7) в случае неудачи ищет причину сбоев и отклонений, а не виновных в его неудачах;
- 8) умеет отбросить стандартные решения и найти новые, оригинальные;
- 9) предвидит несколько возможных вариантов решения проблем и выбирает оптимальные.

Много лет социальные и профессиональные нормы диктовали нам, что учебным процессом управляет обучающий, а не сам обучающийся. Однако когда обучающимся предоставляется инициатива, их обучают последовательности действий и применению оптимальных средств, вследствие этого повышается их уровень самостоятельности, расширяется сфера их возможностей не только на занятии и в рамках одного предмета, но и во внеучебном пространстве в целом. Студенты успешнее общаются на занятии, социализируются и мотивируются к дальнейшему обучению, проявляют готовность взять на себя ответственность за свое обучение, за его результативность, приобретая качества автономного субъекта образовательного процесса. Традиционная обратная связь в виде похвалы или порицания приобретает тогда меньшее значение, чем удовлетворенность от самостоятельно выполненного задания.

Возникает вопрос, чем же отличается автономный субъект образовательного процесса от самостоятельного обучающегося? Ответ находим у немецкого исследователя S. Neuner. «Автономный обучающийся – тот, кто наряду с представлениями об учебных целях, которые он хочет достичь, и содержаниях, которое он хотел бы изучать, задумался также о собственных учебных процессах и знает, какое поведение ему присуще как индивиду» [12, с. 32]. Такие обучающиеся характеризуются следующими признаками или способностями: они апробируют различные стратегии; целенаправленно управляют своими учебными действиями; в состоянии связать новое знание с уже имеющимся; рефлектируют ход выполняемых действий и мыслительных процессов; делают выводы из результатов действий и умеют реорганизовать и переструктурировать знание [12]. В данном контексте образование рассматривается как процесс созидания человека, процесс развития субъектности личности.

Согласно точке зрения И.В. Вачкова, личность является формой существования субъектности, реализации конкретных способов самопрезентации субъекта [13]. Исследователь отмечает, что субъект как одна из важнейших категорий современной психологии до сих пор не получила в науке однозначной дефиниции, хотя внимание ученых к проблеме становления субъекта в последние годы сильно возросло. Наше понимание субъектности совпадает с видением И.В. Вачкова, которое заключается в следующем: «субъектность – это системное человеческое качество, в котором реализуется важнейшая интенция человека как субъекта – стремление к проявлению и реализации себя как в пространстве собственного внутреннего мира, так и в пространстве окружающего мира; при этом субъектность наиболее ясно фиксируется именно на границе этих двух миров, являющейся очень подвижной и отражающей противоречие, динамичное и взаимодополняющее единство внешнего и внутреннего» [13, с. 19].

Студент, являясь автономным субъектом образовательного процесса, принимает тем самым функции обучающего на себя. Чтобы стать подлинным автономным субъектом образовательного процесса, обучающемуся необходимо развить в себе следующие способности:

- самоупорядочивания (переструктурирование своих желаний, предпочтений, пристрастий в соответствии с имеющимися в данный момент условиями образовательного процесса);
- самопричинения (стать причиной изменений, «причиной себя» – целенаправленно управлять своим учебным процессом);
- саморазвития (не умел строить общение посредством, например, иноязычной письменной речи – в результате апробирования инновационных методов и определения своего стиля учения приобрел иностранных друзей по переписке).

Роль преподавателя в таком образовательном процессе очень ответственна и она иная, чем при традиционном обучении.

Кроме того, для данного исследования представляют ценность теоретические положения, показанные в работе Н.Д. Гальсковой «Межкультурное обучение: проблема целей и содержания обучения иностранным языкам». Позиция ученого в той части, что автономное обучение органично входит в концепцию межкультурного, значима для решения задач нашего исследования, поскольку обучение

устной иноязычной речи в техническом вузе может рассматриваться важной частью содержания межкультурного обучения. То, что исследователь считает актуальным в отношении межкультурного обучения, можно в полной мере отнести и к важным принципам обучения иноязычной устной речи на основе автономного подхода: «...любой опыт приобретается человеком только в деятельности, а не в процессе ее симуляции» [13, с. 7]. Отсюда следует вывод, что симуляция качеств автономного субъекта образовательного процесса или стимул со стороны преподавателя лишь к их эпизодическому проявлению не решит проблему ответственного отношения студента к своему обучению. Способность к самоуправлению самостоятельной учебной деятельностью в иноязычной устной речи может стать результатом лишь интенсивной познавательной деятельности обучающегося, его активной интеллектуальной креативности, использования стратегий для решения учебных задач. В учебном процессе это становится возможным в том случае, если обучающийся вынужден действовать не в роли кого-то или симулировать какие-то условия, а от своего собственного лица в реальных условиях.

Данное положение может изменить всю идеологию конструирования содержания обучения ИЯ, выдвигая на первый план личностные и эмоциональные компоненты самоуправления самостоятельной учебной деятельностью. Возрастание содержательных аспектов обучения по отношению к языковым предполагает:

- учет реальных интересов и потребностей обучающихся;
- развитие их эмоционально-оценочного отношения к изучаемому содержанию обучения, а также самостоятельности и активности как в учебном, так и во внеучебном межкультурном взаимодействии;
- повышение мотивации к овладению чужой лингвокультурой за счет создания естественных мотивов общения.

В практике преподавания ИЯ в неязыковом вузе часто игнорируется тот факт, что студенты приходят уже со своим опытом и знаниями. У них сформированы ожидания и представления, чему их должны научить на занятии и как их будут этому учить. Смещение центра тяжести на самоуправление самостоятельной учебной деятельностью может противоречить этим ожиданиям. Наблюдение за процессом своей собственной учебно-познавательной деятельности и принятие ответственности за нее может показаться непривычным, чужеродным. Поэтому студент и нуждается в помощи преподавателя. Этот процесс осуществляется в учебных условиях освоения обучающимися иноязычного кода и становления самостоятельного опыта культуры учебного труда, в составе которого можно вычленил формирование качеств автономного субъекта образовательного процесса, а также его опыт самостоятельного ответственного управления решением учебных задач посредством стратегий.

В данном случае речь идет о переосмыслении содержания и целей обучения иноязычной речи. Требования самоуправления самостоятельной учебной деятельностью ставят преподавателя перед необходимостью научить студентов принимать ответственность за определенные сферы учебной деятельности. В результате формируется автономность субъекта образовательного процесса, без которой немыслима полноценная современная личность.

Сказанное приводит к мысли о том, что автономный подход выводит нас на личность обучающегося, его способности и личностные качества, позволяющие ему осуществлять мониторинг своих образовательных возможностей и потребностей, что в свою очередь расширяет наше понимание личностно-ориентированного обучения, целей обучения лишь одному отдельно взятому предмету и опирается на развитие личностного потенциала.

**Заключение.** Для современной системы высшего образования на данном этапе актуальна проблема повышения уровня автономности обучающихся. Анализ диссертационных исследований последнего десятилетия, зарубежной методической литературы на предмет автономного подхода выявил, что эта категория вызывает пристальный интерес и у отечественных методистов. Однако на данный момент проблема формирования качеств автономного субъекта образовательного процесса, в частности в процессе обучения иноязычной речи, не получила должного освещения как со стороны отечественных исследователей, так и со стороны их зарубежных коллег.

Хотя лингводидактический статус автономного подхода еще не достаточно определен, уже сегодня можно утверждать, что данная категория не должна рассматриваться как нечто само собой разумеющееся. Составляющие автономного подхода указывают на его многоаспектный характер. Очевидно, что, рассматривая автономию обучающихся в качестве цели образовательного процесса, мы фактически выходим за рамки образовательного контекста и преследуем цель формирования социально активного, зрелого и ответственного члена общества.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Коряковцева, Н.Ф. Автономия учащегося в учебной деятельности по овладению иностранным языком как образовательная цель / Н.Ф. Коряковцева // Иностранные языки в школе. – 2001. – № 1. – С. 9 – 14.
2. Педагогика. Педагогические теории, системы, технологии: учебник / под ред. С.А. Смирнова. – М.: Издат. центр «Академия», 2001. – 512 с.
3. Rampillon, U. Aufgabentypologie zum autonomen Lernen / U. Rampillon. – Ismaning: Hueber Verlag, 2000. – 136 s.
4. Tewes, U. Psychologie-Lexikon hrsg. von Uwe Tewes u. Klaus Wildgrube / U. Tewes. – München; Wien: Oldenbourg, 1992. – 428 s.
5. Пассов, Е.И. Учебник как феномен сферы иноязычного образования / Е.И. Пассов // Иностранные языки в школе. – 2004. – № 4. – С. 24 – 29.
6. Тамбовкина, Т.Ю. К проблеме автономии обучающихся иностранному языку в педвузе / Т.Ю. Тамбовкина // Иностранные языки в школе. – 1998. – № 4. – С. 84 – 88.
7. Репина, С.Н. Организационно-педагогические условия автономизации учебной деятельности обучаемых (на примере обучения иностранному языку в неязыковом вузе): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / С.Н. Репина. – М., 2001. – 24 с.
8. Коньшева, А.В. Теория и методика организации самостоятельной работы по иностранному языку студентов технических специальностей (на материале английского языка): моногр. / А.В. Коньшева. – Новополоцк: ПГУ, 2006. – 292 с.
9. Коньшева, А.В. Организация самостоятельной работы учащихся по иностранному языку / А.В. Коньшева. – СПб.: КАРО; Минск: Изд-во «Четыре четверти», 2005. – 208 с.
10. Соловова, Е.Н. Автономия учащихся как основа развития современного непрерывного образования личности / Е.Н. Соловова // Иностранные языки в школе. – 2004. – № 2. – С. 11 – 17.
11. Ямпольская, Д.О. Менеджмент / Д.О. Ямпольская, М.М. Зонис. – 2-е изд. – СПб.: Издат. Дом «Нева», 2004. – 288 с.
12. Neuner, G. Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Universität Gesamthochschule Kassel (GhK) und Goethe-Institut / G. Neuner, H. Hunfeld. – Berlin: Langenscheidt, 1993. – 218 s.
13. Вачков, И.В. Полисубъектный подход к педагогическому взаимодействию / И.В. Вачков // Вопросы психологии. – 2007. – № 3. – С. 16 – 19.
14. Гальскова, Н.Д. Межкультурное обучение: проблема целей и содержания обучения иностранным языкам / Н.Д. Гальскова // Иностранные языки в школе. – 2004. – № 1. – С. 3 – 8.

Поступила 01.04.2013

## INCREASE OF THE LEVEL OF STUDENTS' AUTONOMY WHEN TEACHING FOREIGN LANGUAGE SPEAKING IN A TECHNICAL HIGH SCHOOL

A. KONYSHEVA

*Students' independent work is the most important component in teaching in the modern high school, integrating different individual and collective activities, carried out under the teacher's guidance and without his direct participation. Alongside with the term "independent work" it is possible to come across the term "autonomy" in pedagogical and methodological literature. By their essence they are very similar, but they are not equivalent. Conclusion is made that these terms are close, but not equivalent. Their principled difference is shown, conceptual and semantic. It is stated that autonomous approach is the instrumental side of independence. Features typical of an autonomous subject of the teaching process are singled out.*

УДК 37.02:519.85

**ПРИНЦИП ПРИКЛАДНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ МАТЕМАТИКИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ НА ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЯХ: МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РЕАЛИЗАЦИИ С ПРИВЛЕЧЕНИЕМ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ**

*канд. пед. наук, доц. В.С. ВАКУЛЬЧИК,  
канд. физ.-мат. наук, доц. А.В. КАПУСТО, А.П. МАТЕЛЕНКО  
(Полоцкий государственный университет)*

*Рассматриваются педагогические особенности математической подготовки в условиях современного состояния образовательного процесса на технических специальностях; рассматриваются методические аспекты реализации принципа прикладной направленности, проблемы учета межпредметных связей в процессе обучения математике на технических специальностях с привлечением информационных технологий. Обоснована актуальность исследования обозначенной проблемы, спроектирована методика применения универсальных математических моделей и способов их исследования. Проведено теоретическое обоснование выделения и проектирования системы методических направлений, которые органично сочетают современные достижения информационных технологий с классическими методиками чтения лекций и проведения практических занятий. На примере применения проблемного метода для введения понятия производной одной переменной представлены дидактические подходы реализации развивающей функции в процессе обучения математике студентов инженерного профиля. Спроектирован методический прием координированного обучения математике и начертательной геометрии на основе использования систем компьютерной алгебры и таких программных продуктов, как AutoCAD, КОМПАС-ГРАФИК (компании АСКОН) и др.*

**Введение.** Общеизвестно, что основная часть профессиональной подготовки будущих инженеров основывается на теоретико-прикладных знаниях высшей математики. Выполнение требований стандарта не представляется возможным без формирования инженерного мышления, позволяющего составлять математические модели произвольных ситуаций. Их исследование дает возможность нахождения оптимального решения при изучении общетехнических, специальных дисциплин, а также способствует успешности в будущей профессиональной деятельности. Достижение поставленной цели можно осуществить через прикладную и профессиональную направленность обучения математике, т.е. через специально подобранную систему задач, содержание которых должно быть подобрано согласно классификации технического профиля (радиотехнического, инженерно-строительного, инженерно-технологического и т.д.).

Исходя из вышесказанного, математику следует рассматривать как важнейшую составляющую качественной подготовки специалистов технического профиля.

Выделим педагогические особенности математической подготовки в условиях современного состояния образовательного процесса на технических специальностях:

- обусловленность возрастания значения математической подготовки в общеобразовательном цикле технических специальностей ускорением инновационного характера развития современных инженерных технологий, увеличением доли творчества, способности к нестандартным решениям в профессиональной деятельности специалиста;

- возрастание значения математических знаний, умений и навыков для продолжения специального образования (в магистратуре, аспирантуре и т.п.), самообразования и самостоятельного освоения технической аппаратурой, используемой на рабочем месте;

- необходимость в усовершенствовании методического обеспечения учебного процесса в направлении органичного сочетания современных достижений информационных технологий (ИТ) и программного обеспечения (ПО) с классическими методиками чтения лекций и проведения практических занятий;

- наличие тенденции к массовости современного высшего образования, а также излишней популяризации тестирования как формы контроля, которые приводят в стены вузов абитуриентов, фактически не владеющих минимальными математическими понятиями, навыками и умениями;

- как следствие, актуальность решения проблемы разработки и внедрения методических приемов, стимулирующих мотивацию студентов к заинтересованному изучению математики, специальных приемов формирования прочности математических знаний, умений и навыков в процессе преподавания математики на технических специальностях.

Отметим, что дидактические принципы доступности и прикладной направленности выходят в сложившихся условиях на новые позиции, требуют от методической системы обучения математике особого к себе внимания. В частности, для студентов технического профиля доступное, но не в ущерб научности, системное, последовательное, интересное изложение – гарантия овладения математическим аппаратом хотя бы на пользовательском уровне. Обозначенная задача является достаточно сложной, требует привлечения многообразия форм, методов и методических средств обучения.

Учитывая выделенные педагогические особенности и необходимость их учета в процессе современной математической подготовки на технических специальностях, актуальной исследовательской проблемой и целью представленной работы является теоретическое обоснование и методическая аргументация проектирования системы методических направлений, которые органично сочетают современные достижения информационных технологий ИТ и ПО с классическими методиками чтения лекций и проведения практических занятий, а также проектирование совокупности задач практического содержания, ориентированных на реализацию в новых условиях прикладной направленности математики в процессе обучения на технических специальностях. Для достижения поставленной цели были использованы методы сравнительно-сопоставительного анализа содержания специальной научной и методической литературы, изучения педагогического опыта.

**Основная часть.** В идейном плане данная работа является продолжением ранее проведенных исследований [1], носит практико-ориентированный характер. Мы являемся сторонниками той точки зрения, которая в проблеме совершенствования математического образования в техническом вузе на первое место выдвигает вопрос формирования фундаментального образования студента. Знание только фактов не способствует формированию целостной картины изучаемого объекта, не позволяет познающему субъекту углубляться до раскрытия закономерностей единства сущности и явления, анализа и обобщения фактов. Поэтому в процессе изучения математики будущему инженеру целесообразно усвоить, в первую очередь, общий строй математической науки, аналитико-синтетические способы мышления, математические приемы, математические средства, методы исследования объектов. История развития научной мысли человечества, и инженерной в частности, позволяет утверждать, что именно математическое знание, характеризующееся системностью и общностью методологического уровня, не только является языком других наук, но и обладает силой предвидения, позволяет проводить качественный анализ изучаемых процессов и явлений и т.п. Следовательно, в процессе получения математического образования студенты технических специальностей должны уяснить, что математика дает удобные и плодотворные способы описания (модели) самых разнообразных явлений реального мира и является в указанном смысле эффективным инструментом его познания. *С этой целью на лекциях и практических занятиях следует постоянно подчеркивать практическую значимость изучаемых математических положений для усвоения общетеоретических, инженерных и специальных дисциплин. Особое внимание следует уделять этому при введении новых понятий.* На наш взгляд, именно через прикладные задачи можно донести смысл изучаемого математического понятия, помочь студенту проникнуть в его суть, помочь осознать это понятие не как элемент формализованного математического языка, а как отражение реальных процессов и явлений.

Учитывая необходимость реализации в познавательном процессе гармоничного единства его обучающей, воспитательной и развивающей функций, авторы придерживаются той точки зрения (Л.С. Выготский [2], П.Я. Гальперин [3], В.В. Давыдов [4], И.Я. Лернер [5], А.А. Столяр [6], З.И. Слепкань [7], А.В. Хуторской [8; 9] и другие), которая выделяет в указанной системе в качестве приоритетной функции развивающую. В этой связи, как свидетельствуют эмпирико-аналитические исследования, методические приемы эвристического обучения являются не только эффективными средствами к достижению решения обозначенной задачи, но и обуславливают усиление продуктивности и качества образования, формирование активной познавательной самостоятельности, в конечном счете, развития и индивидуальной самореализации студента. Эвристический, проблемный метод изложения материала способствует также усилению мотивационного компонента в обучении «строгой и сухой» математике, позволяет развивать логическое мышление, аналитико-синтетическую деятельность студентов, играет важную роль особенно на этапе введения нового понятия – «особой» точки процесса освоения математической информации.

Отметим, что в ходе познавательной деятельности эвристического характера происходит совершенствование и комплексная активизация психических процессов мышления на уровне восприятия и памяти, воображения и творческого мышления, воспроизведения, воссоздания или создания нового, решается задача управления развития личности каждого обучающегося, и в определенной мере решается проблема развития личности через обучение. Усвоение курса математики происходит не на уровне навыков и представлений, а на уровне системы понятий: обучающиеся имеют возможность приблизиться к познанию сути понятий и теорий. Активизируя мышление через специально организованную самостоятельную деятельность, мы формируем на определенном уровне познавательную самостоятельность, а это влечет за собой развитие студента как познающего субъекта.

Обратимся, например, к введению понятия производной функции одной переменной. В процессе чтения лекции необходимо стремиться к тому, чтобы в сознании обучающегося были отражены не только формальная оболочка понятия производной, как коэффициента пропорциональности между бесконечно малыми изменениями взаимосвязанных величин, но и конкретный прикладной смысл, осознание роли и возможности предела как математического инструмента познания природы вещей. Поэтому изучение выделенного понятия следует начинать не с задач механического содержания, а поставить последовательно перед аудиторией задачи-проблемы: о массе тонкого неоднородного стержня и определении удельной линейной плотности в точке  $x$ ; о заряде конденсатора в зависимости от времени и определении силы тока через сопротивление  $R$ ; о потоке магнитной индукции  $B$  через вращающуюся проводящую рамку

и определении электродвижущей силы электромагнитной индукции в рамке и т.п. Если преподаватель правильно сумеет построить эвристическую беседу со студенческой аудиторией, то у студентов возникают различные идеи, гипотезы, и в результате должен появиться правильный ответ – нужно рассмотреть бесконечно малое изменение переменной  $x$  или  $t$ , т.е. ситуацию, когда  $\Delta x \rightarrow 0$  или когда  $\Delta t \rightarrow 0$ , а значит, необходимо воспользоваться соответствующим пределом.

Поэтапно спланированная, продуманная организация решения учебных задач-примеров со всей аудиторией с помощью проблемно-эвристического метода позволяет привести познавательную деятельность аудитории к выводу: все модели с формальной точки зрения одинаковы между собой и отличаются только обозначениями, с практической точки зрения они характеризуют скорость изменения определенного процесса для каждого значения независимой величины. Создаются условия для осознанного обобщения полученных результатов проведенной поисковой деятельности в каждой из рассмотренных задач:

во всех случаях мы имеем дело с пределами одного определенного типа:  $y' = \lim_{\Delta x \rightarrow 0} \frac{\Delta y}{\Delta x}$ , которые в кон-

кретной ситуации являются математической моделью определенного процесса или явления, хотя с формальной стороны они одинаковы и сводятся к определению скорости изменения функции, не обязательно отнесенной к единице времени.

Таким образом, возникают предпосылки к не только строгому, но и доступному, осознанному, заинтересованному введению нового важного для прикладных исследований понятия.

Следует отметить, что прикладная направленность математического образования, формируя у студента способность применения полученных знаний, навыков и умений для решения практических задач, оказывая существенное влияние на эмоциональную сферу познающего субъекта, позволяет усилить и мотивационный, и процессуальный компоненты в познавательном процессе. Тем самым оптимизируется реализация обучающей и развивающей функции математики. Однако, как показывает многолетний педагогический опыт и исследования, недостаточность содержательных связей между курсом математики и другими дисциплинами является одной из существенных причин наличия у многих студентов не только формального усвоения материала, без понимания необходимости использования полученных знаний в будущей профессиональной деятельности, но и низкого интереса к математике. Недостаток времени, отведенного на изучение математики на технических специальностях, во многом способствует этому. Приходится признать, что решение выделенной важной проблемы в этих условиях является достаточно сложным. Авторы видят как один из возможных подходов к определенному ее решению в *разработке специальных методических приемов формирования у студентов навыков составления математических моделей реальных процессов, обеспечивающих повышение мотивации в изучении математического материала, реализующих принципы наглядности, прикладной и профессиональной направленности обучения математике, использующих интеграцию традиционного представления математической информации и дидактических возможностей современных систем компьютерной алгебры.*

Остановимся, для примера, на методических средствах, используемых для выполнения выделенной задачи в процессе изучения раздела «Дифференциальные уравнения (ДУ)». Отметим, что, несмотря на то, что многие практические процессы и явления описываются дифференциальными уравнениями или их системами, количество часов на изучение указанного раздела в курсе «Высшей математики» для студентов технических специальностей является весьма ограниченным. В результате преподавателю удается научить студентов в лучшем случае классификации уравнений, выбору метода и получению общего или частного решения. На фундаментальные аспекты, определяющие высокий уровень восприятия и понимания теории ДУ, такие как формирование навыков получения моделей с использованием ДУ, их качественный анализ, проверка условий существования решения, время даже не предусмотрено. Магистерские программы также не выделяют время на изучение выделенной темы в указанном смысле. Таким образом, при неформальном подходе задача обеспечения понимания базовых понятий, получения навыков математического моделирования должна быть решена в процессе преподавания ДУ еще на первом году обучения.

Авторами предлагается один из методических подходов формирования у студентов навыков составления математических моделей реальных процессов с применением систем линейных ДУ. При этом будем использовать модель Лотки – Вольтерра взаимодействия двух популяций, одна из которых условно называется хищником (численностью  $y$ ), а вторая – жертвой (численностью  $x$ ).

Соответствующая данной модели система имеет вид: 
$$\begin{cases} \frac{dx}{dt} = (a - by)x, \\ \frac{dy}{dt} = (-c + dx)y, \end{cases} \quad \text{где } a, b, c, d > 0.$$

Члены этой системы определяют следующие величины:  $ax$  – естественный прирост жертв в отсутствие хищников;  $bxy$  – гибель жертв при встрече с хищником;  $cy$  – гибель хищников при нехватке пищи;  $dux$  – прирост хищников за счет потребления жертв.

Данная модель широко применяется при моделировании социальных взаимодействий [10] и может описывать поведение конкурирующих фирм, рост народонаселения, развитие науки и др. Кроме того, она является базовой при построении ряда прикладных моделей, ориентированных непосредственно на инженерные специальности, например, взаимодействия загрязнения и окружающей среды, очистки сточных вод [11]. Для иллюстрации изменения динамики популяций базовой модели Лотки – Вольтерра целесообразно привлечь приложение Ms Excel и наглядно продемонстрировать не только численность популяций на определенном временном промежутке, но и влияние изменения коэффициентов системы и ее начального состояния на поведение хищников и жертв. При более глубоком изучении ДУ и введении понятия устойчивости динамических систем данная модель может быть использована как пример структурной неустойчивости. В этой связи на лекции при изучении теории ДУ следует уделить отдельное внимание и представить основные этапы методики разработки построения этой модели и ее модификации для различных сфер деятельности человека.

Непосредственно ориентированным на прикладные приложения ДУ является спроектированный для студентов специальностей «Промышленная электроника» и «Электроснабжение» методический прием формирования, в условиях недостатка аудиторного времени, навыков составления математических моделей расчета электрических цепей и их исследования с использованием теории ДУ при решении заданий соответствующей внеаудиторной контрольной работы. В процессе выполнения таких расчетов наиболее часто используются следующие методы: метод свертывания, метод подобных (пропорциональных) величин, правила Кирхгофа, метод двух узлов и метод наложения токов. Выбор того или иного метода, который применяется в конкретной задаче, определяется ее условием и структурой рассчитываемой цепи. Однако, в большинстве случаев любой из вышеперечисленных методов, позволяющий найти правильное решение, сведет в результате исходную задачу к задаче нахождения решения некоторого ДУ или их систем. Для нее студентам выдаются задания, содержащие электрические схемы, которые необходимо исследовать двумя способами: классическим способом и методами операционного исчисления. Все задания предварительно согласовываются со специальными кафедрами, например, кафедрой конструирования и технологии радиоэлектронных средств. После выполнения поставленной задачи студенты готовят доклады, на презентации которых присутствуют представители выпускающих кафедр. В докладе студенты представляют не только полученные модели и решение, но и проводят качественный анализ моделей, проверку условий существования решения, адекватности полученного решения реальным физическим условиям. Если выступление и решение задач принимается и заслуживает высшей оценки, то в дальнейшем исследуемая модель используется для курсового проектирования. Представляется, что предлагаемая методика включения в учебно-познавательный процесс реальных моделей решения задач с применением теории ДУ служит реализации принципов преемственности, прикладной направленности, отвечает требованиям непрерывности и целостности, единства и последовательности обучения студентов на выделенных специальностях. Разумное (не в ущерб фундаментальности) приближение содержания математического образования к нуждам современной техники, а также установление тесных связей между курсами высшей математики и других дисциплин способствует совершенствованию методов изложения самого предмета математики, активизации самостоятельной познавательной деятельности обучающегося.

Опыт показывает, что курс «Основы теории цепей» для технических специальностей представляет определенную трудность. Поэтому весьма важно, чтобы в процессе преподавания высшей математики проводилась пропедевтика курса также и при изучении таких тем, например, как «Матрицы и определители», «Системы линейных уравнений», «Комплексные числа» и т.д. Это полезно и для более прочного усвоения тем с чисто математической точки зрения. Предлагаемый подход позволяет осуществить, с одной стороны, пропедевтику вопросов теории цепей, с другой – студенты почувствуют прикладные возможности и силу математических теорий. Положительным при такой методике преподавания является уже то, что обучающиеся слышат на математике специальные термины из других дисциплин, привыкают к ним, а это облегчит им будущее изучение сложной науки и обеспечит прочное усвоение математической теории. Специальные термины из других дисциплин должны систематически привлекаться к изучению математических понятий. У будущих инженеров заметно повышается интерес и к математике, и к своей специальности, если в системе обучения математике они встречаются с техническими задачами, которые не требуют специальной подготовки и дают наглядное представление о роли математических методов в их профессиональной деятельности. Важно при этом привить навыки самостоятельно применять математические знания в той постановке, в которой они встречаются им при изучении инженерных и специальных дисциплин. Этому в значительной мере способствуют даже такие простейшие методические приемы, как рассмотрение математических задач, где переменные обозначаются не  $x, y, z, a$ , например,  $\rho, m, V, A, \dots$ , которые используются в инженерных и специальных дисциплинах. Поэтому важно научить обучающихся свободно оперировать математическими формулами с любым обозначением переменной, функции, производной и т.п. Тогда студенты за силой тока будут видеть производную заряда, за плотностью – производную массы и т.п.

Педагогический опыт, научные и экспериментальные исследования свидетельствуют, что решение проблемы эффективной организации обучения математике с учетом прикладной направленности на технических специальностях невозможно без изучения проблемы межпредметных связей (МПС) математики с общеобразовательными и специальными дисциплинами. Реализация МПС в процессе обучения резко усиливает познавательную деятельность обучающихся в ходе выполнения самостоятельных работ, позволяет превратить математические методы в рабочий инструмент будущего инженера.

Будущему инженеру важно наиболее оптимальным и коротким способом овладеть математическим аппаратом для последующего использования его в процессе изучения других дисциплин, а также применения к моделированию и решению конкретных прикладных задач. Поэтому следующим важным направлением повышения эффективности современного математического образования специалистов технического профиля является *учет при организации познавательной деятельности студентов межпредметных связей (МПС) математики и других дисциплин на основе использования дидактических возможностей систем компьютерной алгебры* [12].

Проблемы выявления и реализации межпредметных связей (МПС) не новы. Различные аспекты ее исследовались многими психологами, дидактами и методистами (Б.В. Гнеденко [13], Л.Д. Кудрявцев [14], В.Н. Максимова [15], А.Д. Мышкис [16], И.А. Новик [17], В.Г. Скатецкий [18] и др.). В педагогической литературе и исследованиях признается целесообразность учитывать в преподавании математики требования к профессиональной подготовке студентов. Как один из путей осуществления этого требования указывается реализация МПС.

Вместе с тем почти все работы либо носят общий характер, либо достаточно глубоко изучают проблему МПС относительно педагогических вузов, либо преподавания дисциплин школьного курса, либо затрагивают проблему МПС в обучении математике на технических специальностях, но не рассматривают МПС математики на основе использования систем компьютерной алгебры. Необходимо отметить, что данная сложная проблема требует отдельного глубокого исследования. Поэтому, не претендуя на полный охват, мы рассмотрим ее на конкретном материале в системе изучения курса математики на технических специальностях в высшей школе. При этом будем придерживаться мнения тех авторов, которые рассматривают МПС как дидактическое условие, способствующее повышению доступности и научности обучения, значительному усилению самостоятельной познавательной деятельности студентов. Выделим в ряду общеинженерных дисциплин, изучаемых в технических вузах, курс инженерной графики, которая занимает особое место в инженерной подготовке, т.к. знание основ начертательной геометрии – часть общетехнической культуры. Отметим, что одной из важных задач в процессе изучения начертательной геометрии и математики является необходимость развития пространственных представлений, воображения и нестандартного геометрического мышления студентов, обучения специальным геометрическим методам решения задач. Речь идет о пересечении сложных поверхностей произвольными плоскостями, задаче синтеза пространственных механизмов, проектирования светотехнических приборов, построения разверток поверхностей с нанесением на них мест расположения различных конструктивных элементов. Методы образования и изображения на чертеже поверхностей, изучаемые начертательной геометрией и высшей математикой, необходимы также при компьютерном твердотельном моделировании, которое приходит на смену двумерным чертежам. Однако, к сожалению, времени, отводимого на рассмотрение разделов, формирующих навыки изображения поверхностей, зачастую не хватает. С другой стороны, на смену традиционным методам конструирования приходят компьютерные технологии. В связи с этим авторы предлагают один из методических приемов формирования у студентов навыков построения и исследования трехмерных поверхностей в контексте реализации МПС математики и начертательной геометрии на основе использования систем компьютерной алгебры. Понятие поверхности впервые вводится на лекционных занятиях по математике. В силу того, что на выделенную тему отводится ограниченное количество часов, системы компьютерной алгебры, графические возможности программ которых позволяют показать строение чертежей во всех плоскостях, являются эффективным дидактическим средством, позволяющим обеспечить усвоение темы хотя бы на достаточном уровне. Преподаватель, вращая фигуру, представленную с помощью компьютерных пакетов, объясняет студентам особенности каждой поверхности. Это не только способствует запоминанию необходимой информации, но, главным образом, повышает уровень знаний и глубину понимания учебного материала, создает предпосылки для реализации принципов наглядности и доступности в обучении.

Использование выделенных дидактических возможностей систем компьютерной алгебры также формирует образное мышление студентов, так как по завершению занятия студент связывает воедино поверхность и её уравнение, он может проследить зависимость вида фигуры от изменяемых параметров, использовать компьютерные пакеты при построении тел, ограниченных различными поверхностями. Закрепление и углубление достигнутых результатов в обозначенном направлении осуществляется в процессе выполнения соответствующей лабораторной работы по начертательной геометрии. Ниже приведены два примера реализации в указанном смысле МПС математики и начертательной геометрии на основе использования систем компьютерной алгебры.

**Пример 1.** Задание внеаудиторной контрольной работы по высшей математике: выполнить построение тела, ограниченного указанными поверхностями в системах компьютерной алгебры (Maple):  $x^2 + y^2 - z^2 = 0$ ,  $(z+3)^2 + y^2 = 1$ .

Решение:

restart : with (plottools) : with (plots) :

with (student) :

$f := x^2 + y^2 - z^2 = 0$ ;  $g := (z+3)^2 + y^2 = 1$ ;

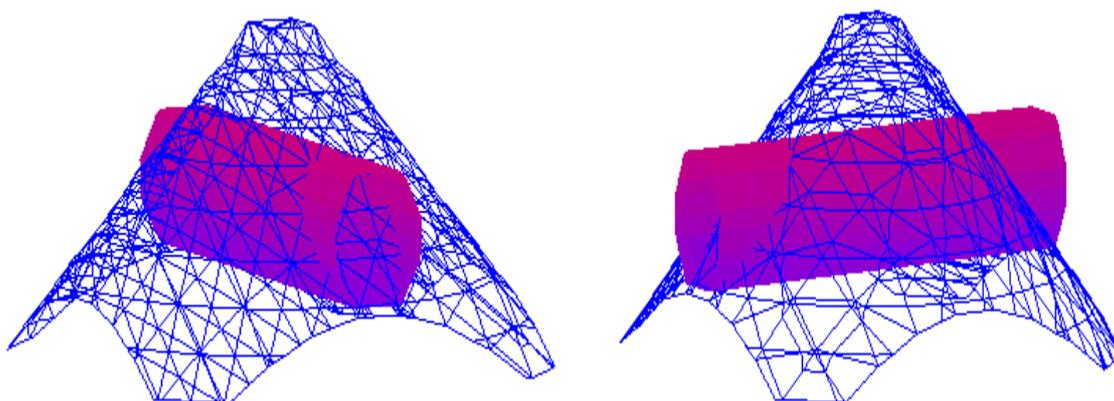
P1 := implicitplot3d ({f}, x = -4 .. 4, y = -4 .. 4, z = -5 .. 0, style=wireframe, color=blue, thickness=1) :

P2 := implicitplot3d ({g}, x = -4 .. 4, y = -4 .. 4, z = -5 .. 0, style=patchnogrid, shading=z) :

display ([P1, P2], orientation=[70, 50]) ;

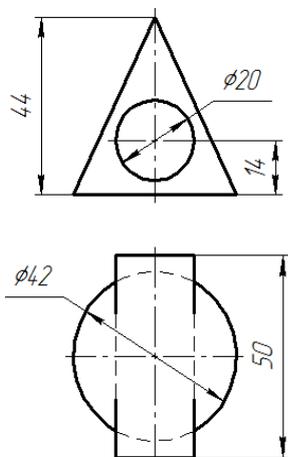
$f = x^2 + y^2 - z^2 = 0$ ;

$g = (z+3)^2 + y^2 = 1$ .

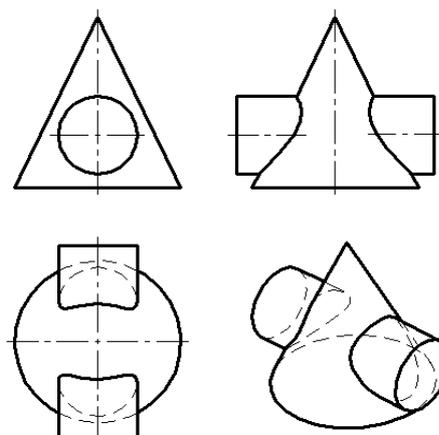


Задание внеаудиторной контрольной работы по начертательной геометрии: даны пересекающиеся поверхности (конус и цилиндр). Требуется: построить трехмерную модель пересекающихся поверхностей по указанным в задании размерам; по модели построить три вида пересекающихся поверхностей и их аксонометрию на чертеже, показать линию взаимного пересечения поверхностей; сравнить полученный результат с результатом выполнения задания «вручную» и проанализировать допущенные ошибки в построении линии пересечения.

Условие задачи:

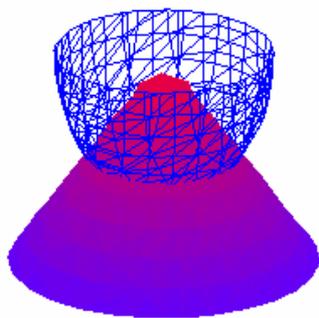


Результат выполнения:



**Пример 2.** Задание внеаудиторной контрольной работы по высшей математике: вычислить объем тела, полученного при пересечении поверхностей  $x^2 + y^2 - z^2 = 0$ ,  $x^2 + y^2 + z^2 = 2$  в системах компьютерной алгебры.

Решение:



$$\begin{aligned}
 &x := r \cdot \cos(\phi) \cdot \sin(\theta) ; y := r \cdot \sin(\phi) \cdot \sin(\theta) ; z := r \cdot \cos(\theta); \\
 &x. = r \cos(\phi) \sin(\theta); \\
 &y. = r \sin(\phi) \sin(\theta); \\
 &z. = r \cos(\theta); \\
 &\text{simplify (f) ;} \\
 &-r^2 (-1 + 2 \cos(\theta))^2 = 0; \\
 &-r^2 (-1 + 2 \cos(\theta))^2 = 0; \\
 &\text{simplify (g) ;} \\
 &r^2 = 2; \\
 &\text{Int (Int (Int (r^2 * sin (theta) , r=0 .. sqrt (2)) , theta=Pi/4 .. 3*Pi/4) , phi=} \\
 &0 .. 2*Pi)=\text{int (int (int (r^2)) , theta=Pi/4 .. 3*Pi/4) , phi=0 .. 2*Pi) ;} \\
 &\int_0^{2\pi} \int_{\frac{1}{4}\pi}^{\frac{3}{4}\pi} \int_0^{\sqrt{2}} r^2 \sin(\theta) dr d\theta d\phi = \frac{8}{3}\pi.
 \end{aligned}$$

Студентам предлагается чертеж сечения сложной фигуры, представляющей собой объединение нескольких поверхностей. По этой схеме они должны установить форму тела в целом, форму отдельных его поверхностей, сочетание и взаимное расположение отдельных его поверхностей и выполнить построение в таких программных продуктах, как AutoCAD, КОМПАС-ГРАФИК (компании АСКОН) и др. В свою очередь, сформированность навыков и умений четкого определения линий сечения поверхностей в AutoCAD окажет положительное влияние на качество и уровень изучения и усвоения темы «Поверхностные и кратные интегралы» в курсе высшей математики. Более того, целесообразно проектировать построение пересечения поверхностей, которые могут быть использованы на занятиях как по высшей математике, так и по начертательной геометрии.

Очевидно, координированное обучение фундаментальным и специальным дисциплинам способствует созданию положительных мотивов в этом обучении. Студент получает удовлетворение от проведенной плодотворной работы, радость познания, т.к. видит, что изучаемые понятия и утверждения необходимы для овладения выбранной профессией. Как показывает анализ результатов педагогического эксперимента, представленный методический прием реализации МПС математики и начертательной геометрии на основе использования систем компьютерной алгебры позволяет создавать условия и предпосылки для достижения не только микроцелей, декларируемых в изучаемых разделах, но и для мотивации, стимулирования, активизации самостоятельной познавательной деятельности по решению задач повышенной сложности. А это позволяет оказывать существенное влияние на выполнение как обучающей, так и развивающей функций изучения выделенных дисциплин. Отметим также, что при использовании методического приема координированного обучения математике и начертательной геометрии возникает потребность в самообразовании преподавателей, повышении их педагогического мастерства, а также укреплении творческих взаимосвязей между преподавателями соответствующих кафедр.

**Заключение.** Методически системная организация математической познавательной деятельности студентов с учетом выделенных педагогических особенностей и направлений 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.

Целенаправленное внедрение предлагаемой методики, которая органично сочетает современные достижения информационных технологий и программного обеспечения с классическими методиками чтения лекций и проведения практических занятий с использованием совокупности задач практического содержания, ориентированных на реализацию в новых условиях прикладной направленности математики в процессе обучения на технических специальностях, позволяет развить у студентов инженерный (технический) стиль мышления, способность решать задачи методами математического моделирования, применять пространственное воображение для описания математических объектов, математическую интуицию, умения поэтапного решения практико-ориентированных задач различными методами.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Прикладная направленность обучения математике на технических специальностях / В.С. Вакульчик [и др.] // Вестн. Полоц. гос. ун-та. Серия Е. Педагогические науки. – 2006. – № 5. – С. 56 – 60.
2. Выготский, Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. / Л.С. Выготский. Т. 4. Детская психология; под ред. Д.Б. Эльконина. – М.: Педагогика, 1984. – 432 с.

3. Гальперин, П.Я. Управление познавательной деятельностью учащихся / П.Я. Гальперин. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1972. – 262 с.
4. Давыдов, В.В. Теория развивающего обучения / В.В. Давыдов. – Рос. акад. образования. – М.: ОПЦ «ИНТОР», 1996. – 542 с.
5. Лернер, И.Я. Дидактические основы методов обучения / И.Я. Лернер. – М.: Педагогика, 1981. – 185 с.
6. Столяр, А.А. Педагогика математики / А.А. Столяр. – Минск: Выш. шк., 1986. – 414 с.
7. Слепкань, З.И. Психолого-педагогические основы обучения математике: метод. пособие / З.И. Слепкань. – К.: Рад. школа, 1983. – 192 с.
8. Хуторской, А.В. Методика личностно-ориентированного обучения / А.В. Хуторской. – М.: Владос-Пресс, 2005. – 384 с.
9. Хуторской, А.В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения / А.В. Хуторской. – М.: МГУ, 2003. – 416 с.
10. Пугачева, Е.Г. Самоорганизация социально-экономических систем / Е.Г. Пугачева, К.Н. Соловьевко. – Иркутск: Изд-во БГУЭП, 2003. – 172 с.
11. Трубецков, Д.И. Феномен математической модели Лотки – Вольтерры и сходных с ней «Методические заметки» / Д.И. Трубецков // Изв. вузов «ПНД». – 2011. – Т. 19, № 2. – С. 69 – 88.
12. Мателенок, А.П. Информационные технологии в обучении математике студентов технических специальностей / А.П. Мателенок // Веснік Віцебскага дзярж. ун-та. – 2013. – № 1(73). – С. 116 – 122.
13. Гнеденко, Б.В. Математическое образование в вузах / Б.В. Гнеденко. – М.: Высш. шк., 1981. – 176 с.
14. Кудрявцев, Л.Д. Современная математика и ее преподавание / Л.Д. Кудрявцев. – М.: Наука, 1985. – 176 с.
15. Максимова, В.Н. Междисциплинарные связи обучения: Книга для учителя / В.Н. Максимова. – М.: Просвещение, 1984. – 143 с.
16. Мышкис, А.Д. О прикладной направленности курса элементов математического анализа // А.Д. Мышкис // Математика в школе. – 1990. – № 6. – С. 7 – 11.
17. Новик, И.А. Современные тенденции в проведении исследований по теории и методике обучения естественным наукам (математике, физике, информатике): учеб. пособие / И.А. Новик. – 2-е изд. доп. – Минск: БГПУ, 2005. – 52 с.
18. Скатецкий, В.Г. Математическое моделирование физико-химических процессов / В.Г. Скатецкий, Д.В. Свиридов, В.И. Яшкин. – Минск: БГУ, 2003. – 393 с.

Поступила 02.04.2013

#### THE PRINCIPLE OF APPLIED TENDENCY OF MATHEMATICS IN THE TEACHING PROCESS ON TECHNICAL SPECIALITIES: METHODOLOGICAL ASPECTS OF REALIZATION WITH THE INVOLVEMENT OF INFORMATION TECHNOLOGY

V. VAKULCHIK, A. KAPUSTO, A. MATELYONOK

*The given paper reveals pedagogical features of mathematical training in the current state of the educational process for the technical specialties; it considers methodological aspects in order to implement the principle of applied tendency; takes into account the interdisciplinary connections in teaching mathematics to technical specialties involving information technology (IT). The urgency of the identified problem is proved, a technique for universal application of mathematical models and methods of research is designed. The theoretical justification for selection and design of methodological directions is given, which organically combine modern advances of IT with the classic techniques of lectures and practical exercises. By way of example of the problem method use for introducing the concept of a single variable derivative didactic approaches of the developmental function in the process of teaching mathematics to the students of engineering profile are presented. A methodical technique of coordinated teaching of mathematics and descriptive geometry based on the use of computer algebra systems and software such as AutoCAD, KOMPAS-Graphic (ASCONE), etc is designed.*

УДК 372.8

**МУЛЬТИМЕДИЙНЫЕ ПРЕЗЕНТАЦИИ: ПРЕИМУЩЕСТВА И НЕДОСТАТКИ,  
ЭТАПЫ СОЗДАНИЯ, ПРАКТИЧЕСКОЕ ПРИМЕНЕНИЕ****В.В. МАЛАХОВСКАЯ, А.А. ВОРОБЬЕВА**  
(Полоцкий государственный университет)

*Представлена методика разработки мультимедийных презентаций, а также даны рекомендации по ее использованию. Проанализированы этапы создания мультимедийной презентации. Описаны структурные элементы мультимедийной презентации и раскрыто их содержание. Перечислены общие требования к формам и способам представления содержания учебного материала. Даны рекомендации по компоновке учебного материала, заключающиеся в выборе конкретных объектов и определении порядка их размещения на слайде. Особое внимание уделено исследованию взаимосвязи между цветом и восприятием графической информации. Проанализированы результаты исследования, на основании которых даны рекомендации по выбору цветовой гаммы для оформления презентации; выделены цвета, наиболее благоприятно влияющие на восприятие информации на слайде, а также наиболее удачные сочетания цветов шрифта и фона для мультимедийных презентаций.*

**Введение.** В настоящее время преподаватель высшего учебного заведения сталкивается с проблемой снижения уровня познавательного интереса студентов. Одна из причин этого явления – однообразие занятий. Творческий подход к построению занятия, его неповторимость, использование многообразия педагогических приемов позволяют обеспечивать эффективность учебного процесса. Существует много способов активизации учебно-познавательной активности студентов, к которым относится использование мультимедийных презентаций.

В проанализированной нами литературе не наблюдается однозначности в определении такого термина, как «мультимедийная презентация» [1 – 4].

Согласно педагогическому словарю под «мультимедийной компьютерной презентацией» понимается электронный документ, сочетающий все необходимые моменты по организации качественного сопровождения выступления докладчика, представляющего собой последовательность слайдов, содержащих план и основные положения выступления (таблицы, диаграммы, схемы, карты, рисунки, фотографии, входящие в демонстрационный материал), и значительно повышающий степень восприятия аудиторией предоставляемой информации [5].

Другие авторы используют множество терминов, таких как: мультимедийная программа, мультимедийное пособие, мультимедийное приложение, учебно-образовательная презентация, учебная презентация, мультимедиа-образовательный продукт и т.д., в которых заложен смысл данного выше определения.

Теоретико-методологические основы использования мультимедийных технологий изложены в следующих работах: *исследования вопросов внедрения новых информационных технологий в учебный процесс* (И.Г. Захарова, И.В. Роберт, С.В. Панюкова, А.А. Кузнецов, А.Ю. Кравцова, А.А. Поляков, В.В. Вержбицкий, В.В. Попов, Е.В. Огородников, Е.В. Данильчук и др.); *применение электронных образовательных ресурсов в сфере образования* (Л.В. Сидорова, В.В. Гузеев, А.В. Дворецкая, Н.В. Новожилова, В.А. Петерсон, А.В. Рафаева, С.А. Христочевский); *применения мультимедийных технологий в вузе* (А.В. Осин, Н.Г. Семенова, Л.Н. Боровская, Кречетников К.Г.); *техничко-педагогические аспекты применения мультимедийных презентаций* (В.Б. Ясинский, О.Ф. Брыксина, И.А. Смирнов, Н.Н. Пунчик, А.Р. Борисевич).

Признавая несомненную ценность перечисленных исследований, следует отметить, что универсальной методики создания и использования мультимедийных презентаций не разработано, имеет место противоречие между объективной потребностью использования мультимедийных презентаций для повышения эффективности обучения и отсутствием возможности практического применения готовых мультимедийных продуктов, предлагаемых фирмами-разработчиками, в условиях традиционной системы обучения, и как следствие, необходимостью создания авторских продуктов.

Указанная проблема обуславливает актуальность исследования, цель которого – разработка методических рекомендаций по созданию мультимедийных презентаций, основанных на выявленных характерных преимуществах и недостатках при разработке и внедрении презентаций в учебный процесс.

**Мультимедийные презентации: преимущества и недостатки.** Обеспечение студентов методическими материалами с множеством задач различного уровня сложности с пошаговым решением и однотипными вариантами для самостоятельной работы, а также литературой и иллюстрированным материалом для углубленного изучения дисциплины «Начертательная геометрия. Инженерная и машинная гра-

фика» предполагает большое количество печатных изданий. Но, как показали результаты проведенного исследования, сегодня одной трети студентов не хватает учебно-методических материалов [6].

Одним из решений данной проблемы на лекционных и практических занятиях является выбор в качестве формы представления учебного материала мультимедийных презентаций.

Согласно данным Н.Г. Семеновой [7], лекции с использованием презентаций позволяют: повысить информативность лекции; стимулировать мотивацию обучения; повысить наглядность обучения за счет различных форм представления учебного материала: трехмерной компьютерной графики, видео и анимации; реализовать доступность и восприятие информации за счет параллельного представления информации в разных модальностях – визуальной и слуховой.

Из опыта работы В.Н. Пунчик делает вывод, что систематическое использование мультимедийных презентаций на занятиях приводит к целому ряду положительных моментов: происходит повышение уровня использования наглядности на занятии, устанавливается прочная связь с информатикой и т.д. [8].

Обобщив опыт исследования проблемы использования мультимедийных технологий в учебном процессе (И.В. Роберт, С.В. Панюкова, В.Н. Пунчик, Н.Г. Семенова, А.А. Кузнецов, А.Ю. Кравцова, В.В. Гузеев, А.В. Дворецкая, Н.В. Новожилова, В.А. Петерсон, А.В. Рафаева и др.) и основываясь на результатах собственного исследования [9], были выявлены положительные стороны применения мультимедийных технологий:

- высокое качество отображаемой информации;
- наглядность, выразительность и зрелищность передаваемой информации, представление материала в концентрированном и сжатом виде;
- осуществление одновременного запоминания учебного материала несколькими способами: визуально, на слух;
- отсутствие вероятности ошибочной трактовки мыслей преподавателя;
- возможность использования учебного материала для самостоятельной работы;
- формирование умения учебно-творческой деятельности;
- экономия времени за счет более высокого темпа изложения информации;
- легкая навигация по структуре лекции.

Однако результаты опроса студентов первого и второго курса технических специальностей Полоцкого государственного университета показали, что большинство опрошенных не довольны качеством презентаций, демонстрируемых на лекциях по различным дисциплинам [10]. Это явление, по нашему мнению, объясняется высокой трудоемкостью разработки мультимедийных презентаций, что приводит к непрофессиональному дизайну обучающей среды.

Анализ полученных данных позволяет согласиться с мнением Л.В. Сидоровой [11], которая считает, что, используя разнообразные формы представления информации, следует выбирать наиболее подходящие варианты ее предъявления в каждом конкретном случае.

Исследования существующих электронных образовательных ресурсов, проведенные В.В. Гузеевым [12] и А.А. Поляковым [13], показывают, что значительная часть этих ресурсов характеризуется недостаточным качеством представляемой информации, отражает личные взгляды разработчиков и не всегда соответствует современной теории и практике образования.

Соглашаясь с мнением других исследователей, что оформление презентаций оказывает самое непосредственное воздействие на мотивацию обучаемых, скорость восприятия материала и утомляемость, установлены требования по использованию мультимедийных технологий [14]:

- 1) рациональное применение как отдельных мультимедийных средств, так и их комплексного сочетания;
- 2) логическое построение, последовательность и ясность в демонстрации рассматриваемых предметов, явлений и процессов;
- 3) выделение главного в содержании информации;
- 4) оптимальное сочетание длительности показа и разъяснения отдельных фрагментов учебного материала с их сложностью и значимостью в изучаемой теме;
- 5) учет особенностей восприятия нового материала студентами при первоначальной его демонстрации.

Следует отметить, что использование презентации на лекционных и практических занятиях по графическим дисциплинам требует от преподавателя определенных навыков, умения сбалансировать по времени фрагменты традиционного объяснения материала и показа слайдов. Общая экономия времени достигается за счет отказа от «черчения» на доске, возможности показа «крупного плана» чертежа на слайде, следовательно, возможно избежать ошибок при его воспроизведении. Облегчают восприятие графической информации динамические и анимационные эффекты, использование богатой цветовой палитры, выделение ключевых этапов построений, объединение группы элементов по некоторой общности. Эту особенность мультимедийных лекций выделяют студенты младших курсов дневной формы обучения, для которых начертательная геометрия является предметом новым и, как правило, сложным при восприятии [15].

В ходе исследования нами проанализированы учебные презентации, представленные в сети Интернет. В результате анализа сделан *вывод*: в большинстве случаев презентации представляют собой электронный вариант традиционных плакатов, перегруженных информационными объектами. Выявлены и другие недостатки: необоснованное использование эффектов (аудио, видео и анимации), недостаточная структурированность материала, неправильная расстановка акцентов либо использование возможностей информационных технологий на достаточно примитивном уровне.

Исходя из этого можно говорить о том, что конструирование лекционных и практических занятий с использованием мультимедийных презентаций требует соблюдения определённых дидактических принципов и научно-методических положений, сформулированных в традиционной дидактике, которые наполняются новым содержанием при использовании информационных технологий [1].

Так, Л.Н. Боровская [16] считает, что дидактические требования к мультимедийной презентации основаны на следующих принципах: наглядности, научности и доступности обучения, сознательности и творческой активности, педагогической целесообразности, интенсификации учебного процесса, положительного эмоционального фона, эргономичности.

По мнению исследователей (Е.В. Данильчук [17], И.Г. Захарова [1], С.А. Христочевский [18], К.Г. Кречетников [19]), при проектировании, создании и использовании презентаций в учебном процессе должны учитываться не только дидактические требования, но и принципы технического, организационного, эргономического и эстетического характера. Кроме того, анализ психолого-педагогической литературы позволяет утверждать, что большое значение уделяется проблеме дизайна электронных образовательных ресурсов.

**Этапы разработки мультимедийных презентаций.** На основании опыта исследователей проблемы создания мультимедийных презентаций и рекомендаций, изложенных в работе О.Ф. Брыксиной [20] и В.Б. Ясинского [21], нами выделены и описаны *основные этапы разработки презентации*:

- 1) концептуальное проектирование;
- 2) непосредственное проектирование;
- 3) разработка методических рекомендаций;
- 4) педагогическая реализация;
- 5) анализ результатов.

На этапе **концептуального проектирования** формируются концепция и облик создаваемой презентации, специфицируются ее основные функции и характеристики, определяются структура, содержательная направленность и глубина представляемого учебного материала, принимаются принципиальные дидактические и программно-технические решения. Результатом этапа концептуального проектирования является формирование эскиза презентации.

Основной единицей мультимедийной презентации в среде PowerPoint является слайд представления учебной информации, учитывающий эргономические требования её визуального восприятия. Каждая мультимедийная презентация, подготовленная к занятию, с одной стороны, является в значительной степени автономным программным продуктом, а с другой – отвечает стандартам по своей внутренней структуре и содержащимся в ней исходным данным.

Для обеспечения возможности объединения презентаций в единую обучающую систему, ориентированную на изучение целого раздела или дисциплины, нами выделены *структурные элементы мультимедийной презентации*:

- *титульный слайд* – включает название темы и дисциплины, сведения об авторе, информацию об образовательном учреждении и т.д.;

- *план презентации* – обеспечивает оперативный доступ к ее содержательным частям;

- *учебный материал* – включает название темы (раздела, подраздела), одно или несколько текстовых полей, небольшие графические вставки (формулы, графики, диаграммы, таблицы и рисунки), аудио- и видеосопровождение;

- *условные обозначения и основные понятия* – включают полный список обозначений и символов, основные понятия, используемые в данной презентации, и т.д. Для обращения к условным обозначениям на соответствующих слайдах целесообразно разместить гиперссылку;

- *описание элементов управления* – представляет отдельный слайд с описанием всех используемых экранных кнопок для уточнения их функционального назначения: переход из плана на начало темы, переход со слайда на слайд, переход в условные обозначения, вызов подсказки;

- *система контроля знаний* – организована как тестирование или опрос для быстрого контроля усвоения лекционного материала или система задач и вопросов для организации самоконтроля при работе с презентацией как с опорным конспектом;

- *информационные ресурсы по теме* – представляют собой перечень обязательных и дополнительных источников информации как на бумажных, так и электронных носителях.

Установлены требования, предъявляемые к формам и способам представления учебного материала в презентации:

- сжатость и краткость изложения материала;
- максимальная информативность текста;
- объединение логически связанных элементов в группы, воспринимающиеся как целое;
- использование таблиц, схем и графиков, которые позволяют наглядно показать связи между различными понятиями.

На этапе **непосредственного проектирования** осуществляется создание шаблонов слайдов и основных информационных компонентов презентации: текстовых фрагментов, графических объектов и их наполнение предметным содержанием. На этом этапе выполняются следующие виды работ:

- подготовка и структурирование учебного материала, его методическая обработка;
- разработка компьютерных графических материалов и подготовка их для размещения на слайдах;
- формирование и интеграция информационных компонентов на слайдах;
- проверка всей информации на отсутствие орфографических, грамматических и стилистических ошибок.

Для рациональной компоновки информации на слайде мультимедийной презентации выделены *рекомендации*:

1) текстовый материал пишется достаточно крупным шрифтом. На одном слайде не следует размещать много текстовой информации. Для облегчения восприятия текста желательно, чтобы студент мог воспринимать целую строку или законченный фрагмент текста;

2) фоновое изображение используется для акцентирования внимания на важной информации слайда. При этом любой фоновый рисунок повышает утомляемость глаз обучаемого, приводит к рассеиванию внимания и снижению эффективности усвоения материала, а неправильный выбор фонового сопровождения может и вовсе заслонить учебную информацию;

3) компоновка информации на слайде предполагает учет особенностей форм объектов, фона, размеров букв и цифр, насыщенности цвета, расположения текста. Выделяя учебный материал, предназначенный для запоминания, цветом, подчеркиванием, размером шрифта, важно сохранить баланс между яркими визуальными деталями и контрастными цветами;

4) использование таблиц повышает зрительную наглядность и облегчает восприятие того или иного смыслового фрагмента текста, помогает осуществить сравнение двух и более объектов и/или группировку множества объектов, произвести их систематизацию и классификацию;

5) презентация, выполненная в одной цветовой гамме, создает у обучающегося ощущение целостности учебного материала. Разработка цветовой схемы презентации начинается с определения двух-трех доминирующих цветов, которые будут использованы для фона и обычного текста, существенно влияющих на восприятие информации студентами. Для выделения (смыслового акцентирования) фрагмента текста не стоит применять резко контрастирующие с основным текстом цвета;

6) звуковое сопровождение отражает суть или подчеркивает особенность темы слайда, презентации, оно не должно отвлекать внимание от основной (важной) информации. Не следует использовать музыкальное или звуковое сопровождение, если оно не несет смысловую нагрузку;

7) рекомендуется использовать возможности компьютерной анимации для представления информации на слайде, однако не стоит чрезмерно насыщать презентацию такими эффектами, иначе они могут отвлекать внимание от содержания информации на слайде.

На этапе **разработки методических рекомендаций** определяют методические аспекты проведения занятий с применением мультимедийных презентаций и проектируют основные виды деятельности по их использованию в учебном процессе.

Сущность этапа **педагогической реализации** заключается в планировании и реализации оптимальной последовательности действий по внедрению мультимедийной презентации в учебный процесс.

На этапе **анализа результатов** проводится оценка эффективности внедрения мультимедийных презентаций в учебный процесс, а именно установление того, достигнуты ли цели ее применения. На основании анализа результатов принимается решение о необходимости внесения корректировок в содержание мультимедийной презентации.

**Исследование взаимосвязи между цветом и восприятием графической информации.** Одним из основных компонентов дизайна педагогической презентации является учет особенностей восприятия цветов и форм. Классифицируя цвета и оттенки, можно разделить их на следующие группы:

- стимулирующие или теплые цвета (красный, оранжевый, желтый и др.);
- дезинтегрирующие или холодные цвета (фиолетовый, синий, голубой, сине-зеленый, зеленый и др.);
- нейтральными являются следующие цвета: светло-розовый, серо-голубой, желто-зеленый, коричневый и др.

Цвет играет важную роль в ходе разработки лекционных мультимедийных презентаций по дисциплине «Начертательная геометрия. Инженерная и машинная графика» при преобразовании сложной графической информации в электронную, так как возникает необходимость выделения отдельных элементов построения или готового чертежа. Черно-белое или слишком пестрое изображение, отсутствие контраста приводит к нечитабельности чертежа на слайде. В связи с этим возникает проблема выбора цветовой гаммы для представления учебного материала в мультимедийных лекциях по графическим дисциплинам.

Для решения этой проблемы среди студентов первого и второго курса технических специальностей, изучающих дисциплину «Начертательная геометрия. Инженерная и машинная графика», был проведен опрос, в котором приняли участие 245 студентов.

Анкета включала ряд вопросов.

**Вопрос 1**

Влияет ли цвет на восприятие и запоминание материала по графическим дисциплинам?

Результаты опроса представлены на рисунке 1.

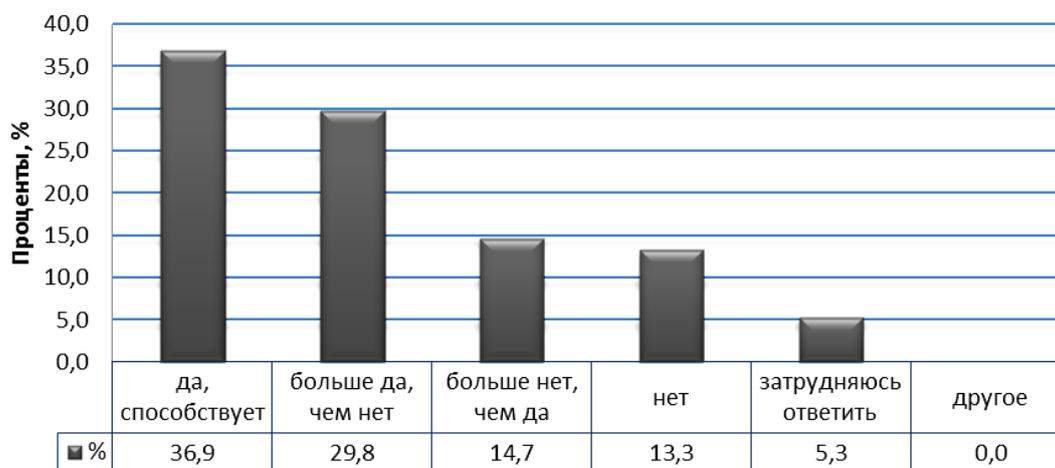


Рис. 1. Процентное соотношение ответов на вопрос: «Влияет ли цвет на восприятие и запоминание материала по графическим дисциплинам?»

**Вопрос 2**

Какие цвета, на Ваш взгляд, лучше всего использовать в презентациях? Варианты ответа: 1 – черный; 2 – белый; 3 – желтый; 4 – оранжевый; 5 – красный; 6 – синий; 7 – зеленый; 8 – фиолетовый; 9 – серый; 10 – коричневый; 11 – градация цвета; 12 – затрудняюсь ответить; 13 – другое.

Результаты опроса представлены на рисунке 2.

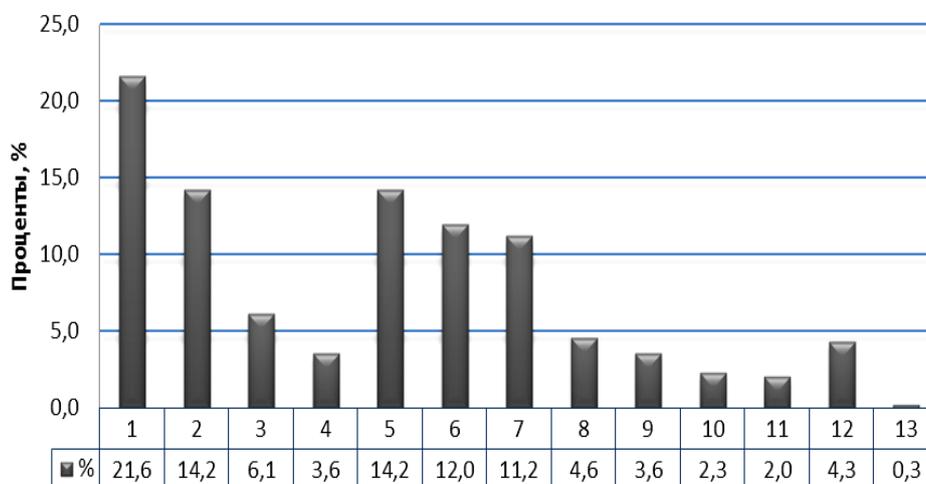


Рис. 2. Процентное соотношение ответов на вопрос: «Какие цвета, на Ваш взгляд, лучше всего использовать в презентациях?»

**Вопрос 3**

Какие сочетания цветов шрифта и фона наиболее приемлемы при создании мультимедийных презентаций? Варианты ответа: 1 – черный на белом; 2 – белый на черном; 3 – синий на белом; 4 – белый на синем; 5 – желтый на черном; 6 – красный на белом; 7 – желтый на красном; 8 – желтый на синем; 9 – черный на зеленом; 10 – зеленый на красном; 11 – красный на синем; 12 – затрудняюсь ответить; 13 – другое.

Результаты опроса представлены на рисунке 3.

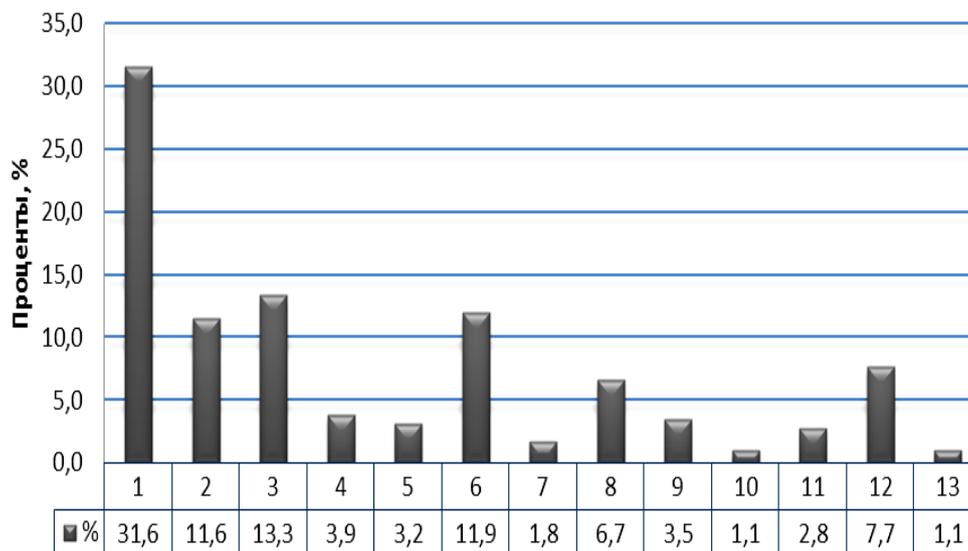


Рис. 3. Процентное соотношение ответов на вопрос: «Какие сочетания цветов шрифта и фона наиболее приемлемы при создании мультимедийных презентаций?»

Проанализировав результаты опроса, установлено:

1) восприятие студентами изложенного в презентации учебного материала зависит не только от того, как подобран и в какой последовательности подается материал, а также от того, в какой цветовой гамме оформлена презентация и насколько целесообразно выполнена компоновка информации на слайде;

2) наиболее благоприятно влияющими на восприятие информации на слайде цветами являются белый, синий, черный, красный, желтый и зеленый цвета;

3) для наилучшего восприятия информации на слайде должен соблюдаться контраст цветов шрифта и фона. Черный текст – белый фон; синий текст на белом или желтом фоне; белый текст на синем фоне; красный на белом – наиболее удачные сочетания для мультимедийных презентаций по графическим дисциплинам.

**Заключение.** Использование мультимедийных лекций в учебном процессе позволяет наглядно представить весь изучаемый материал, сконцентрировать внимание на отдельных наиболее трудных местах, многократно повторить его быстро, без больших временных и энергетических затрат, что приводит к повышению эффективности учебного процесса.

В ходе изучения и анализа литературы, посвященной проблеме создания и внедрения мультимедийных презентаций, были определены основные этапы их разработки, описаны структурные элементы, раскрыто содержание и определен порядок их размещения в презентации, перечислены требования к формам и способам представления содержания учебного материала, даны рекомендации по компоновке учебного материала.

Рациональная компоновка учебной информации в презентации обусловлена следующими особенностями: формой объектов; фоном; размером букв и цифр; насыщенностью цвета; расположением текста; достижением оптимального сочетания цветов шрифта и фона и др.

Результаты опроса показали, что наиболее воспринимаемыми сочетаниями цветов шрифта и фона, которые позволяют грамотно расставить акценты в преподавании учебного материала, являются:

- черный текст – белый фон;
- синий текст на белом или желтом фоне;
- белый текст на синем фоне;
- красный текст на белом фоне.

Учет указанных особенностей оформления мультимедийной презентации в значительной степени влияет на эффективность восприятия представленной в ней информации.

Графические дисциплины наряду с другими предметами естественнонаучного цикла составляют основу инженерного образования. Использование презентации на лекционных и практических занятиях по графическим дисциплинам требует от преподавателя определенных навыков, умения сбалансировать по времени фрагменты традиционного объяснения материала и демонстрации слайдов.

Соблюдение на практике установленных выше рекомендаций и требований обеспечит:

1) экономию времени за счет отказа от традиционного выполнения чертежей на доске и их показа на слайде. В результате количество ошибок при воспроизведении студентами чертежа в конспекты уменьшается;

2) легкость восприятия графической информации за счет использования динамических и анимационных эффектов, использования богатой цветовой палитры, выделения ключевых этапов построений;

3) возможность на простых примерах понять теоретический материал, увидеть внутреннюю логику дисциплины, а также ее связь с практической деятельностью, провести параллели с другими общеобразовательными и специальными дисциплинами и в целом активизировать познавательную деятельность студентов;

4) сопровождение поэтапного решения задачи на слайде алгоритмом ее построения и анимацией, подчеркивающей логику проводимых рассуждений;

5) возможность демонстрации в пределах одного слайда трехмерной модели и плоского чертежа, что позволяет достичь наиболее полного понимания условия задачи, а повторение основных этапов построения изображений формирует логику рассуждений, учит выделять общие закономерности из ряда частных;

6) наличие контроля знаний, которое позволяет преподавателю оперативно оценить качество изложенного в мультимедийной презентации тематического материала, степень его усвоения студентами, а также скорректировать содержание презентации с учетом индивидуальных особенностей обучаемых.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Захарова, И.Г. Информационные технологии в образовании: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / И.Г. Захарова. – М.: Изд. центр «Академия», 2008. – 192 с.
2. Информационные и коммуникационные технологии в образовании: учеб.-метод. пособие / И.В. Роберт [и др.]; под ред. И.В. Роберт. – М.: Дрофа, 2008. – 312 с.
3. Осин, А.В. Мультимедиа в образовании: контекст информатизации: моногр. / А.В. Осин. – М.: Агентство «Издательский сервис», 2005. – 320 с.
4. Смирнов, И.А. Использование мультимедийных презентаций в учебном процессе / И.А. Смирнов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.portal-slovo.ru/impressionism/36267.php>. – Дата доступа: 21.03.2013.
5. Педагогический словарь: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.И. Загвязинский [и др.]; под ред. В. И. Загвязинского, А.Ф. Закировой. – М.: Издат. центр «Академия», 2008. – 352 с.
6. Гавриленко, А.А. (Воробьева, А.А.) Информационные технологии в сфере совершенствовании преподавания графических дисциплин: дис. ... м-ра пед. наук: 36 80 08 / А.А. Гавриленко (А.А. Воробьева). – Новополюцк, 2012. – 50 с.
7. Семенова, Н.Г. Мультимедийные обучающие системы лекционных курсов: теоретические основы создания и применения в процессе обучения студентов технических вузов электротехническим дисциплинам Специальность: 13.00.02 – «Теория и методика обучения и воспитания (технические дисциплины, уровень высшего образования)»: дис. ... д-ра пед. наук / Н.Г. Семенова. – Астрахань, 2007.
8. Урок-презентация в современной школе / авт.-сост. Н.Н. Пунчик, В.Н. Пунчик, А.Р. Борисевич. – Минск: Красико-Принт, 2012. – 176 с.
9. Малаховская, В.В. Применение мультимедийных технологий при изучении графических дисциплин / В.В. Малаховская // Труды молодых спец. Полоц. гос. ун-та. Вып. 31. Промышленность. – 2008. – С. 40 – 42.
10. Воробьева, А.А. Анализ проблемы внедрения мультимедийных презентаций в учебный процесс для технических специальностей / А.А. Воробьева, В.В. Малаховская // Актуальные проблемы технологического образования: опыт, проблемы, перспективы: материалы II междунар. заоч. науч.-практ. конф., Мозырь, 25 – 26 нояб. 2011 г.; Мозыр. гос. пед. ун-т им. И.П. Шамякина. – Мозырь, 2011. – С. 89 – 91.

11. Сидорова, Л.В. Образное представление учебной информации и когнитивные процессы / Л.В. Сидорова // Инновации в образовании. – 2005. – № 1. – С. 106 – 107.
12. Консультации: электронные ресурсы для образования / В.В. Гузеев [и др.] // Педагогические технологии. – 2006. – № 3. – С. 115 – 125.
13. Состояние информационных ресурсов сферы образования / А.А. Поляков [и др.] // Инновации в образовании. – 2001. – № 4. – С. 76 – 81.
14. Бобровская, Л.Н. Учебная компьютерная презентация в обучении информатике как средство реализации методической системы учителя: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. – Волгоград, 2008. – 162 с.
15. Гавриленко, А.А. (Воробьева, А.А.) Электронный учебно-методический комплекс: структура и возможности / А.А. Гавриленко (А.А. Воробьева) // Инженерные проблемы строительства и эксплуатации сооружений: сб. науч. тр. Вып. 3. – Новополюк: УО «ПГУ», 2011. – С. 166 – 175.
16. Боровская, Л.Н. Система требований к учебным компьютерным презентациям как средству обучения информатике в средней школе / Л.Н. Боровская, Т.К. Смыковская, Е.А. Сапркина // Вестн. Волгогр. акад. МВД России. – 2008. – № 1(6). – С. 129 – 131.
17. Данильчук, Е.В. Информационные технологии в образовании: учеб. пособие / Е.В. Данильчук. – Волгоград: Перемена, 2002. – 184 с.
18. Христочевский, С.А. Электронные мультимедийные учебники и энциклопедии / С.А. Христочевский // Информатика и образование. – 2000. – № 2.
19. Кречетников, К.Г. Особенности проектирования интерфейса средств обучения / К.Г. Кречетников // Информатика и образование. – 202. – № 4. – С. 65 – 73.
20. Брыксина, О.Ф. Среда Microsoft Power Point как инструментальное средство педагога / О.Ф. Брыксина, О.А. Овчинникова. – Самара, 2004. – 40 с.
21. Ясинский, В.Б. Каким должен быть электронный учебник в формате HTML / В.Б. Ясинский // Электронный журнал «Исследовано в России» [Электронный ресурс]. – 2000. – Режим доступа: <http://zhurnal.ape.relarn.ru/articles/2001/011.pdf>. – Дата доступа: 27.08.2012.

Поступила 03.04.2013

#### MULTIMEDIA PRESENTATIONS: ADVANTAGES AND DISADVANTAGES, STAGES OF CREATION, PRACTICAL APPLICATION

V. MALAKHOVSKAYA, A. VOROBYOVA

*The methodology of development of multimedia presentations is presented, recommendations on its usage are given. The stages of creation of a multimedia presentation are analyzed. Its structural elements are described and their content is disclosed. General requirements to the forms and ways of presentation of the content of educational materials are enumerated. Recommendations on arranging of the educational material (the choice of particular objects and their order of placement on the slides are given, Special attention is paid to the research of the interconnection between colour and perception of graphical information. Recommendations on the choice of colour for the design of a presentation are given; colours are singled out, which influence favourably the perception of information on the slide as well as the best combinations of colours of print and background for multimedia presentations.*

УДК 372.8=11

**РОЛЬ ДЕЛОВОГО АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ  
СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ****О.С. КУЧИНА***(Полоцкий государственный университет)*

*Обосновывается интерес к изучению делового английского языка, развитию которого способствует ряд экстралингвистических факторов, таких как развитие экономических, политических и торговых отношений между странами. Сегодня значительным образом расширяется сфера использования делового английского языка как языка международного общения. Деловой английский язык обслуживает официальные и чрезвычайно важные области человеческих взаимоотношений: между государственной властью и населением, между странами, предприятиями, организациями, учреждениями, личностью и обществом. В данной работе раскрываются такие понятия, как деловое общение и деловой английский язык; рассматриваются государственные требования к уровню подготовки выпускников неязыковых вузов по специальности «Экономика и управление на предприятии»; выявляется ряд причин, обуславливающих введение специального курса «Английский язык для будущих экономистов».*

Как известно, деловая коммуникация существует в двух формах: письменной (деловая корреспонденция и документация) и устной (деловая речь). Последняя является основой коммуникации в бизнесе или деловом общении. Деловое общение всегда целесообразно, а значит и использование языковых средств в деловой речи четко подчинено личностной позиции по определенной проблеме и достижению позитивного результата в решении конкретной проблемы [1, с. 27].

**Основная часть.** Под деловым общением обычно понимают процесс речевого взаимодействия двух или нескольких лиц, «в котором происходит обмен деятельностью, информацией и опытом, предполагающим достижение определенного результата, решение конкретной проблемы или реализацию определенной цели [2, с. 3]. Это определение является достаточно широким, так как под него подпадают такие виды деятельности, как обучение (общность целей и достижение определенного результата), трудовые отношения (коллега/коллега), интервью, публичное выступление, экзамен, консультация и т.п. Все перечисленные ситуации могут характеризоваться в структурном и содержательном планах рядом признаков делового стиля [2, с. 12].

Необходимо обратить внимание на то, что в связи с расширением межкультурных профессиональных контактов возрастает потребность общества в специалистах различных профилей, владеющих навыками и умениями иноязычного делового общения (ДО), от которых ожидают определенные образцы поведения [1, с. 29]. «Каждое общество имеет свою коммуникативную структуру, заключающуюся в системе социальных ролей, норм, средств передачи, хранения и обработки текстов. Таким образом, система социальных ролей и норм отражает структуру общества» [1, с. 31].

Следует отметить, что изменившаяся под влиянием времени специфика социального взаимодействия в межкультурном плане выявляет новые компоненты содержания обучения, а именно усвоение новых профессиональных «ролей» обучаемыми, как то: организатор совместного производства, директор (ино) фирмы, секретарь-референт, личный помощник, менеджер, ведущий переговоры и заключающий контракты с представителями иной культурно-языковой общности, менеджер по связям с общественностью, торговый представитель и т.д. [3]. Эти роли предъявляют определенные требования к овладению будущими специалистами не только языковыми навыками, но и навыками профессиональной культуры.

Так как в настоящее время мировой рынок включает в себя все новые и новые страны, неуклонно возрастает потребность в компетентных специалистах с творческим складом ума, способных находить новые пути и методы в науке, технике, экономике, управлении [4]. Возрастает и спрос на менеджеров, владеющих английским как международным языком бизнеса.

Информационное общество обладает гигантским потенциалом для улучшения жизни всего человеческого сообщества и каждого человека в отдельности. Новые информационные технологии, безусловно, открывают каждому человеку доступ к сокровищам мировой науки и культуры. Информационное общество резко расширяет возможности человека выбирать. Сегодня мощь державы – это ее интеллектуальный потенциал и интегрированность в мировое информационное пространство. В связи с этим иноязычная профессиональная коммуникативная компетентность становится важнейшим качеством специалиста, о чем свидетельствует включение ее как одной из основных во все программные документы, посвященные новым требованиям к образованию [5].

Преподавание делового английского языка студентам экономических специальностей, вне всякого сомнения, может служить эффективным механизмом формирования социальной компетенции будущих

специалистов. Вполне естественно, что в данных условиях преподаватели английского языка должны уделять особое внимание изучению курса «*English for Business Purposes*».

Если рассмотреть государственные требования к минимуму содержания и уровню подготовки выпускника неязыкового вуза по специальности «Экономика и управление на предприятии», то можно сформировать обобщенную модель экономиста, которая должна включать в себя [6]:

1) умения использовать теоретические и практические знания для достижения целей и задач профессиональной деятельности, а именно использовать знания в области мировой экономики, международных экономических отношений, финансово-банковских дисциплин;

2) умения выявлять и решать проблемы, возникающие в профессиональной (научной и производственной) деятельности:

- определять проблемы экономического характера при анализе конкретных ситуаций, предлагать способы их решения и оценивать ожидаемые результаты;

- разрабатывать и обосновывать варианты эффективных экономических решений;

- решать нестандартные профессиональные задачи;

- находить и принимать эффективные управленческие решения;

- прогнозировать экономические процессы в сфере денежных, финансовых и кредитных отношений.

3) умения работать с профессионально значимой информацией:

- овладевать новыми знаниями в области международного сотрудничества;

- знакомиться с новыми образовательными технологиями и находить пути их использования в профессиональной деятельности;

- осуществлять поиск и анализ информации, совершенствующей профессиональную деятельность;

- систематизировать и обобщать извлеченную информацию;

- готовить справки и обзоры по вопросам профессиональной деятельности;

- редактировать, реферировать, рецензировать тексты по специальности;

- использовать компьютерную технику для решения профессиональных задач;

4) умения осуществлять деловые контакты:

- учитывать статус участников делового общения;

- оценивать критически поведение деловых партнеров и вносить соответствующие поправки в развитие профессиональных контактов;

- прогнозировать тенденции развития деловых отношений и планировать на этой основе принимаемые решения;

- осуществлять деловые контакты как индивидуально, так и в коллективе/группе специалистов, демонстрировать готовность к сотрудничеству с ними;

- использовать вескую аргументацию при отстаивании собственных позиций в процессе планирования тех или иных стандартных ситуаций в сфере профессиональной деятельности.

Современная деловая речь, обеспечивающая коммуникацию в профессиональной деятельности специалистов, представлена несколькими видами, каждый из которых отвечает специфическим потребностям общения в определенных ситуациях и имеет свои языковые особенности.

Процесс профессионального общения между партнерами, осуществляемого в сфере межкультурного сотрудничества, реализуется посредством организации прямых и опосредованных контактов, имеющих определенный речевой формат. Схемы, стереотипные ситуации, формулы, диаграммы, словасигналы (ключевые слова), являющиеся способом представления знаний на лингвокогнитивном уровне, вербализуются в устных и письменных текстах профессиональной ориентации и реализуют информационную потребность коммуникантов [3].

Необходимо помнить, что в белорусской культуре делового общения предпочтение отдается устной форме общения, поскольку мы традиционно придаем большее значение информации, которая передается при непосредственном контакте; в западных компаниях важнейшей частью делового общения является письменная коммуникация.

На наш взгляд, особенности владения деловым английским касаются многих типов деятельности применительно к разным отраслям экономики. Огромную важность освоения этих особенностей подчеркивают многочисленные программы, направленные на обучение работников международных компаний, а также всё возрастающий спрос среди менеджеров, директоров и секретарей на специализированные курсы английского языка, адаптированные под профессиональную область компании.

Вопреки сложившемуся стереотипу, в области экономики и финансов существует много специальностей и специализаций высшего образования, обучение по которым предполагает повышенный уровень преподавания иностранных языков. Например, в программу обучения по специальности «Мировая экономика» входят два иностранных языка, а выпускники имеют квалификацию «экономист со знанием иностранных языков». Не обойтись без владения иностранным языком на хорошем уровне в таких спе-

специализациях, как бухгалтерский учет; анализ и контроль внешнеэкономической деятельности; коммерция на внешнем рынке товаров и услуг; международная статистика; инвестиционное дело и др.

Сказанное выше позволяет сделать вывод о том, что, например, финансовый менеджер и банковский работник должны владеть иностранным языком, если их компания, банк заявляют о своих намерениях стать прозрачными, т.е. вести финансовую отчетность в соответствии с международными стандартами (МСФО), которые часто составляются на английском языке. Эти специалисты должны быть знакомы с новыми формами управленческого анализа и контроля за состоянием бизнес-процессов, использовать любые источники информации на иностранном языке для практической деятельности. Они должны общаться с иностранными инвесторами по поводу привлечения средств в проекты своей организации.

Валютные и торговые рынки имеют мировой характер, и все аналитические материалы по ним предоставляются на английском языке. Поэтому, по нашему мнению, чтобы обладать информацией из первых рук, исключить неточности перевода и, следовательно, принять быстрое и верное решение, иметь больше шансов заключить выгодную сделку, хороший специалист должен знать как профессиональный английский язык с большим количеством терминов, так и разговорный – для общения с англоязычными коллегами. Экономисту понадобится знание английского языка для заполнения различных регистрационных форм, связи со службами поддержки, повышения своего профессионального уровня (большинство современных учебных материалов написано на английском языке). Ему необходима большая скорость чтения и восприятия информации на английском языке.

Хорошее владение профессиональным иностранным языком для специалистов в области экономики и финансов, несомненно, является одним из условий успешной работы и карьерного роста. Следует заметить, что белорусский бизнес все больше интегрируется в мировую экономику, и знание иностранного языка, хотя бы одного, становится таким же базовым навыком, как умение работать на компьютере. Более того, предприятия и фирмы стараются отказываться от услуг переводчиков, по крайней мере, с европейских языков, и охотнее принимают на работу сотрудников, владеющих иностранным языком и способных переводить узкопрофильную литературу и документацию [4].

Опираясь на возрастающую самостоятельность и активность студентов в образовательном процессе, на их стремление применить полученные знания и навыки в практической деятельности, программа делового английского языка ориентирует студента не только на учебный предмет, но и на решение профессиональной проблемы посредством знания предмета [5].

Помимо того, потенциал курса делового английского предоставляет возможность развития социальной компетентности студентов как части их профессиональной готовности к работе в обществе.

С точки зрения Л.Н. Андреевой, среди личностных качеств студентов, позволяющих им добиваться более высоких результатов, можно выделить следующие [5]:

- целеустремленность;
- самостоятельность;
- способность работать с дополнительным материалом;
- творческий подход;
- умение вести дискуссию;
- практикоориентированность.

Ряд исследователей указывает на то, что деловой английский содержит в себе несколько аспектов. Под этим понятием объединены навыки бизнес-коммуникации, бизнес-корреспонденции, профильного английского языка.

Например, навыки бизнес-коммуникации необходимы для общения по телефону на английском языке, проведения презентаций и выступлений с использованием характерных речевых оборотов и интонаций. Такие знания, вне всякого сомнения, необходимы сотрудникам компаний от секретарей до топ-менеджеров и директоров. Во-первых, правильное ведение телефонных переговоров и умение грамотно презентовать свои идеи – неотъемлемая часть работы с партнерами компании. Во-вторых, простые, легко усваиваемые фразы позволят вам действовать дружелюбнее, вежливее и увереннее. В беседе с иностранцами вам не придется обдумывать каждую фразу – можно сосредоточиться на сути беседы.

Необходимо подчеркнуть, что навыки бизнес-корреспонденции на английском языке нужны для деловой переписки, ее форм и правил. Изучив текстовые блоки, речевые обороты и стандартные формулировки грамотно составленного бизнес-письма, вы сможете создавать максимально информативные и легкие для восприятия письма.

Резюмируя вышесказанное, отметим, что в повседневной профессиональной деятельности специалистам в области экономики и финансов иностранный язык необходим в следующих целях [4]:

- изучение теории и практики внешнеэкономической деятельности, международного бизнеса;
- владение словарем экономических терминов, расширение познаний в области экономической науки (все современные учебники написаны в основном на английском языке);

- чтение специальной литературы и материалов с извлечением необходимой информации, приобретение навыков реферирования, аннотирования;
- обработка больших массивов информации на иностранном языке;
- свободное профессиональное общение с зарубежными коллегами;
- деловая переписка, ведение документации;
- межкультурная коммуникация, расширение кругозора, сближение культур разных народов.

Бесспорным является тот факт, что студенты, изучающие деловой английский, получают навыки, позволяющие самостоятельно составлять монологи и деловые предложения, рекламные материалы и презентации, а также четко формулировать мысли на английском языке. Также развивается абстрактное мышление на английском языке, способность выражать согласие и несогласие, приводя аргументированные доводы. Подходя к заключительной стадии обучения деловому английскому, студенты уже способны понимать неадаптированные аудио- и видеоматериалы, ускоряется темп их речи на иностранном языке во время деловых переговоров.

**Заключение.** Деловой английский язык, на наш взгляд, нужен в современном обществе не только состоявшимся профессионалам, но и начинающим работникам. Конкуренция всегда была важным показателем успешности, потому молодому работнику надо уметь выгодно преподнести свои навыки, правильно составить резюме и пройти собеседование.

#### ЛИТЕРАТУРА

- 1 Соколова, Л.Н. Модульная организация учебного процесса по развитию умений иноязычного профессионально-делового общения: английский язык, технический вуз: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Л.Н. Соколова; Тамб. гос. ун-т им. Г.Р. Державина. – Новочеркасск, 2007. – С. 27 – 56.
- 2 Громова, Н.М. Обучение экономистов-международников деловому общению на иностранном языке в свете современных требований: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Н.М. Громова; ВАВТ. – М., 2006. – С. 14 – 24.
- 3 Кулик, В.В. Обучение деловому английскому [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.fir.bsu.by/ebooks/compilations/Lang\\_practice\\_2011.pdf](http://www.fir.bsu.by/ebooks/compilations/Lang_practice_2011.pdf). – Дата доступа: 25.03.2012.
- 4 Зачем специалистам в области экономики и финансов иностранные языки [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.imtp.ru/foreign\\_language/articles/language\\_for\\_economic.php](http://www.imtp.ru/foreign_language/articles/language_for_economic.php). – Дата доступа: 22.11.2011.
- 5 Андреева, Л.Н. Влияние делового английского на развитие профессиональной и социальной компетентности студентов / Л.Н. Андреева [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [ftp://194.226.213.129/text/andreyeva\\_13\\_36\\_168\\_172.pdf](ftp://194.226.213.129/text/andreyeva_13_36_168_172.pdf). – Дата доступа: 22.11.2011.
- 6 Образовательный стандарт. Высшее образование. Специальность 25.01.07. Экономика и управление на предприятии: Руководящий док. Респ. Беларусь. – Минск: М-во образования Респ. Беларусь. – 2008.

Поступила 08.04.2013

#### THE ROLE OF BUSINESS ENGLISH FOR FUTURE MANAGERS AND ECONOMISTS

*O. KUCHYNA*

*The study of business English is of considerable interest nowadays. A number of extra-linguistic factors, such as the development of economic, political and trade relations among the countries contribute to this process. Today the sphere of using Business English as a language of international communication expands significantly. It serves very important areas of human relationships: between the state power and the public, between the countries, companies, organizations, institutions, individuals and society. This article describes such notions as "business communication" and "business English"; considers the state requirements for the level of training of high school graduates with a degree "Manager Economist" and gives a number of reasons for the introduction of a special course "English for future economists" in the curriculum.*

УДК 355.233:796.071.4

**МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ  
ПРОЦЕССА ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ****А.К. ЛУШНЕВСКИЙ***(Гродненский государственный университет им. Янки Купалы)*

*Рассмотрены методические положения, отражающие закономерности обучения с точки зрения принципов обучения. Оценено влияние методических положений, отражающих специфические закономерности обучения, на эффективность решения частных задач этапов обучения военнослужащих. Разработана система дидактических (специфических) принципов, регламентирующих деятельность руководителя занятий по физической подготовке при обучении военнослужащих решению двигательных задач военно-прикладной физической подготовки.*

**Введение.** Физическая подготовка военнослужащих – процесс, как известно, педагогический, подчиняется как закономерностям, выявленным в сфере общей педагогики, так и специфическим, отражающим связи между объектами и факторами военно-прикладной физической подготовки в Вооруженных Силах Республики Беларусь. В полной мере это относится как к обучению, так и к воспитанию и развитию, составляющим целостный педагогический процесс. Познание закономерностей дает возможность понять общую картину объективного развития педагогического процесса. Однако они не содержат непосредственных указаний для практической деятельности руководителя занятий по физической подготовке военнослужащих, а являются лишь теоретической основой для разработки и совершенствования педагогических технологий. Практические же указания по организации и проведению педагогического процесса закреплены преимущественно в принципах и правилах их реализации [1; 2].

Обучение военнослужащих решению двигательных задач военно-прикладного характера – сложный педагогический процесс, состоящий из множества взаимосвязанных элементов. Эффективность процесса обучения напрямую связана с тем, насколько точно и глубоко методические положения, которыми руководствуются лица, отвечающие за проведение занятий по физической подготовке, отражают закономерности этого процесса, и как ощущают они могут влиять на конкретный результат обучения. Механизм появления и закрепления таких методических положений как в общих основах теории и методики физического воспитания, так и в частнопредметных ее отраслях (в том числе в теории и методиках военно-прикладной физической подготовки военнослужащих) может быть представлен следующим образом. Исследуя различные аспекты обучения, специалисты выявили и продолжают выявлять объективные закономерности и законы, отражающие существенные связи между явлениями и факторами, создавая и пополняя тем самым теоретическую базу для разработки и совершенствования технологий спортивной педагогики. На основе выявленных связей разрабатываются методические указания, наиболее общие и значимые из которых целесообразно закреплять в теории и методиках физического воспитания, дополняя совокупность работающих методических положений (принципов) или заменяя те из них, которые на конкретном историческом этапе выполнили свою миссию. В свою очередь, принципы реализуются через правила обучения – руководящие положения, которые раскрывают отдельные стороны применения того или иного принципа обучения [1; 2].

Проблема принципов обучения как категорий спортивной педагогики, системообразующих факторов, объединяющих отдельные принципы в системы, может быть отнесена к самым «болевым» точкам теории физического воспитания [3 – 6]. Этой проблеме вплоть до 90-х годов прошлого столетия не было уделено серьезного внимания. Несмотря на расширение и углубление исследований, познание новых и уточнение известных закономерностей обучения, в сотнях учебников и учебных пособий по видам спорта и спортивным дисциплинам названы (частично) и охарактеризованы принципы, сформулированные в результате дискуссии, проведенной на страницах журнала «Советская педагогика» в 1950 – 1951 годах: 1) принцип *научности*; 2) принцип *доступности*; 3) принцип *систематичности*; 4) принцип *сознательности и активности при ведущей роли учителя*; 5) принцип *наглядности*; 6) принцип *прочности*; 7) принцип *коллективности в единстве с индивидуализацией*; 8) принцип *связи с практикой*. Попытки отдельных ученых закрепить в теории и методиках физического воспитания в ранге принципов иные методические положения, отражающие специфические закономерности обучения, успеха не имели.

По мнению ряда исследователей, среди которых следует назвать С.Д. Бойченко, Ю.К. Гавердовского, И.П. Ратова и других, перечень восьми дидактических принципов, принятых в результате вышеназванной дискуссии, не в полной мере отвечает современным потребностям обучения в сфере физического воспитания [3 – 6]. Этими и другими учеными в конце прошлого столетия были сформулированы методические положения, отражающие специфические закономерности обучения и соответствующие, по их мнению, статусу принципов. Отметим, что в настоящее время многие известные спортивные педагоги считают целесообразным признавать *специфическим дидактическим принципом* любое дидактическое обобщение, являющееся объективным отражением известных к настоящему времени закономерностей,

определяющих существо процесса и методов обучения двигательным действиям и позволяющих ощутимо влиять на практический результат работы [3; 4]. Установлено, что известные принципы, статус которых не подлежит сомнению, играют в конкретных элементах процесса обучения относительно избираемую роль. Так, Ю.К. Гавердовский [4] отметил, что в различных видах спорта и применительно к разным предикатам обучения значимость повсеместно распространенных не только специфических, но и дидактических принципов, сформулированных в рамках общей педагогики, существенно различается.

В настоящее время в общих основах теории и методиках физического воспитания происходит процесс закрепления совокупности дидактических положений в ранге принципов [2 – 4]: 1) *целесообразности и прочности*; 2) *готовности и текущей валидности*; 3) *управляемости и подконтрольности*; 4) *воспитывающего обучения и позитивной мотивации*; 5) *систематичности и регулярности*; 6) *смысловой и перцептивной «наглядности»*; 7) *планомерности и постепенности*; 8) *методического динамизма и прогрессирования*; 9) *функциональной избыточности и надежности*; 10) *прочности и пластичности*; 11) *доступности и стимулирующей трудности*; 12) *необходимой адаптивности и самостоятельности*; 13) *сознательности и активности при ведущей роли педагога*; 14) *индивидуального обучения в коллективе*; 15) *формально-эвристического единства*; 16) *научно-рационального и интуитивно-эмпирического единства*.

Определена конкретная направленность действия названных специфических методических положений и их значимость при решении частных задач этапов обучения (на этапе начального разучивания техники действия, углубленного разучивания техники действия, закрепления и дальнейшего совершенствования техники действия) [2]. В то же время в теории и методиках военно-прикладной физической подготовки традиционно используется иная архитектура процесса обучения технике двигательных действий (физических упражнений), при этом система задач этапов обучения требует конкретизации. Организация и проведение занятий по физической подготовке в Вооруженных Силах Республики Беларусь имеют при этом свою специфику, которую также необходимо учитывать в процессе обучения. Следовательно, исследование направленности и значимости методических положений при решении соответствующих задач на этапах обучения военнослужащих технике двигательных действий является актуальным.

**Основная часть.** Цель исследования – определить систему специфических методических положений, регламентирующих деятельность руководителя занятий по физической подготовке в процессе обучения военнослужащих решать двигательные задачи военно-прикладного характера. В процессе исследования решались следующие задачи: разработать архитектуру (состав и структуру) процесса обучения военнослужащих технике физических упражнений; определить, какие методические положения, отражающие закономерности обучения, значимо и положительно влияют на эффективность решения частных задач обучения. Объектом исследования являлся процесс обучения военнослужащих решению двигательных задач военно-прикладного характера; предметом исследования – направленность действия и значимость влияния методических положений, отражающих закономерности обучения, на эффективность решения частных задач обучения. Для решения поставленных задач использовались следующие методы: анализ научной и научно-методической литературы, анкетирование, методы математико-статистического анализа.

**Организация исследования.** На основании руководящего документа по физической подготовке военнослужащих в Вооруженных Силах Республики Беларусь [7] нами разработана система частных задач этапов обучения технике физических упражнений [8]. Совокупность методических положений, отражающих закономерности обучения [4], переработана с учетом специфики физической подготовки военнослужащих в Вооруженных Силах Республики Беларусь. При определении степени влияния методических положений на эффективность решения частных задач этапов обучения был использован *метод экспертных оценок*. В качестве экспертов были выбраны ведущие специалисты, эффективно осуществляющие обучение военнослужащих решению двигательных задач на этапах обучения. Были выбраны 60 специалистов, обладающих высоким уровнем профессиональной подготовки и способных к критическому анализу, в соответствии с рекомендациями, предъявляемыми к этому процессу. Оценка проводилась с использованием специально выбранной шкалы оценок. Положения, не оказывающие влияния на эффективность решения частных задач, – 0 баллов; оказывающие положительное, но не существенное влияние, – 1 – 4 балла; положительное и существенное – 5 – 10 баллов.

Экспертам предлагалось оценить по десятибалльной шкале, какое влияние оказывают методические положения, если ими руководствоваться, на эффективность обучения технике физических упражнений. С этой целью до начала учебного года специалистам было предложено рассмотреть методические положения и закономерности, которые они отражают [4]. На протяжении учебного года рекомендовалось внедрить в учебный процесс совокупность методических положений и по мере решения частных задач этапов обучения оценить степень влияния положений на эффективность их решения. Если отдельные (или все) методические положения конкретным специалистом уже использовались в его практической деятельности, то предлагалось на основе практического опыта оценить степень влияния таких положений не только по итогам экспериментального года, но и по итогам всей практической деятельности.

Определение степени согласованности мнений экспертов осуществлялось посредством расчета коэффициента конкордации. Коэффициент конкордации вычислялся по формуле:  $W = 12 S / m^2(n^3 - n)$ ,

где  $S$  – сумма квадратов отношений сумм рангов, приписанных каждому объекту оценки, от средней суммы рангов;  $m$  – количество экспертов;  $n$  – количество объектов оценки.

Проверка статистической достоверности величины по «хи-квадрат критерию» показала ее достоверность на уровне значимости  $\alpha = 0,05$ . Для определения статистической достоверности отличий средних оценок применялся  $W$ -критерий Вилкоксона для сопряженных пар. Используя методы математико-статистического анализа, выявлены методические положения, оказывающие положительное и значимое влияние на эффективность решения частных задач этапов обучения. Совокупность таких методических положений составила систему дидактических (специфических) принципов обучения военнослужащих в Вооруженных Силах Республики Беларусь. Результаты исследований представлены в таблице.

Специфические принципы, регламентирующие деятельность руководителя занятий по военно-прикладной физической подготовке в процессе обучения военнослужащих технике двигательных действий

Частные задачи этапов обучения	Специфические принципы, регламентирующие деятельность руководителя занятий по военно-прикладной физической подготовке
1	2
<i>Этап ознакомления с техникой физического упражнения</i>	
1. Оценить готовность военнослужащих и руководителя занятий по военно-прикладной физической подготовке к обучению технике физического упражнения в основном варианте его исполнения	1. Принцип готовности и текущей валидности. 2. Принцип функциональной избыточности и надежности
2. Повысить подготовленность военнослужащих и руководителя занятий по военно-прикладной физической подготовке до уровня, необходимого для успешного обучения технике физического упражнения в основном варианте его исполнения	1. Принцип целесообразности и практичности. 2. Принцип готовности и текущей валидности. 3. Принцип функциональной избыточности и надежности. 3. Принцип управляемости и подконтрольности. 4. Принцип воспитывающего обучения и позитивной мотивации. 5. Принцип систематичности и регулярности. 6. Принцип планомерности и постепенности. 7. Принцип методического динамизма и прогрессирования. 8. Принцип доступности и стимулирующей трудности. 9. Принцип необходимой адаптивности и самостоятельности. 10. Принцип сознательности и активности при ведущей роли педагога. 11. Принцип индивидуализированного обучения в коллективе
3. Сформулировать двигательную задачу, которую требуется решить посредством осваиваемого физического упражнения	1. Принцип целесообразности и практичности. 2. Принцип готовности и текущей валидности. 3. Принцип сознательности и активности при ведущей роли педагога
4. Обеспечить общее представление об изучаемом двигательном действии, знание основы техники действия и особенностей ее выполнения	1. Принцип воспитывающего обучения и позитивной мотивации. 2. Принцип смысловой и перцептивной наглядности. 3. Принцип целесообразности и практичности. 4. Принцип готовности и текущей валидности
<i>Этап разучивания техники физического упражнения</i>	
1. Определить метод освоения движений: освоение в целом или по разделениям	1. Принцип планомерности и постепенности. 2. Принцип формально-эвристического единства. 3. Принцип научно-рационального и интуитивно-эмпирического единства
2. Научить военнослужащих в грубой форме выполнять упражнение в целом	1. Принцип планомерности и постепенности. 2. Принцип доступности и стимулирующей трудности. 3. Принцип научно-рационального и интуитивно-эмпирического единства. 4. Принцип методического динамизма и прогрессирования. 5. Принцип управляемости и подконтрольности. 6. Принцип воспитывающего обучения и позитивной мотивации. 7. Принцип систематичности и регулярности 8. Принцип сознательности и активности при ведущей роли педагога. 9. Принцип индивидуализированного обучения в коллективе. 10. Принцип формально-эвристического единства 11. Принцип смысловой и перцептивной наглядности
3. В процессе многократного решения двигательной задачи в стандартных условиях устранить ненужные движения, снять излишнее мышечное напряжение	1. Принцип управляемости и подконтрольности. 2. Принцип воспитывающего обучения и позитивной мотивации. 3. Принцип систематичности и регулярности. 4. Принцип смысловой и перцептивной наглядности. 5. Принцип планомерности и постепенности. 6. Принцип методического динамизма и прогрессирования. 7. Принцип функциональной избыточности и надежности. 8. Принцип прочности и пластичности. 9. Принцип доступности и стимулирующей трудности. 10. Принцип необходимой адаптивности и самостоятельности 11. Принцип сознательности и активности при ведущей роли педагога.

	12. Принцип индивидуализированного обучения в коллективе 13. Принцип научно-рационального и интуитивно-эмпирического единства
--	--

Окончание таблицы

1	2
4. Углубить знания техники физического упражнения, обеспечить понимание деталей техники и особенностей их выполнения	1. Принцип целесообразности и практичности. 2. Принцип готовности и текущей валидности. 3. Принцип управляемости и подконтрольности. 4. Принцип воспитывающего обучения и позитивной мотивации. 5. Принцип смысловой и перцептивной наглядности. 6. Принцип сознательности и активности при ведущей роли педагога. 7. Принцип формально-эвристического единства. 8. Принцип научно-рационального и интуитивно-эмпирического единства
5. Довести осваиваемую систему движений (технику физического упражнения) до желаемой четкости в основном варианте ее исполнения	1. Принцип готовности и текущей валидности. 2. Принцип управляемости и подконтрольности. 3. Принцип воспитывающего обучения и позитивной мотивации. 4. Принцип систематичности и регулярности. 5. Принцип планомерности и постепенности. 6. Принцип функциональной избыточности и надежности. 7. Принцип прочности и пластичности. 8. Принцип доступности и стимулирующей трудности. 9. Принцип необходимой адаптивности и самостоятельности. 10. Принцип сознательности и активности при ведущей роли педагога. 11. Принцип индивидуализированного обучения в коллективе. 12. Принцип формально-эвристического единства. 13. Принцип научно-рационального и интуитивно-эмпирического единства
<i>Этап совершенствования техники физического упражнения</i>	
1. Повысить функциональную подготовленность военнослужащих до уровня, необходимого для успешного обучения технике физических упражнений в различных условиях внешней среды и внутреннего состояния организма	1. Принцип целесообразности и практичности. 2. Принцип готовности и текущей валидности. 3. Принцип управляемости и подконтрольности. 4. Принцип воспитывающего обучения и позитивной мотивации. 5. Принцип систематичности и регулярности. 6. Принцип планомерности и постепенности. 7. Принцип методического динамизма и прогрессирования. 8. Принцип функциональной избыточности и надежности. 9. Принцип доступности и стимулирующей трудности. 10. Принцип необходимой адаптивности и самостоятельности. 11. Принцип сознательности и активности при ведущей роли педагога. 12. Принцип индивидуализированного обучения в коллективе. 13. Принцип формально-эвристического единства. 14. Принцип научно-рационального и интуитивно-эмпирического единства
2. Довести (при необходимости) технику выполнения упражнения или отдельных его элементов до автоматизма	1. Принцип целесообразности и практичности. 2. Принцип прочности и пластичности. 3. Принцип доступности и стимулирующей трудности. 4. Принцип сознательности и активности при ведущей роли педагога. 5. Принцип индивидуализированного обучения в коллективе. 6. Принцип формально-эвристического единства. 7. Принцип научно-рационального и интуитивно-эмпирического единства
3. Научить военнослужащих эффективно использовать освоенную систему движений в различных условиях боевой деятельности	1. Принцип целесообразности и практичности. 2. Принцип готовности и текущей валидности. 3. Принцип управляемости и подконтрольности. 4. Принцип воспитывающего обучения и позитивной мотивации. 5. Принцип систематичности и регулярности. 6. Принцип планомерности и постепенности. 7. Принцип методического динамизма и прогрессирования. 8. Принцип функциональной избыточности и надежности. 9. Принцип прочности и пластичности. 10. Принцип доступности и стимулирующей трудности. 11. Принцип необходимой адаптивности и самостоятельности. 12. Принцип сознательности и активности при ведущей роли педагога. 13. Принцип индивидуализированного обучения в коллективе. 14. Принцип формально-эвристического единства. 15. Принцип научно-рационального и интуитивно-эмпирического единства

В заключение проведенного исследования можно сделать следующие **выводы:**

1) при решении конкретных задач этапов обучения технике физических упражнений высококвалифицированные специалисты по физической подготовке военнослужащих в Вооруженных Силах Республики Беларусь руководствуются ограниченной совокупностью дидактических положений;

2) методические положения, отражающие закономерности обучения военнослужащих технике физических упражнений, оказывают разное по значению и направленности влияние на эффективность решения частных задач этапов обучения;

3) системообразующим фактором, объединяющим совокупность компонентов обучения в систему, является эффективность решения частных задач этапов обучения и эффективность педагогического процесса в целом. Систему дидактических (специфических) принципов обучения военнослужащих составляют методические положения, положительно и значимо влияющие на эффективность решения частных задач этапов обучения.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. 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. – 579 с.
2. Руденик, В.В. Методическое обеспечение процесса обучения в физическом воспитании / В.В. Руденик, Э.П. Позюбанов, Н.И. Козлова // Научные труды НИИ физической культуры и спорта Республики Беларусь: сб. науч. тр. – Минск: БГУФК, 2010. – Вып. 9. – С. 256 – 261.
3. Бойченко, С.Д. Классическая теория физической культуры – Введение. Методология. Следствия / С.Д. Бойченко, И.В. Бельский. – Минск: Лазурак, 2002. – 312 с.
4. Гавердовский, Ю.К. Опыт трактовки ортодоксальной дидактики в современном контексте обучения спортивным упражнениям / Ю.К. Гавердовский // Теория и практика физической культуры. – 1991. – № 8. – С. 12 – 20.
5. Матвеев, Л.П. О природе и системе принципов, регламентирующих деятельность по физическому воспитанию / Л.П. Матвеев // Теория и практика физической культуры. – 1990. – № 2. – С. 16 – 24.
6. Ратов, И.П. Проблемы преодоления противоречий в процессе обучения движениям и реализация дидактических принципов / И.П. Ратов // Теория и практика физической культуры. – 1983. – № 7. – С. 40 – 44.
7. Инструкция о порядке организации физической подготовки и спорта в Вооруженных Силах. – Минск: МО Респ. Беларусь, 2011. – 112 с.
8. Лушневский, А.К. Теоретико-методические основы физической подготовки военнослужащих: учеб-метод. пособие / А.К. Лушневский, В.И. Гавроник, В.В. Руденик. – Минск: ГУ «РУМЦ ФВН», 2010. – 320 с.

Поступила 11.04.2013

#### METHODOLOGICAL SUPPORT OF THE PROCESS OF PHYSICAL TRAINING OF SERVICEMEN

A. LUSHNEUSKI

*Methodological propositions are considered, reflecting the regularities of teaching, from the point of view of the principles of teaching. The influence of methodological propositions reflecting specific learning principles on the efficiency of solution of particular tasks of the stages teaching military personnel is evaluated. The system of specific principles of training regulating activity in the sphere of physical preparation of military men is developed.*

УДК 658.1.681

**ПРИКЛАДНАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ПРЕПОДАВАНИЯ ОБЩЕХИМИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН НА ИНЖЕНЕРНО-ТЕХНИЧЕСКИХ И ХИМИКО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЯХ В УСЛОВИЯХ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ**

*канд. хим. наук Е.В. МОЛОТОК, канд. хим. наук, доц. П.А. ГАЛУШКОВ,  
канд. хим. наук, доц. А.Г. НАЗИН  
(Полоцкий государственный университет)*

*В представленной работе обсуждается опыт практической реализации принципа прикладной направленности в процессе преподавания химических дисциплин как составной части образовательного процесса при практико-ориентированном подходе в обучении будущих специалистов инженерно-технических и химико-технологических специальностей на примере разработки новых учебных программ по химическим дисциплинам и учебно-методических материалов для компетентностной модели обучения. Показана роль учебно-методических комплексов при реализации межпредметных связей между дисциплинами и организации самостоятельной работы студентов.*

**Введение.** Несмотря на то, что система образования за последние полвека существенно не изменилась, происходящие в обществе социально-экономические преобразования побуждают к изменению взглядов на цели и задачи высшей школы. Полноценное образование все чаще рассматривается как необходимое условие достижения желаемого уровня жизни и один из важнейших факторов прогресса экономики и общества в целом. В результате реализации инновационного подхода к перестройке высшего образования само образование должно превратиться в процесс непрерывного развития человеческой личности, знаний, навыков, а также способности выносить суждение и принимать различные действия. Таким образом, образование в этом случае будет являться для человека средством построения своего образа в соответствии с теми ценностными ориентирами, которые он выберет из числа предложенных [1]. Устойчивые тенденции инновационного развития высшей школы в последние годы нашли свое отражение в стандарте высшего образования первой ступени нового поколения. Однако для внедрения новых моделей необходимо не только понимание поставленной задачи, но и знание способов ее решения.

В советской системе высшего технического образования не существовало тесной взаимосвязи между блоками фундаментальной и чисто профессиональной подготовки. Поэтому перед *современной высшей школой стоит задача* трансформирования этой системы в рамках инновационных подходов к высшему техническому образованию, формирования у студента компетенций и компетентности, начиная с первых дней обучения в вузе, т.е. реализовать практико-ориентированный (компетентностный) подход. При этом очевидно, что в учебных планах не может преобладать только профессионально-квалификационный компонент, так как от набора компетенций, определенных образовательными программами, зависят перспективы выпускников с точки зрения трудоустройства и успешности в выбранной профессии. По мнению И.А. Зимней [2] и В.Д. Шадрикова [3], компетентный работник должен быть готов преобразовать свои знания в профессиональные действия, обеспечивающие стабильно высокие результаты. Однако, как отмечают Г.В. Качкар [4] и К.Г. Кязимос [5], на момент выхода из вуза молодых специалистов технического профиля только небольшая часть их способна решать сложные производственные проблемы, основная же масса к этому не готова. Ситуация усложняется также тем, что в последнее время развитие современной техники и технологии идет такими быстрыми темпами, что уже трудно предусмотреть все нюансы подготовки специалиста.

В связи со сказанным выше вектор образовательного процесса, на наш взгляд, необходимо направить на *развитие творческого мышления* студентов, на *реализацию междисциплинарного подхода* при наделении обучаемых знаниями, умениями, навыками, т.е. на *создание высокого уровня интеллекта*, позволяющего быстро адаптироваться в любых условиях. Будущий инженер должен, во-первых, быть подготовлен к работе с большим потоком разнообразной информации, к быстрому освоению новых знаний, во-вторых, быть готовым к возможному изменению или расширению профиля своей деятельности, так как ситуация на рынке труда подвержена быстрым колебаниям. Например, предприятия нефтехимического комплекса («Нафтан», «Полимир», «Мозырский НПЗ»), приглашая на работу выпускников разных специальностей, сразу же ориентируют их на необходимость получения второго образования или обучения на курсах повышения квалификации, связанных с химико-технологическим или экономическим образованием. Им нужны инженеры-строители, инженеры-механики, хорошо знакомые с особенностями химико-технологических процессов, и, наоборот, химики-инженеры-технологи, имеющие хорошую экономическую подготовку. Поэтому многие из выпускников проходят дополнительную

подготовку, повышая тем самым квалификацию. Некоторые студенты уже на 5-м курсе начинают микро-технологическую переподготовку, еще не закончив вуз по основной специальности.

Учитывая складывающуюся на рынке труда ситуацию, высшая школа должна строить обучение таким образом, чтобы при переквалификации или расширении квалификационных возможностей специалиста не возникали трудности с уровнем его общезадачной подготовки. Ее уровень и универсальность должна быть такой, чтобы выпускник любой технической специальности мог без проблем продолжить обучение и освоить новую специальность.

При реализации на практике инновационных подходов в организации учебного процесса в условиях повышения требований к уровню подготовки специалистов преподаватели сталкиваются с целым рядом сдерживающих факторов, преодоление которых требует, во-первых, понимания их природы и, во-вторых, обоснованного выбора возможных путей их преодоления. Выделим среди них ряд проблем, возникших в последнее время:

- низкий уровень знаний у абитуриентов по химии, физике, математике;
- отсутствие навыков самостоятельной работы;
- заниженная мотивация к учебе;
- крайне легкомысленный подход многих школьников к выбору будущей специальности. В результате на первом курсе вуза с каждым годом оказывается все больше «случайных» молодых людей [6; 7].

Особо необходимо выделить проблему, возникшую в условиях глобальной информатизации общества и увеличения темпов обмена информацией. Она связана с так называемым «клиповым мышлением» у школьников и студентов. В работе [8] дано определение этого типа мышления, указаны причины его возникновения и последствия его проявления. Согласно Т.В. Семеновских [8], «клиповое мышление» – это процесс отражения множества разнообразных свойств объектов, без учета связей между ними, характеризующийся фрагментарностью информационного потока, алогичностью, полной разнородностью поступающей информации, высокой скоростью переключения между частями, фрагментами информации, отсутствием целостной картины восприятия окружающего мира. Владелец клипового мышления затрудняется, а подчас не способен анализировать какую-либо ситуацию, ведь её образ не задерживается в мыслях надолго, он почти сразу исчезает, а его место тут же занимает новый. Дети интернет-поколения одновременно могут слушать музыку, общаться в чате, бродить по сети, редактировать фотографии, делая при этом уроки. Но, разумеется, платой за многозадачность становятся рассеянность, гиперактивность, дефицит внимания и предпочтение визуальных символов логике и углублению в текст.

Таким образом, у большинства поступивших в вуз абитуриентов фактически отсутствуют: умение выявлять причинно-следственные связи, выстраивать логическую последовательность при объяснении тех или иных явлений или поиске путей решения поставленных задач, способность систематизировать и использовать уже изученный или изучаемый материал и т.д.

Поэтому перед преподавателями, работающими с первым курсом, стоит сложнейшая задача – попытаться изменить способ мышления и психологический настрой у таких студентов, вовлечь их в учебный процесс, привить вкус к учебе, приучить их к целостному восприятию знаний, а с теми, кто не хочет или не может учиться, необходимо без сожаления расставаться.

Многолетний опыт показывает, что искусственная задержка с их отчислением, кроме вреда, ничего не приносит из-за негативного влияния на атмосферу в группе. При работе же с первокурсниками, имеющими желание и достаточные способности для учебы, необходимо использовать профессиональную направленность при изучении естественнонаучных дисциплин (например, химии) для повышения интереса к своей специальности. А это требует от преподавателей, работающих на младших курсах, соответствующих знаний в области данной специальности, ее особенностей и при изучении каждой темы обязательно акцентировать внимание студентов на применении полученных знаний при изучении специальных и других фундаментальных и общеобразовательных дисциплин.

В оценке важности фундаментальной составляющей подготовки специалиста в Полоцком государственном университете придерживаются традиций отечественного образования. Но при этом развивается понимание того, что ориентация образования на стандартный набор знаний и исполнительность специалиста должна смениться ориентацией на опережение знания и активную жизненную позицию, основанную на личной, деловой инициативе. По нашему мнению, этому способствуют требования компетентного подхода к подготовке будущих специалистов, которые направлены на приобретение ими опыта решения разнообразных задач и выполнения социально-профессиональных функций. Задача формирования компетенций будущего специалиста, обеспечивающая способность и готовность к самостоятельной познавательной работе, постоянному самообразованию и самосовершенствованию, профессиональному росту, исследовательской деятельности, должна решаться за счет эффективной организации самостоятельной работы студентов, ее учебно-методического обеспечения, разнообразия предлагаемых преподавателями форм самостоятельной работы студентов и методов ее контроля.

Принятый отечественной системой образования компетентностный подход требует расстановки иных акцентов при проектировании новых учебных программ по химическим дисциплинам, при этом главная задача – связывание целей, задач и результатов химического образования через компетенции.

Например, составленная учебная программа для компетентностной модели обучения студентов по дисциплине «Химия» для специальности «Теплогазоснабжение, вентиляция и охрана воздушного бассейна» на практике способствует формированию у студентов информационной компетенции, составными частями которой в данном случае являются:

- базовая компетенция – совокупность фундаментальных химических знаний, способность их использовать в профессиональной деятельности;
- исследовательская компетенция – совокупность экспериментальных навыков химического анализа, способность их использования в области теплогазоснабжения, вентиляции и кондиционирования воздуха с целью внедрения в практику эффективных новых материалов, конструкций и технологий;
- оценочная компетенция – совокупность умений ориентирования в потоках разнообразной информации, способность выявлять и отбирать известную и новую, оценивать значимую и второстепенную и учебно-познавательная компетенция – совокупность общих и специальных учебных умений, необходимых для осуществления самостоятельной деятельности по овладению химией.

Для реализации компетентностного подхода в образовании по формированию у выпускника современных социально-личностных компетенций традиционного научно-методического арсенала сегодня уже недостаточно. В настоящее время выделяются следующие *инновационные образовательные системы и технологии* [9]:

- модели управляемой самостоятельной работы студентов (УСРС) – акцент в компетентностно-ориентированном обучении смещается в направлении студентоцентризма;
- учебно-методические комплексы (УМК) – основа управляемой самостоятельной работы студентов, при этом вариативный подход к разработке УМК позволяет проектировать учебный процесс по формированию разнообразных компетенций выпускника;
- модульно-рейтинговые системы – перспективное направление, позволяющее более эффективно достигать цели и задачи по формированию социально-профессиональных компетенций выпускника;
- системы оценочных средств диагностирования достижений студентов (тестовые задания, проверочные вопросы, проблемные вопросы, аналитические задачи, комплексные квалификационные задания, применение информационных технологий – информационно-образовательные среды).

Эффективность самостоятельной работы студентов зависит не только от существующего уровня информационной системы вуза, включающей учебники в разных формах, научные, публицистические, деловые и другие материалы на бумажных и электронных носителях, но и от умения пользоваться этой системой, правильно выбирать приоритеты, не запутаться в многообразии определений, обозначений, терминов, теорий. Для полноценной самостоятельной работы студентов с привлечением различных источников информации необходимо много времени, которым они фактически не располагают из-за перегруженности аудиторными занятиями. В этих условиях определенную помощь им могут оказать учебно-методические комплексы (УМК) по дисциплинам, об актуальности которых свидетельствуют работы В.А. Пушкина с соавторами [10], Б.П. Пальчевского с соавторами [11], З.П. Трофимова [12; 13] и других.

При проектировании УМК необходимо учитывать их соответствие стандартным дидактическим требованиям для обеспечения единства обучающих, развивающих и воспитательных целей образовательного процесса. Здесь следует отметить: *научность* – формирование научного мировоззрения у студентов на основе представлений об общих и специальных методах научного познания; *доступность* – предполагает учет возрастных и индивидуальных особенностей студентов при установлении уровня теоретической сложности и глубины изучения учебного материала; *наглядность* – чувственное восприятие изучаемых объектов, их макетов или моделей; *сознательность обучения* – выработка самостоятельных действий студентов в процессе освоения учебной информации, четкость в понимании целей и задач обучения; *системность и последовательность обучения* – обеспечение последовательности усвоения студентами определенной системы знаний в изучаемой предметной области; *прочность усвоения знаний* – глубокое осмысление учебного материала и его системное запоминание.

Полемика по поводу роли УМК в учебном процессе продолжается и в настоящее время. Причина ее возникновения понятна. Противники УМК считают: появление в рафинированном, готовом виде учебного материала приведет к тому, что студенты перестанут работать с учебниками и другими источниками информации, и это отрицательно скажется на учебном процессе, на уровне интеллектуального развития студентов. Их оппоненты, наоборот, с УМК связывают успешность в подготовке современных специалистов. Однако, по нашему мнению, и тем, и другим следует учитывать, что УМК являются всего лишь одним из средств, способствующих достижению необходимого качества подготовки специалистов

нового поколения. А будет ли это средство эффективным, зависит не только от его качества и совершенства, но главным образом от того, хотят ли или способны ли им воспользоваться студенты.

Поэтому процесс проектирования УМК нужно рассматривать как действие, направленное на создание информационного ядра по данной дисциплине в имеющемся информационном пространстве данного вуза, включающего учебники, научные журналы, нормативные документы, справочники и т.д. А степень самостоятельной работы студентов в этом информационном пространстве будет определяться требованиями преподавателя и интеллектуальными возможностями студентов. При этом учебный материал, входящий в УМК, можно рассматривать как минимально необходимый для данной специальности. Очень важна роль УМК также в формировании междисциплинарных связей, которые студент не ощущает в имеющемся информационном пространстве. Каждый учебник включает только материал по данной дисциплине, и в нем отсутствует информация о взаимосвязи с другими дисциплинами, о дальнейшей востребованности изучаемого материала. В УМК все это можно отразить и тем самым повысить у студентов мотивацию к изучению данной дисциплины. В процессе проектирования УМК можно решить также вопросы создания единообразия в терминологии, в системе единиц измерения, выборе теоретических и практических обоснований для объяснения тех или иных явлений и т.д. В идеале необходимо согласование единого подхода по всем вопросам в процессе проектирования УМК по всем дисциплинам для данной специальности. Однако это потребует много времени и усилий со стороны большого коллектива преподавателей. Даже в пределах одной кафедры это выполнить трудно, так как у каждого преподавателя уже выработался свой стиль, свое видение и интерпретация учебного материала, свое отношение к терминам, единицам измерения, обозначениям и т.д., и преодоление этого консерватизма требует больших усилий. Готовы ли к этому большинство преподавателей? Скорее нет, чем да. Это в значительной степени снижает ценность УМК в учебном процессе, прежде всего для студентов, так как им по-прежнему придется в большей или меньшей степени переучиваться при переходе от одной дисциплины к другой.

Примером практической реализации междисциплинарных связей может служить учебно-методическое пособие для студентов 1 – 5 курсов специальностей 48 01 03 (Т.15.02) и 36. 07. 01 (Т.03.05) «Использование фундаментальных основ термодинамики в химико-технологических расчетах», разработанное совместно преподавателями кафедр химии (П.А. Галушков, А.Г. Назин), физики (Н.В. Ощепкова) и химической техники (З.С. Теряева) в 1999 году. Была проделана большая работа по унификации учебного материала, и на это потребовалось много времени и усилий, так как в каждой дисциплине (физике, общей химии, физической химии, специальных дисциплинах) исторически сложились свои стереотипы, и преодолеть их было нелегко. Это учебное пособие успешно используется в учебном процессе и в настоящее время при преподавании физики, химических и химико-технологических дисциплин. Совместно с преподавателями кафедры физики и ХТТиУМ в серии «Интегративное образование» изданы междисциплинарные лабораторные практикумы для студентов I – IV курсов специальности 1-480103: «Геометрическая и волновая оптика» и «Основы термодинамики и молекулярной физики» (2006 г.). Приведенные примеры показывают, что путь от декларирования намерений до реального воплощения идеи межпредметных связей очень трудный и требует согласованных действий и заинтересованности преподавателей взаимосвязанных дисциплин. Особенно это актуально при разработке УМК.

На кафедре химии УО «Полоцкий государственный университет» в настоящее время спроектированы УМК по дисциплинам: химия (для нехимических специальностей), теоретические основы химии, неорганическая химия, аналитическая химия, физическая химия (для химико-технологической специальности). Все спроектированные УМК имеют обоснованную аналитико-эмпирическими исследованиями содержательную структуру, включающую конспекты лекций, контрольные вопросы и задания для самостоятельной работы, методические материалы, лабораторный практикум, список литературы.

Общехимическая подготовка студентов химико-технологической специальности 48 01 03 включает изучение дисциплин: теоретические основы химии, органическая, неорганическая, аналитическая, физическая химия, химия поверхностных явлений и дисперсных систем. При проектировании УМК по химическим дисциплинам для данной специальности большое внимание уделялось межпредметным связям.

Так, дисциплина «Теоретические основы химии» (специальность 48 01 03) занимает особое положение среди других химических дисциплин, так как является продолжением школьного химического образования и включает разделы, каждый из которых получает дальнейшее развитие при изучении других химических дисциплин. Поэтому при проектировании УМК по данной дисциплине ставилась задача стимулировать у студентов стремление к освоению общих методов познания, к непрерывному самосовершенствованию, к умению анализировать сущность физико-химических явлений с позиции химической термодинамики, теории строения вещества и периодического закона Д.И. Менделеева. Все остальные УМК, спроектированные на кафедре химии для этой специальности, являются логическим продолжением, расширением и углублением вопросов, рассмотренных в УМК «Теоретические основы химии».

Например, изучение физической химии дает возможность понять законы химии и физики, а также предсказывать химические явления и управлять ими. Знание физической химии для будущих инженеров-технологов открывает большие возможности для решения многообразных задач, встречающихся в их практической деятельности. В спроектированном УМК по физической химии систематизированы и определены основные понятия химической термодинамики, химической кинетики и равновесия, фазового равновесия, электрохимии. Инженер-исследователь должен не только знать теоретические законы физической химии, но и уметь последовательно использовать их для решения практических задач как в производстве, так и в научных исследованиях. С целью реализации выделенного положения во вторую часть данного УМК включены методические указания к практическому решению задач, а также необходимый в соответствии с учебной программой исследовательский материал.

В настоящее время большинство учебников и учебных пособий по общей химии составлены для специальностей определенного профиля. В УМК «Общая химия» авторами была сделана попытка создания одного теоретического пособия по общей химии для большой группы специальностей (инженерно-строительного, машиностроительного, радиотехнического и педагогического направлений). Поскольку инновационное образование предусматривает обязательность междисциплинарных связей, было решено в объеме данного УМК выделить две части. Первая часть – общетеоретическая, единая для всех специальностей часть курса. В ней освещены такие вопросы, как основные законы химии, энергетика химических процессов, химическая кинетика и химическое равновесие, электрохимия, современные представления о структуре электронных оболочек атомов, периодическом законе и системе элементов Д.И. Менделеева и др. Вторая часть представляет собой специализированный раздел – в нем рассмотрены темы для специальностей различных профилей. Например, «Химия конструкционных материалов» – для машиностроительного профиля, а «Композиционные материалы» и «Свойства германия и кремния» – для специальностей радиотехнического профиля. Именно такая структура УМК позволила создать учебное пособие, в котором в краткой форме охвачены в достаточной степени все разделы, требуемые учебной программой, а также реализован принцип профессиональной направленности для каждой отдельной специальности.

Отметим, что особую роль выполняют УМК, оперативно спроектированные для вновь открытых специальностей, для которых нет специализированных учебников по химии.

В настоящее время на машиностроительном факультете появилась специальность, которая резко отличается от других специальностей машиностроительного профиля. Это специальность 37 01 06 «Техническая эксплуатация автомобильного транспорта». На кафедре проводится работа по проектированию УМК и для этой специальности, включив в него, например, такие разделы, как «Топливо», «Масла» и «Смазки».

**Заключение.** В современных условиях требования к структуре и содержанию подготовки специалистов в университете динамично меняются. Существует настоятельная необходимость постоянно осуществлять поисковую деятельность, внедрять в учебный процесс новые формы, методы и технологии изучения дисциплин. Одним из возможных путей совершенствования является использование компетентностного подхода, инновационных технологий.

Практико-ориентированный подход в обучении связан с серьезными изменениями в организации всего учебного процесса, которые включают составление новых учебных планов, разработку современных учебных пособий и методик преподавания и, самое главное, изменение психологии преподавателей. Всегда трудно осуществляется переход от декларирования намерений к реальным действиям. К сожалению, на пути преподавателей-новаторов встают сложные преграды, прежде всего системного характера, обусловленные проявлением особенностей образа мышления современного молодого поколения, разрывом в уровне школьной подготовки абитуриентов и стартовых требований высшей школы, низким уровнем мотивации к учебе в обществе из-за фактического отсутствия системы конкурсного отбора по профессиональным качествам при трудоустройстве и др. Формально количество студентов увеличилось, но при это заметная их часть приходит в вуз за дипломом, а не за знаниями.

Поэтому процесс реформирования высшего образования должен носить комплексный характер и учитывать максимальное число факторов. Это задача сложная и требует всестороннего анализа и предварительной апробации всех его составляющих.

Опыт и экспериментальные исследования авторов подтверждают важную роль учета прикладной направленности при преподавании химических дисциплин для технических специальностей при сохранении необходимого уровня фундаментальной подготовки, реализации межпредметных связей и научной обоснованности спроектированных УМК. Несмотря на имеющиеся трудности, практико-ориентированный подход позволяет поддерживать высокий уровень подготовки выпускаемых специалистов.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Краснова, Т.И. Инновации в системе оценивания учебной деятельности студентов / Т.И. Краснова // Образование для устойчивого развития. – Минск: Издат. центр БГУ, 2005. – С. 438 – 440.

2. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5.
3. Шадриков, В.Д. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход / В.Д. Шадриков // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 8.
4. Качкар, Г.В. О профессиональной деятельности молодых специалистов / Г.В. Качкар // Выш. шк. – 2007. – № 1. – С. 55 – 56.
5. Кязимос, К.Г. Взаимодействие учреждений образования с рынком труда / К.Г. Кязимос. – М.: Издат. центр НОУ ИСОМ, 2005. – 48 с.
6. Болонский процесс: нарастающая динамика и многообразие (документы международных форумов и мнений европейских экспертов). – М.: Рос. новый ун-т, 2002. – С. 12 – 16.
7. Стражев, В.И. Массовая высшая школа и проблемы реализации Болонской декларации на постсоветском образовательном пространстве / В.И. Стражев // Выш. шк. – 2004. – № 2. – С. 6 – 14.
8. Семеновских, Т.В. «Клипное мышление» – феномен современности / Т.В. Семеновских [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://jarki.ru/wpress/2013/02/18/3208/>. – Дата доступа: 18.02.2013.
9. Макаров, А.В. Стандарты высшего образования нового поколения и обновление моделей социально-гуманитарной подготовки выпускника вуза / А.В. Макаров // Выш. шк. – 2007. – № 6. – С. 44 – 49.
10. Пушкин, В. Самостоятельная работа студентов в контексте кредитно-модульной организации учебного процесса / В. Пушкин, В. Федорова, Ю. Чакушева // Выш. шк. – 2009. – № 1. – С. 52.
11. Пальчевский, Б.П. Учебно-методический комплекс средств обучения / Б.П. Пальчевский, Л.С. Фридман, И.Ф. Селезнев. – Минск, 1998. – Ч. 1: Теоретические основы. – 120 с.
12. Трофимов, З.П. Разработка УМК: проблема достижения целостности / З.П. Трофимов // Выш. шк. – 1999. – № 3 – 4. – С. 134 – 135.
13. Учебно-методические комплексы: мода или потребность? // Выш. шк. – 1999. – № 3 – 4. – С. 134 – 135.

Поступила 20.02.2013

**APPLIED TENDENCY OF TEACHING GENERAL CHEMICAL DISCIPLINES ON ENGINEERING AND CHEMICAL-ENGINEERING SPECIALITIES IN THE CONDITIONS OF A PRACTICAL ORIENTEERING APPROACH IN TEACHING**

***E. MOLOTOK, P. GALUSHKOV, A. NAZIN***

*The experience of practical realization of the principle of applied tendency in the process of teaching chemical disciplines as a compound of teaching process using the practical orienteering approach in teaching of students of engineering and chemical-engineering specialities is discussed by the way of example of development of new teaching programmes and educational materials for the competence model of teaching. The role of educational complexes when realizing connections among disciplines and organizing students' independent work is shown.*

## ФИЛОСОФИЯ

УДК 165.151

### ИНТУИЦИЯ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПРОЦЕССА ПОИСКА ЗНАНИЙ

*канд. техн. наук, доц. А.В. ГУЛАЙ*

*(Белорусский национальный технический университет, Минск);*

*канд. пед. наук, доц. А.И. ТЕСЛЯ*

*(Белорусский государственный педагогический университет им. М. Танка, Минск)*

*Проанализированы основные компоненты эпистемологического процесса, их сочетание и взаимное дополнение на основе принципа комплементарности, показаны место и роль интуитивной составляющей в ряду эпистемологических элементов. Приведен механизм поиска знаний в результате творческой интуиции как взаимодействие и взаимное преобразование исходных и интуитивно возникающих чувственных и информационных образов изучаемого объекта. Существенной особенностью анализируемой схемы творческого поиска является формирование интуитивных многомерных образов изучаемого явления при введении в исследовательский процесс сведений из многих научных направлений и когнитивных практик. Развиваются представления об интуитивном процессе поиска знаний на основе использования синергетической модели получения многомерных информационных образов. Показана возможность возникновения синергизма при вовлечении в поисковый процесс различных методов формирования знаний, процедур стимулирования и рационализации творческого поиска.*

**Введение.** Одним из важнейших элементов мыслительного процесса признается интуиция, играющая существенную роль в выдвижении новых идей и поиске научных открытий. Задача объяснения интуиции сводится к выявлению специфического содержания, отличающего ее от других элементов познавательной деятельности [1]. Значительный интерес вызывает специфика интуиции в эпистемологическом аспекте – проявление ее в процессе формирования и развития знаний (особенно в условиях многомерного когнитивного пространства [2]). Интуитивный поиск с эпистемологической точки зрения следует рассматривать прежде всего как формирование знаний, т.е. как процедуру, в ходе которой исходные знания претерпевают определенные преобразования, в результате чего возникают новые знания. При этом предметом эпистемологического анализа являются, в первую очередь, условия и предпосылки развития интуитивного поискового процесса, а также реконструкция пошагового формирования интуитивных образов изучаемого объекта.

Обязательный признак интуиции заключается в том, что интуитивное знание является особой формой, частным случаем непосредственного знания. Непосредственным знанием считаются процедуры неосознанного познавательного процесса, который представляет собой наличие не зафиксированных в сознании, не запечатлевшихся в памяти, не поддающихся определению элементов данного процесса. Непосредственность интуитивного знания, являясь одной из его важнейших характерных особенностей, состоит в том, что оно не требует дополнительно никаких познавательных операций для своего обоснования, и соответствие его объективной действительности не нуждается ни в каком доказательстве. Причем непосредственность интуитивного знания в данном случае может пониматься только в относительном, а не в абсолютном смысле. Интуитивные догадки, продуцирующие научные открытия, не являются результатом абсолютно свободной, совершенно произвольной деятельности человеческого разума. Какими бы ни были они парадоксальными и непредвиденными, тем не менее они опираются на предшествующие знания, предопределены культурно-исторической мотивацией научного поиска. Указанные факторы лежат вне пределов индивидуального сознания, они входят в сферу взаимодействия личности исследователя с миром культуры, информационным пространством.

Следует отметить, что здесь анализируется процедура поиска знаний в результате проявления творческой интуиции и не рассматриваются случаи получения новых сведений вне инновационного поискового процесса, например, в результате случайного наблюдения или при простой перегруппировке данных. Интуитивное знание тесно связано со сложившейся системой представлений и опосредовано общественной практикой; оно возникает только в связи с опорой на общественную практику. Разумеется, получение новых знаний в исследовательском процессе обеспечивается не одной только изолированно проявляющейся интуицией, но всем многообразием средств познавательной деятельности. С этой точки зрения интуитивный поиск рассматривается как один из наиболее продуктивных (и в то же время наименее изученных) специфических компонентов процесса познания.

При рассмотрении роли интуитивного в творческом процессе выделяют определенные типы интуиции, анализируют разные механизмы ее проявления в поиске знаний, создании новых научных гипотез и технических решений [3]. Так, «интуиция-предвосхищение» состоит в прозорливом установлении сущности изучаемого явления или инновационного решения, которая подтверждается дальнейшими исследованиями. «Интуиция-противоречие» позволяет выдвигать утверждения, противоположные установленным взглядам и поэтому не выводимые из принятой в науке системы знаний. Проявление «интуиции-обобщения» – это синтез суждений о доказательной убедительности установленных фактов, о достаточности оснований для принятия определенной идеи, гипотезы.

В настоящей работе анализируются следующие основные элементы эпистемологического процесса, их сочетание и взаимное дополнение на основе принципа комплементарности: интуитивные и логические, эвристические и нормативные, стохастические и алгоритмические, продуктивные и репродуктивные, личностные и социальные. Указанные эпистемологические компоненты интерпретируются как основные методы поиска знаний, способы оптимизации и рационализации творческого поискового процесса. Исследуется механизм интуитивного поиска знаний в виде взаимодействия и взаимного преобразования исходных и интуитивно возникающих чувственных и информационных образов изучаемого объекта.

Существенной особенностью анализируемой схемы творческого поиска является формирование интуитивных многомерных образов изучаемого явления при вовлечении в исследовательский процесс сведений из многих научных направлений и когнитивных практик. Развиваются представления об интуитивном процессе поиска знаний на основе использования синергетической модели получения многомерных информационных образов. Показана возможность возникновения синергизма не только при введении в поиск сведений из многих когнитивных направлений, но и при вовлечении различных методов формирования знаний, активизации и стимулирования творческого поискового процесса.

**Интуитивный поиск как компонент эпистемологического процесса формирования знаний.**

Представляет интерес предварительно рассмотреть, как интуитивный поиск вписывается в познавательный процесс и, более того, как творческий процесс определяется влиянием интуитивной составляющей в поиске знаний (рис. 1). В связи с этим выделяемые компоненты эпистемологического процесса, их всевозможные сочетания рассматриваются в виде направлений, методов и процедур поиска знаний, а также в виде способов активизации поискового процесса. Учитывается, что они могут взаимодействовать между собой различным образом, дополнять друг друга или противостоять один другому, что зависит от конкретного случая их использования. Эти компоненты не только и не просто определяют процесс поиска знаний, они формируют его как сугубо эпистемологический комплекс творческих поисковых процедур. Они демонстрируют эпистемологическое богатство методологии поиска знаний и отражают разнообразие подходов и методик этого поиска. Практическое использование их, например, в изобретательском творчестве позволяет получить исключительно высокую продуктивность в формировании новых технических решений [4].

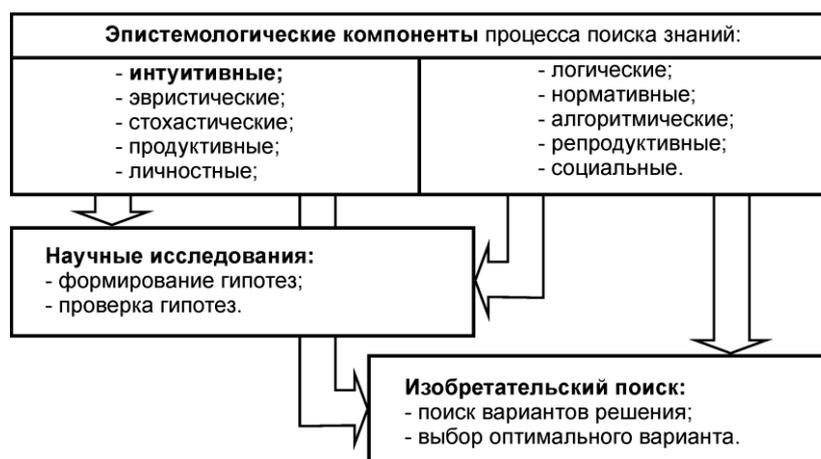


Рис. 1. Интуитивная составляющая в ряду эпистемологических компонентов процесса поиска знаний

Изучение интуиции как одного из методов познания выполняется прежде всего на основе сопоставления ее с логическими процедурами в творческом поиске [3]. Такой подход обусловлен тем, что выдвижение инновационных идей, создание новых представлений, поиск научных открытий – довольно противоречивый процесс, представляющий собой сложное сочетание осознанного и неосознанного, логического расчета и интуитивных прозрений [5]. Интуиция, сочетаясь с логическими операциями в реализации поискового процесса, наводит на интересные размышления, подсказывает продуктивные идеи в

научном поиске (на стадии выдвижения новых гипотез и на этапе их проверки), а также в решении изобретательских задач (при формировании многообразия решений и выборе оптимального варианта).

Под логическими рассуждениями (при сопоставлении их с интуитивными догадками) понимаются такие способы (методы, правила) построения суждений, которые можно рационально обосновать, описать и осознанно использовать. Логические приемы в научном творчестве позволяют выделять существенные признаки предметов и обобщать объекты по их основным признакам. Логические операции со знаниями и суждениями упорядочивают и конкретизируют их, придают мыслям определенность и обоснованность, определяют их непротиворечивый и последовательный характер. В соотношении с логическими операциями интуитивное знание обладает такими свойствами, как неожиданность, внезапность, скачкообразность. Непосредственность и неосознанность интуитивных суждений не позволяет впоследствии описать акт интуитивного озарения в научном или изобретательском поиске.

Исследователи творческого мышления отводят решающую роль бессознательному, а в логике и в других атрибутах осознанного мышления видят средство оформления решений, найденных на бессознательном уровне. Внелогические суждения, по мнению специалистов в области психологии науки, направляют познавательный процесс, а логические аргументы надстраиваются над ними, используются для подтверждения позиции, выработанной на внелогической основе [6]. Характеризуя зависимость логических аргументов от внелогических суждений, Вл. Соловьев писал: «Прежде чем мыслить логически, мы испытываем различные психические состояния – ощущения и душевные волнения, стремления и хотения. На их основе, хотя не прямо из них, вырастает или к ним прививается логическое мышление» [7].

Методологические аспекты анализа научного поиска касаются вопросов об универсальных формах воздействия на процесс генерирования оригинальных идей, на основе которых разрабатываются конкретные методические средства развития и активизации творчества. Одним из эффективных направлений развития творческого поиска является его алгоритмизация и компьютеризация, использование методических средств информатики и кибернетики. Задача данного класса методов поиска состоит в преодолении стохастизма, причины которого заключаются в начальной неопределенности поискового процесса, а также в проявлении его интуитивного характера. Решается указанная задача путем введения строго формализованных алгоритмов и программ, детерминирующих исследовательскую деятельность и предопределяющих научные результаты.

Своеобразной онтологической основой поискового процесса на каждом его этапе (формирование идеи – проверка гипотезы; создание пространства решений – выбор оптимального варианта) являются продуктивные и репродуктивные методы [8]. Продуктивные методы – это оригинальные, содержательные, а репродуктивные – это, напротив, стандартные, повторяющиеся методы поиска знаний. К собственно творческим (продуктивным) компонентам поиска знаний относятся, прежде всего, чуткое улавливание проблемной ситуации, четкое ориентирование в стратегии поиска, смелое выдвижение оригинальных идей, изобретательное формирование многомерных представлений, эффективное создание уникальных методик, тонкое установление неожиданных закономерностей. К ряду компонентов репродуктивного поиска принадлежат следующие действия: применение типовых правил, реализация стандартных схем, введение готовых предписаний, осуществление формальных преобразований, использование известных алгоритмов.

Приведенное разграничение проявляется в способах активного воздействия на процесс поиска знаний и определяет основную особенность развития поиска, состоящую в возможности стимулирования продуктивных действий и программирования репродуктивных операций по решению научных и технических проблем. Как продуктивные и репродуктивные компоненты не размежеваны в реальном творческом поиске, также имеют место бесчисленные варианты соединения социального и личностного в инновационном процессе. Систематизация и развитие приемов и методов поиска знаний предполагает, с одной стороны, социокультурную деятельность по аккумуляции и использованию коллективного опыта, а с другой – сознательное отношение исследователя к собственным мыслительным действиям в поисковом процессе.

Перечень вышеуказанных видов творческой деятельности дополняют фундаментальные формы активизации и развития процесса поиска знаний, и с этой точки зрения различают эвристическую и нормативную формы стимулирования творческого поиска. Эвристическая форма основана на введении способов воздействия на творческий поиск в виде общих рекомендаций ориентирующего характера, советов, пожеланий, призывов к активизации сознательных и подсознательных механизмов. В эвристических методах делается акцент на самодеятельности и инициативе исследователя, в них преобладает вклад личностного начала. Поэтому методы активизации поиска с преимущественной эвристической направленностью отличаются субъективностью и неопределенностью; их применение существенно зависит от степени профессиональной подготовки и творческих способностей исследователя. В нормативной форме, напротив, активной силой становится социальный фактор, а исследователь оказывается проводником внеличных норм.

Характерная особенность процесса поиска знаний заключается в том, что он не содержит указанные эпистемологические компоненты в чистом виде, эти компоненты выступают в сочетании со своими

«противоположностями». Показанные «противоположные» стороны творческого процесса дополняют друг друга, взаимно проникают друг в друга, сочленяются и далеко не всегда поддаются разграничению. Поэтому в трактовке рассматриваемых компонентов научного поиска важно не только их разграничение и противопоставление, но и их взаимодополнение и единство. Более того, в течение поискового процесса происходит взаимное преобразование этих компонентов друг в друга. Таким образом, в инновационном поиске не только формируются новые знания, но и видоизменяется содержание, структурный состав поискового процесса.

Например, соотношение и взаимодействие интуитивного и логического зависит от конкретного проявления интуиции в процессе поиска знаний. В частности, «интуиция-предвосхищение» не нарушает сложившуюся логику знаний, и впоследствии маршрут ее может быть выявлен и точно описан логически. «Интуиция-противоречие», позволяющая давать объяснения, противоречащие существующим принципам, не укладывается в систему известных понятий и заставляет изменять саму логику связи между явлениями. Синтетические суждения при проявлении «интуиции-обобщения» не сводятся к логическим построениям, так как эти построения оказываются исходными для обобщающих суждений, а уверенность в справедливости таких суждений впоследствии укрепляется проверкой предсказаний, практикой их применения, плодотворностью их использования в материальной деятельности.

Сочетание и взаимодействие вышеуказанных компонентов процесса поиска знаний четко прослеживается, например, в технологиях создания инновационных, изобретательских решений [4]. Так, в известном методе «мозгового штурма» для активизации поисковой деятельности на разных стадиях формирования идеи выделяются как эвристические рекомендации, подводящие к нетривиальным действиям, так и компоненты с нормативной направленностью – элементы алгоритмов проведения поиска. В морфологическом анализе технической задачи, который содержит этапы составления матрицы решений по четким правилам и ее использование для выбора оптимального варианта решения, исследователь применяет как нормативные приемы, работая по четкой инструкции, так и интуитивные подходы. Используемые в творческом поиске приемы аналогии рассматриваются специалистами как эвристические, и в то же время признается, что эти методы имеют некоторый нормативный оттенок.

Примером тесной взаимосвязи различных подходов к творческим поисковым процедурам при их компьютерной реализации является алгоритм решения изобретательских задач, воплощенный в виде «изобретающей машины». Компьютерная программа последовательно предлагает наборы возможных решений технической проблемы, из которых исследователем выбираются наиболее приемлемые варианты существенных признаков создаваемого объекта. Исследователь определяет оптимальное сочетание различных свойств технического объекта (например, устройства, способа, вещества), используя весь арсенал доступных ему, освоенных им познавательных приемов. И в этом выборе, предвосхищении наиболее рационального решения инновационной задачи значительно проявление творческой интуиции исследователя. Таким образом, алгоритм «изобретающей машины», стандартизируя последовательность шагов в техническом поиске, вполне сочетается со стохастическим процессом интуитивных прозрений.

Элементы поискового процесса, бывшие продуктивными на одном этапе поиска, становятся репродуктивными в последующих процедурах. Так, однажды найденное правило решения изобретательской задачи может стать типовым моментом разрешения целого класса технических проблем. Повторение одних и тех же процедур поиска как раз свидетельствует о том, что продуктивные компоненты поискового процесса превращаются в репродуктивные элементы. При этом оригинальные маршруты поисковой деятельности закрепляются в такой форме наследования и сохранения коллективного опыта, как, например, методики научных исследований, стандарты по технической разработке, руководства по инженерному проектированию; они становятся средством воспроизводства знаний и предпосылкой дальнейшего развития творческих (продуктивных) методов их поиска. За счет этого в поиске знаний происходит постоянное и непрерывное обращение продуктивных и репродуктивных элементов: творческие компоненты возникают на основе репродуктивных, чтобы в свою очередь превратиться в средство воспроизводства знаний.

В связи с вышеизложенным оправданно введение принципа комплементарности различных механизмов, подходов в поиске знаний, речь нужно вести об их сложных сочетаниях: взаимосвязях, взаимозависимостях и взаимных дополнениях [9]. Творческие методы поиска невозможны только на основе логических или интуитивных механизмов мыслительной деятельности, как невозможны чистые эвристики и обособленные алгоритмические способы поиска знаний. Методы инновационного поиска всегда сохраняют комбинированный, комплексный характер, разумеется, с уклоном в ту или иную сторону для каждой конкретной методики и каждого случая ее применения в формировании знаний и активизации этого процесса.

С учетом этого методы поиска знаний (как нормативные, алгоритмические, так и эвристические, стохастические) могут быть в определенной степени конкретизированы и оптимизированы примени-

тельно к решению определенного класса творческих задач. Например, на начальных этапах научных исследований, особенно в условиях неопределенности цели, упор в большей степени может быть сделан на использование эвристических приемов активизации поискового процесса. По мере развития научного поиска и перехода к стадии создания изобретательских решений в инженерном проектировании акцент может переноситься на алгоритмические и программные методы интенсификации поискового процесса. Однако подобные предписания вряд ли могут быть введены в поиск в виде жестких правил, так как в настоящее время с развитием компьютерной техники разграничения между приведенными «противоположными» приемами существенно размываются. Так, эвристические методы активизации поиска, стохастические процедуры поискового процесса поддаются алгоритмизации, что сближает их с нормативными компонентами.

Следует подчеркнуть, что и интуитивные догадки, и логические рассуждения одинаково важны в непрерывной, целостной процедуре научного исследования, от зарождения гипотезы или формирования версий до подтверждения-опровержения гипотезы или выбора приемлемой версии. При этом интуитивная составляющая в мыслительной деятельности играет разные роли, имеет разное значение в различные моменты исследовательского движения. Например, существенную значимость имеет проявление «интуиции-обобщения» на стадии обоснования научной гипотезы или выбора изобретательского решения. В данном случае интуитивные суждения выступают в качестве обратной связи в поисковом процессе, являются своеобразным критерием опытной проверки, оценкой достаточности оснований для обобщающего вывода. Здесь внелогическое, интуитивное понимается как способность усмотрения истины, не требующего доказательств, как суждение об убедительности доводов, обосновывающих выбор окончательного решения.

**Механизм формирования знаний в результате проявления творческой интуиции.** Проявление механизма творческой интуиции имеет свои особенности не только с психологической и гносеологической, но и с эпистемологической точки зрения. Выяснение специфики интуитивного поиска, отграничивающей его от других познавательных процедур, производится на основе того, что отражение действительности в сознании человека осуществляется в чувственно-наглядной и абстрактно-понятийной форме. В гносеологическом аспекте процесс интуиции рассматривается как некоторый способ формирования чувственных образов и понятий, причем слово «понятие» при этом используется в широком смысле – как знание сущности чего-либо [1].

Однако для эпистемологического анализа более продуктивным представляется определение интуиции как способа формирования чувственных и информационных образов, составляющих объем новых знаний. В контексте проводимого исследования *информационный образ рассматривается в виде некоторой совокупности сведений о характеристиках и параметрах изучаемого объекта, наделенной определенными свойствами. Существенной особенностью информационного образа, его неотъемлемым качеством является то, что он характеризует изучаемый объект как специфическую целостность, представляя собой, в свою очередь, информационную целостность.* Принимаемое определение информационного образа позволяет разграничивать и сопоставлять в эпистемологии понятия «информация» и «знание», устанавливая зависимость между имеющимся исходным и интуитивно формируемым знанием.

Механизмы интуитивного мышления при поиске знаний различаются особенностями взаимодействия между исходными и интуитивно возникающими чувственными и информационными образами. Содержание интуиции как компонента эпистемологического процесса раскрывается в реализации следующих познавательных процедур: при переходе от чувственных образов к информационным (концептуальная интуиция) и, наоборот, – от информационных образов к чувственным (эйдетическая интуиция). В указанных элементарных формах творческой интуиции рассматривается непосредственная функциональная связь между чувственными и информационными образами, возникающая в сознании исследователя при их формировании. В пространстве познавательных операций именно эти переходы обусловлены непосредственным знанием, одной из форм которого является интуиция.

При анализе проявления творческой концептуальной интуиции в качестве исходного рассматривается чувственный образ  $ЧО_{исх}$  изучаемого объекта, существенные свойства которого (как информация о нем) к началу процесса исследования неизвестны (рис. 2, а). При раскрытии сущности зафиксированных в этом образе явлений происходит интуитивное сопоставление его с другим чувственным образом  $ЧО_{ас}$ , соответствующим известному явлению и его информационному комплексу. Дополнительный чувственный образ создается на основе ассоциаций, представляющих собой осознание взаимосвязей между восприятиями объектов. Факторами, наводящими на идею о новом варианте представления объекта, выступают образы потока впечатлений, ассоциативно взаимодействующие с предшествующим образным элементом данного поискового процесса.

Посредством вспомогательного чувственного образа информационная составляющая вписывается в мыслительный процесс по следующей схеме. В процессе воздействия первоначального чувственного образа известный информационный комплекс  $ИО_{изв}$  подвергается определенной трансформации, заим-

ствует его основные черты, приспособляясь к исходному чувственному материалу. Модифицированный при этом информационный образ  $ИО_{нов}$  объясняет сущность изучаемого явления, отраженного в исходных чувственных представлениях. Новый информационный образ может не только относиться к другой предметной области, более того, может быть создан на основе сведений из разных когнитивных областей и научных направлений. Трансформация информационного образа, динамичное преобразование информации приводит к формированию нового знания об изучаемом объекте. Можно сказать, получение знаний в результате проявления творческой концептуальной интуиции происходит при своеобразном взаимодействии между исходным и дополнительным чувственными образами, а также известным информационным комплексом.

Другой механизм интуитивного мышления – творческая эйдетическая интуиция – это способ формирования наглядных представлений об объекте, который по каким-либо причинам недоступен для непосредственного наблюдения, хотя его информационный образ  $ИО_{исх}$  исследователю известен. Механизм взаимодействия информационных и чувственных образов при реализации акта творческой эйдетической интуиции схематически представлен на рисунке 2, б. Процесс познания в данном случае заключается в том, что на основе исходного информационного образа происходит интуитивный поиск сведений  $ИО_{ан}$  об объекте, представляющем собой аналог изучаемого явления, и для которого имеется четкий чувственный образ  $ЧО_{изв}$ . На основе данного чувственного образа и с учетом информации об изучаемом объекте у исследователя создается наглядное представление об исследуемом явлении. Таким образом, новый чувственный образ  $ЧО_{нов}$  интуитивно возникает как продукт взаимодействия первоначального информационного образа изучаемого объекта, аналога этого образа и наглядного представления об аналогичном объекте.



Рис. 2. Механизм творческой концептуальной (а) и эйдетической (б) интуиции в процессе формирования знаний

Идея, интуитивно возникающая в сознании исследователя, представляется результатом ряда познавательных операций, которые сам исследователь в момент их осуществления обычно не осознает. Промежуточные звенья и переходы рассматриваемого процесса не фиксируются в сознании исследователя, из-за чего создается впечатление, что результат поиска зарождается автоматически, усматривается непосредственно. Исследователь, фиксируя в своем сознании только итоги интуитивного познавательного процесса, не в состоянии впоследствии реконструировать все элементы, из которых процесс поиска в действительности состоял. Причем привлечение сведений из разных когнитивных областей при создании чувственного и информационного образов исследуемого явления позволяет получить комплексное, целостное представление о нем.

Переход из сферы чувственно-наглядного в сферу абстрактно-информативного, а также противоположное движение как определяет наличие элементов стохастического, так и предопределяет необходимость введения элементов алгоритмического в творческий поиск. Более того, в ходе развертывания этого поиска могут быть созданы информационные образы, не выводимые логически из других информационных образований, а также могут быть получены чувственные образы, не связанные с другими наглядными представлениями по законам чувственной ассоциации. Указанные процессы ложатся в основу создания и развития знаний с привлечением чувственных и информационных образов, получаемых в результате интуитивных актов. При переходе с плоскости чувственно-наглядного в плоскость абстрактно-информативного и обратно в поиске преодолеваются барьеры, преграждающие путь к новому знанию. Это позволяет формировать знания такой глубины и общности, какие недостижимы при нахождении в одной плоскости познавательного процесса.

**Синергетическая модель процесса формирования знаний в интуитивном поиске.** На основе представленных элементарных форм интуиции развиваются специфические механизмы интуитивного

мышления, которые вовлекают во взаимодействие между собой чувственные и информационные образы из, казалось бы, далеких друг от друга когнитивных направлений и предметных областей. Вступая во взаимодействие, эти образы видоизменяются и перестраиваются, что ведет к возникновению новых знаний, формированию новых представлений, инновационных идей, научных открытий. Рассматриваемый вариант описания механизмов формирования знаний, по нашему мнению, является наиболее общей рациональной реконструкцией эпистемологического процесса при условии проявления творческой интуиции.

Анализ указанных явлений, наблюдающихся при реализации творческого поиска, проводится на основе использования синергетической модели процесса формирования знаний [10]. Одним из оснований синергизма в развитии творческих поисковых процедур выступает когнитивная многогранность знания, позволяющая сформировать наиболее глубокие представления об изучаемом объекте. Условием возникновения синергизма в поиске знаний является также многообразие, взаимодействие рассмотренных выше компонентов (подходов, методов, процедур) эпистемологического процесса. Синергетический механизм поиска знаний проявляется и за счет многочисленных переходов из области чувственно-наглядного в область абстрактно-информативного при интуитивном формировании многомерных образов изучаемого явления.

Введение синергетической парадигмы при рассмотрении технологии поиска знаний опирается на общую особенность сложных систем, к которым отнесем инновационный поиск. Указанная особенность заключается в том, что в неравновесных условиях система начинает реагировать на факторы, которые в равновесном состоянии выступают по отношению к ней как индифферентные. Переход системы в неравновесное состояние устанавливает когерентность знаний: чувственные и информационные образы из

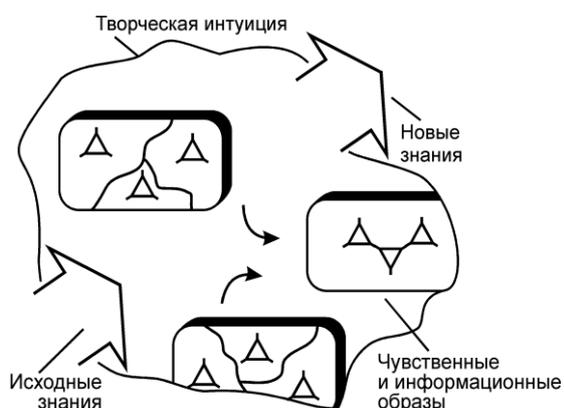


Рис. 3. Синергетическая модель творческого интуитивного поиска в многомерном пространстве знаний

различных научных областей и когнитивных практик начинают взаимодействовать, образовывать достаточно тесные связи, причем по мере удаления от состояния равновесия системы когерентность их взаимодействия возрастает. Таким образом, в системе поиска знаний, находящейся в неравновесном состоянии, проявляются дальнедействующие корреляции, и система начинает вести себя как целое. Разнородные знания, полученные из разных когнитивных практик, перестают быть независимыми, обособленными, отчужденными друг от друга, появляется согласованный ансамбль, единая система взаимосвязанных знаний (рис. 3). Это выражается в формировании многомерного синергетического образа исследуемого явления и служит предпосылкой создания наиболее целостного представления об изучаемом объекте.

В рамках нелинейной парадигмы в качестве решающих факторов эволюции систем рассматриваются случайные флуктуации, которые при анализе линейных систем интерпретируются как внешние и несущественные помехи и которыми обычно пренебрегают. В одних и тех же условиях функционирования возникают разные пути эволюции системы, причем это является результатом развития в ней собственных (внутренних) неустойчивостей. В этом отношении эволюционный процесс в поисковой системе предстает в виде своего рода фрактального, стохастического блуждания в поле путей поиска знаний. Способность к самоорганизации системы определяется выполнением следующих условий: система является открытой, нелинейной и диссипативной, а также обладает обратной связью.

Говоря о целостном видении изучаемой проблемы и о вовлечении интуитивного знания в решение данной проблемы, необходимо обратить внимание на вопрос о сознательном развитии интуиции путем моделирования поиска решения инновационной задачи. Здесь речь идет об активном влиянии на способность целостного восприятия изучаемого объекта, на развитие интуиции в ассоциативном поиске и установлении аналогий, составляющих основу интуитивного поискового процесса. Причем сознательное развитие интуиции происходит за счет привлечения многочисленных эвристических и нормативных методик, определяющих всевозможные стохастические и алгоритмические поисковые процедуры. В данном случае можно говорить не только о сочетании интуитивного и логического в творческом поиске, но и о методиках логического обоснования интуитивных догадок и предположений. Если проявление интуиции обычно считают подсознательным актом, неподконтрольным волевым усилиям, то при анализе методов активного влияния на способность восприятия и решения проблемы можно вести речь, напротив, о механизмах надсознания, сверхсознания. Развитие творческих способностей на базе введения этих методик готовит исследователя к целостному восприятию изучаемого явления, к интуитивному постижению его разных сторон и качеств.

Алгоритмизация ряда методов инновационного поиска достигает столь высокого уровня, что они вводятся в технологии тренинга по созданию эффективных решений изобретательских задач [4]. При реализации данных методов стимулирования технического творчества используется опыт сознательного развития интуиции разработчика путем активной работы над проблемными задачами-аналогами. Изучение и постижение известных принципов технического творчества и особенностей их применения на практике приводит в итоге к накоплению исследователем технических впечатлений, способствует своеобразной организации его мыслей, позволяет выработать специфическое восприятие изобретательских задач. В связи с этим можно указать некоторые ставшие классическими способы активизации изобретательской деятельности, составляющие на сегодняшний день основу более сложных и совершенных методов творческого поиска.

Например, ряд ассоциативных приемов активизации изобретательской деятельности используется для разрушения стереотипных представлений о совершенствуемых объектах на стадии постановки задачи, поиска решения, при выявлении новых функций объекта и в других случаях. Подвидом ассоциативного метода является способ фокальных объектов, основная цель при реализации которого заключается в усилении концентрации внимания на разрабатываемом объекте. Среди основных шагов по применению данного метода выделяются такие этапы, как определение фокального объекта и выбор случайных элементов, а также генерирование идей путем присоединения выбранных элементов к фокальному объекту.

На использовании свободных ассоциаций с привлечением эвристических приемов базируется широко известный метод «мозгового штурма», целью применения которого является получение за короткий промежуток времени большого количества предложений по решению проблемной задачи. Данный метод возник как стремление снять одно из наиболее серьезных препятствий в творческом мышлении – боязнь критики выдвигаемых идей. В целях устранения психологических помех метод мозгового штурма предполагает выдвижение и анализ любых идей, среди которых даже менее значимые могут стимулировать появление более ценных предложений. Разновидностями данного метода являются обратный, индивидуальный, парный, массовый, поэтапный поиск и другие его модификации.

Различные виды аналогий (функциональные, структурные, субстратные и другие) используются при реализации так называемого метода аналогий в активизации творческого поиска. Достаточно продуктивным с точки зрения создания инновационных решений является поиск аналогий в деятельности живого организма и функционировании технических систем. Сегодня одной из наиболее популярных аналогий представляется «компьютерная метафора», смысл которой состоит в отношении к естественному интеллекту как к вычислительному устройству и в рассмотрении различных качеств интеллекта по аналогии с характеристиками компьютеров.

Освоение практики использования аналогий положено в основу метода синектики, родственного методу «мозгового штурма». В данном случае для поиска новых технических решений вводятся следующие виды аналогий: прямые (сопоставление с похожим объектом техники и естествознания); личные (отождествление самого себя с исследуемым объектом); символические (реализующиеся при подборе метафор); фантастические (позволяющие представить объект в идеальном виде). Положительным качеством синектики является то, что она дает серию подсказок, помогающих разорвать круг привычных мыслей и представлений, когда к решению задачи требуется нетривиальный подход.

**Заключение.** Проанализированы основные компоненты эпистемологического процесса, их сочетание и взаимное дополнение на основе принципа комплементарности: интуитивные и логические, эвристические и нормативные, стохастические и алгоритмические, продуктивные и репродуктивные, личностные и социальные. Указанные эпистемологические компоненты интерпретируются как методы поиска знаний, способы оптимизации и активизации творческого поискового процесса. Исследуется механизм проявления творческой интуиции в виде взаимодействия и взаимного преобразования исходных и интуитивно возникающих чувственных и информационных образов изучаемого объекта.

Существенной особенностью анализируемой схемы творческого поиска является формирование интуитивных многомерных образов изучаемого явления при введении в исследовательский процесс сведений из многих научных направлений и когнитивных практик. Развиваются представления об интуитивном процессе поиска знаний на основе использования синергетической модели получения многомерных информационных образов. Показана возможность возникновения синергизма не только при введении в инновационный процесс сведений из многих когнитивных направлений, но и при вовлечении различных методов формирования знаний, процедур стимулирования и рационализации творческого поиска.

Проведение структурного анализа процесса поиска знаний, выявление соотношения его эпистемологических компонентов дает возможность критически анализировать реальную практику научного и изобретательского поиска в свете основных особенностей его развития. Исследования в данном направлении позволяют раздвинуть границы рационального воздействия на творческий процесс, наметить и

реализовать на современном уровне эффективную стратегию создания методов интенсификации творческих процедур. В дальнейшем это приведет к разработке эффективных методик программирования научного и изобретательского поиска, разумеется, с сохранением в этом алгоритмизированном, компьютеризированном поиске феномена творчества.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Кармин, А.С. Научные открытия и интуиция / А.С. Кармин // Природа научного открытия. – М.: Наука, 1986. – С. 156 – 170.
2. Гулай, А.В. Мультимодельные представления в многомерной структуре научного знания / А.В. Гулай, А.И. Тесля // Ключевые проблемы современной науки – 2012: материалы 8-й междунар. науч.-практ. конф., София, 17 – 25 апр. 2012 г. – София, 2012. – Т. 24: Психология и социология. Философия. – С. 96 – 101.
3. Фурманова, О.В. О соотношении логического и интуитивного в творческом процессе / О.В. Фурманова // Вопросы философии. – 1984. – № 7. – С. 39 – 46.
4. Шаршунов, В.А. Как найти и защитить свое изобретение / В.А. Шаршунов. – Минск: Мисанта, 2009. – 335 с.
5. Лихошерстных, Г.У. Интуиция в науке, ее природа и ее возможности / Г.У. Лихошерстных // Вопросы философии. – 1984. – № 6. – С. 73 – 81.
6. Юревич, А.В. Социальная психология науки / А.В. Юревич. – СПб.: Изд-во РХГИ, 2001. – 352 с.
7. Соловьев, В.С. Соч.: в 2 т. / В.С. Соловьев. – М.: Мысль, 1988. – Т. 2. – 822 с.
8. Яценко, Л.В. Способы управления творческим процессом / Л.В. Яценко // Природа научного открытия. – М.: Наука, 1986. – С. 191 – 212.
9. Гулай, А.В. Принцип комплементарности стохастического и алгоритмического в творческом поиске / А.В. Гулай, А.И. Тесля // Выш. шк. – 2012. – № 4. – С. 28 – 32.
10. Гулай, А.В. Логика развития знания в исследовательском движении / А.В. Гулай, А.И. Тесля // Вестн. Полоц. гос. ун-та. Серия Е. Педагогические науки. – 2012. – № 7. – С. 177 – 185.

Поступила 15.05.2013

#### INTUITION AS A COMPONENT OF THE KNOWLEDGE SEARCHING PROCESS

A. GULAY, A. TESLJA

*Main components of the epistemologic process, their combination and mutual complementing have been analyzed on the basis of the complementarity principle, place and role of the intuitive component have been shown in the row of epistemologic components. The knowledge searching mechanism has been shown as the result of the creative intuition as interaction and mutual transformation of original and intuitively occurring sensible and informational images of the studied object. An essential peculiarity of the analyzed scheme of creative search includes formation of intuitive multidimensional images of the studied phenomenon during introduction of information from numerous scientific directions and cognitive practices to the researching process. Ideas are being developed about the intuitive process of search of knowledge on the basis of the use of the synergetic model of obtaining the multidimensional informational images. Possibility of synergism occurrence is shown during involvement of various methods of formation of knowledge, the procedures of stimulation and rationalization of creative search of the searching process.*

УДК 316.74:7.01

**СТАНОВЛЕНИЕ СОЦИОЛОГИИ ИСКУССТВА КАК НАУЧНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ  
В КОНТЕКСТЕ ИСТОРИИ ЭСТЕТИЧЕСКОЙ МЫСЛИ XX ВЕКА:  
КОНЦЕПЦИЯ НАТАЛИ ЭЙНИШ****О.А. БОРЩЁВА***(Институт философии НАН Беларуси, Минск)*

*Анализируется книга французской исследовательницы Натали Эйниш «Социология искусства», которая ещё не переведена на русский или белорусский языки. На сегодняшний день это единственная работа, где системно представлены как все существующие исследовательские подходы, дисциплинарно конституирующие социологию искусства, так и основные результаты, достигнутые в рамках этих подходов, а также предложена классификация и характеристика ряда ведущих направлений в эстетической мысли XX века. Рассматривается периодизация истории социологии искусства в версии Натали Эйниш, приводятся её критические замечания в адрес прагматической социологии Пьера Бурдьё; обозначаются сформулированные автором эпистемологические и аксиологические принципы современной социологии искусства. Показана специфика направления, которое приняла французская социология искусства после Пьера Бурдьё.*

Социология искусства – относительно молодое научное направление, которое стремительно развивается в западных странах в последние десятилетия, отвоёвывая свою собственную проблематику по отношению к эстетике, истории искусства и другим дисциплинам, традиционно нацеленным на изучение феномена искусства как объекта. Исследования в рамках социологии искусства проводятся, во-первых, в университетах, где преимущественно интерпретируются художественные произведения через установление связи между ними и историческими событиями, эстетическими и философскими теориями. Во-вторых, социологией искусства занимаются организации, которым заказывают исследования административные органы для принятия управленческих решений. В этом случае используются главным образом статистические методы, а привилегированными объектами являются публика и рынки. В-третьих, важную роль в развитии социологии искусства играют научно-исследовательские институты, например, Национальный центр научных исследований Франции. Здесь в основном применяют качественные методы сбора информации, такие как интервью и наблюдение [1, с. 4].

В Беларуси социология искусства пока развивается не так интенсивно и в теоретическом, и в эмпирическом плане. Между тем эта дисциплина внесла и продолжает вносить значительный вклад в прояснение природы художественных феноменов и художественного опыта, и её достижения нельзя игнорировать. Обратившись к книге французской исследовательницы Натали Эйниш<sup>1</sup> «Социология искусства», мы продемонстрируем, как изменялось на протяжении развития этого направления видение специфики социологического подхода к изучению искусства, а также рассмотрим, что понимается под социологией искусства на современном этапе её развития. Выбор именно этой научной точки зрения был сделан нами не случайно. Во-первых, комплексно излагающая данную концепцию книга Эйниш «Социология искусства» на сегодняшний день является первой и единственной работой, где системно представлены как существующие исследовательские подходы, дисциплинарно конституирующие социологию искусства, так и основные результаты, достигнутые в рамках этих подходов. Во-вторых, в своей работе Эйниш группирует и характеризует ведущие направления в эстетической мысли XX века, упоминая о теориях и открытиях, без учёта которых писать сегодня об искусстве не представляется возможным. Наконец, в-третьих, обращение к книге Эйниш, ещё не переведённой на русский язык, позволяет познакомить белорусское научное сообщество со спецификой направления, которое приняла французская социология искусства после Пьера Бурдьё, наиболее известного в отечественной исследовательской среде социолога искусства.

Остановимся на наиболее важных, с нашей точки зрения, идеях Эйниш, к которым отнесём: периодизацию истории социологии искусства, критический анализ прагматической социологии Пьера Бурдьё, авторское видение социологии искусства вообще и эпистемологических и аксиологических принципов, на которые эта дисциплина должна сегодня опираться, в частности.

---

<sup>1</sup>Натали Эйниш (род. в 1955 г.) – социолог, сотрудник CNRS / EHESS (Национальный центр научных исследований / Высшая школа социальных наук, Париж). Защитила диссертацию о статусе художника в классическую эпоху под руководством Пьера Бурдьё и Луи Марена. Исследования Эйниш посвящены таким вопросам, как роль посредников в художественном процессе, статус художника, особенности эстетического восприятия, специфика современного искусства, характеристики музейной публики, формы признания художественных произведений и проч. Опубликовала около тридцати книг, среди которых «Современное искусство: игра троём» («Le Triple jeu de l'art contemporain») [2], «Дайте посмотреть: испытание искусства опосредованием» («Faire voir: L'art à l'épreuve de ses mediations») [3], «Слава Ван Гога» («La Gloire de Van Gogh») [4]. На русский язык переведена только одна работа Эйниш, написанная в соавторстве с Каролин Эльячефф, – «Дочки-матери. 3-й лишней?» [5].

**История социологии искусства: версия Натали Эйниш.** Периодизацию истории социологии искусства Эйниш предлагает в первой части своей книги под названием «История дисциплины». Исследовательница выделяет в ней три периода, или «три генерации исследователей», «три главные тенденции»<sup>2</sup>: *социологическая эстетика, социальная история искусства и эмпирическая социология искусства* (*sociologie d'enquête*). Эти периоды автор пытается выстроить в хронологической последовательности, поэтому каждый последующий период невольно предстаёт как более прогрессивный. В то же время очевидно, что эти тенденции накладываются друг на друга во времени и продолжают сосуществовать и комбинироваться друг с другом до настоящего дня. Так, историк искусства Эрвин Панофский, согласно Эйниш, относится к предыстории социологии искусства, в то время как трудившийся сорока годами раньше Георгий Плеханов уже является представителем первого этапа в истории социологии искусства (социологической эстетики). Тем не менее подобное выделение этапов и расположение их друг за другом предоставляет возможность рассматривать некоторые подходы как устаревшие.

Что касается *предыстории* социологии искусства, то, согласно Эйниш, эта дисциплина зарождается не в недрах социологии, основоположники которой Эмиль Дюргейм и Макс Вебер уделяли проблемам эстетики незначительное внимание. К социологии искусства, скорее, ближе традиция *истории культуры*, в лице таких её представителей, как Якоб Буркхард, Джон Рёскин, Уильям Моррис, Эдгар Цильзель, Отто Ранк. Предпосылки для возникновения социологии искусства возникают тогда, когда эстетики и историки искусства порывают с традицией, сосредоточенной на изучении бинома «художник/произведение», и вводят в орбиту изучения третий элемент – общество, что и открывает дорогу появлению новой дисциплины [1, с. 10 – 12, 14].

В качестве ключевой фигуры предыстории социологии искусства Натали Эйниш называет уже упоминавшегося Эрвина Панофского. На социологический аспект работ Панофского обратил внимание Пьер Бурдьё в послесловии к французскому изданию «Готической архитектуры и схоластики» (1967 г.), где Панофский обнаруживает гомологичность (или идентичность структуры) архитектурных форм и схоластической мысли в средние века: готика предстаёт как «окаменевшая схоластика» [1, с. 12].

Первый этап в истории социологии искусства Натали Эйниш называет *социологической эстетикой*. Данное течение, согласно Эйниш, возникает в эстетике и в философии в первой половине XX века. Его представители стремились противопоставить традиционным эстетским интерпретациям произведений искусства (которые оперировали такими категориями, как «гениальность», «духовность» или «вкус») объяснения при помощи экспликации детерминант, одновременно внешних по отношению к искусству и в меньшей степени «легитимных», например, экономических или социальных<sup>3</sup>. В основание социологии искусства, таким образом, закладывалось, во-первых, *отрицание автономии* искусства, т.е. его независимости от социокультурных, экономических, политических и прочих условий. Искусство, наоборот, рассматривается как детерминированное внехудожественными процессами. Во-вторых, утверждалась *дезидеализация* искусства, т.е. отрицание абсолютных художественных ценностей и утверждение, что искусство не является ни «чистым», ни «незаинтересованным». Отрицание автономии и дезидеализация сопровождалась, в-третьих, критикой традиционной эстетики, которая рассматривалась как синоним элитизма и индивидуализма [1, с. 16].

В свою очередь, в социологической эстетике Эйниш выделяет три течения. Это марксистская социологическая эстетика, Франкфуртская школа и социологизаторская история искусства (*histoire de l'art sociologisant*).

---

<sup>2</sup>Здесь следует отметить, что Натали Эйниш, как правило, предлагает тернарные схемы для представления характеристик исследуемой реальности. Иногда эта особенность теоретических построений исследовательницы отражается уже в названии. Так, например, одна из книг Эйниш о современном искусстве называется «Современное искусство: игра втроём» («Le Triple Jeu de l'art contemporain»). Речь в ней идёт о важности посреднических институтов: произведение искусства конституируется в триаде художник – посредник – зритель [2]. «Тройка» присутствует и в названии единственной переведённой на русский язык книги Эйниш [5]. В книге «От ремесленника к художнику» («Du peintre à l'artiste») исследовательница выделяет три режима художественной деятельности, сменяющих друг друга во времени: ремесленный режим, профессиональный режим и режим призвания. Эти три режима неоднократно упоминаются и в «Социологии искусства» [1, с. 38]. В «Славе Ван Гога» также три раздела: «Девиация», «Примирение», «Паломничество» [4]. В книге «Почему Бурдьё» сам Бурдьё предстаёт как «трижды победитель» [6, с. 3]. Кроме того, согласно Эйниш, история искусства имеет три фазы (классическую, современную (*modern*) и постсовременную (*contemporaine*)), а сами художественные произведения воспринимаются сначала как 1) фетиши, затем как 2) реликвии (*relique*) и после как 3) произведения искусства (лишенные утилитарных функций, функций культового почитания и проч.) [1, с. 89]. Можно привести и другие примеры.

<sup>3</sup>Эйниш приводит, в том числе, такой пример подобного объяснения художественных особенностей при помощи экспликации внехудожественных детерминант. Как-то раз немецкий социолог Норберт Элиас, выступая в салоне Марианны Вебер, объяснил особенности готической архитектуры не духовным порывом к небесам, который вдохновлял строителей соборов, но конкуренцией между городами. Города стремились утвердиться в своём могуществе, и это могущество наглядно воплощалось в высоте культовых сооружений. Здесь действительно архитектурные особенности объясняются именно социальными факторами, поскольку речь идёт о взаимодействиях между группами [1, с. 16].

В рамках *марксистской эстетики*, по мнению исследовательницы, происходит «редукция» художественных фактов к внеэстетическим детерминантам. Произведения искусства рассматриваются как отражение или проявление социального, усилия направляются на поиск гомологии между структурами экономики и художественной культурой. Основу для марксистской традиции, согласно Эйниш, заложил Георгий Плеханов. В его концепции искусство является элементом надстройки, детерминированной состоянием экономического базиса. Под воздействием критики, которая обвиняла марксистов в том, что связи между базисом и надстройкой, которые они постулируют, являются механическими, марксистские эстетики начинают вводить промежуточные звенья между этими двумя уровнями. Так, Дьёрдь Лукач предлагает не такую жесткую механистическую теорию, как Плеханов, рассматривая «стиль жизни» эпохи в качестве связующего звена между экономическими условиями и художественной продукцией. Автор «Сокровенного Бога»<sup>4</sup> Люсьен Гольдман также увеличивает количество промежуточных звеньев между базисом и надстройкой при помощи категории «видение мира» [1, с. 18]. Несколько иной подход предлагает английский историк искусства Фрэнсис Клингендер (Klingender), который в книге «Искусство и индустриальная революция»<sup>5</sup> ищет связи между особенностями художественной продукции и индустриальной революцией XVIII века. Клингендер рассматривает произведения искусства не как отражение, а как участников этой революции. В художниках, соответственно, он видит протагонистов этого процесса [1, с. 19]. В качестве наиболее карикатурного примера марксистского анализа Эйниш приводит труды Арнольда Хаузера<sup>6</sup>. Хаузер, заняв материалистическую позицию, объясняет всю историю искусства, рассматривая художественные произведения как отражение социоэкономических условий, например, «маньеризм как выражение религиозного, политического и культурного кризиса Ренессанса» [1, с. 19].

Марксистская эстетика, таким образом, была нацелена на объяснение произведения искусства, но не исходя из характеристики индивидуальной психологии и биографии его создателя, как в традиционной эстетике, а расценивая художника как представителя того или иного социального класса. Поэтому в целом марксистское течение Эйниш считает избыточно идеологически окрашенным для того, чтобы оно могло считаться научным направлением. С точки зрения Эйниш, представители марксизма более озабочены доказательством валидности своих принципов анализа, чем углублением действительного понимания объекта исследований: «...установление причинно-следственных отношений между такой особенной сущностью, как произведение искусства, и такой общей, как социальный класс, в действительности, операция, обреченная на провал, если ставить себе целью стремление к познанию реальности, а не к доказательству догматов» [1, с. 19 – 20].

*Франкфуртская школа* рассматривается Натали Эйниш в качестве второго течения в социологической эстетике. Среди его представителей она упоминает Теодора Адорно, Вальтера Беньямина, Макса Хоркхаймера, Франца Ньомана, Герберта Маркузе. Это течение, с точки зрения автора, по отношению к социологии искусства является двойственным. С одной стороны, действительно, Франкфуртская школа ставит в центр исследования отношения между искусством и социальной жизнью, настаивая на гетеронии искусства, т.е. на его несамостоятельном, неавтономном характере, на том, что оно подчиняется не только исключительно художественным детерминантам. С другой стороны, Франкфуртская школа удаляется от марксистской традиции и не стремится к дезидеализации искусства, поскольку представители этого течения «захвачены восторгом по отношению к высокой культуре и индивидуальному» и стигматизируют «социальное» и «массы». Искусство и культура предстают в трудах представителей Франкфуртской школы как средство для эмансипации масс и преодоления отчуждения, а также как инструмент социальной критики. Кроме того, в своём знаменитом эссе «Произведение искусства в эпоху технической воспроизводимости» Беньямин трактует произведение искусства эссенциалистски, рассматривая аутентичность не как то, что конструируется социально, а как субстанциональное свойство произведения. Как замечает Эйниш, это течение находится на границе между философией и социологией [1, с. 20 – 21].

Последним течением в социологической эстетике является, согласно Эйниш, *социологизаторская история искусства* (*histoire de l'art sociologisante*) как течение на границе между историей искусства и социологией, чьим главным представителем выступает Пьер Франкастель. В трудах Франкастеля «Живопись и общество», «Этюды по социологии искусства» и других история искусства предстаёт не как историография художников, произведений и школ, а как история ментальностей, которая отталкивается от произведений искусства и рассматривает их, прежде всего, как создателей и провозвестников современного им видения мира, но вовсе не как отражение условий, в которых они создавались. Искусство предстаёт здесь не как детерминированное, а как детерминирующее, активно участвующее в конструировании культуры и коллективного опыта [1, с. 21 – 23]. С точки зрения Эйниш, несмотря на то, что Франкастель сам себя считает социологом, в действительности он таковым не является, поскольку, во-первых, не ис-

<sup>4</sup> Гольдман, Л. Сокровенный Бог / Л. Гольдман. – М.: Логос, 2001. – 480 с.

<sup>5</sup> Klingender, F.D. Art and the Industrial Revolution / F.D. Klingender. – USA: Augustus M. Kelley, 1968.

<sup>6</sup> Hauser, A. Sozialgeschichte der Kunst und Literatur / A. Hauser. – München, 1953.

пользует собственно социологические методы исследования; во-вторых, поскольку он не учитывает того, что общество (которое предстаёт у Франкастеля как единое целое) в действительности негетерогенно. Его работы, как полагает исследовательница, скорее обогатили историю искусства, чем социологию искусства [1, с. 23]. В качестве других значительных представителей данного течения Эйниш упоминает Юбера Дамиша, автора «Теории облака»<sup>7</sup>, и Жана Дювиньо, автора «Социологии театра»<sup>8</sup>.

Все три вышеназванных течения в социологической эстетике (марксизм, Франкфуртская школа, история искусства Пьера Франкастеля), согласно Эйниш, объединяет то, что они отрицают автономию искусства от экономических, политических, социальных и прочих процессов. Однако связи между этими процессами и искусством устанавливаются спекулятивно, без обращения к эмпирическим методам исследования. Подводя итоги, автор кратко характеризует каждое из течений следующим образом: марксистской традиции свойственно стремление дезидеализировать искусство и представить его неавтономным, редуцируя эстетические факты<sup>9</sup> к внеэстетическим детерминантам; социологизаторской истории искусства свойственно представлять искусство неавтономным, но идеализировать его, видеть в нём социальную силу; Франкфуртская школа также стремится представить искусство неавтономным и идеализировать его, рассматривая в политической перспективе (что чуждо Франкастелю) [1, с. 24].

Несмотря на то, что в своё время подходы, разработанные в рамках социологической эстетики, как пишет Эйниш, были новаторскими, нельзя не замечать их эпистемологических границ, связанных с установками на фетишизацию произведения (*fétichisme de l'œuvre*), субстанциализацию социального (*substantialisme du social*) и каузализм (*causalisme*).

Под *фетишизацией* произведения Эйниш имеет в виду то, что в своих построениях представители данного направления всегда отталкиваются от произведения, которое здесь ставится на первое место. Другие размерности эстетического опыта, такие как творческий процесс, контекст, особенности восприятия исключаются из исследования. Под *субстанциализацией социального* подразумеваются представления о том, что социальное (в таких его аспектах, как экономический, технический, культурный и проч.) представляет собой некую действительную реальность, которая лежит вне изучаемых феноменов и способна в них отражаться или на них влиять; постулируемый разрыв между «искусством» и «социальным» приводит к постановке ложных неразрешимых проблем. Под *каузализмом* Натали Эйниш имеет в виду тенденцию сводить все размышления об искусстве к поиску причинно-следственных связей, в ущерб описательным или аналитическим подходам [1, с. 24 – 25].

В рамках социологической эстетики производится определённый тип комментариев к произведениям искусства. Особенностью этих комментариев, с точки зрения Натали Эйниш, является наличие в них следующего противоречия. С одной стороны, представители этого направления разрушают тезис о величии произведений, поскольку показывают, что признанные шедевры «отнюдь не являются оригинальными и автономными, поскольку детерминированы экономическими, социальными, политическими процессами» [1, с. 103]. С другой – социологически обосновывается ценность произведений искусства, поскольку они способны содержать в себе смыслы, превосходящие их самих: «Так, “новый реализм” (направление в актуальном искусстве, которое в начале шестидесятых годов, использовало материалы, заимствованные из повседневной жизни: обрывки афиш, объедки, автомобильные каркасы и т.д.) являлся бы исходя из этой перспективы гениальным симптомом общества потребления» [1, с. 91].

*Социальная история искусства* в периодизации французской исследовательницы представляет собой следующий этап в развитии социологии искусства. Исследования в данном направлении проводятся начиная с пятидесятих годов XX века преимущественно в Англии и Италии. Согласно Эйниш, социальные истории искусства стремятся к тому, чтобы показать, каким образом искусство включено в общество. Речь идёт, в первую очередь, об изучении экономического, культурного и институционального контекста, в котором создаются и воспринимаются произведения искусства, при помощи исторических методов. В отличие от социологических эстетиков, представители этой генерации рассуждают не спекулятивно, а опираясь на эмпирические исследования, а также не ставят себе целью критику идеологии.

Социальная история искусства начала развиваться с изучения внешних ограничений, которые накладывали на деятельность художников *меценаты* (изучение меценатства остаётся одним из ведущих приоритетов в рамках данного направления). Одной из самых значительных работ в этой области, согласно Эйниш, является книга английского историка Фрэнсиса Хаскеля (Haskell) «Меценаты и художники. Искусство и общество во времена итальянского барокко»<sup>10</sup>. Хаскель изучает ограничения по размеру, сюжету, цветам, в рамках которых работали художники, а также механизмы ценообразования. Один из основных его тезисов

<sup>7</sup>Дамиш, Ю. Теория облака. набросок истории живописи / Ю. Дамиш. – М.: Наука, 2003. – 360 с.

<sup>8</sup>Duvignaud, J., Sociologie du théâtre. Essai sur les ombres collectives / J. Duvignaud. – Paris: Presses universit. de France, 1965. – 588 p.

<sup>9</sup>Faits ésthétiques – эстетические факты (художественные особенности), термин Шарля Лало, который положил его в основание социологической эстетики.

<sup>10</sup> Haskell, F. Patrons and Painters: Art and Society in Baroque Italy / F. Haskell. – Yale University Press, 1980. – 576 p.

заключается в том, что вкус к реализму возрастает одновременно с демократизацией публики. Также Хаскель делает парадоксальный вывод о том, что, чем больше свободы в творчестве меценат предоставлял художнику, тем менее новаторскими получались произведения в сравнении с произведениями художников, которые были вынуждены играть со строгими рамками, налагаемыми традицией [1, с. 26 – 27].

Далее, в рамках социальной истории проводится изучение *институциональной базы* искусства, т.е. таких учреждений, как музеи, академии, галереи. Здесь в качестве образцовых Эйниш рассматривает работы Харрисона и Синтии Уайт<sup>11</sup>. Эти американские исследователи, изучая художественную жизнь Франции XIX века, применили статистические методы для работы с архивными материалами, что позволило им доказать связь между упадком старой институциональной системы (Академии), становлением рыночных отношений в сфере искусства и появлением импрессионизма и реализма в живописи [1, с. 27 – 28].

На примере исследований Миллард Мейс<sup>12</sup> (Millard Meiss) и Жоржа Дюби<sup>13</sup> (Duby) Эйниш фиксирует следующую тенденцию: установка на поиск экономических детерминаций сменяется установкой на изучение *культурного контекста*, специфически художественных факторов. Так, американская исследовательница Миллард Мейс видит в эпидемии чумы, обрушившейся на Европу в XIV веке, внешнюю причину, обусловившую всплеск религиозности и соответствующие изменения в иконографии и стиле в тосканской живописи. Эйниш считает исследование Жоржа Дюби более тонким, поскольку он объясняет появление новых художественных форм в XIV веке переплетением более многообразных факторов, не только материальных, но и культурных. Среди них географические изменения в распределении богатства и появление заказчиков и покупателей нового типа; появление куртуазной культуры; собственная динамика художественных форм (поиск новых пластических решений) [1, с. 29].

С точки зрения Эйниш, наиболее блестящим образом работа по контекстуализации художественных практик была проделана Майклом Баксандаалом. Среди других исследователей, внёсших значительный вклад в изучение культурного контекста, Эйниш называет: Раймонда Вильямс (Raymond Williams), Петера Бурке (Burke), Тимоти Кларка, Кристофа Шарле (Charle), Эрнеста Гомбриха, Мейера Шапино, Энрико Кастельнуово и других. В противоположность марксистски ориентированным исследователям, эти социальные историки искусства занимаются микроанализом, который сфокусирован на чётко ограниченных и точно задокументированных феноменах [1, с. 29 – 31].

На примере книги американской исследовательницы Светланы Альперс «Мастерская Рембрандта. Свобода, живопись и деньги»<sup>14</sup> Эйниш фиксирует следующую тенденцию: в современной социальной истории искусства художник предстаёт не как пассивный свидетель того, как публика воспринимает его произведения, но как создатель своей собственной репутации, как законодатель вкусов (*le constructeur de sa propre réception*) [1, с. 31 – 32].

Исследования особенностей *рецепции* произведений искусства производятся в направлении изучения феномена коллекционирования, истории вкуса, социальной истории эстетического восприятия, публики. Среди исследований, посвященных данным вопросам, Эйниш называет работы Хаскеля, Томаса Кроу (Crow), Робера Эскарпита (Escarpit) и Роже Шартье (Chartier); основателей Констанцской школы рецептивной эстетики Вольфганга Изера и Ханса Роберта Юсса, которые вводят такие понятия, как «горизонт ожидания» и «эстетический разрыв», а также труды Филиппа Жюно (Junod) и Луи Марена [1, с. 32 – 36].

Наконец, к социальной истории искусства относятся исследования, посвященные *статусу художника*, которые могут проводиться как в институциональной перспективе, так и с точки зрения того, какой образ художника выстраивается в культуре в тот или иной исторический период. Эйниш упоминает здесь работы Рудольфа и Марго Виттковеров, Поля Бенишу, Эндрю Мартиндаля (Martindale), Мартина Варнке (Warnke), а также довольно подробно пересказывает содержание своей книги «От ремесленника к художнику» («Du peintre à l'artiste»). В упомянутой работе Эйниш, «приняв во внимание роль институтов, влияние политического контекста, реорганизацию иерархий, трансформации публики, эволюцию эстетических норм и семантики терминов» [1, с. 38], продемонстрировала, каким образом изменялся статус художника начиная от эпохи Ренессанса и заканчивая концом XIX века. Исследовательница выделила три типа режимов художественной активности: ремесленный режим (*le «régime artisanal»*), профессиональный режим (*le «régime professionnel»*), который существовал начиная от эпохи абсолютизма и заканчивая появлением импрессионизма, и режим призвания (*le «régime vocationnel»*), который возникает вместе с романтизмом в первой половине XIX века. От режима зависит социальный статус художника [1, с. 38].

Характеризуя социальную историю искусства в целом, Эйниш отмечает, что, не претендуя на важные открытия ни в области теории искусства, ни в области социальной теории, представители данного направления получили, тем не менее, значительное количество конкретных результатов [1, с. 15].

<sup>11</sup> Уайт, Х. Холсты и карьеры / Х. Уайт, С. Уайт. – СПб.: Центр социологии искусства, 2000. – 192 с.

<sup>12</sup> Meiss, M. Painting in Florence and Siena after the Black Death, 1951.

<sup>13</sup> Duby, G. Le Temps des cathédrales. L'art et la société, 980 – 1420 / G. Duby. – Paris: Galimard.

<sup>14</sup> Alpers, Sv. Rembrandt's Enterprise: The Studio and the Market / Sv. Alpers. – Chicago: University of Chicago Press, 1988.

Наконец, третьим этапом в развитии социологии искусства является направление, название которого мы переводим как *эмпирическая социология искусства* (*sociologie d'enquête*). Это направление исследований возникает в шестидесятые годы во Франции и связано в первую очередь с именем Пьера Бурдьё. Также интенсивно оно развивается и в США. Эмпирическая социология искусства вырастает из другой, нежели предыдущие направления, традиции – не из культурной истории, а из *эмпирической социологии*. Для этого направления, как следует из его названия, характерна опора на эмпирические данные, которые получены при помощи статистических и этнометодологических методов (наблюдение, различные виды интервью). Применяются эти методы не к прошлому, не к архивным материалам, как в случае социальной истории, а к настоящему, к актуальной ситуации. Здесь также изменяется проблематика исследований: речь идёт уже не о том, чтобы связать искусство и общество, и не об изучении контекста, в котором создаётся искусство, но о том, чтобы рассматривать *искусство как общество*, т.е. как «ансамбль взаимодействий, агентов, институтов, объектов, которые совместно эволюционируют так, чтобы сделать возможным существование того, что мы все вместе называем “искусством”» [1, с. 15].

Основоположителем данного направления, как уже упоминалось, является Пьер Бурдьё, который впервые применил статистические методы, разработанные американским социологом Полом Лазарсфельдом, для изучения мира искусства и культуры. В 1966 году Бурдьё опубликовал книгу «Любовь к искусству» – исследование посещаемости музеев, в котором продемонстрировал, как музеи и образовательные институты не только не устраняют социальные различия, но стремятся их воспроизводить. В 1979 году было опубликовано «Различение. Социальная критика суждений», исследование, которое позволило продемонстрировать, в какой мере вкусы и способность к восприятию художественных произведений предопределяются социальным происхождением [1, с. 46 – 47].

Представлению многочисленных результатов, полученных различными авторами в рамках эмпирической социологии искусства, Эйниш посвящает вторую часть книги. Результаты исследований сгруппированы по своей тематике: восприятие, посредничество (медиация), процесс создания произведений, изучение произведений как таковых.

Эмпирическую социологию искусства Эйниш считает наиболее инновационным направлением в современной социологии искусства, поскольку здесь метафизическим спорам (об имманентной ценности произведений искусства или об относительности вкуса) противопоставляется изучение конкретных ситуаций [1, с. 15].

**Натали Эйниш vs Бурдьё.** Обращаясь к «Социологии искусства» Эйниш, нельзя обойти вниманием вопрос, связанный с отношением исследовательницы к прагматической социологии Пьера Бурдьё – основателя и крупнейшего представителя эмпирической социологии искусства, идеи которого в значительной степени пронизывают мир современной культуры. Социальным причинам успеха теории Бурдьё и критике этой теории посвящена книга Натали Эйниш «Почему Бурдьё» [7]. Но и на страницах «Социологии искусства» с мэтром более или менее явно постоянно ведётся полемика. Отметим здесь наиболее важные пункты, в которых в «Социологии искусства» Эйниш расходится с Бурдьё.

Для начала отметим, что, хотя исследования Пьера Бурдьё затрагивают самые различные области, проблема искусства была для него одной из основных. Это связано с тем, что традиционно искусство рассматривалось как автономная деятельность, достаточно удалённая от материальных и финансовых сфер, как активность, которая имеет свои собственные детерминанты. Поэтому искусство является своеобразным вызовом социологии: последняя стремится показать, что искусство, как и все виды социальной активности, отвечает тем же типам детерминант, что и все остальные явления. Именно обратившись к сфере искусства и художественной деятельности, Бурдьё разработал свои фундаментальные концепты, такие как поле, капитал, доминирование, габитус и т.д. [6, с. 6].

Для Пьера Бурдьё, на чём постоянно акцентирует внимание Эйниш, главная функция социологии искусства – критическая. Выступая в качестве разоблачителя истинных мотивов агентов, Бурдьё стремится деидеализировать ряд социальных представлений, продемонстрировать, что на самом деле за идеализациями стоят прагматические интересы. В соответствии с этой логикой, художники не просто занимаются художественными поисками, а ведут борьбу за доминирование в поле искусства. Действия и особенности художественной продукции агентов предопределены их актуальной позицией в поле искусства и тем, какую позицию в этом поле они желают занять<sup>15</sup>. На самом деле художники стремятся к символи-

<sup>15</sup>«Таким образом, налицо близость с классическим материалистическим проектом, который заключается в том, чтобы объяснять произведение искусства: здесь уже не характеризуя его меценатов или контекст, в котором оно воспринимается, но характеризуя его создателя. Этот создатель не рассматривается с точки зрения его индивидуальной психологии, как в традиционной эстетике, и не как представитель того или иного социального класса, как в марксистской традиции, но поскольку он занимает определённую позицию в «поле ограниченного производства», которую отражают его произведения. Такому коллективному параметру, как поле, гомологически соответствует индивидуальный параметр – но результат социальных условий – «габитус», приводящий в соответствие структуры действия и инкорпорированные диспозиции» [1, с. 77].

ческой власти, что позволит им навязать собственное определение искусства, наиболее отвечающее их специфическим интересам, и легитимно<sup>16</sup> занять доминирующую позицию в поле.

Кроме того, Бурдьё как социальный критик стремился деконструировать иерархии как факторы социального неравенства, например, доказать, что нет причин рассматривать одни виды искусства в качестве превосходящих другие его виды. Поэтому значительные усилия Бурдьё направлял на работу с жанрами, которые традиционно считались низшими: джаз, а не музыка великих композиторов; наивная живопись, а не признанные художники; бульварные, а не классические романы. Согласно Бурдьё, низшими эти жанры считаются потому, что определённые социальные группы навязывают другим социальным группам подобные представления для того, чтобы удерживать свои доминирующие позиции [6, с. 6].

Эйниш отмечает ряд недостатков подобного подхода к исследуемой реальности. С её точки зрения, подобная критическая установка даёт не более чем иллюзию освобождения:

«Кроме того, что это направление (критическое – О. Б.) практически не позволяет понять логику построений глазами агентов, оно производит эффект кульпабилитации или автокульпабилитации в том случае, когда критические идеи начинают разделять сами агенты... Все, обладающие известностью или облечённые властью, становятся здесь в качестве «доминирующих», виновниками или сообщниками действия, нелегитимного с точки зрения социолога – легитимации» [1, с. 78 – 79].

Подобная ориентация имеет недостатки и в собственно социологическом плане, поскольку усложняет ряд аналитических операций:

«...редукция разнообразных размерностей поля, и самого разнообразия полей к принципу доминирования совершенно не позволяет эффективно принять во внимание многообразие принципов доминирования, даже если оно признаётся теоретически. Легитимность, различие, доминирование имеют смысл в одномерном мире, где противостоят однозначным образом легитимное и нелегитимное, выдающееся и вульгарное, доминирующий и доминируемый. Но существующее разнообразие критериев величия, регистров ценности, представлений о справедливости вносит сложность и неоднозначность: доминируемые в одном режиме оценки оказываются доминирующими в другом. Так, избличение актуальным художником доминирования международных корпораций далеко не делает из него ни доминируемого, ни даже маргинала: против него могут активно выступать другие художники как против находящегося в позиции доминирующего – представителя современного искусства, поддерживаемого институционально.

Кроме того, эта социология доминирования, сосредотачиваясь на иерархических структурах, мало облегчает конкретное описание фактических взаимодействий, значительно более сложных, чем их редукция к соотношениям сил между доминирующими и доминируемыми. Наконец, она малосовместима с понимающим анализом смысла, которым агенты наделяют репрезентации, которые они производят в отношении творческого процесса» [1, с. 79].

И наконец, о том, чем чревато разрушение иерархий, в том числе дезидеализация высокого искусства и повышение статуса массовой культуры (которая и так достаточно агрессивна в своём продвижении и не нуждается в защите):

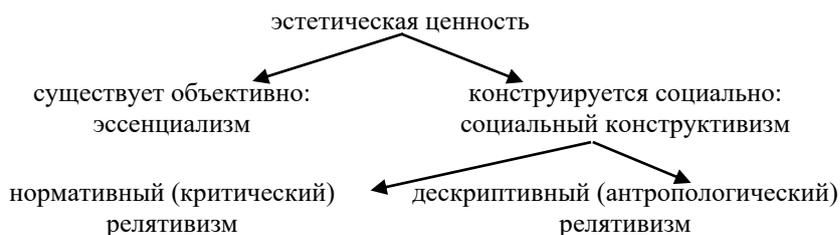
«...когда в “Любви к искусству” Бурдьё разоблачает идеализацию художественных ценностей как препятствующую доступу “доминируемых” к культуре, парадоксальный результат заключается в лишении этих ценностей тех, кто ещё только начинает входить в мир искусства: циничное или деидеализирующее отношение к искусству – прерогатива тех, кто к нему близок в достаточной степени для того, чтобы небрежно играть перед лицом хорошо знакомых ценностей. Если идеализация искусства является эффектом депривации, то она также важнейший инструмент для того, чтобы войти с ним в отношения: так, что, разоблачая её во имя социологической девуализации неравенства, тем самым усугубляют объективную депривацию...» [1, с. 104].

**Социология искусства сегодня: состояние и перспективы.** На современном этапе развития, с точки зрения Натали Эйниш, социология искусства должна удовлетворять следующим требованиям. Во-первых, эта дисциплина обязана стать *автономной*, т.е. выйти из сферы художественных дисциплин, не конкурировать с художественной критикой, историей искусства и пр., а придерживаться именно социологического подхода к изучению искусства. Социологический подход предполагает преодоление «маниакального стремления к интерпретации» произведений, которые утрачивают своё привилегирован-

<sup>16</sup>«Концепт «легитимность», позаимствованный у Макса Вебера, получил широкое применение в сфере искусства: он конституирует фундамент социологии доминирования, направленной на девуализацию более или менее открытых иерархий, структурирующих поле, чтобы закончить «демистификацией иллюзий», которые питают агенты по отношению к искусству. Исходя из данной перспективы, демарш конструктивистов (хорошо резюмирующийся вопросом: «Кто творит творца?») в значительной степени является элементом критического деконструктивизма, или денатурализации понятий здравого смысла, ... С этой точки зрения, будучи «социально сконструированными», доминирующие репрезентации произведения искусства являются неадекватными их объекту, поскольку искажены стратегиями» [1, с. 77 – 78].

ное положение как объекты исследования, и опору на собственно социологические методы. Минимальное условие для автономизации дисциплины, таким образом, – это «эмпирическое исследование, осуществляемое с опорой на статистику, а также при помощи таких методов, как интервью, наблюдение, прагматический анализ действий в конкретной ситуации» [1, с. 101]. Именно здесь проходит граница между социологией искусства и эстетикой: социология искусства пренебрегает «присущими произведениям характеристиками в пользу модальности их восприятия и медиации, в той же мере изучая публику или контекст, как и сами произведения» [1, с. 93]. Во-вторых, согласно Эйниш, современные социологи искусства должны *избегать социологизма*, который «заключается в том, чтобы рассматривать общее, коллективное – “социальное” – как фундамент, истину или окончательную детерминанту частого, особенного, индивидуального» [1, с. 102]. С точки зрения Эйниш, «социолог должен преодолеть редукционизм, т.е. перестать отдавать приоритет общему над частным или частному над общим, дабы изучать “симметрично” оба способа видения, которые следует рассматривать как *объекты*, но не как исследовательские *положения*» [1, с. 102]. Третье требование Эйниш тесно связано со вторым: социология искусства должна *двигаться от нормативного к дескриптивному*, т.е. ограничить сферу своей компетенции, отказавшись от аксиологически окрашенных суждений, чтобы сделать объектом исследования сами ценности. Необходимо отказаться, согласно Эйниш, в первую очередь, от характерного для современной социологии критического пафоса и стремления к дезидеализации, от установки изобличать скрытые прагматические интересы, которые якобы руководят агентами поля искусства, от противостояния ординарным ценностным суждениям. Некритические подходы социологи, как правило, не принимают и сводят к «регрессии в эссенциализм, который заключается в утверждении объективной реальности эстетических ценностей» [1, с. 105]. Однако, помимо эссенциализма, критическому подходу можно противопоставить дескриптивный подход.

Укажем, в чём, с точки зрения Эйниш, заключается суть вышеупомянутых подходов. Для наглядности первоначально представим их классификацию в виде схемы.



Исследователи, которые разделяют эссенциалистские установки, пытаются выяснить, что объективно конституирует художественную ценность. Этот вариант «отсылает к социологической аксиологии (иначе говоря, к науке о ценностях)» [1, с. 91]. В данном случае фактически «речь идёт о попытке дать социологическое обоснование ценности произведений, например, «объясняя» величие произведения способностью выражать тип чувствительности, характерный для его эпохи» [1, с. 91].

Эссенциализму противостоит социальный конструктивизм. В рамках социального конструктивизма Эйниш выделяет два подхода: это нормативный (критический) релятивизм и дескриптивный (антропологический) релятивизм. В случае критического релятивизма «принимается решение игнорировать или деконструировать наивные оценки, переворачивая представления о границах искусства: исходя из данной перспективы, не существует абсолютной эстетической ценности, второстепенные произведения и великие одинаково легитимны» [1, с. 91]. Социологи искусства, которые занимают эту позицию, зачастую специализируются на жанрах, которыми пренебрегает традиционная эстетика. Это могут быть популярные романы или женские практики (вышивание, бисероплетение и пр.). Тем самым социология искусства «трансгрессирует наивные иерархические границы» [1, с. 91]. Теории, оперирующие такими понятиями, как «призвание», «художественный дар, который художник получает от рождения», «универсальность» и «вечность», настаивающие на абсолютном характере художественных ценностей, являются, с точки зрения критических релятивистов, не чем иным, как идеологией, которую они стремятся разоблачить. Но, с точки зрения Натали Эйниш, «посвятив себя так называемым второстепенным произведениям, сталкиваешься с двойным риском: с одной стороны, перейти от эпистемологической позиции (приостановить суждения об эстетической ценности) к более или менее эксплицитно выраженной нормативной позиции (оспаривать традиционные иерархии); с другой стороны, и в особенности, запрещать себе понимать сами процессы оценивания, которые для агентов наделяют смыслом понятия “шедевр” или “художественная ценность”» [1, с. 91 – 92].

Как утверждает Эйниш, и эссенциализм, и критический релятивизм на сегодняшний день являются ущербными подходами. Современный социолог искусства, с точки зрения исследовательницы, не должен занимать нормативную позицию и обязан воздерживаться от суждений о природе ценностей. Сегодня социолог искусства, как считает Эйниш, должен рассматривать ценности в качестве объекта исследования (а не в качестве объекта критики) и рассматривать ценности как результат процесса оцени-

вания, но не как объективные эстетические реальности, присущие самим произведениям [1, с. 105 – 106]. Эта мысль, одна из самых важных у Эйниш, многократно варьируется на всём протяжении книги, появляясь в том или ином контексте. Например: «Речь ... не идёт более о том, чтобы решать, что составляет «социологическую» ценность писсуара, который выставляется как произведение искусства (симптом индустриализации ..., или инфантильной регрессии общества в состоянии войны, или вопрошания о природе искусства), и ни о том, можно или нет расценивать писсуар как произведение искусства: речь идёт о том, чтобы описывать операции, позволяющие агентам исключать или включать те или иные объекты в категорию «искусство», и доводы, при помощи которых они обосновывают эти операции. Релятивизм здесь уже более не является нормативным – высказываемым по поводу природы ценностей, чтобы утвердить их относительность – но только лишь дескриптивным – анализирующим их вариации, не выражающим своего мнения по поводу самой сущности ценностей, иначе говоря, по поводу того, являются ли они объективными свойствами произведения или социальными конструкциями» [1, с. 92 – 93].

И наконец, в-четвёртых, социология искусства, с точки зрения Эйниш, должна двигаться *от объяснения к пониманию*, т.е. необходимо дополнять установку на объяснение, основанную на модели наук о природе, *понимающим* подходом, специфичным для гуманитарных наук. То или иное художественное событие не следует подводить под общий закон, а необходимо стремиться выявить индивидуальную логику этого события.

Применительно к социологии искусства установка на объяснение подразумевает, что усилия исследователя направлены на то, чтобы «выявить, особенно при помощи статистических методов, корреляции между изучаемыми фактами (объектами, действиями, мнениями...) и внешними по отношению к ним причинами (материальный, экономический, социальный контекст ...)» [1, с. 106]. В случае установки на понимание речь идёт о «выявлении скрытой логики, которая придаёт согласованность опыту, пережитому агентами, опираясь, в частности (но не только), на отчёт, который они сами способны отдавать, спонтанно или по просьбе исследователя» [1, с. 106].

Недостаток установки на объяснение, с точки зрения Эйниш, заключается, в том числе, в том, что разделяющие эту установку исследователи сосредоточены «на значимости реального, в ущерб репрезентациям – воображаемым и символическим, которые они рассматривает как препятствия на пути к истине. Направление, стремящееся к пониманию, размещает в едином пространстве реальное и репрезентации, в той мере, в какой они являются размерностями переживаемой реальности; здесь также замещается требование истинности (этот аргумент является истинным или ложным?) требованием связности (каким образом одна аргументативная логика согласовывается с другой?)» [1, с. 107 – 108].

С точки зрения Натали Эйниш, отказаться от претензий на возможность обнаружить, как «всё обстоит на самом деле», для социологии искусства сложнее всего: «Именно в этом заключается преобразование, которое тяжелее всего принять, если видеть единственную миссию социологии в том, чтобы объяснить, какова истинная реальность, в той мере, в которой она детерминирована; но становится очевидным, что эта дисциплина также может быть продуктивной, если задается целью эксплицировать репрезентации в той мере, в которой они представляют собой связную систему» [1, с. 108].

Подведём **краткие итоги**. Проведенный анализ концепции социологии искусства французской исследовательницы Натали Эйниш представляется своевременным и полезным для понимания генезиса, дисциплинарного статуса и перспектив развития этой научной дисциплины. Наиболее важными идеями автора, изложенными в книге «Социология искусства», выступают периодизация истории данного научного направления, критический анализ прагматической социологии Пьера Бурдьё, а также авторское видение базовых принципов социологии искусства.

В истории социологии искусства Натали Эйниш выделяет три периода: социологическую эстетику, социальную историю искусства и эмпирическую социологию искусства. К социологической эстетике Эйниш относит марксистскую эстетику, Франкфуртскую школу и социологизаторскую историю искусства. В рамках марксистской эстетики художественные факты редуцируются к внеэстетическим детерминантам, произведения искусства рассматриваются как отражение или проявление социального, усилия направляются на поиск гомологии между структурами экономики и художественной культурой. Представители Франкфуртской школы видят в искусстве средство для эмансипации масс и преодоления отчуждения, а также инструмент социальной критики. Социологизаторская история искусства – это история ментальностей, которая отталкивается от произведений искусства и рассматривает их не как отражение условий, в которых они создавались, а как создателей и предвестников современного им видения мира. Все три течения отрицают автономию искусства от экономических, политических, социальных процессов. Недостатками социологической эстетики Эйниш считает установки на фетишизацию произведения, субстанциализацию социального и каузализм.

В рамках социальной истории искусства проводятся исследования экономического, культурного и институционального контекста, в котором создавались и воспринимались произведения искусства (меценатство, институты, статус художника, феномен коллекционирования, история вкуса, публика).

Установка на поиск экономических детерминант сменяется установкой на изучение культурного контекста.

Для эмпирической социологии искусства, основоположником которой является Пьер Бурдьё, характерно использование статистических и этнометодологических методов, которые применяются не к архивным материалам, как в случае социальной истории, а к актуальной ситуации. В теории Бурдьё проблема доминирования предстаёт в качестве критики доминирования, проблема поля организуется вокруг оспаривания иерархий, т.е. оппозиции доминирующих и доминируемых. Критическая призма, сквозь которую смотрит на изучаемую реальность Пьер Бурдьё, видится Эйниш редуccionистской и идеологически окрашенной. Разрушение иерархий и деидеализация искусства приводят, с точки зрения Эйниш, к усугублению депривации, поскольку ещё более затрудняют возможность для людей, мало причастных к искусству, выстроить с ним отношения.

Таким образом, на протяжении своего развития социология искусства постепенно утрачивает критический пафос и стремление разоблачать как идеологию в целом, так и прагматические интересы отдельных агентов. Теперь её цель – понять, каким смыслом агенты сами наделяют свои действия, исходя из системы ценностей, которой они руководствуются. В этом контексте Эйниш выступает с критикой эссенциализма и критического релятивизма, полагая, что исследователь должен воздерживаться от суждений о природе ценностей, рассматривая их в качестве объекта исследования (а не в качестве объекта критики) и видя в них результат процесса оценивания (а не объективные эстетические реальности, присущие самим произведениям). Социология искусства, с точки зрения Эйниш, должна стать автономной, что подразумевает отказ от рассмотрения произведений искусства как привилегированных объектов исследования (как в искусствоведении и эстетике) в пользу изучения модальности их восприятия, а также публики, посреднических институтов и социальных контекстов при помощи собственно социологических методов (таких, например, как интервью или наблюдение). Социологию искусства в её оптимальной и перспективной версии Натали Эйниш видит как аналитико-дескриптивную, а не критическую дисциплину, активно использующую эмпирические методы и ориентированную преимущественно на понимание, а не на объяснение исследуемых феноменов.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Heinich, N. La sociologie de l'art / N. Heinich. – Paris: La Découverte, 2004. – 122 p.
2. Heinich, N. Le Triple jeu de l'art contemporain. Sociologie des arts plastiques / N. Heinich. – Paris: Éditions de Minuit, 1998. – 380 p.
3. Heinich, N. Faire voir: L'art à l'épreuve de ses mediations / N. Heinich. – Paris: Les Impressions Nouvelles, 2009. – 220 p.
4. Heinich, N. La Gloire de Van Gogh: essai d'anthropologie de l'admiration / N. Heinich. – Paris: Editions de Minuit, 1992. – 256 p.
5. Эльячефф, К. Дочки-матери. 3-й лишний? / К. Эльячефф, Н. Эйниш. – М.: «Кстати», Изд-во «Ин-т общегуманитар. исслед.», 2006. – 448 с.
6. Heinich, N. Pourquoi Bourdieu / N. Heinich [Electronic resource]. – Mode d'accès: <http://ebookbrowse.com/conf-heinich-pdf-d86781923>. – Date d'accès: 21.05.2012.
7. Heinich, N. Pourquoi Bourdieu / N. Heinich. – Paris, Gallimard, 2007. – 192 p.

Поступила 16.04.2013

#### THE FORMATION OF SOCIOLOGY OF ART AS A DISCIPLINE IN THE CONTEXT OF THE HISTORY OF AESTHETIC THOUGHT OF THE XX<sup>TH</sup> CENTURY: NATALIE HEINICH'S CONCEPTION

**O. BORSHCHOVA**

*The book of the French sociologist Natalie Heinich "Sociology of Art" is analyzed, which has not been translated into Russian or Belarusian yet. Today it is the only work to perform systematically all the present research approaches, which disciplinary constitute sociology of art and the main results, which are achieved within these approaches as well as it delivers the classification and characterization of numerous leading trends in aesthetic thought of the XX<sup>th</sup> century. The article discusses Natalie Heinich's version on the periodization of the history of sociology of art, performs criticism against the pragmatic sociology of Pierre Bourdieu, defines epistemological and axiological principles of the contemporary sociology of art. The article presents the specific trend, which the French sociology of art took after Pierre Bourdieu.*

УДК 159.922.4=826+159.923.2

## НАЦИЯ И НАЦИОНАЛЬНОЕ САМОСОЗНАНИЕ КАК ОБЪЕКТЫ ОСМЫСЛЕНИЯ В ЕВРОПЕЙСКОМ ФИЛОСОФСКОМ ДИСКУРСЕ

О.И. ДАВЫДИК

(Институт философии НАН Беларуси, Минск)

*Рассматриваются проблемы, связанные с изучением понятий «нация» и «национальное самосознание» в глобализирующемся мире. Отмечается основная коллизия, наблюдаемая на уровне изменения содержательных аспектов этих понятий в европейском философском дискурсе в соответствии с современными условиями изменения социальной структуры. Показано, что применительно к белорусскому контексту в этом отношении обнаруживается своеобразный «разрыв» на уровне базисных аспектов, включаемых и исключаемых из процесса идентификации субъекта внутри национального образования. Предпринимается попытка вычленения оснований преодоления конфликта этноцентризма и гражданского национализма, которые являются принципами формирования национальной целостности.*

**Введение.** В последние годы в отечественном философском пространстве значительно активизировались дискуссии о методологических основаниях изучения сущности и динамики национального самосознания, причем как в исторической его ретроспективе, так и на современном этапе развития. На наш взгляд, это обусловлено в первую очередь напряженной ситуацией пребывания белорусской нации перед необходимостью непростого геополитического и цивилизационного выбора в условиях ускоряющейся интеграции в мировое сообщество. В контексте стратегических программ Восточноевропейского партнерства и Евразийской интеграции особенно явно ощущается потребность в переосмыслении прежних мировоззренческих оснований, в анализе проблематики, касающейся понятий «нация» и «национальная идентичность».

Уже в первом приближении можно выделить такую наметившуюся сегодня тенденцию в развитии национального самосознания белорусов, как своеобразный поворот от *этноцентризма* к *гражданскому национализму*. Под последним понимается совокупность социально-политических практик, в рамках которых формирование нации и национального самосознания происходит в первую очередь на уровне низовых инициатив, а образование локальных сообществ по принципу самоорганизации способствует перспективному формированию и адаптации идей национального самосознания. При этом этноцентризм, или этнический национализм, который, постулируя примат языка, традиции, религии и истории, фундирует общественную систему через понятие *патриотизма* как приверженности «корням», часто квалифицируется сегодня как конфликтогенный фактор развития социального (в том числе постсоветского) пространства. Гражданский же национализм в качестве равновесной силы осмысливается как базирующийся на примате гражданской ответственности, выбора, автономии и солидарности. Однако на самом деле обозначенные феномены представляются не столь однозначными, но многоуровневыми, внутренне противоречивыми, предопределяющими на современном этапе точки напряжения и деформации социального пространства. Поэтому они нуждаются в дальнейшем углубленном научном изучении, а маркирующие их понятия – в детальном анализе и четкой дефиниции. Поэтому обратимся подробнее к обозначенным понятиям.

В настоящее время «националистическими» называют, как правило, те движения, которые делают акцент на этнонационализме. Согласно этническому национализму нация является фазой развития этноса. Утверждается, что любая нация имеет этническое ядро. Этнический национализм фокусирует своё внимание на «органическом единстве» образующих нацию людей, которое может иметь культурную или генетическую природу. С этой точки зрения членов нации объединяет общее наследие, язык, религия, традиции, история, кровная связь на основе общности происхождения, эмоциональная привязанность к земле, в результате чего все вместе они образуют один народ или сверх-семью, кровнородственное сообщество.

В свою очередь, гражданский национализм утверждает, что легитимность государства определяется активным участием его граждан в процессах принятия политических решений, т.е. степенью, в которой государство представляет «волю нации». Основным инструментом для определения воли нации является плебисцит, который может иметь форму выборов, референдума, опроса, открытой общественной дискуссии и т.д. При этом принадлежность человека к нации определяется на основе добровольного личного выбора и отождествляется с гражданством. Людей объединяет их равный политический статус как граждан, равный правовой статус перед законом, личное желание участвовать в политической жизни нации, приверженность общим политическим ценностям и общей гражданской культуре.

Для Беларуси на современном этапе проблема столкновения этих двух направлений пока не приобрела радикального характера, хотя дискуссии о том, из каких оснований исходить при решении про-

блемы консолидации общества и формирования национальной идеи, ведутся, и по многим вопросам происходит разделение мнений. В этой связи нельзя игнорировать тот очевидный факт, что теория и практика национальной консолидации на определенных принципах может породить радикальные точки зрения и привести к дестабилизации общественной системы.

**Ретроспекция понятий «нация» и «национальное самосознание».** Для выработки оптимальной модели конструирования национального самосознания необходимо, в первую очередь, обратиться к самим понятиям «нация» и «национальная идентичность». Постановка вопроса об определении нации предполагает погружение в категориальный контекст, выработанный в парадигмальном поле модерна. Прежде всего, это установка эссенциализма и конструктивизма. В первом случае осуществляется поиск оснований, которые станут определяющими для членов сообщества в их способе установления диалога с глобальным миром; во втором – установление определенных практик и техник (онтический уровень политики), которые позволяют перераспределять политическое влияние. На онтологическом уровне это означает символическое установление общества (Ш. Муфф), поиск оснований, по которым осуществляется конструирование воображаемого Другого. Отсюда возникает политика идентичностей (А. Шлезингер,

Э. Хобсбаум, Л. Кауфман, Т. Моррисон и др.), где происходит установление различий и порядок (З. Бауман) взаимоотношений с властью. Эта установка вступает в противоречие с теориями мультикультурализма (С. Бенхабиб), так как фиксирует жесткие правила и стратегии реализации практик себя (Ч. Тэйлор).

Для прояснения тех оснований, которые обуславливают социально-политическое и культурно-историческое развитие понятия нации на современном этапе, стоит обратиться к античному пониманию общества (*nation, gens, civitas*), философии истории Г.В.Ф. Гегеля (*Volksgeist*), теориям наций (*Volk*), возникающим в немецком романтизме (Г.И. Гердер), а также современным теориям наций (Э. Смит, Э. Геллнер).

В античности существовало три понятия для определения сообществ людей: *natio, gens, civitas*. Однако такой связи между сообществом людей и общностью территории, языка и экономической деятельности, которая возникает в Новое время, не существовало. Понятием *natio* обозначалась общность происхождения для свободных граждан и рабов (*nation liber* и *nation servus*). В Римской империи понятия *natio* и *civitas* имели разную нагрузку: последнее относилось к сообществам людей, объединенным в одной политической системе, и, по сути, обозначало гражданское общество. Понятия *natio* и *gens* с разными характеристиками использовались для установления разности происхождения. Таким образом, в античности существовало очень важное отделение гражданского общества, задействованного в политической жизни, от родового происхождения. В средневековой Речи Посполитой родовая принадлежность (*natio*) устанавливалась по лояльности к двум династическим ветвям: польской или литовской. Критерии вероисповедания, языка, территории не имели определяющего значения [1, с. 51].

Это очень важное разделение было пересмотрено в Новое время, с возобладанием национальных языков, эмансипацией национальных культур и пр. Нация становится символом освобождения от имперских претензий и приходом к самоопределению народов внутри национального образования. Однако И. Кант замечает, что нацию составляют только те, кто занимает соответствующее место в обществе. Для обозначения целостности у него возникает понятие *populus*, которое разделяется на *gens* и *vulgus*, где последние не входят в понятие нации. При этом понятие нации у И. Канта носило правовой характер. При равноправности каждого перед законом, в том числе и суверена, который всегда поступает правильно, так как подчиняется закону, для И. Канта было важно космополитическое установление свободы. Для него по-прежнему, в духе французского Просвещения, остаются за пределами сцены языковая и этническая принадлежность тех, кто в действительности составляет нацию. Как комментирует И. Канта С. Жижек в книге «Устройство разрыва. Параллаксное видение», такая космополитическая необходимость заключается не в простом выходе гражданства национального на транснациональный уровень, но в снятии «органической» этнической субстанции в пользу всеобщей сингулярности [2, с. 18].

С конца XVIII века в понятие нации вкладывается значение политической миссии, отстаивание прав и свобод тех, кто принадлежит к национальному единству, а также появляется понятие исторического значения нации. Впоследствии усиливается роль национального языка, который принимает форму стандартизированного, всеобщего и необходимого элемента коммуникации внутри национального государства.

Важно, что Г.В.Ф. Гегель в «Энциклопедии философских наук» отмечает необходимость оформления субъекта, что имеет значение и обретает конкретность только в рамках нации и национального государства. Человек является таковым только как англичанин, немец и пр. Установление мирового гражданского общества – это абстракция, лишенная всякого основания. С границами государственности связана историчность нации, которая является определяющей в развитии нации. «Народ без государственного устройства (нация как таковая) не имеет, собственно, никакой истории, подобно народам, существующим еще до образования государства, и тем, которые еще и поныне существуют в качестве диких наций» [3, с. 368]. Абсолютный дух не находит отражения в частных делах индивидов, которые не складываются в историю как таковые. Только дела, совершающиеся на уровне народа, имеют влия-

ние на государственный уровень и создают исторический континуум существования национального государства. Таким образом, историчность или не-историчность народа выражается в существовании государственного строя, который отражает объективный дух времени и народа (нации). Через государственный строй нация становится причастной к объективной истине. Интерес же к биографическим индивидуальным подробностям противоречит общей цели и понятиям вкуса. Так, через утверждение государства как историчности Гегель легитимирует нацию в качестве объективной причины для свершения исторической миссии. По сути, посредством раскрытия в государственности абсолютного духа («Weltgeist») происходит разворачивание национальной идеи, национального духа в нации («Volkgeist»). Нация в понимании Гегеля, народ (Volk) является включенной в исторический процесс по необходимости быть вовлеченной в познание свободы. Однако в своем политическом анализе наций Гегель не касался вопросов этничности и языка.

Вовлечение в национальный вопрос проблем, узко связанных с национальной культурой, языком, этносом произошло в немецком романтизме. В своем сочинении «Идеи к философии истории человечества» И.Г. Гердер отмечал: «А кроме того, одна потребность еще и не рождает культуры, если даже в народе спят силы, которые ждут своего развития, как только человеческая леность примирится с недостатком и произведет на свет дитя, имя которому – спокойная жизнь, человек готов жить по-старому, и его лишь с трудом можно заставить что-то изменить и улучшить. Итак, необходимо, чтобы воздействовали и другие причины, определяющие образ жизни, какой ведет народ...» [4, с. 206]. И далее: «Человек не рождает себя сам, не рождает он и свои духовные силы. Сам зародыш – наши задатки – генетического происхождения, как и строение нашего тела, но и развитие задатков зависит от судьбы; судьба поселила нас в той или иной земле и приготовила для нас средства воспитания и роста. Нам пришлось учиться даже смотреть и слушать, а что за искусство требуется, чтобы научиться языку, главному средству выражения наших мыслей, – не тайна ни для кого. Весь механизм человека, характер возрастов, длительность жизни – все таково, что требует помощи извне...» [4, с. 228 – 229]. Идея И.Г. Гердера заключается в том, чтобы показать, как культурные сообщества получают свою уникальность за счет языка, который в свою очередь развивается в недрах социального. Из этого И.Г. Гердер выводит политическое обоснование включенности каждой уникальной культурной группы в мировой процесс репрезентации и участия как культурной общности в системе политических отношений. Однако эта система репрезентации носит характер, скорее, непознанной судьбы, смысл и значение которой раскрывается посредством внешнего воздействия. Таким образом, обосновывается позиция политической включенности каждого индивида, но побуждение к этому – «некий высший максимум взаимодействующих сил», результатом которого является постепенное формирование добродетелей, присущих той или иной нации. Следовательно, приход к определенному типу национального самосознания и типу национального устройства являет собой как принцип реальности, так и некий этический горизонт, набор максим которого обусловлен не только индивидуальным сознанием, но и объективными факторами (местом, временем и типом исторического развития).

**Модерный проект наций и его судьба в социально-критической теории.** Модерный проект наций ознаменовался как особый проект освобождения и признания культурных и политических особенностей внутри определенного сообщества. Вместе с установлением культурной уникальности и признанием особого «духа» народов, который неизменен, историчен и является внутренним импульсом к развитию нации, модерный проект также стал программой политизации национального потенциала. С развитием социально-критических теорий (Франкфуртская школа, постмарксистские проекты и др.) конструкт «нация» стал особым пунктом властного напряжения, идеологически конструируемой моделью отношений

«государство – общество», где есть место упорядоченности, установлению конечных смыслов, значимых для нации понятий.

В модерную эпоху произошло движение в сторону разделения позиций государства и общества, в сторону создания «сильного» понятия общества, основанного не на «механической», а «органической» солидарности; оформляется социологический субстрат, «квазисубъект», который рационализируется. Особенную роль в этом плане отводят школам структурного функционализма, Франкфуртской школе, теории закрытого и открытого общества и пр. Например, популярная в Америке теория социального действия Т. Парсонса объясняет общественную систему с точки зрения функционирования четырех сепарированных структур: культурной, политической, социальной и экономической [5]. Согласно Т. Парсонсу, главным критерием перехода наций в модерную эпоху выступает признак дифференциации основных систем общества. В свою очередь, представители Франкфуртской школы, осуществляя критику модерной нации, видят в ней источник тоталитарных систем и авторитарной личности. Сложившаяся общественная система с ее ценностными ориентациями и институтами представляет собой монолитную бесклассовую структуру, где ведущую роль занимают популярная культура, практика потребления и сред-

ства массовой информации, которые формируют массовое сознание. Ключевая роль, революционная, отводится интеллигенции и аутсайдерам, однако в условиях дегуманизации общества всегда есть риск возникновения авторитарных режимов, и современная нация создает для этого все условия.

Наиболее полная картина складывается, когда разговор о «модернити» ведется в сравнении с постмодерном и глобализацией. Полагается, что именно рационализация общественной системы, ее функционализация приводит к исчезновению общества, нации как реальности. Именно в мысли постмодернизма обнаруживается тенденция к критическому переосмыслению общественной системы, к разрушению представления о самом существовании общественной системы в том виде, в каком ее заложил модерн. Постмодерн, таким образом, провозглашает тезис о «конце социального» и «конце модерна», в чьей исторической перспективе только и могло возникнуть само понятие социального. Новая парадигма берет на себя интерпретативные функции, а не законодательные в области построения объяснительных моделей социального устройства.

Последующие рефлексии над понятием «нации» привели к мысли о том, что в современных условиях оно настолько же конструируемо, как и сама реальность. Значение в этом процессе имеет понятие *порядка* и установления *различий*. Так, З. Бауман в книге «Индивидуализированное общество» анализирует практику установления Порядка, где последний является определенной практикой мышления, равно как и культурной стратегией классификации, объединения в группы, установление границ, классов, родов, пр. Таким образом, разрабатывается культура различий, которая является продуктом подобной мыслительной практики, но не его мотивацией [6]. Центральное место в анализе практик Порядка отводится концепции «закрытой системы» бюрократического института Крозье, которые осуществляют властные механизмы посредством порядка и рутинности своих действий. В бюрократической системе понятие Порядка используется в качестве дискредитации Чужого в качестве хаотичного и бессвязного образования. В этом смысле глобализация является тем неподконтрольным явлением, которое невозможно удержать в рамках одной государственной системы средствами бюрократии. Отсюда у З. Баумана возникает *концепция нового мирового беспорядка* взамен мировому порядку. Таким образом, мир больше не вписывается в планы, стратегии, расчеты, в нем проявляются стихийные, неконтролируемые события, которыми не могут управлять «люди за пультом».

Мир упорядоченный – это мир без свободной мобильности и возможностей проявления силы. Все большая глобализация мира, стихийно устанавливаемые связи приводят к виртуализации пространства. Это становится еще одной причиной возрастания хаоса, так как происходит девальвация места, что означает размывание значения локализации в определенном пространстве какой-либо группы – всякое установление связей может происходить в киберпространстве. Это принципиальным образом меняет представление о том, что представляет собой реальность. Национальные государства, капитал и пр. сохраняют принципиально иной образ реальности, оформляющийся в рамках деспотии Порядка и установления различий, которые конструируются, исходя из идеологических принципов и национальной идеи.

Наравне с этим, в поле зрения остается проблема идентичности и власти в «постмодернити». Тезис Х. Арндт про пустое политическое пространство [7] отсылает к такому пониманию политической реальности, в которой нет ни единого центра, ни той структуры, которая бы выступала в качестве одного нормативного регулятора всех политических конфликтов. То же происходит и с государственным аппаратом, который утрачивает целостный эффект от своей деятельности, становясь сегментированным. В образовавшемся политическом вакууме возникают новые силовые импульсы – *неотрайбалистские сообщества*, которые образуют полифонию современности.

Таким образом, политическое пространство становится полем для участников с абсолютно противоположными мировоззренческими установками. С одной стороны, на арене присутствуют национальные государства, в которых коллективное сознание отличается склонностью к самоцензуре, а управляющий аппарат сохраняет апелляцию к защищенности только внутри нации и внешней угрозе.

Обращаясь к понятию культурной идентичности, следует отметить его тесную связь с так называемыми *cultural studies*, или «культурными исследованиями», которые фактически и являются источником происхождения этого термина. Наиболее известным исследователем в данной области является Стюарт Холл – отец понятия «культурный поворот», который посвятил этой теме более сорока лет, возглавляя Центр Современных Культурных Исследований при Бирмингемском университете. Ключевым моментом теории С. Холла является осмысление принципов функционирования идеологии, политики и культуры согласно с принципами и правилами языка. Большинство критических замечаний в этом плане, по мнению С. Холла, связано с недостаточной разработанностью роли материальных и социальных детерминант культуры. Вообще, сама проблема идентичности, по мнению многих теоретиков, постоянное к ней возвращение связано с так называемым кризисом идентичности, когда назревает необходимость по-новому осмыслить и закрепить ее константные значения. С другой стороны, вместе с глобализационными процессами нарушаются координаты культурных сфер, само понятие культурной идентичности становится проблематичным, в котором невозможно до конца определить его значение, а также зафиксиро-

вать континуальность и историчность идентичности. Это понятие размывается посредством интенсивности глобальных культурных конфронтаций. К тому же понятие идентичности расширяется посредством дополнительного тематизирования, которое осуществляется различными новыми движениями феминизма, проблематизацией этничности, сексуальной ориентации, европоцентризма, постколониальной и постнациональной теориями. Таким образом, констатируется, что не существует определенной предустановленной эссенции «Себя», которая могла бы быть репрезентирована или высказана: вместе с субъективностью идентичность выстраивается внутри дискурса. Таким образом, необходимо обратить внимание на то, что, согласно С. Холлу, не существует целостного субъекта, который был бы идентичен самому себе в потоке времени, так как идентичность фрагментарна, нестабильна и случайна, ибо опосредуется, помимо всего прочего, личностью Другого.

Осмысление идентичности приводит к партикуляризму. Многие из аналитиков отрекаются от анти-эссенциалистской позиции, которой придерживается С. Холл, и склоняются к необходимости выработки более универсальных подходов к идентичности.

Лишая идентичность предустановленной сущности, С. Холл перенимает видение языка Ф. Соссюра (С. Холл переносит принципы функционирования языка на формирование культуры): в пространстве языка нет позитивно стабильных значений, только различия. Таким образом, для С. Холла в понятии культурной идентичности нет никакой генетической сущности, которая может быть эксплицирована как «плавающее означаемое», чьи значения никогда не будут зафиксированы. Отсюда идентичность конструируется через дискурсивные практики гендера, расы, которые не являются биологическими категориями и не совпадают с естественными константами, могущими зафиксировать культурную идентичность. Из этого возникает понимание того, что категории правды и лжи не соотносятся с понятиями гендера, расы, исторической справедливости и социального детерминизма: идентичность только артикулируется в разных дискурсивных практиках. Далее С. Холл отмечает, что культурная идентичность является равно как делом «становления», так и делом «бытия-в-состоянии», так как она одновременно связана с прошлым и будущим. Поэтому культурная идентичность имеет историческое измерение, так как нельзя забывать о тех «скрытых историях», которые обеспечивают базирование культурной идентичности на определенном материале, но как всякий исторический момент, она подвержена трансформации. Холл связывает свои надежды с *новой человеческой субъективностью*, которая могла бы существовать в условиях нового культурного окружения. По его следам идут многие современные теоретики (Морли, Робинс, Бхабха), которые утверждают, во-первых, динамическую роль идентичности, во-вторых, привычную форму существования людей в качестве множественности форм идентичности, которые ждут того, чтобы быть сконструированными и актуализированными; в-третьих, в повседневности обычно люди эксплицируют не только материальные потребности, но и свое символическое место в мире.

Таким образом, культурная идентичность как одна из дискурсивных практик понятия «нации» является очень сложным и многогранным феноменом, с которым связано много современных дискуссий. Однако с возникновением множества националистических движений, социальных, политических, культурных сообществ и протестных образований, понятие культурной идентичности прочно входит в оборот дискурса о нациях и становится его неотъемлемой частью.

**Белорусское национальное самосознание в современных европейских штудиях.** Обращаясь к белорусскому социокультурному контексту, следует подчеркнуть, что процесс самоопределения белорусской нации стал предметом интереса не только философов, но и широкого круга интеллектуалов, социальных теоретиков, политологов, историков. Существует достаточный объем аналитических работ и статей, которые основаны как на теоретических положениях, так и в результатах тематических мониторингов (см. работы таких авторов, как: В. Булгаков, В. Фурс, О. Шпарага [8], В. Акулович, И. Бобков, А.С. Майхрович, В.М. Конон, С.А. Подокшин, Н. Бекус, Э.Н. Браун, Г. Йофэ, И. Гансун, И. Казакевич, Г. Миненков).

Не менее важными и интересными являются «внешние» исследования Беларуси и белорусского общества в работах зарубежных исследователей Т. Снайдера [9], Р. Радика и др., где прослеживаются пути формирования белорусской нации на границе образования трех самостоятельных культурно-исторических пространств, образовавшихся с разделом Речи Посполитой. Иными словами, Беларусь не берется как отдельный национальный анклав, а рассматривается в качестве самостоятельной части, не совпадающей с целым, но являющейся неотъемлемо вписанной в определенный культурно-исторический и политико-экономический контекст: самоопределение нации в новых постсоветских условиях осуществляется через соотнесение с польско-литовско-украинским регионом.

Теоретическое осмысление вопросов, связанных с белорусским национальным самосознанием, всегда опирается в проблему классификации теоретико-методологических подходов. Связано это как с отсутствием оформленных школ, так и с неструктурированным дискурсом изучения белорусской нации, идентичности и белорусского национального самосознания. Основные теоретические веяния в изучении этих вопросов можно локализовать в направлениях модернизма, постмарксизма, конструктивизма, постмодернизма, посттоталитарной политической философии, либеральной теории. Наряду с этими течения-

ми, связанными с вопросами осмысления «политического» как такового, гражданского общества, гражданской, политической, национальной идентичности и пр., существуют также подходы, закладывающие в основу национального самосознания традиционные ценности и этнические начала.

Можно утверждать, что в современном национальном дискурсе существует теоретическое напряжение между этническим и гражданским национализмом, между вовлечением традиционных ориентиров определения национального самоопределения (через «корни», культуру, историю титульной нации) и гражданских, политических, экономических аспектов, сочетающихся с мировоззрением мультикультурализма и толеранции (*tolerance*). Так, ряд белорусских исследователей (А.С. Майхрович, В.М. Конан, С.А. Подокшин и др.), обращаясь к историческому наследию, апеллируют к зарождению национального самосознания на базе гражданственности и самоопределения нации через общественные интересы и вовлеченность каждого в процесс организации общества. С другой стороны, наличие исторических коллизий, связанных с разделением общего исторического наследия Великого Княжества Литовского и Речи Посполитой, вовлекают в процесс изучения нации и национального самоопределения целый комплекс этнических аспектов (проекты «Крывія», «Цитадель» и пр.).

Если говорить о понимании белорусской нации, то следует выделить две тенденции осмысления современных процессов, рассматривающие белорусское общество в качестве современного, не прошедшего стадию постмодерного, а следовательно, не имеющего отношения к глобальной перспективе. При этом исследователи отмечают наличие объективных факторов, которые способствовали такому запаздыванию в XIX – начале XX века по сравнению с другими странами Центральной и Восточной Европы. Первая линия связана с констатацией, что общественный процесс очевидно демонстрирует, что в нем сильна власть традиционных ценностей, обнаруживается слабая консолидированность гражданского общества и размытость национальной идентичности. Общественная солидарность осуществляется не на уровне институтов гражданского общества, а на уровне идеологии, т.е. механически, а не органически. Включенность индивидуального сознания в исторический процесс развития нации скорее является производным, нежели реализованным на базе принципов патриотизма и социальной справедливости, которые в развитых обществах являются принципами формирования гражданского общества. Модерность белорусской нации проявляется в постулировании исторического субстрата, который определяется национальным характером, миссией, историческими событиями, приведшими к определенному типу политического устройства и хозяйствования, и пр. Вторая линия отмечает наличие признаков глобализации в белорусском обществе, связанных с присутствием здесь глобального бизнеса и гуманитарных организаций, образованием «цифровых сообществ», экспансией киберпространства, образованием стихийных сообществ и достаточно свободной миграции населения. Однако наличие данных факторов в силу разных причин не привело к формированию институтов гражданского общества, которые бы не носили формальный характер. Скорее, объединение граждан в сообщество осуществляется в виде неформальных образований, «низовых» инициатив, что является необходимым основанием, но недостаточным условием для преодоления этой механической сочлененности.

**Заключение.** Национальные процессы внутри локального государства не могут быть проанализированы без учета более широкого контекста. Само понятие нации, его многоуровневость и сложность его компонентов всегда требует фиксации самых разных теоретических составляющих и практических ориентаций. Важно учитывать, что, во-первых, сам исторический процесс оформления данного концепта свидетельствует о наличии множества внутренних противоречий, во-вторых, современное положение дел принуждает нас к обращению к множеству контекстов понятия «нация» и дискурсивным практикам, которые формируют его смыслы.

Наиболее значимым в современном обществе становится процесс создания *политической нации* как идеологически целостного образования, в котором индивиды осознают в большей степени свою принадлежность к некоей глобальности посредством участия в гражданском обществе, нежели акцентируют внимание на неких устойчивых культурных образованиях, способствующих разобщению общества по горизонтали. Это значит, что понятия патриотизма, социальной справедливости, социального блага должны формулироваться в недрах стихийно созданных гражданских инициатив, что позволит усилить роль общества в рамках нации и основать отношение «общество-государство» на паритетных началах.

Следует констатировать, что белорусское общество переживает сегодня состояние специфической «тревоги» по поводу процессов формирования нации и национальной идентичности. Это определяется тем обстоятельством, что феномен современной нации не является пройденным этапом в развитии современного мира. Модерность белорусской нации очевидна и выступает условием исторических событий и обстоятельств, которые будут преодолены лишь с развитием и усилением позиций гражданского общества, укреплением экономической свободы и вариативностью взаимоотношений «общество – государство». Нельзя, однако, говорить о модерности белорусской нации. Мы можем обнаруживать лишь следы и признаки модерности в условиях вхождения белорусского государства в глобальные формирования. Для бе-

лорусской национальной идентичности на сегодняшний день справедлива современная практика в той степени, в какой она проникнута, с одной стороны, определенным пафосом свободы от внешних ограничивающих факторов, а с другой – выраженными ограничениями внутри себя.

В рамках альтернативных проектов национальной идентичности предпринимаются попытки преодоления этой самоконсервации нации в новых политических и социальных условиях. Однако разрешение вышеобозначенного внутреннего противоречия ещё не носит системного характера ни на уровне образовательных программ и государственных проектов, ни на уровне общественных инициатив. При этом необходимо отметить, что одним из условий стабильности всех систем является их гармоничное поступательное развитие и взаимозависимое соотношение. На данном этапе такая стабилизация видится в усилении роли гражданского общества и формировании принципов социальной ответственности не на базе превалирования исторической целостности и исторических корней, а исходя из индивидуальной заинтересованности.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Булгакаў, В. Гісторыя беларускага нацыяналізму / В. Булгакаў. – Вільня: Інстытут беларусыстыкі, 2006. – 331 с.
2. Жижек, С. Устройство разрыва. Параллаксное видение / С. Жижек. – М.: Европа, 2008. – 516 с.
3. Гегель, Г.В.Ф. Энциклопедия философских наук: в 3 т. / Г.В.Ф. Гегель. – М.: Мысль, 1974 – 1977. – Т. 3: Философия духа. – 1977. – 471 с.
4. Гердер, И.Г. Идеи к философии истории человечества / И.Г. Гердер. – М.: Наука, 1977. – 705 с.
5. Парсонс, Т. Система современных обществ / Т. Парсонс. – М.: Мысль, 1997. – 324 с.
6. Бауман, З. Индивидуализированное общество / З. Бауман. – М.: Логос, 2005. – 390 с.
7. Арндт, Х. Vita activa, или О деятельной жизни / Х. Арндт. – СПб., 2000 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://old.belintellectuals.eu/library/book.php?id=195>. – Дата доступа: 03.12.2012.
8. Шпарага, О.Н. Пробуждение политической жизни: Эссе о философии публичности. – Вильнюс: ЕГУ, 2010. – 242 с.
9. Снайдер, Т. Рэканструкцыя нацый: Польшча, Украіна, Літва і Беларусь, 1569 – 1999 гг. / Т. Снайдер; пер. з англ. М. Раманоўскага і В. Калацкай. – Мінск: Медысонт, 2010. – 424 с.

Поступила 26.04.2013

#### NATION AND NATIONAL SELF-IDENTIFICATION AS OBJECTS OF COMPREHENSION IN EUROPEAN PHILOSOPHICAL DISCOURSE

V. DAVYDZIK

*The problems, which are connected with the notions “nation” and “national self-identification” in globalizing world, are considered. The main collision is detected on the level of diversion of meaningful aspects of this notions in the European philosophical discourse according to contemporary conditions of changeable social system. Belarusian society still remains in the conflict between notion and reality of social life. A special thing in this case is strengthening of the conflict between ethnocentrism and civil nationalism. This article contains theoretical analyzing of this concepts and some propositions of avoiding the conflict of ethnocentrism and civil nationalism, which are the principles of formation of national integrity.*

УДК 94(476)“15/17”161.3

**ПАЛІТЫЧНАЯ КУЛЬТУРА ШЛЯХТЫ ПОЛАЦКАГА ВАЯВОДСТВА  
Ў КАНЦЫ XVI – ПАЧАТКУ XVII СТАГОДДЗЯ Ў СВЯТЛЕ СОЙМКАВЫХ ІНСТРУКЦЫЙ**

*канд. філас. навук, дац. І.А. БОРТНІК  
(Полацкі дзяржаўны ўніверсітэт)*

*Разглядаюцца асаблівасці функцыянавання палітычнай культуры шляхты Полацкага ваяводства ў канцы XVI – пачатку XVII стагоддзя. У даследаванні дадзенага феномену на аснове соймавых інструкцый вылучаны тры аспекты: адносіны шляхты да існуючай палітычнай сістэмы і яе важнейшых інстытутаў; сацыяльна-палітычныя каштоўнасці і нормы наводзін шляхты; рэакцыя шляхты на рэальны інстытутаў палітычнай сістэмы, а таксама патрабаванні і пажаданні ў адрас апошніх. Устаноўлена, што шляхецкая культура Полаччыны характарызуецца высокай ступенню палітычнай актыўнасці. Шляхта добра разумела сутнасць палітычнай сістэмы і была ўпэўненая ў сваіх магчымасцях уплыву на палітычныя рашэнні. У яе палітычнай свядомасці замацаваліся такія каштоўнасці, як “вольнасць”, “роўнасць”, “братэрства”, “згода”, шанаванне традыцыі. Разам з тым у палітычнай культуры полацкай шляхты захоўваліся асобныя элементы рэгіянальнай свядомасці.*

**Уводзіны.** У канцы XVI – пачатку XVII стагоддзя назіраецца працэс хуткай інтэграцыі Полацкага ваяводства ў сацыяльна-палітычную прастору Рэчы Паспалітай. Адным з важнейшых наступстваў дадзенага працэсу з’яўлялася завяршэнне фарміравання на Полаччыне станавай структуры грамадства. Мэта дадзенага даследавання – вызначыць асаблівасці функцыянавання палітычнай культуры шляхецкага стану ў рэгіянальных умовах Полацкага ваяводства ў пазначаны перыяд.

Галоўным паняццем, якое выкарыстоўваецца ў дадзенай рабоце, з’яўляецца “палітычная культура”. Яно было ўведзена ў навуковы зварот амерыканскім палітолагам Габрыэлем Алмондам у працы “The Civis Culture” ў 1956 годзе. Паводле яго, палітычная культура ўяўляе сабою сукупнасць падыходаў у адносінах да палітычнай сістэмы і яе асобных інстытутаў, а таксама ўяўленняў грамадства адносна сваёй палітычнай ролі ў дадзенай сістэме [Цыт. паводле: 1, s. 5]. Палітычная культура Рэчы Паспалітай на мяжы XVI – XVII стагоддзяў была грунтоўна даследавана ў працы польскага гісторыка Эдварда Апаліньскага “Kultura polityczna szlachty polskiej w latach 1587 – 1652” [1]. Ён зрабіў выснову аб тым, што дадзеная культура належыць да культуры ўдзелу, адметнымі рысамі якой выступаюць падтрымка грамадскаю існуючай палітычнай сістэмы і разуменне яе сутнасці, палітычная актыўнасць, перакананасць ва ўласнай магчымасці ўплываць на палітычныя рашэнні, высокая ступень ведаў і кампетэнтнасці ў сферы палітыкі [1, s. 7, 294]. У беларускай гістарыяграфіі спроба комплекснага аналізу шляхты ВКЛ як сацыяльна-палітычнага феномену належыць П. Лойку [2].

Шляхецкая палітычная культура на Полаччыне не знайшла дастатковага асвятлення ў гістарыяграфіі. Выключэннем з’яўляецца артыкул В. Галубовіча, у якім даследуецца канфесійная праблематыка ў дзейнасці полацкіх соймаў [10]. Сацыяльна-палітычныя інтэнцыі полацкай шляхты разглядаліся, як правіла, у кантэксте аналізу розных бакоў грамадскага жыцця Рэчы Паспалітай, найперш канфесійна-палітычнай барацьбы [11, с. 239 – 240, 546; 12, s. 170 – 173, 212 – 218; 13, s. 143, 223, 234, 239 – 240, 266; 14, s. 29; 15, s. 93 – 94; 16, s. 127 – 128, 143 – 144]. На інструкцыі полацкіх соймаў спасылка для ілюстрацыі асаблівасцяў палітычнай культуры ВКЛ і Рэчы Паспалітай Э. Апаліньскі і П. Лойка [1, s. 28, 35, 138, 170, 194; 2, с. 87]. Падрабязна даследаваны дакументы, выпрацаваныя полацкай шляхтай падчас рэвалюцыі 1606 – 1609 гадоў у працах Я. Мацішэўскага і Г. Віснэра [17, s. 157 – 159; 18, s. 207 – 208; 19, s. 294]. Пэўную ролю ў разуменні сутнасці палітычнай культуры рэгіёну маюць даследаванні В. Галубовіча, прысвечаныя канфесійным і этнічным асаблівасцям полацкай шляхты [20 – 22].

Крыніцамі дадзенага даследавання з’яўляюцца інструкцыі полацкіх соймаў канца XVI – пачатку XVII стагоддзя. Сярод іх на наш час захаваліся наступныя:

фрагменты перадсоймавай інструкцыі соймаку, які адбыўся, відавочна, у канцы снежня 1596 – на пачатку студзеня 1597 года [3, s. 422]; перадсоймавая інструкцыя соймаку, які адбыўся, відавочна, у студзені 1598 года [апубл. у: 4, s. 237 – 243]; інструкцыя соймаку, які адбыўся 16 мая 1606 года, выдадзеная паслам на перадракашавы з’езд у Любліне [5]; інструкцыя соймаку, які адбыўся 18 сакавіка 1607 года, выдадзеная паслам на ракашавы з’езд у Енджэўе [6; 7, к. 188 – 189]; перадсоймавая інструкцыя соймаку, які адбыўся ў канцы сакавіка 1607 года [7, к. 190 – 191]; перадсоймавая інструкцыя соймаку, які адбыўся 4 снежня 1608 года [апубл. у: 8, с. 70 – 72]; перадсоймавая інструкцыя соймаку, які адбыўся ў жніўні 1611 года [9, к. 49 – 52].

У даследаванні палітычнай культуры полацкай шляхты на аснове соймавых інструкцый намі вылучаны тры аспекты:

- адносіны шляхты да існуючай палітычнай сістэмы і яе важнейшых інстытутаў;

- сацыяльна-палітычныя каштоўнасці і нормы шляхты;  
 - рэакцыя шляхты на рашэнні інстытутаў палітычнай сістэмы, а таксама патрабаванні і пажаданні шляхты ў адносінах да палітычнай сістэмы.

**Адносіны шляхты да існуючай палітычнай сістэмы і яе важнейшых інстытутаў.** Пазначаны аспект уключае ў сябе характар разумення шляхтай асноўных паняццяў-сімвалаў, звязаных з існуючай палітычнай сістэмай, такіх як “Рэч Паспалітая”, “Айчына”, веданне шляхецкай супольнасцю сутнасці дзяржаўна-палітычнага ладу, а таксама стаўленне шляхты да асобных інстытутаў палітычнай сістэмы.

Паняцце “Рэч Паспалітая” было найбольш шырока распаўсюджаным сярод шляхты тэрмінам, які датычыў палітычнага ўладкавання дзяржавы. Паводле Э. Апаліньскага, Рэч Паспалітая ў свядомасці шляхты разглядалася як дзяржава, як сукупнасць соймавых станаў (кароль, сенат і пасольская ізба) і як супольнасць усёй шляхты [1, s. 27 – 30].

У соймавых інструкцыях полацкай шляхты дамінавала разуменне Рэчы Паспалітай як дзяржавы. У шэрагу выпадкаў размова ішла пра агульную дзяржаву двух народаў без іх спецыяльнай артыкуляцыі: “(...) Pewni będąc snoty u zyczliwosci Ich M ktorey w służbie Rzeczy Pospolitey od Ich M zawsze doznawaliśmy (...)”<sup>1</sup> [5, k. 3]; “Naprzod za obmyszliwanie JeKrM ktore o dobrym i pożytecznym Rptej czynic raczy pospołu z inszemi rany posły podziękowanie uczynic”<sup>2</sup> [8, c. 71].

У той жа час распаўсюджанай з’явай было акцэнтаванне ўвагі на дуалістычным характары Рэчы Паспалітай. І Э. Апаліньскі і П. Лойка ўказвалі на словы з інструкцыі полацкага сойма паслам на Енджэўскі з’езд у сакавіку 1607 года аб “Rzeczy Pospolitey naszey wspolney tak Koronney yako u Wielkiego Księstwa Litewskiego”<sup>3</sup> [1, s. 28; 2, c. 87; 6, k. 1]. У інструкцыі паслам на Люблінскі з’езд 1606 года таксама ў прэамбуле гаворка ідзе аб “wszytkiey Rzeczy Pospolitey tak Coronny yako u Wielkiego Księstwa Litewskiego”<sup>4</sup> [5, k. 1]. Вельмі часта ў інструкцыях гаворыцца пра дзяржаву з дапамогай тэрміну “Карона і Вялікае Княства Літоўскае”. Асабліва частым было ўжыванне дадзенага тэрміну ў інструкцыі 1606 года [4, s. 237; 5, k. 1,2; 6, k. 3]. Гэта ставіць пад сумненне, прынамсі адносна полацкай шляхты, тэзіс Э. Апаліньскага аб тым, што дадзены тэрмін меў маргінальнае значэнне [1, s. 28 – 29].

Разам з тым у інструкцыях полацкіх соймакаў знаходзіць адлюстраванне ўжыванне тэрміну “Рэч Паспалітая” ў значэнні супольнасці шляхты. У інструкцыі паслам на Люблінскі з’езд 1606 года гаворыцца пра тое, што шляхта з’язджалася на Стэнжыцкі з’езд для таго, каб паслухаць аб “направе” сваіх правоў і вольнасцяў і каб знесці “urazy Rzeczy Pospolitey”<sup>5</sup> [5, k. 2]. У дадзеным кантэксце пад “крыўдамі Рэчы Паспалітай” трэба разумець хутчэй не праблемы дзяржавы, а менавіта “крыўды”, якія былі нанесены шляхецкаму стану палітыкай двара Жыгімонта Вазы, паколькі гаворка пра іх ідзе ў неадрыўнай сувязі з праблемай захавання правоў і вольнасцей шляхты. У такім жа сэнсе разумеецца Рэч Паспалітая і ў далейшым тэксце інструкцыі, дзе сцвярджаецца неабходнасць пакарання тых, хто імкнецца да абмежавання правоў і прывілеяў шляхты: “(...) tak jakoby u na potem żaden się nie ważył mimo prawa wolności około Rzeczy Pospolitey stanowić zawirać u praktykować (...)”<sup>6</sup> [5, k. 2].

Таксама ў інструкцыях полацкіх соймакаў шырока выкарыстоўвалася паняцце “Айчына”. У інструкцыі паслам на Енджэўскі з’езд 1607 года падкрэсліваецца “stała u nie odmienna chęć i miłość swoje ku spólniey oyczyźnie naszey”<sup>7</sup> [6, k. 2]. У апошніх радках інструкцыі 1608 года занатавана: “(...) wszystkie artykuły zgodą naszą spólnie namowione JchM. P. posłom podane u powierzone mają Jch M dobrze uważając potrzeby u zdrowosc Oyczyzny z stany wszytkiemі tak na Ziezdzie wprzod słonimskim iako u na walnym seymie znayzac u concordowac со by z dobrym u pożytecznym nas wszytkich u Oyczyźnie naszey bylo”<sup>8</sup> [8, c. 72]. У такім сэнсе паняцце Айчыны фактычна атаясамлівалася з паняццем Рэчы Паспалітай.

Аналіз сімвалічных паняццяў, звязаных з палітычнай сістэмай, мусіць быць дапоўнены даследаваннем разумення шляхтай сутнасці дзяржаўна-палітычнага ладу. Агульнапрынятым у сацыяльна-палітычнай думцы XVI – XVII стагоддзяў было разглядаць Рэч Паспалітую ў адпаведнасці з арыстоцэлеўскай тэрміналогіяй як “змешаную манархію” (“monarchia mixta”). Гэта азначала тое, што ў аснове дзяржаўнага ладу

<sup>1</sup>“(...) Будучы ўпэўнены ў цнотах і зычлівасці Іх Мосцяў, пра якія заўсёды мы бачылі ад Іх Мосцяў у службе Рэчы Паспалітай (...)” (Пер. аўт.).

<sup>2</sup> “Наперад за абмеркаванне Яго Каралеўскай Мосцю, якое ён імкнецца рабіць супольна з іншымі панамі пасламі, аб дабры і карысці Рэчы Паспалітай, зрабіць падзяку” (Пер. аўт.).

<sup>3</sup> “Рэчы Паспалітай нашай агульнай, як кароннай, так і Вялікага Княства Літоўскага” (Пер. аўт.).

<sup>4</sup> “усёй Рэчы Паспалітай так Кароны як і Вялікага Княства Літоўскага” (Пер. аўт.).

<sup>5</sup> “крыўды Рэчы Паспалітай” (Пер. аўт.).

<sup>6</sup> “(...) так, каб і ў далейшым ніхто не адважваўся па-за правам вольнасці ў дачыненні Рэчы Паспалітай устанаўліваць, заключаць і практыкаваць (...)” (Пер. аўт.).

<sup>7</sup> “пастаянная і непахісная наша прыхільнасць і любоў да агульнай нашай айчыны” (Пер. аўт.).

<sup>8</sup> “(...) усе артыкулы нашай згодай супольна наказаныя Іх Мосцям панам паслам, дадзеныя і даручаныя ім, маюць Іх Мосці, добра памятаючы пра патрэбы і здароўе Айчыны, з усімі станами як на бягучым Слонімскім з’ездзе, так і на вальным сойме абмяркоўваць і вырашаць, каб добра і карысна нам усім у Айчыне нашай было” (Пер. аўт.).

знаходзілася гарманічнае ўзаемадзеянне трох соймавых станаў – караля, сенату і шляхты, якія адлюстроўвалі тры элементы палітычнай сістэмы – адпаведна манархічны, арыстакратычны і дэмакратычны.

У інструкцыях полацкіх соймакаў няма глыбокіх тэарэтычных рэфлексій над сутнасцю дзяржаўна-палітычнага ладу. Аднак некаторыя важныя з пункту гледжання шляхты ўяўленні ў іх змешчаны. У якасці гаранту стабільнасці палітычнай сістэмы разглядалася права. У інструкцыі на Люблінскі з'езд 1606 года выказваецца абурэнне з нагоды неправавога завяршэння сойму 1606 года: “ (...) znieważenie praw u wolności naszych przysięga K J M potwierdzonych u opresją głosów wolnych panów posłów woivodztw u powitów na seym posłanych zniesieniem praw starych takim niesłuchanym zawiraniem seymów w tumulciech (...)”<sup>9</sup> [5, к. 2]. Легітымнасць шляхецкага з'езду абгрунтоўваецца тым, што ён закліканы вярнуць раней зацверджаныя парушаныя правы [5, к. 2 – 3]. Такімі ж самымі выразамі абгрунтоўваецца законнасць рокашу ў інструкцыі 1607 года на Енджэўскі з'езд: “ (...) prawa, wolności u obowiązki iako dawne, tak i terazniejsze nie odstepując ich ni w czym, przy nich się opowiadamy u statecznie trwać chcemy (...)”<sup>10</sup> [6, к. 1].

Больш цікава разгледзець, якім чынам полацкая шляхта бачыла месца і ролю ў палітычнай сістэме асобных інстытутаў, такіх як кароль, сенат, сойм, а таксама шляхецкі рокаш.

Кароль як адзін з соймавых станаў лічыўся часткай Рэчы Паспалітай і адначасова яе кіраўніком. Стаўленне да каралеўскай асобы адзначалася асаблівай павагай і пашанай. Нават у інструкцыі паслам на Люблінскі з'езд 1606 года з выразна апазіцыйным зместам кіраўнік дзяржавы называецца “Каралеўскай Яго Мосцю, панам нашым міласцівым” [5, к. 1]. Нават калі палітыка караля выклікала незадаволенасць, шляхта імкнулася ўстрымлівацца ад яго непасрэднай асабістай крытыкі. У гэтай сувязі яскравай з'яўляецца прамова трайдэнскага кашталяна, прадстаўніка полацкай шляхты Пятра Стаброўскага на Сандамірскім ракашовым з'ездзе ў жніўні 1606 года, у якой віна за пралікі ў каралеўскай палітыцы ўскладалася на сенатараў [17, s. 284; 24, s. 50 – 51]. У інструкцыі 1611 года полацкая шляхта, выступаючы супраць вайны з Маскоўскай дзяржавай, не абвінавачвала непасрэдна ў яе развязванні караля, а патрабавала ад яго знайсці і пакараць падбухторшчыкаў да вайны [1, s. 138; 9, к. 49].

Разам з тым для шляхты Рэчы Паспалітай, як гэта абгрунтаваў Э. Апаліньскі, быў характэрны моцны недавер да караля, паколькі лічылася, што манархам па сутнасці сваёй уласцівае імкненне да абсалютнай улады [1, s. 56 – 57]. Таму шляхта заўсёды вельмі клапацілася пра захаванне каралём абавязцельстваў аб абмежаванні сваіх паўнамоцтваў. Ужо ў 1590-я гады распаўсюдзіліся чуткі аб імкненні Жыгімонта Вазы да абсалютнага кіравання. Гэта знайшло свой выраз у інструкцыях полацкіх соймакаў 1597, 1598 і 1608 гадоў, у якіх ад караля патрабавалася прытрымлівацца пунктаў пакта канвента [3, s. 422; 4, к. 237; 8, с. 71]. Пра захаванне каралём гарантаных ім правоў і свабод шмат гаварылася ў інструкцыі на Люблінскі з'езд 1606 года. У прыватнасці там падкрэслівалася права вольнай элекцыі [5, к. 1 – 3].

Наступным “соймавым станам” з'яўляўся сенат. Найбольш выразна разуменне полацкай шляхтай прызначэння і ролі сенату адлюстравана ў інструкцыі паслам на Люблінскі з'езд 1606 года: “ (...) Ich MM pp. Senatorów, iako strożów praw wolności naszych, aby się w to włożyli u tak do tego KJM poprzysiężonym dosić się nie stało, aby się we wszystkim dosić się stało, autoritate sua senatoria w to się wdali (...)”<sup>11</sup> [5, к. 1]. Такім чынам, у свядомасці полацкай шляхты дамінавала ўсеагульнае ў Рэчы Паспалітай уяўленне, што сенат павінен выконваць кантралюючую, дарадчую (у адносінах да караля) і медыятыўную (у выпадку канфлікту паміж каралём і “абывацелямі”) функцыі [1, s. 60].

Надзвычайная важная роля ў свядомасці шляхты наймала сойму як інстытуту, які з'яўляўся галоўным увадзеленнем шляхецкай дзяржавы. Менавіта з сойма “абывацелі” ў першую чаргу звязвалі надзеі на рэалізацыю сваіх патрабаванняў і пажаданняў. Аб гэтым сведчылі ўжо самі факты ўдзелу шляхты ў перадсоймавых соймаках, складанне інструкцый паслам. Інструкцыя на Люблінскі з'езд ілюструе вострую незадаволенасць полацкай шляхты з нагоды завяршэння сойму без прыняцця да ўвагі каралём і значнай часткі сенату патрабаванняў большай часткі шляхецкіх паслоў [5, к. 1 – 3].

У гэтай сувязі паўстае пытанне пра змены ў разуменні ролі сойму ў свядомасці шляхты пад уплывам палітычных канфліктаў, а таксама пытанне пра яе ўяўленне аб неформальных шляхецкіх з'ездах і рокашы. У інструкцыі на Люблінскі з'езд 1606 года пасля выказвання абурэння з нагоды парушэння правоў шляхты пры завяршэнні сойму сцвярджалася: “Gdyż na seymiech przez pany posły swe otrzymać nie

<sup>9</sup>“ (...) знявага правоў і вольнасцяў нашых, пацверджаных прысягай Каралеўскай Яго Мосці, і няўвага да галасоў вольных паноў паслоў з ваяводстваў і паветаў на сойм пасланных парушэннем старых правоў такім нечуваным завяршэннем соймаў у тумультах (...)” (Пер. аўт.).

<sup>10</sup>“ (...) правоў, вольнасцяў і абавязкаў як даўнейшых, так і цяперашніх, ні ў чым не адыходзячы, прытрымліваемся і жадаем пры іх цвёрда стаяць (...)” (Пер. аўт.).

<sup>11</sup>“ (...) Іх Мосцяў паноў сенатараў як гарантаў правоў і вольнасцяў нашых, каб яны раілі і настойвалі перад Яго Каралеўскай Мосцю на тым, каб усе крыўды Рэчы Паспалітай былі скасаваны, а артыкулы, дадзеныя раней Каралеўскай Яго Мосцю пад прысягай, якія дагэтуль не выкананы, каб былі выкананы, выкарыстоўваючы свой сенацкі аўтарытэт (...)” (Пер. аўт.).

mogą, insze sprawy potrzeby jako wszystko Rzeczy Pospolitej tak osobliwie woivodztwa naszego zachodzące fidei forum poruczamy, będąc pewni że wszem ostrzegą prawy wolności naszych (...)”<sup>12</sup> [5, k. 3 – 4]. Падобныя дэкларацыі ў той час былі характэрныя і для многіх іншых павятовых соймакаў. Гэта сведчыла пра тое, што расчараванне шляхты ў магчымасцях рэалізаваць свае патрабаванні з дапамогай сойму актуалізавала ідэю непасрэднай шляхецкай дэмакратыі ў форме рокашу.

Пётр Стаброўскі ў сваёй прамове на Люблінскім з’ездзе ў чэрвені 1606 года даводзіў, што паколькі сенат не знаходзіцца ў адзінстве з шляхецкім станам, таму з дапамогай сойму марна спадзявацца на рэалізацыю патрабаванняў “абывацеляў”. Адзінае выйсце, на яго думку, – гэта рокаш, які разумеўся як з’езд усёй шляхты Рэчы Паспалітай, на якім павінны адбыцца абмеркаванне найважнейшых дзяржаўна-палітычных пытанняў, а таксама суд над парушальнікамі шляхецкіх правоў і вольнасцей [17, s. 186 – 187; 23, s. 22 – 23]. З прамовы зразумела, што на такім сходзе вярхоўным носьбітам улады выступае ўся супольнасць шляхты, а кароль і сенатары павінны з’яўляцца на яго для таго, каб апраўдвацца перад шляхецкімі прэтэнзіямі: “Do rokосу należy osoba królewska, tak mi sie zda, aby deputaci z województw referowali urazy prywatne i publiczne, gdyż ex privatis personis res constat, i posłać wszystkie do króla i wokować go w pośrodek nas, aby sie nam z tego wszystkiego justifikował, a tych którzy mu tej rady dodawali, nam tu wydał. Nadto zabezpiecz temu, iż Rzeczplita daje królom skrypta do panowania, w mocy je też ma, in tali praesertim casu zatrzymać i odchylić trochę (...) Także i ze strony pp. Senatorów, jeśli ta perturbacyja za ich niedbalstwem, czy za radą i pomocą stała się, aby stanęli i nam się justifikowali (...)”<sup>13</sup> [23, s. 23]. Як пярэджанне каралю гучаў іншы магчымы варыянт дзеянняў шляхты: “(...) świadczą annales, że wiele panów degradedowano, gdy prawa nie trzymali”<sup>14</sup> [23, s. 22]. У дадзенай прамове можна заўважыць праяву ўзнікшай у еўрапейскай думцы раняга Новага часу тэорыі народнага суверэнітэту і звязанага з ім права на супраціўленне тыраніі<sup>15</sup>. Супольнасць шляхты выразна атаясамліваецца з дзяржавай, а кароль і сенатары разглядаюцца як слугі Рэчы Паспалітай, якія могуць быць адхілены ў выпадку парушэння права або дрэннага выканання сваіх абавязкаў.

Улічваючы прыхільны рокашу тон інструкцыі на Люблінскім з’ездзе, наўрад ці можна сумнявацца, што падобныя ідэі мелі шырокую папулярнасць сярод полацкай шляхты. 2 лютага 1607 года полацкая шляхта накіравала ліст да Януша Радзівіла, у якім выказала яму падзяку за актыўную дзейнасць у справе рокашу. Дадзены ліст падпісалі каля 40 асоб [13, s. 239 – 240; 24]. У інструкцыі паслам на Енджэўскі з’езд у сакавіку 1607 года пазітыўна ацэньваецца досвед Люблінскага і Сандамірскага з’ездаў, адзначаецца невыкананне каралём патрабаванняў ракашовай шляхты і рашучае жаданне працягу рокашу. Характэрна, што адным з трох паслоў на з’езд быў абраны Пётр Стаброўскі. У той жа час шляхта выказала недавер сойму, адмовіўшыся высылаць на яго паслоў [6, k. 1 – 3]. Праўда, дадзеная інструкцыя не адлюстроўвала ўсеагульнага настрою шляхты. Напярэдадні сойму 1607 года сярод яе адбыўся раскол. Частка шляхты арганізавала новы соймак і накіравала паслоў на сойм. Але нават інструкцыя гэтага соймака патрабавала ўлічыць пажаданні ракашовай шляхты, выказаныя ў “Сандамірскіх артыкулах” [7, k. 190 – 191].

Шырокая падтрымка рокашу на Полаччыне выступае даволі характэрнай з’явай. Гэта можна ў пэўнай ступені патлумачыць тым, што полацкая шляхта была пераважна немагчымай і ў рокашы магла бачыць спробу суперніцтва з магнатэрыяй.

**Сацыяльна-палітычныя каштоўнасці і нормы паводзін шляхты.** Пазначаны аспект уключае ў сябе такія сацыяльна-палітычныя каштоўнасці шляхты, як “вольнасць”, “роўнасць”, “братэрства”, “згода”, шанаванне традыцыі, а таксама нормы палітычных паводзін шляхты, што прадугледжваюць разуменне ўласнай ролі і месца ў палітычнай сістэме, спосабаў рэалізацыі правоў і абавязкаў.

Паняцце вольнасці вельмі часта выступае ў інструкцыях полацкіх соймакаў, што ў цэлым было характэрнай з’явай для палітычнага мыслення шляхты Рэчы Паспалітай. Як правіла, яно выступае ў выглядзе формулы “правы і вольнасці” або “правы, свабоды і вольнасці”. Такім чынам, вольнасць атаясамлівалася са станавамі правамі і прывілеямі шляхты. Э. Апаліньскі вылучае тры асноўныя віды шляхецкіх вольнасцяў: свабода слова, веравызнання і выплаты падаткаў [1, s. 80].

Свабода слова азначала права шляхціца да свабоднага выказвання сваіх думак і меркаванняў. Палітычнай маніфестацыяй гэтага права было змяшчэнне скаргаў і патрабаванняў у соймакавых інструкцыях і агучванне іх пасламі на соймах. Характэрна, што падчас рокашу яго ідэолагі разглядалі сойм у

<sup>12</sup>“Паколькі на соймах з дапамогай нашых паноў паслоў нічога атрымаць не можам, справы, патрэбныя як усёй Рэчы Паспалітай, так і асабліва нашаму ваяводству, даручаем бягучаму з’езду, будучы ўпэўненыя, што ён стане ва ўсім апірышчам нашых правоў і вольнасцяў” (Пер. аўт.).

<sup>13</sup>“На рокашу павінна быць каралеўская асоба, як мне падаецца, каб дэпутаты з ваяводстваў агалашвалі свае прыватныя і супольныя крыўды. Трэба запрасіць да нас караля, каб ён нам усё гэта патлумачыў, а тых, хто даваў яму парад, нам выдаў. Трэба разумець, што калі Рэч Паспалітая дае каралям права да кіравання, то ў яе моцы таксама некаторым спосабам яго трохі абмежаваць і затрымаць (...) Таксама калі якая-небудзь пертурбацыя адбылася з-за нядбалства або парад і дзеянняў паноў сенатараў, каб яны перад намі сталі і растлумачылі (...)” (Пер. аўт.).

<sup>14</sup>“(...) аналі сведчаць, што шмат уладароў дэтранізавана, калі яны не прытрымліваліся права” (Пер. аўт.).

<sup>15</sup>Пра сувязь ракашовай думкі ў Рэчы Паспалітай з дадзенымі канцэпцыямі гл. [1, s. 66 – 67].

першую чаргу як пляцоўку для актуалізацыі, абмеркавання і ўвядзення ў жыццё шляхецкіх патрабаванняў. Усведамленне каштоўнасці свабоды слова можна назіраць у полацкай інструкцыі на Люблінскі з'езд 1606 года. Крытыкуючы неправавое ўхваленне падаткаў на сойме, полацкая шляхта ўказвае: “A iż conclusia tych podatkow niezgodna y z wielu woiewodztw i powiatów przeciw temu się protestowali, których głosy wolne zagłuszane były”<sup>16</sup> [5, к. 1]. Як відаць, пратэст быў абумоўлены ў значнай ступені тым, што на сойме не былі выслуханы і ўлічаны меркаванні прадстаўнікоў шляхецкага стану.

Свабода веравызнання азначала роўнасць правоў шляхты незалежна ад іх веравызнання ў межах хрысціянства, а таксама права да змены веравызнання без якіх-небудзь прававых наступстваў. Дадзенае права было абаронена актам Варшаўскай канфедэрацыі 1573 года, які быў уключаны ў Статут 1588 года. Патрабаванні захавання рэлігійнага міру і дапаўнення акту Варшаўскай канфедэрацыі канкрэтнымі прававымі гарантыямі гучаць ва ўсіх вядомых полацкіх інструкцыях разглядаемага часу [3, с. 422; 4, к. 237–238; 7, к. 191; 8, с. 71; 9, к. 51–52]. У інструкцыі 1611 года шляхта патрабавала забяспечыць свабоду праваслаўнага культу згодна з соймавай канстытуцыяй 1609 года. Нагодай для гэтага стаў гучны канфлікт уніяцкага мітрапаліта Іпацыя Пацея з Віленскім праваслаўным брацтвам. У прыватнасці, у інструкцыі змяшчалася патрабаванне вызвалення арыштаванага брацкага пісара Лявонція Карповіча. Характэрнай выступе пры гэтым аргументацыя: “A yz pisarz ych bracki szlachcic uczciwy, iako go mianują prawem nie przekonany iest wrzód przez prywatną ludzie do wiezienia wzięty. A potem przez różne wiezienie y dotąd iest utrapiony snać w czym prawo nasze pospolitą wolności szlacheckiey są naruszoną (...)”<sup>17</sup> [9, с. 51]. Такім чынам, свабода веравызнання разумелася перадусім як спецыфічны шляхецкі прывілей.

Падатковая свабода азначала вызваленне шляхты ад выплаты абавязковых падаткаў. Пытанне аб дазволе на “пабор” было, як правіла, адным з цэнтральных на соймках. Часта такі дазвол звязваўся з задавальненнем на сойме шляхецкіх патрабаванняў. Так, полацкі сойм 1606 года перад адпраўленнем паслоў на Люблінскі з'езд адмовіўся выплочваць “пабор” з прычыны нежадання караля і сената задаволіць на сойме патрабаванні шляхецкага стану [5, к. 1–2]. Інструкцыя 1598 года адмаўляла ў выплаци “пабору” (між іншым тое ж самае сцвярджалася ў іншых інструкцыях з ВКЛ) з прычыны голаду ў Вялікім Княстве [4, к. 238; 12, с. 214]. У інструкцыі 1608 года даваўся дазвол на “пабор” для патрэб вядзення вайны ў Інфлянтах, аднак ён звязваўся з выкананнем шэрагу патрабаванняў, якія далей змяшчаліся ў тэксце [8, с. 71]. Усё гэта сведчыць пра тое, што полацкая шляхта выразна разумела сваё вольнае права адносна выплаты падаткаў і выкарыстоўвала яго як рычаг націску на палітычныя эліты дзяржавы з мэтай забеспячэння ўласных інтарэсаў.

Наступнай базавай каштоўнасцю шляхты Рэчы Паспалітай з'яўлялася роўнасць. Паводле яе падкрэсліваліся адсутнасць іерархіі і аднолькавыя правы і магчымасці ўдзелу ў палітычным жыцці ў межах шляхецкага стану. Дадзеная каштоўнасць адлюстроўвалася ў тэрміналогіі таго часу ў паняцці “братэрства”. Папулярны моўны зварот “браці нашы” выкарыстоўваўся для абазначэння грамадска-палітычнай агульнасці шляхецкага стану Рэчы Паспалітай [1, с. 89–92; 2, с. 92–93]. Пры гэтым вельмі часта падкрэслівалася дзяржаўная прыналежнасць шляхты (“браці нашы Вялікага Княства Літоўскага”, “Іх Мосці браці нашы каронныя”). У інструкцыі паслам на Енджэўскі з'езд 1607 года выкарыстоўваўся зварот “panowie bracia naszy koronni y Wielkiego Księstwa Litewskiego”<sup>18</sup> [6, к. 2]. У якасці формулы станавай салідарнасці выкарыстоўвалася таксама паняцце “міласці (прыязнi) братэрскай”. Ва ўзгаданай інструкцыі 1607 года занатавана: “A żeby na tym rokoshu wszystko zgodnie z miłości braterskiej zachowuiące qualitate stanu naszego szlacheckiego (...)”<sup>19</sup> [6, с. 3]. Братэрская прыязнь, безумоўна, магла ўяўляцца толькі паміж роўнымі па статусу людзьмі.

Таксама фундаментальнай шляхецкай каштоўнасцю з'яўлялася згода. Даследчык палітычнай гісторыі Рэчы Паспалітай Я. Экек нават вылучае дадзенае паняцце ў якасці галоўнага пры разуменні сутнасці палітычнага працэсу ў дзяржаве [25]. У інструкцыях полацкіх соймках можна вылучыць некалькі аспектаў дадзенага паняцця. Па-першае, згода разумелася ў значэнні знаходжання кампрамісу ў межах шляхецкага стану. Яскравым прыкладам гэтага будзе наказ з інструкцыі паслам на Енджэўскі з'езд 1607 года: “Od nas na rokoshu posłanym wszystko zgodnie ze wszystkiemy stany namawiać i zawierać, tak iakobyśmy od opresij wszelakiey wolny być mogli”<sup>20</sup> [6, к. 3]. Па-другое, згода азначала прыняцце агульнага рашэння на сойме. У такім сэнсе дадзены тэрмін ужываецца найчасцей. Так, напрыклад, інструкцыя 1611 года па-

<sup>16</sup>“А паколькі ўхваленне тых падаткаў не было згодным і з многіх ваяводстваў і павеатаў супраць іх пратэставалі, вольныя галасы якіх былі заглушаныя” (Пер. аўт.).

<sup>17</sup>“Пісар іх браці, паважаны шляхціц, як кажуць, у парушэнне права зняволены прыватнымі асобамі. І потым будучы некалькі разоў арыштаваны дагэтуль знаходзіцца ў зняволенні, што з'яўляецца парушэннем нашага паспалітавага права шляхецкай вольнасці” (Пер. аўт.).

<sup>18</sup>“паны браці нашы каронныя і Вялікага Княства Літоўскага” (Пер. аўт.).

<sup>19</sup>“Каб на тым рокашы ўсё згодна з міласцю братэрскай, захоўваючы роўнасць стану нашага шляхецкага (...)” (Пер. аўт.).

<sup>20</sup>“Ад нас на рокаш пасланым усё згодна з усімі станами абмяркоўваць і вырашаць, каб мы былі пазбаўлены ўсялякіх складаных сітуацый” (Пер. аўт.).

трабавала, каб справа, звязаная з “тумультам” і зруйнаваннем Віленскага евангеліцка-рэфармаванага збору, на сойме “za zgodą wszystkich była uspokojona”<sup>21</sup> [9, k. 51]. У тым жа сэнсе полацкая шляхта на соймаку ў чэрвені 1606 года не прызнала ўхвал сойму, які адбыўся напярэдадні, паколькі яны “mimo zgodnie niektórych pp. Posłów woiewodztw zupełnych także у innych niektórych z woiewodztw у powiatow protestancie tak Coronnych iako у Wielkiego Księstwa Litewskiego uczynione”<sup>22</sup> [5, k. 1]. Нарэшце, па-трэцяе, згода разумелася ў сэнсе спакою, міру. Так, у інструкцыі паслам на Люблінскі з’езд гаворыцца пра тое, “aby nie samemi tylko podatkami, ale у zgodzie Rzeczy Pospolitey wedle powinności pańskiej obrona była czyniona”<sup>23</sup> [5, k. 3].

Важную ролю мела таксама такая каштоўнасць, уласцівая для палітычнага мыслення сярэдніх вякоў і ранняга Новага часу, як шанаванне традыцыі. У адпаведнасці з ёй любыя палітычныя ініцыятывы, нават тыя, якія прадугледжвалі ўвядзенне прынцыпова новых з’яў, патрабавалася абгрунтаваць даўняй традыцыяй. У прамове Пятра Стаброўскага на Люблінскім з’ездзе 1606 года ідэя супраціўлення тыраніі падмацоўвалася шматлікімі спасылкамі на старажытныя прыклады з гісторыі краіны [23, s. 22 – 23]. Характэрна тое, што пры дапамозе канцэпту шанавання традыцыі і “даўніх правоў” полацкая шляхта лічыла неабходным захаванне прывілею Полацкай зямлі, які апошні раз пацвярджаўся Жыгімонтам Аўгустам у 1547 годзе [3, s. 422; 5, k. 3; 6, k. 3], хаця многія яго палажэнні не адпавядалі новай сацыяльна-палітычнай сітуацыі і нават супярэчылі прынцыпам шляхецкай дзяржавы.

На аснове сацыяльна-палітычных каштоўнасцей сфарміраваліся нормы, якія рэгулявалі паводзіны шляхты. Сярод іх можна вылучыць такія, як дзейнасць у адпаведнасці з правам і кампраміснасць.

Дзейнасць у адпаведнасці з правам грунтавалася на тым, што шляхта фактычна атаясамлівала дзяржаву са сваім станам і таму дзяржаўнае права разглядала не як знешнюю форму надіндывідуальнага прымусу, а як сродак рэгуляцыі грамадскіх адносін, створаны самой шляхтай для забеспячэння яе ўласных інтарэсаў. Дадзеная дзейнасць была цесна звязаная з практычнай абаронай шляхецкіх вольнасцей. Яскравым прыкладам для разумення гэтай сувязі можа быць цытата з інструкцыі на Люблінскі з’езд 1606 года: “(...) yeśliby ktory kolwiek у yakieykolwiek condityj stanu nie miał w tym zadnego respektu na osoby winnym pokazał na ktorego by pewne а nie wątpliwe dowody się pokazali, ktoryby radą swą у praktykami na opresję stanu naszego rycerskiego а na w inszem czemu praw wolności naszych radził praktyki czynic prawo pospolite znieważał przeciw niemu iawnie у tajemnie czynił do sedyciy у tumultow przyczynie dawał pokoy pospolity gwałcił, wykłady praw naszych inaczej niżli słowa opisane się miała czynił, taki każdy iako perduelis Rzeczy Pospolitey aby karan na wszystkim był, tak yakoby na wszystkie przyszłe czasy, pamiętka wieczna zostawała (...)”<sup>24</sup> [5, k. 3; 17, s. 157 – 158]. Пастаянныя ўзгадкі пра неабходнасць абароны шляхецкіх вольнасцей сведчаць пра тое, што іх практычная рэалізацыя лічылася нормай палітычных паводзін.

Кампраміснасць як норма палітычных паводзін вынікала з каштоўнасцей згоды, а таксама прызнання вольнасці і роўнасці ўсіх “абывацеляў” Рэчы Паспалітай. Менавіта таму дзеянні караля і сенатараў падчас сойму 1606 года выклікалі адмоўную рэакцыю полацкай шляхты. Імкненне да кампрамісу можна прадэманстраваць таксама на ўзгаданым ужо прыкладзе падтрымкі рэлігійных свабод шляхтай розных веравызнанняў. Культура кампрамісу выклікала стрыманае стаўленне да насілля. Шляхта нават ва ўмовах палітычных канфліктаў, як, напрыклад, рокаш, дэманстравала імкненне да пераважна мірнага вырашэння супярэчнасцяў і адмоўнае стаўленне да тых, хто “рокоу pospolity gwałci”<sup>25</sup> [5, k. 3].

**Рэакцыя шляхты на рашэнні інстытутаў палітычнай сістэмы, а таксама патрабаванні і пажаданні шляхты ў адносінах да палітычнай сістэмы.** Пазначаны аспект уключае ў сябе спосабы рэагавання шляхты на дзейнасць уладных інстытутаў, якія адлюстроўваюць ступень падтрымкі грамадскасцю палітычнай сістэмы і ўзровень сацыяльнай дысцыпліны. Таксама сюды ўключаны тыпы патрабаванняў і пажаданняў шляхты ў дачыненні да асобных інстытутаў палітычнай сістэмы. У межах дадзенага аспекту неабходна прааналізаваць некалькі праблем, звязаных з агульнадзяржаўнай і рэгіянальнай палітыкай.

Патрабаванні і пажаданні полацкай шляхты ў сферы дзяржаўна-палітычнага парадку і рэакцыя на адпаведныя рашэнні палітычных інстытутаў былі ў значнай ступені абумоўленыя ўяўленнямі пра належнае функцыянаванне палітычнай сістэмы і шляхецкімі сацыяльна-палітычнымі каштоўнасцямі.

<sup>21</sup>“за згодай усіх была заспакоеная” (Пер. аўт.).

<sup>22</sup>“нягледзячы на складзеныя ўзгоднена ад цэлых ваяводстваў, а таксама ад некаторых (паслоў – Заўвага аўт.). ваяводстваў і паветаў як каронных, так і Вялікага Княства Літоўскага пратэстацыі” (Пер. аўт.).

<sup>23</sup>“абы не толькі аднымі падаткамі, але і згодай Рэчы Паспалітай абарона (знешняя – Заўвага аўт.) паводле павіннасці да ўладара была ўчынена” (Пер. аўт.).

<sup>24</sup>“(...) калі б хто-небудзь якога-небудзь стану, не маючы ніякага асабістага інтарэсу, абвінаваціў пэўную асобу і калі б цвёрдыя і несумненныя доказы выявілі, што нехта сваімі парадамі і практыкамі імкнуўся да пагаршэння становішча нашага рыцарскага стану ці ў чым-небудзь абмежавання правоў і вольнасцяў, зневажаў права паспалітае, адкрыта або таямна пагарджаў ім, імкнуўся да мяцязоў і забурэнняў, спрыяў парушэнню грамадскага спакою, інакш тлумачыў нашыя правы, чым як яны напісаны, такі кожны, каб быў пакараны як здраднік Рэчы Паспалітай так, каб на ўсе будучыя часы захавалася пра гэта памяць (...)” (Пер. аўт.).

<sup>25</sup>“парушаў грамадскі мір” (Пер. аўт.).

У першую чаргу сюды трэба залічыць патрабаванні да караля аб захаванні агульных асноў дзяржаўна-палітычнага ладу, якія манарх абавязваўся выконваць і якія ўключаліся ў пакт канвента [3, с. 422; 4, к. 237; 8, с. 71]. У інструкцыі 1598 года змяшчалася патрабаванне да караля аб гарантыях выканання “Генрыкавых артыкулаў”, у прыватнасці пункта, які прадугледжваў кантраляванне дзейнасці караля 16 сенатарамі-рэзідэнтамі [4, к. 237]. Чуткі аб спробах караля ўвесці ў Рэчы Паспалітай спадчынную манархію выклікалі патрабаванне захавання “вольнай элекцыі” ў інструкцыі на Люблінскі з’езд 1606 года [5, к. 2]. Полацкі соймак 1598 года выказваўся за ўзмацненне ролі ў парламенцкай сістэме дзяржавы пасольскай ізбы. Было выказана пажаданне, каб сенатары не ўваходзілі ў склад рэпрэзентацыі соймакаў [4, к. 237 – 238; 12, с. 216]. Яшчэ больш рашуча полацкі соймак выступаў за павышэнне ролі пасольскай ізбы ў палітычнай сістэме ў 1606 годзе [5, к. 1]. У “ракашовых” інструкцыях да шляхецкіх з’ездаў у Любліне і Енджэеве змяшчалася патрабаванне, якое традыцыйна адрасавалася соймавым станам, – забеспячэнне шляхецкіх правоў і вольнасцей. Адметным выступае патрабаванне суда шляхты над тымі сенатарамі, якія парушаюць права [5, к. 3]. Характэрным прыкладам рэакцыі полацкай шляхты на парушэнне права з боку караля быў яе ўдзел у барацьбе “абывацеляў” ВКЛ супраць намінацыі на пасаду віленскага біскупа паляка Бернарда Мацеёўскага насуперак Статуту ВКЛ, што доўжылася 10 гадоў і скончылася перамогай літвінскай шляхты. Гэты ўдзел зафіксаваны ў патрабаваннях соймакаў 1597 і 1598 гадоў аб адмене намінацыі Б. Мацеёўскага [3, с. 422; 4, к. 241].

Як відаць, полацкая шляхта паслядоўна дамагалася захавання правых падстаў Рэчы Паспалітай, якія забяспечвалі пануючаму стану статус актыўнага суб’екта дзяржаўнай палітыкі, і востра рэагавала супраць спробаў абмежавання станавых правоў і прывілеяў.

Што датычыцца патрабаванняў полацкай шляхты адносна рэлігійнага пытання і яе рэакцыі ў адпаведнай сферы, то яны дастаткова поўна разгледжаны ў працах В. Галубовіча, Т. Кэмпы і Л. Ярмінскага [10; 12, с. 170 – 173, 213 – 217; 13, с. 143, 223, 234, 239 – 240, 266]. Нягледзячы на палітычныя і канфесійныя разыходжанні, полацкая шляхта рашуча выступала ў абарону прынцыпу рэлігійнай талеранцыі на аснове акту Варшаўскай канфедэрацыі. Прычыну гэтага можна бачыць не толькі ў колькаснай перавазе пратэстанцкіх і праваслаўных “абывацеляў” на Полаччыне, але і ў тым, што шляхта кіравалася каштоўнасцямі шляхецкай вольнасці, адным з аспектаў якой была свабода веравызнання.

Неадназначным было стаўленне полацкай шляхты да знешняй палітыкі, праводзімай уладамі Рэчы Паспалітай. На працягу 1592 – 1599 гадоў Жыгімонт Ваза з’яўляўся спадчынным каралём Шведскага Каралеўства. Яго праўленне на працягу ўсяго гэтага перыяду было нестабільным і абаяралася на вузкую сацыяльную базу. Крытычны момант наступіў у 1598 годзе, калі Жыгімонт Ваза склікаў вальны сойм з мэтай атрымаць згоды на паездку ў Швецыю ва ўмовах падрыхтоўкі ўзброенай барацьбы за ўладу з герцагам Карлам Сундэрманландскім. Полацкі перадсоймавы соймак, як і большасць іншых соймакаў ВКЛ, выказаў згоду на ад’езд караля, аднак у той жа час выказаў занепакоенасць перспектывай уцягвання Рэчы Паспалітай у вайну ва ўмовах адсутнасці трывалага міру з Маскоўскай дзяржавай і Асманскай імперыяй: “Aby Corona y Wielkie Ksiestwo Litewskie w żadną wojnę s Krolestwem Szwedzkim zaciagać nie pozwolili, oglądając nieprzyjaciół pogranicznych tak koronnego iako y Wielkiego Księstwa Litewskiego s ktorými nic zawartego strony pokoju nie mamy”<sup>26</sup> [4, к. 237]. Адначасова трэба звярнуць увагу на тое, што полацкая шляхта і ў 1597, і ў 1598 гадах выступала за актывізацыю мірных перамоваў з Масковіяй [3, с. 422; 4, к. 237]. З-за адсутнасці крыніц мы не ведаем пра пазіцыю полацкай шляхты ў перыяд пачатку вайны паміж Рэччу Паспалітай і Швецыяй у 1600 – 1611 гадах. У інструкцыі 1608 года змяшчаюцца меркаванні наконт далейшага паспяховага вядзення вайны; пры гэтым падкрэсліваецца неабходнасць захавання мірных адносін з Масковіяй і Турцыяй [8, с. 71].

У 1609 годзе Рэч Паспалітая апынулася ў стане вайны з Маскоўскай дзяржавай. Нягледзячы на паспяховы пачатак вайны, яе далейшы працяг не выклікаў энтузіязму сярод значнай часткі шляхты Рэчы Паспалітай. Інструкцыя полацкага соймаку 1611 года не змяшчала выказаў падзякі каралю за вайсковыя перамогі і пашырэнне межаў дзяржавы. Сярод вядомых перадсоймавых інструкцый з ВКЛ 1611 года гэта быў адзіны выпадак (у Каралеўстве Польскім не змясцілі выказаў падзякі пяць соймакаў). На думку Э. Апа-ліньскага, гэта была беспрэцэдэнтная з’ява, якая парушала даўнія палітычныя традыцыі [1, с. 138 – 139]. Полацкая шляхта скардзілася на зацягванне вайны, на небяспеку з боку Швецыі і Турцыі. Больш за тое, яна асудзіла сам факт развязвання вайны, патрабавала выявіць і пакараць яе арганізатараў, а таксама забараніць распачынаць войны без згоды сойму [9, к. 49; 26, с. 66]. Аналагічнае патрабаванне было змешчана ў інструкцыі люблінскага соймаку ад 22 жніўня 1611 года Э. Апа-ліньскі вызначае падобныя патрабаванні як пераломны момант, калі шляхта Рэчы Паспалітай ўпершыню паставіла пад сумненне права манархаў распачынаць войны без згоды сойма [1, с. 138].

<sup>26</sup>“Каб Карона і Вялікае Княства Літоўскае ні ў якую вайну з Каралеўствам Шведскім ўцягнуць сябе не дазволілі, маючы на ўвазе непражыццельныя памежных, як Кароны, так і Вялікага Княства Літоўскага, з якімі не маем ўсталяванага міру” (Пер. аўт.).

З аналізу соймакавых інструкцый можна заўважыць пераважна негатыўнае стаўленне полацкай шляхты да войнаў, якія праводзіла Рэч Паспалітая, і імкненне да падтрымання мірных адносін з суседнімі дзяржавамі. Чым гэта можна патлумачыць? Істотная роля ў фарміраванні такіх поглядаў належыць, безумоўна, распаўсюджанню сярод шляхты негатыўнага стаўлення да правядзення войнаў за межамі дзяржавы [1, s. 200]. Аднак трэба мець таксама на ўвазе канкрэтна-гістарычныя абставіны. Сярод полацкай шляхты ў разглядаемы час яшчэ захоўвалася памяць пра Інфлянцкую вайну 1558 – 1583 гадоў, калі частка ваяводства разам з Полацкам была акупавана маскоўскімі войскамі. Падчас войнаў пачатку XVII стагоддзя тэрыторыя Полацкага ваяводства выкарыстоўвалася для дыслакацыі войска Рэчы Паспалітай. Насельніцтва цярпела ад самавольства жаўнераў. Улічваючы тое, што пераважная большасць полацкай шляхты была немагчымай, падобныя факты адмоўна адбіваліся на яе эканамічным становішчы. Да таго ж пастаянна існавала небяспека распаўсюджання баявых дзеянняў у войнах як са Швецыяй, так і з Масковіяй на тэрыторыю Полаччыны.

З правядзеннем войнаў і абарончых мерапрыемстваў былі цесна звязаныя праблемы падаткова-фінансавай палітыкі. Згода на збор “пабору” сведчыла аб узроўні сацыяльнай дысцыпліны сярод шляхты, але яна таксама часта суправаджалася патрабаваннямі да забеспячэння інтарэсаў “абывацеляў”. Цікавымі з’яўляюцца праекты рэфармавання падаткова-фінансавай сістэмы, прадстаўленыя ў інструкцыях полацкіх соймакаў 1598, 1606 і 1611 гадоў, якія разглядаліся ў даследаваннях Л. Ярмінскага і Я. Мацішэўскага [12, s. 214 – 215; 17, s. 158]. У 1598 годзе полацкая шляхта патрабавала перадачы на карысць дзяржаўнага скарбу траціны даходаў з каралеўшчын, прыбыткаў ад манетнага двара, а таксама выплаты на карысць скарбу пэўных сум прускім князем і іншымі леннікамі Рэчы Паспалітай. У згодзе з іншымі соймакамі ВКЛ была актуалізавана прапанова аб тым, каб выдаткі, звязаныя з адпраўленнем даніны Крымскаму ханству (“памінкаў татарскіх”), ажыццяўляліся за кошт Польскага Каралеўства [4, k. 238]. Інструкцыя 1606 года таксама змяшчае патрабаванне стварэння сталай крыніцы фінансавага забеспячэння войска з дзяржаўных маёмасцяў [5, k. 3]. Можна пагадзіцца з Я. Мацішэўскім, што ў падобных патрабаваннях гучала імкненне дробнай шляхты перакласці цяжар фінансавых выдаткаў на магнатаў, якія часта з’яўляліся трымальнікамі дзяржаўных маёмасцяў [17, s. 158].

Акрамя агульнадзяржаўных полацкая шляхта змяшчала ў соймакавых інструкцыях таксама пастулаты рэгіянальнага характару. Найбольш важнымі сярод іх выступаюць патрабаванні выбараў полацкага ваяводы і скасавання ўнутраных мытняў у дзвінскім гандлі.

Першае з іх упершыню выступае ў інструкцыі 1597 года [3, s. 422]. Больш разгорнута гэтае патрабаванне сфармулявана ў інструкцыі паслам на Люблінскі з’езд 1606 года: “(...) o to się starac maia, aby ten przywilej nasz wcale był trzymany, a co by przeciwnego prawu naszemu było aby to zniesiono moca zjazdu tamtesznego było, a osobliwie iż mamy wolne obiranie wojewody u insze wolności temu należące, tedy aby po śmierci każdego wojewody wolna electia nam zostawała”<sup>27</sup> [5, k. 3]. Справа ў тым, што прывілей вялікіх князёў літоўскіх Полацкай зямлі ўтрымлівалі пункт, паводле якога на пасаду полацкага ваяводы павінна быць прызначаная асоба, якую абрала мясцовая шляхта: “давати нам воеводу нашого полочаном по их воли. А котори будет воевода наш нелюб, и нам им воеводу нашего дати по их воли” [27, с. 90]. Як абгрунтавалі ў сваіх даследаваннях І. Лапо, М. Спірыдонаў і В. Варонін, у рэчаіснасці ваяводы прызначаліся вялікім князем [28, с. 582 – 583; 29, с. 28; 30, с. 7]. На гэта яскрава паказвае і патрабаванне шляхты ў інструкцыі 1606 года. Аднак полацкая шляхта захоўвала веданне зместу Полацкага прывілею і імкнулася да рэалізацыі змешчаных у ім пастулатаў. Гэта з’яўляецца сведчаннем захавання ў яе асяроддзі ўяўленняў аб аўтарытэтных мясцовага права і элементаў рэгіянальнай самасвядомасці.

Патрабаванне скасавання ўнутраных мытняў у дзвінскім гандлі было змешчана ў інструкцыях 1598 і 1606 гадоў [4, k. 239; 5, k. 343]. Полаччына традыцыйна падтрымлівала цесныя гандлёвыя сувязі з Рыгай. На тэрыторыі Полацкага ваяводства знаходзіліся дзве мытныя акругі ў Полацку і Дзісне. Памеры мыта павялічыліся падчас вайны са Швецыяй 1600 – 1611 гадоў. Існаванне ўнутраных мытняў было выгадна для буйных магнатаў Радзівілаў і Сапегаў, кліенты якіх займалі вядучыя адміністрацыйныя пасады на землях у сярэднім цячэнні Дзвіны [31, с. 143 – 147]. У інструкцыі 1606 года ўтрымлівалася патрабаванне да Люблінскага шляхецкага з’езду ліквідаваць унутраныя мытні, паколькі яны перашкаджаюць развіццю гандлю і садзейнічаюць павышэнню коштаў. На сойме 1607 года было забаронена браць мыта са шляхецкіх тавараў у Кокенгаўзе і Дынабургу (Інфлянты), аднак зборы з купцоў захаваліся [32, с. 449]. Адметна тое, што соймакавая інструкцыя 1606 года выступала ў дадзенай справе ў абарону не толькі полацкай шляхты, але і мяшчанства: “стан шляхецкі і купецкі маюць цяжкасці”. Прычынай такой салідарнасці можа быць не толькі эканамічны інтарэс, але і захаванне сярод полацкай шляхты рэшткаў агульнаграмадзянскай свядомасці жыхароў Полацкай зямлі, якая на той час яшчэ не была цалкам выцеснена кар-

<sup>27</sup>“(…) павінны імкнуцца да таго, каб прывілей наш быў цалкам захаваны, а тое, што супярэчыць нашаму праву, каб было ліквідавана на бягучым з’ездзе, а асабліва маем на ўвазе вольнае абіранне ваяводы і іншыя вольнасці з гэтым звязаныя, каб пасля смерці кожнага ваяводы была б вольная элекцыя” (Пер. аўт.).

паратыўнай станавай свядомасцю. Праз некалькі дзесяцігоддзяў, у перадсоймавай інструкцыі 1632 года, дзе шмат увагі было прысвечана праблеме недапушчэння ў прывіляваны стан новых людзей, ужо выразна прасочваецца дамінацыя карпаратыўнай свядомасці [33, с. 54 – 55].

**Заклучэнне.** Праведзены аналіз палітычнай культуры полацкай шляхты на мяжы XVI – XVII стагоддзяў дазваляе сцвярджаць, што дадзеная культура характарызуецца высокай ступенню ўдзелу ў функцыянаванні палітычнай сістэмы. Шляхта, прынамсі тая яе частка, якая прымала ўдзел у соймаках, праяўляла значную палітычную актыўнасць. Шляхта добра разумела сутнасць палітычнай сістэмы і была ўпэўненая ў сваіх магчымасцях уплыву на палітычныя рашэнні; яна ведала свае правы і заўсёды была на пагадове да іх абароны. У палітычнай свядомасці прадстаўнікоў прывіляванага стану трывала замацаваліся такія каштоўнасці, як “вольнасць”, “роўнасць”, “братэрства”, “згода”, “шанаванне традыцыі”, а таксама вытворныя ад іх нормы палітычных паводзін, такія як дзейнасць у адпаведнасці з правам і кампраміснасць. У сваіх палітычных патрабаваннях полацкая шляхта акцэнтавала ўвагу на неабходнасці захавання існуючага дзяржаўна-палітычнага і прававога парадку, рэлігійнай талерантнасці, правядзення знешняй палітыкі, арыентаванай на мірныя адносіны з суседнімі дзяржавамі, эфектыўнай арганізацыі дзяржаўных фінансаў. Разам з тым у палітычнай культуры полацкай шляхты ў гэты перыяд яшчэ захоўваліся элементы рэгіянальнай свядомасці. Гэта пацвярджаецца павагай да полацкай палітычнай і прававой традыцыі, добрым веданнем мясцовых прывілеяў, імкненнямі да рэалізацыі асобных элементаў аўтаноміі Полаччыны, якая існавала ў папярэднія стагоддзі.

#### ЛІТАРАТУРА

1. Opaliński, E. *Kultura polityczna szlachty polskiej w latach 1587 – 1652* / E. Opaliński. – Warszawa: Wydawnictwo Sejmowe, 1995. – 347 s.
2. Лойка, П.А. Шляхта беларускіх зямель у грамадска-палітычным жыцці Рэчы Паспалітай другой паловы XVI – першай трэці XVII ст. / П.А. Лойка. – Мінск: БДУ, 2002. – 99 с.
3. *Dyaryusze sejmowe r. 1597*; wyd. E. Barwiński. – Kraków: Nakład Akademii Umiejętności, 1907. – XXVIII, 545 s.
4. Biblioteka książąt Czartoryskich (BCzart.) w Krakowie. – Sygn. 2234.
5. Archiwum Główny Akt Dawnych (AGAD) w Warszawie. – Archiwum Radziwiłłów (AR). – Dział II. – Nr 450.
6. Archiwum Główny Akt Dawnych (AGAD) w Warszawie. – Archiwum Radziwiłłów (AR). – Dział II. – Nr 510.
7. Biblioteka Polskiej Akademii Nauk i Polskiej Akademii Umiejętności (BPAU-PAN) w Krakowie. – Sygn. 360.
8. Галубовіч, В. Інструкцыя полацкай шляхты на сойм 1608 г. / В. Галубовіч, А. Радаман // Полацкія гістарычныя запіскі. – Т. III. – 2006. – С. 70 – 72.
9. Biblioteka Polskiej Akademii Nauk i Polskiej Akademii Umiejętności (BPAU-PAN) w Krakowie. – Sygn. 365.
10. Галубовіч, В. Канфесійная праблематыка на соймаках Полацкага ваяводства ў канцы XVI – сярэдзіне XVII ст. / В. Галубовіч // Хрысціянства ў гістарычным лёсе беларускага народа: зб. навук. арт.: у 2-х ч. Ч. 1; рэдкал.: С.В. Марозава [і інш.]. – Гродна: ГрДУ, 2009. – С. 179 – 185.
11. Жукович, П. Сеймовая борьба православного западнорусского дворянства с церковной унией (до 1609 года) / П. Жукович. – СПб.: Тип. Главнаго Управления Уделов, 1901. – XXI, 594 с.
12. Jarmański, L. *Bez użycia siły: działalność polityczna protestantów w Rzeczypospolitej u schyłku XVI wieku* / L. Jarmański. – Warszawa: Semper, 1992. – 269 s.
13. Kempa T. *Wobec kontreformacji. Protestanci i prawosławni w obronie swobód wyznaniowych w Rzeczypospolitej w końcu XVI i w pierwszej połowie XVII wieku* / T. Kempa. – Toruń: Adam Marszałek, 2007. – 624 s.
14. Opaliński, E. *Sejmiki szlacheckie wobec kwestii tolerancji religijnej w latach 1587 – 1648* / E. Opaliński // *Odrodzenie i Reformacja w Polsce*. – Т. 34. – 1989. – S. 21 – 40.
15. Wiśner, H. *Rozróżnieni w wierze. Szkice z dziejów Rzeczypospolitej schyłku XVI i połowy XVII wieku* / H. Wiśner. – Warszawa: Książka i wiedza, 1982. – 216 s.
16. Wiśner, H. *Sejmiki litewskie i kwestia wyznaniowa 1611 – 1648* / H. Wiśner // *Odrodzenie i Reformacja w Polsce*. – Т. 23. – 1978. – S. 123 – 150.
17. Maciszewski, J. *Wojna domowa w Polsce (1606 – 1609): studium z dziejów walki przeciw kontreformacji. Cz. 1: Od Stężyca do Janowca* / J. Maciszewski. – Wrocław: Zakł Nar. im. Ossolińskich, 1960. – VI, 368 s.
18. Maciszewski, J. *Jeziorna 1607 (wokół uniwersału detronizacyjnego rekoniesans badawczy)* / J. Maciszewski // *Świat pogranicza* / [red. nauk. M. Nagielski, A. Rachuba, S. Górczyński]. – Warszawa: ”DiG”, 2003. – S. 210 – 221.

19. Wiśner, H. Litwa wobec rokoszu (1606 – 1607) / H. Wiśner // Kwartalnik Historyczny. – Т. – 1972. – З. 2. – S. 278 – 299.
20. Галубовіч, В.У. Каталіцкая царква ў Полацкім ваяводстве ў канцы XVI – першай палове XVII стст. / В.У. Галубовіч // Вестн. Полоц. гос. ун-та. Серия А. Гуманитарные науки. – 2011. – № 1. – С. 13 – 17.
21. Галубовіч, В.У. Праваслаўная шляхта ў кантэксце канфесійнага жыцця Полацкага ваяводства ў другой палове XVI – сярэдзіне XVII стст. / В.У. Галубовіч // Міжканфесійныя адносіны ў Полацкім ваяводстве (другая палова XVI – першая палова XVII ст.): отчет о НИР (заключ.) / Полоц. гос. ун-т; рук. темы И.А. Бортник. – 2011. – С. 25 – 31 – № Г09ПЛ-003.
22. Галубовіч, В. Шляхта польскага паходжання ў Полацкім ваяводстве ў канцы XVI – XVII ст. / В. Галубовіч // Матэрыялы гісторыка-краязнаўчай канферэнцыі: да 80-годдзя Полацкага краязнаўчага музея. – Полацк: НППКМЗ, 2008. – С. 47 – 55.
23. Rokosz Zebrzydowskiego. Materiały historyczne poprzedzone przedmową i rozprawą pod tytułem Konfederacya i rokosz w dawnym prawie państwowem polskim; wyd. A. Rembowski. – Warszawa: Druk. E. Lubowskiego i S-ki Mazowiecka, 1893. – XXX, [315], 535 s.
24. Archiwum Główny Akt Dawnych (AGAD) w Warszawie. – Archiwum Radziwiłłów (AR). – Dział II. – Nr 507.
25. Ekes, J. O państwo zgody: Z dziejów ideologii politycznej w Polsce w latach 1587 – 1605. Praca doktorska / J. Ekes. – Warszawa, 1974. – 332 s.
26. Byliński, J. Sejm z roku 1611 / J. Byliński. – Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1970. – 248 s.
27. Полоцкие грамоты XIII – начала XVI в.: в 5 т.; изд. А.Л. Хорошкевич. – М.: Изд-во АН СССР, 1977 – 1983. – Вып. 3; 1980. – 215 с.
28. Лаппо, И.И. Великое Княжество Литовское за время от заключения Люблинской унии да смерти Стефана Батория (1569 – 1586). Опыт исследования политического и общественного строя / И.И. Лаппо. – Т. 1. – СПб.: Тип. И.Н. Скороходова, 1901. – XVI, 780 с.
29. Варонін, В. Палітычны лад Полацкага ваяводства ў першай палове XVI ст. / В. Варонін // Беларускі гістарычны агляд. – Т. 5. – Сш. 1 (8). – 1998. – С. 27 – 66.
30. Спірыдонаў, М. Полаччына ў сярэдзіне XVI ст. / М. Спірыдонаў // Полацкія гістарычныя запіскі. – Т. I. – 2004. – С. 5 – 19.
31. Якубаў, В.У. Сапегі ў барацьбе Жыгімонта Вазы за шведскую карону 1594 – 1611 г. / В.У. Якубаў // Леў Сапега (1557 – 1633) і яго час: матэрыялы міжнар. навук.-тэарэт. канф., Гродна 4 – 5 красавіка 2007 г.; рэдкал.: С.В. Марозава, В.У. Галубовіч, А.І. Груша. – Гродна, 2007. – С. 143 – 149.
32. Volumina legum: w 9 t. / przedruk zbioru praw staraniem xx. pijarów w Warszawie, od r. 1732 do r. 1782, wydane. – SPb.: Druk. J. Ohryzki, 1859 – 1860. – Т. 2: Ab anno 1550 ad annum 1609. – 1859. – 483 s.
33. Галубовіч, В.У. Інструкцыя полацкай шляхты на элекцыйны сойм 1633 г. / В.У. Галубовіч // Гісторыя і археалогія Полацка і Полацкай зямлі: матэрыялы V міжнар. навук. канф. (24 – 25 кастр. 2007 г.). – Полацк: НППКМЗ, 2009. – С. 51 – 58.

Паступіў 03.04.2013

**THE POLITICAL CULTURE OF THE POLATSK VOIVODESHIP NOBILITY  
AT THE END OF THE XVI<sup>TH</sup> – BEGINNING OF THE XVII<sup>TH</sup> CENTURIES AS PRESENTED  
IN THE INSTRUCTIONS OF THE DIETINES**

**I. BORTNIK**

*The article deals with the peculiarities of the functioning of the political culture among the Polatsk voivodeship nobility at the end of the XVI<sup>th</sup> – beginning of the XVII<sup>th</sup> centuries. The research of this phenomenon idone on the basis of the dietine instructions makes it possible to single out the following three aspects: the attitude of the nobility to the current political culture and its most important institutions; the nobility's socio-political values and the standards of their conduct; the response of the nobility to the decisions of the political institutions, the nobility's demands and wishes to them. It is stated that the culture of the nobility in the lands of Polatsk was characterized by the high level of political activity. The nobility understood the essence of the political system very well and were sure of their own abilities to influence political decisions. Such values as "liberty", "equality", "brotherhood", "amity" and respect to traditions were ingrained in the nobility's political consciousness. Still some elements of the regional consciousness were preserved in the political culture of the nobility of Polatsk at the same time.*

## КУЛЬТУРОЛОГИЯ

УДК 378

### АКСИОЛОГИЧЕСКИЕ ПАРАМЕТРЫ АРХИТЕКТониКИ КУЛЬТУРЫ СЕТЕВОГО ОБЩЕСТВА

*д-р филос. наук, доц. Е.Э. ДРОБЫШЕВА*  
(Санкт-Петербургский государственный экономический университет)

*Сетевое общество рассматривается как логичный результат архитектурных трансформаций современной культуры как функциональной системы. Анализируются основные тенденции в развитии аксиосферы сетевой культуры, архитектурная устойчивость которой обеспечивается синергичностью структурного, динамического и смыслового горизонтов, где наблюдается реформирование способов их взаимодействия и, как следствие, смещение ценностных акцентов. На основе архитектурной парадигмы, которая позволяет проанализировать данный феномен, выводится утверждение, что сетевая культура – это одновременно логичный и внутренне противоречивый исторический этап; аксиосфера сетевого общества подвержена трансформационным тенденциям и является залогом устойчивого развития культуры как системы.*

**Введение.** Сегодня все социальные науки – так или иначе – осмысливают феномен сетевого общества. Новый режим существования социума интересен для исследования в различных ракурсах – психологическом, социологическом, культурологическом. Нами данная проблема будет рассматриваться с позиций аксиологии. Анализируя ценностно-нормативную парадигму любой эпохи, можно проследить архетипически важные ее основания: соотношения личностного/коллективного, своего/чужого; роль, которую играют в данном обществе сакральные и властные элементы. В рамках аксиологического подхода раскрываются механизмы функционирования социальных структур памяти, соотношение традиций и новаций, гендерные и поколенческие аспекты бытия конкретного социокультурного образования, особенности языковых практик.

**Основная часть.** Архитектурно-культурно представляет собой взаимодействие нескольких горизонтов: структурно-морфологического, функционально-динамического и смыслообразующего. Универсальным базовым основанием культурной архитектуры выступают ценности, именно они обозначают место субъекта в данном пространстве и маркируют точки напряжения в топосе смыкания трех горизонтов. Каждому историческому типу культуры соответствует определенная конфигурация ее составляющих, способы самоопределения и репрезентации личности, художественные и гносеологические практики, рефлексивные и коммуникативные методы.

Сетевая культура, разворачивающаяся на наших глазах в виде совершенно определенного исторического конструкта, также может быть проанализирована в аксиологическом дискурсе. Ее архитектурно-культурная устойчивость обеспечивается синергичностью структурного, динамического и смыслового горизонтов, однако происходит реформирование способов их взаимодействия и, как следствие, смещение ценностных акцентов. Сетевой режим функционирования культуры как системы принципиально меняет ее облик, включая коммуникативную структуру, способы репрезентации идей, осуществления властных функций и даже мир рутинных, повседневных практик. Под сетевым режимом мы понимаем такой способ организации системы, при котором информация и способы ее передачи становятся структурообразующими факторами. Благодаря горизонтальной развертке, сетевой принцип организации обеспечивает бесконечное множество гиперссылок и, как следствие, продуцирует новые центры ценностного (а значит, и метафизического) напряжения. Тотальность традиционалистских иерархий уступает место вариативности взаимодействий самых различных по форме и содержанию структурных элементов культурной архитектуры.

Понятие «сеть» очень точно отражает специфику состояния актуальной социокультурной реальности. Фрактальная природа Сети как таковой снимает вопрос о монополии центра событийности и соответствующей рефлексивности:

- микшируются опознавательные сигналы в режиме «свой/чужой»;
- сдвигаются границы личностного и общественного, уникального и массового;
- изменяется восприятие пространства и времени.

Для сетевого режима характерны «сжатие» пространства (Д. Харвей) и «ускорение времени» (Э. Гидденс).

Ценности традиционалистской картины мира, в которой опыт и устойчивость были залогом успеха, уступают место ценностям инновативности, переживаемой как таковая только лишь в режиме «здесь и сейчас». Трансценция происходящих процессов не дает возможности погрузиться в реальность и осознать ее базовость и тотальность. «Поточное» сознание нивелирует ценности нуклеарной семьи, устойчивого круга друзей или поэтапной карьеры в рамках одного предприятия или вообще одной трудовой сферы. Вспомним сакраментальное советское выражение «у него была одна запись в трудовой книжке». Сегодня это сообщение вряд ли вызовет положительные коннотации, скорее наоборот.

С точки зрения М. Кастельса, новый тип общества предполагает конкурентоспособность не на основе жестких иерархий, а на основе сети – координации взаимодействия высокоавтономных единиц [1]. В таких условиях, когда человек отрывается от природных ограничителей и ориентиров, центральное значение имеет вопрос идентичности. Идентичность, как справедливо полагают исследователи, теперь должна формироваться не на естественных основаниях, а на информационных (поскольку информация, а не естественные процессы, становится основным содержанием жизни людей), т.е. созданных самими людьми – на основе проектов и программ [2].

Задача самоидентификации, которая является базовой для любого типа культуры, в сетевом обществе решается принципиально иначе: возможность существовать в Сети в формате нескольких параллельных «проектов себя» приводит к глобальным психологическим, эстетическим, нравственным перверсиям. Находясь в «нулевом топосе» (ведь пространственное местоположение здесь вообще непринципиально), пользователь одновременно может репрезентировать сразу несколько «Я», прячась за никами/аватарами. Играючи, он ведет сразу несколько диалогов в различных (зачастую диаметрально противоположных в аксиологическом плане) комьюнити.

Сегодня много говорят и пишут о рекарнализации как заметной тенденции современной жизни [3]. Маска – универсальный культурный артефакт и символ. Сетевые аватары выполняют совершенно очевидную функцию своеобразной саморепрезентации в духе детской приговорки: «Я – не я, и шляпа не моя». В абсурдистском Сетевом Зазеркалье искривляются этические и эстетические коды, символические феномены интерпретируются с учетом многопорядкового характера сетевого мировидения.

Причинно-следственные линейные связи в коммуникационном поле утратили свою очевидную действенность, аксиома про непересекающиеся прямые в данном пространстве выглядит, скорее, как вариант. В этой «полимагистральной структуре две точки всегда связываются множеством магистралей, а каждая магистраль состоит из множества отрезков и путей» [4], в итоге архитектурные соотношения типа «несущее-несомое» утрачивают жесткость и прочность. Материальные процессы начинают выполнять служебные функции по отношению к информативным, и несмотря на весьма убедительный вещественный антураж, соответствующий «веку потребления», мы вновь и вновь сомневаемся в том, что «бытие определяет сознание». Слову возвращается его структурирующая функция. Однако – вот ирония истории – реактуализированное Слово утратило сакральный смысл, оно обесценилось буквально и фигурально.

«Потоки сознания» захлестнули инфосферу, на наших глазах происходит микрореволюция в интернет-пространстве: полномасштабные посты в LiveJournal уступают в популярности лаконичным записям в Twitter, Facebook или ВКонтакте. Участники сетевой коммуникации в условиях переизбытка информации попросту не могут себе позволить тратить время на погружение в полноразмерный текст. «Твит-чирикание» в 140 символов как нельзя лучше отражает требования сетевой коммуникации как формы потребления. Легкость добычи и передачи информации, с одной стороны, существенно облегчает жизнь и расширяет познавательные возможности; с другой стороны, несет угрозу ценностно-нормативным устоям личностной и общественной жизни. Сама по себе Всемирная Паутина, как Небо в китайской культуре, абсолютна и внеоценочна. Равнодушно и всеядно она вмещает в себя неисчислимый объем данных и обладает непостижимым (даже для считающих себя хозяевами ситуации IT-специалистов) потенциалом.

Рассуждая о нарастающем вале информации, Ю. Хабермас задается вопросом: «Значит ли больше также и лучше или наоборот?» [5]. Думается, что по поводу критериев здесь нам договориться не удастся.

Универсальную ценностную парадигму, применимую к любому историческому типу культуры, мы предлагаем соотносить с четырьмя кантовскими вопросами о человеке:

- 1) Что я могу знать?
- 2) Что я должен делать?
- 3) На что я могу надеяться?
- 4) Что такое человек?

Более подробно эта проблематика была раскрыта нами в монографии «Архитектоника культуры: опыт культурфилософской рефлексии» [6]. Так, к примеру, первая группа ценностей – гносеологических –

в сетевом обществе характеризуется смещением акцентов от качества знания к его количеству, а также к скорости добывания информации. Это предопределяет множество социальных процессов, в частности косвенно влияет даже на гендерную ситуацию. Современный мужчина лишен характерной для традиционной культуры роли добытчика, в результате мы наблюдаем перенос его неизбывной страсти к добычанию в информационную сферу. Сегодняшние IT-шники/хакеры/геймеры – явные хозяева положения, это «новые варвары», штурмующие бастионы дряхлеющей традиционалистской системы. Эти «символические аналитики» (по терминологии Р. Райха) прямо и косвенно становятся центром любой деятельности.

По законам архитектоники культуры трансформации сегодня происходят одновременно во всех ее плоскостях и областях, сопровождаются выстраиванием сложных взаимодействий. Ценности труда/созидания/творчества претерпевают мощнейшие изменения в связи с нарастающей виртуализацией деятельностной сферы человеческого бытия. Сакрально-культурные практики, с одной стороны, испытывают прессинг насквозь технологизированной культуры, с другой – наращивают свой традиционалистский потенциал перед лицом глобализационных угроз. Отсюда – тенденции дауншифтинга и увлечения эзотерическими духовными практиками. Парадоксально, но ценность цивилизационных (в данном случае речь о технологиях) достижений не является очевидной – современный человек ощущает хрупкость своего бытия, невзирая на достижения научно-технической сферы. Апокалиптические ожидания находят свое отражение во всех продуктах массовой культуры, но наиболее эффективные, разумеется, в кинематографе. Конец Света в современной трактовке ожидаемо разворачивается в информационном пространстве. Что показательно – в последних сериях фильмов о супергероях в помощь Джеймсу Бонду и «крепкому орешку» Джону Макклейну сценаристы отрядили «ботаников»-компьютерщиков.

Сетевой режим существования социума кардинально меняет карту повседневности среднестатистического индивида. Обыденные практики актуальной культуры, как и другие формы существования человека, все стремительнее переходят в сетевой режим. Мы учимся и лечимся, развлекаемся и занимаемся спортом, путешествуем и покупаем все необходимое в сетевых предприятиях. Современный потребитель оказывается втянутым в «войну сетей» – крупные игроки рынка всех видов товаров бьются за покупателя, используя как символический инструментарий, так и вполне осязаемые приманки. Ритейлеры изощряются в способах удержания потребителя, причем процессы борьбы с прямыми конкурентами, играющими на том же поле, сопровождаются налаживанием перекрестных связей с предприятиями других областей социально-культурной сферы. Обладатели карт какой-либо сети магазинов автоматически становятся участниками процесса «переопыления» с сетями другого направления деятельности – из индустрии красоты, здоровья, развлечений.

Информация (уровень доступа к ней, ее сложность и объемы) становится критерием нового социального стратифицирования. В России социологи практически всерьез говорят о «партии Интернета» и «партии ТВ», поскольку источник получения информации действительно во многом предопределяет и отношение к ней, и ожидаемый формат отклика, и последующую поведенческую модель.

Исследователи предпринимают попытки актуальной социальной классификации в зависимости от активности использования информационных компьютерных технологий. Так, например, Д. Суслов и Ю. Царик предлагают выделять три группы: «инфобогачи, информационный средний класс и информационные бедняки» [2]. Билл Гейтс, Стив Джобс, Марк Цукерберг стали не просто олигархами и учредителями наиболее влиятельных мировых корпораций. Это – новые пассионарии, «иконы стиля», культуртрегеры, задающие новые параметры социокультурной реальности.

Условно говоря, Галактика Гуттенберга логично подготовила появление и расцвет Галактики Цукерберга. Социальные сети стали параллельным, а для некоторых – первичным по значимости полем для самореализации, актуальным «жизненным миром». Поколение Пепси логично сменилось i-Поколением – носителем соответствующего ценностно-нормативного сознания.

**Заключение.** Аксиосфера сетевого общества одновременно и подвержена трансформационным тенденциям, и является залогом устойчивости культуры как системы. В качестве иллюстрации на память приходит визуальный ряд из голливудского фильма «Война миров» – привычный мир буквально взламывается, и то, что выглядело опорами (как осязаемыми, так и не материальными), рассыпается.

Однако, как это ни парадоксально звучит в свете вышесказанного, именно символические формы культуры – прежде всего ценности и нормы – способны обеспечить целостность ее архитектонического единства. Нам кажется некорректным говорить о такой сложной системе, как культура, в категорически прогрессистской или катастрофической парадигме.

Сетевая культура – это одновременно логичный и внутренне противоречивый исторический этап. Архитектоническая парадигма позволяет проанализировать данный феномен наиболее релевантно. Как

верно отметил А.В. Назарчук, «несмотря на то, что социальные сети существовали всегда, проблема сетей и сетевого общества застала социальную науку врасплох» [4, с. 4].

На фоне выдвинутых концепций «технотронной эры» (З. Бжезинский), «постиндустриального общества» (Д. Белл), «информационного общества» (Э. Тоффлер) теория network society М. Кастельса существенно дополнила инструментарий современной социогуманитарной оптики. Представляется, что на этом исследовательском пути нам предстоит еще немало интересных поворотов.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Кастельс М. Информационная эпоха: экономика, общество и культура / пер. с англ. под науч. ред. О.И. Шкаратана. – М., 2000.
2. Суслов, Д., Информационное общество / Д. Суслов, Ю. Царик // Интернет против телеэкрана: информационно-теоретическое издание [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.contrtv.ru/comtop/1566>. – Дата доступа: 28.02.2013.
3. Тальнишних, Н.К. Культура «сетевых сообществ»: дис. ... канд. филос. наук: 24.00.01 / Н.К. Тальнишних. – Ростов н/Д, 2004.
4. Назарчук, А.В. Сетевое общество и его философское осмысление / А.В. Назарчук // Вопросы философии. – 2008. – № 7. – С. 61 – 75 .
5. Habermas, J. The Structural Transformation of the Public Sphere: An Inquiry into a category of Bourgeois Society, Polity / J. Habermas. – Cambridge, 2005.
6. Дробышева, Е.Э. Архитектоника культуры: опыт культурфилософской рефлексии / Е.Э. Дробышева. – СПб., 2008.

Поступила 15.02.2013

#### AXIOLOGICAL PARAMETERS OF CULTURAL ARCHITECTONICS OF THE “NETWORK SOCIETY”

**E. DROBYSHEVA**

*The network society is considered as a logical result of architectonic transformations of the culture as a system. The main trends in the development of axiosphere of modern culture are analyzed, the architectonic stability of which is provided by synergy of structural, dynamic and conceptual horizons, where reformatting of the means of their interaction and displacement of value accents are observed. On the basis of architectonic paradigm, which allows to analyze the given phenomenon, it is stated that network culture is at the same time a logical and internally contradictory historical stage. The axiosphere of the network society is prone to transformational tendencies and is a guarantee of the stable development of culture as a system.*

УДК 168.522

**ИНФОРМАЦИОННАЯ КУЛЬТУРА: СМЕНА ПАРАДИГМАЛЬНЫХ УСТАНОВОК**

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

*Анализируется проблематика исследования информационной культуры. Обоснована идея, что информационная культура принципиально отличается от массовой культуры сменой парадигмальных установок, среди которых информационная причинность, основанная на идее саморазвивающейся личности, новый тип мышления и другие. Прогнозируется, что смена парадигмальных установок в формирующейся современной информационной культуре ведет к развитию информационной культурологии в гуманитарной науке. Центральным понятием информационной культурологии выступает информационная культура, а в информационной культуре доминантной категорией является информация. Постулируется, что развитие информационной культуры происходит под влиянием новой генерируемой информации, которая отражается в сфере коммуникации.*

**Введение.** Актуальность исследования информационной культуры обусловлена современной проблематикой развития информационного общества. В конце XX века в постсоветском научно-образовательном пространстве возникли, а сегодня активно развиваются новые дисциплины: социальная информатика (А.Д. Урсул, А.В. Соколов и др.), информациология (И.И. Юзвизин, А.Г. Харитон и др.), социальная информациология (В.Д. Попов и др.), информационная культура (Г.Г. Воробьев, Л.В. Скворцов, П.Н. Киричек и др.) и другие научные направления. Они имеют разные объекты и предметы исследования, но объединены общей информационной причиной – акцентом на информации, на информационных процессах, протекающих в социуме.

**Основная часть.** Первым в научный лексикон термин «информационная культура» ввел Г.Г. Воробьев: «культура информационная – умение использовать информационный подход, анализировать информационную обстановку и делать информационные системы более эффективными» [1, с. 288]. В данном определении акцентирован прагматический аспект информации, который позволяет характеризовать информационную культуру личности и её навыки. Сущность понятия «информационная культура» П.Н. Киричек выводит из двух перекрестных значений родственных общественных явлений, имеющих, по его мнению, однопорядковый социально-философский смысл: информация и культура. Киричек пришел к выводу, что «лишь в дискретном исчислении информационная культура обладает метафизической завершенностью – в целом же она находится в состоянии перманентной изменчивости»; рассматривает её в двух ипостасях: на общем (социетальном) уровне – «качественное состояние системы производства, распространения, потребления социальной информации в обществе, соизмеряемое с основными целями его бытия (самосохранения и развития); и на частном (индивидуальном) уровне – «свод умений и навыков человека оценивать, потреблять, усваивать, передавать воспринимаемую по межличностному, групповому и массовому коммуникативным каналам» информацию [2, с. 5 – 8].

Информационная культура в трудах П.Н. Киричка, Л.В. Скворцова, А.И. Негодаева, В.В. Зыкова и других исследователей рассматривается как явление культуры современного общества. Как научный феномен информационная культура выступает в виде эпохального явления мировой культуры, которое, с одной стороны, оказывает влияние на каждого человека, требуя от него информационной культуры личности – приспособления к жизни в новых коммуникационных условиях; с другой стороны, трансформирует системы ценностей культур разных народов на основе информационной причинности – приоритетности социокультурной функции информации, глобальной информатизации всех структур общества. То есть в мировой культуре наблюдается постоянный синтез идей многовекторного микроуровня (личности) и макроуровня (социумов) информационной системы на основе генерируемой новой информации как информационной причинности. Последняя нами обоснована как парадигма информационной эпохи, под информационной причинностью понимается изменение состояния системы под воздействием информации [3].

Образно-математическое выражение единства двух информационных культур – индивидуальной и общественной (социетальной) – П.Н. Киричек представил в виде «информационно-гуманитарной дроби», в числителе которой – информационная культура личности, в знаменателе – социетальная. Любые изменения в числителе или знаменателе дают «переменный информационно-культурный результат», но качественный прогресс в первую очередь зависит от числителя. Информационную культуру личности, по мнению П.Н. Киричка, характеризуют умение и навыки человека оценивать, потреблять, усваивать, передавать социально значимую информацию, воспринимаемую по межличностным, групповым и массовым каналам коммуникации. Информационная культура на социетальном уровне характеризуется качественным состоянием системы производства, распределения, потребления социальной информации в обществе, соизмеряемым с основными целями бытия (самосохранение и развитие) [2, с. 5 – 8]. На наш взгляд, предложенная информационно-гуманитарная дробь отражает ренессансную идею поиска гармонии между личными и общественными интересами и ценностями, когда дробь стремится к «1» как целому, что можно назвать информационным идеалом абстрактной информационной системы культуры. Информационные процессы на социетальном уровне П.Н. Киричек предлагает измерять как в единичном, так и в мониторинговом режиме, поскольку они имеют свои количественные (нормативные) и качественные (культурные) параметры;

«основные механизмы информационного процесса наполняют различными сведениями, по возможности, ведущие ниши социума страны (региона) и создают когнитивный (некогнитивный) фон, или медийную напряжённость, отражающую степень вовлеченности (предрасположенности) граждан в общественную жизнь с первоочередной помощью печатных масс-медиа» [2, с. 146]. Явление роста медийной напряжённости или его ослабления – «информационный фон» (понятие П.Н. Киричка), на наш взгляд, можно анализировать в информационном пространстве культуры через средства массовой коммуникации, трансформацию их структуры, выявляя на основе информационной причинности наиболее яркие тенденции (информационные барьеры, потоки, течения, уровни) в динамике их развёртывания в историческом времени. Они же могут выступать в качестве основных эпохальных характеристик информационной культуры конкретной системы.

В трактовке российских учёных О.И. Соколова, Н.В. Михайловского, А.А. Городновой «информационная культура – это новый тип общения, дающий возможность свободного выхода и доступа к информационному бытию на всех уровнях от глобального до локального, поскольку внутринациональный, внутригосударственный тип информационного бытия так же несостоятелен, как и национальная наука; новый тип мышления, формирующийся в результате освобождения человека от рутинной информационно-интеллектуальной работы, среди черт, определяющих его сегодня, ярко проявляется ориентация на саморазвитие и самообучение» [4, с. 85]. При наличии глобалистской тенденции здесь также прослеживается идея смены основного функционального центра, который принципиально отличает массовую культуру, ориентированную на среднестатистического потребителя в индустриальную эпоху, от центрированной на саморазвивающейся личности информационной культуры. Последняя уже выступает и как междисциплинарное понятие, и как эпохальное явление, поскольку связана с трансформацией образа мышления в целом.

Рассматривая рациональность как основное средство обработки информации, как проявление универсального закона «оптимальной целесообразности», а нравственные нормы и требования как реализацию универсального закона «кооперативного взаимодействия» самоорганизующихся систем, С.И. Некрасов обосновал четыре типа рациональности в историческом развитии: 1) доклассический (мифотворчество) – не требует рефлексивных средств доказательности, представляя собой рациональность всего сообщества, а не отдельного индивида; 2) классический тип рациональности основан на конкуренции между рациональностью индивида и коллектива, что ведет к частым социальным конфликтам и формированию разных норм нравственности; 3) неклассический тип – критика классической рациональности и преобладание индивидуальной рациональности над коллективной, которая создает иллюзию субъективной нравственности; 4) постнеклассический тип рациональности – превалирование духовно-нравственных компонентов рациональности, когда идея «одухотворенной мысли» осознаётся как личная необходимость [5, с. 14 – 15].

В контексте коэволюционной теории рациональности и нравственности С.И. Некрасова современная информационная культура формируется на основе неклассического и постнеклассического типов рациональности, где автономная личность (И. Кант) выступает носителем моральных принципов.

Идея качественно нового эпохального явления мировой культуры – информационного общества (цивилизации), сопровождающегося трансформацией сознания человека, – отражена в трудах А.И. Ракитова, Р.Ф. Абдеева, И.И. Юзвишина, М.И. Даниловой, А.И. Арнольдова и других учёных. Доктор философских наук М.И. Данилова постулирует в статье «Мировоззрение информационного общества», что в XX веке «началось новое бытие культуры», следует ожидать изменения типа человеческой мыслительной деятельности – «мировоззрения, типа социальной памяти, типов рациональности и ментальности». Она называет две главные черты информационного общества: а) «демассификация и дестандартизация всех сторон экономической и социальной жизни»; б) «высокий уровень инноваций, быстрота происходящих в обществе изменений» [6, с. 18]. В статье «Информация – глобальная ценность XXI века» А.И. Арнольдов рассматривает информацию как «основной фундаментальный ресурс современного общества, эффективный инструмент, направленный на формирование новой цивилизации» [7, с. 65]. На наш взгляд, не вызывает сомнения, что доминантой современной культурной эпохи должна стать кардинально отличающаяся от массовой культуры информационная культура, а информация определяет её глобальный облик на основе информационной причинности.

В информационную эпоху выявляются серьёзные социокультурные проблемы. Анализируя основные тенденции информационного общества на примере взаимодействия реципиентов в сети интернет, В.П. Рыжов и Л.М. Терехова обосновали как существенное отличие социального взаимодействия в новых ИС, прежде всего СМИ, то, что отбор информации осуществляется не на входе, а на выходе (потребителем). «В традиционных системах существует достаточно жесткий отбор на входе системы (идеологическая, политическая и иные формы цензуры, литературные, музыкальные и прочие редакции и т.д.), но их ресурсы и они сами остаются закрытыми для большинства пользователей, интернет же делает эту систему открытой» [6, с. 16]. Такая принципиальная смена полюсов функционирующих в социуме информационных потоков неизбежно ведет к изменению структуры коммуникации традиционной социокультурной системы. Здесь «иллюзия субъективной нравственности» преобладает над коллективной моралью, новые информационные системы не просто постепенно «вживаются», а трансформируют культуру в целом. Причиной трансформации является сама информация, выходящая из-под контроля. При всей важности и значимости достижений современных информатологов настораживает этическая проблематика разрабатываемых ими концепций. Например, И.И. Юзвшин на научном уровне рассматривает идею возможной информационной колонизации Вселенной с помощью саморегулирующихся информационно-экологических биосистем и микроорга-

низмов [8, с. 19]. Мы полностью согласны с С.И. Некрасовым, что решение самой глобальной проблемы человечества – его выживаемости – возможно только на моральной основе. Некрасов предлагает парадоксальный выход: «человечество перед свободой творчества должно поставить задачу – обязательно пропускать все открытия в области науки и техники через социально-гуманитарные фильтры, которые соотносили бы все проекты в этой сфере с мерой человека», если человеческое сознание не поставит такие фильтры, то их поставит сама природа [5, с. 33]. Реализация такой гуманной идеи имеет и обратную сторону, которую нужно учитывать. Ограничение свободы творчества личности неизбежно сопровождается созданием новых информационных барьеров, что также ведет к непредсказуемым негативным последствиям, но уже на многовекторном микроуровне информационной системы культуры. Между неклассическим и постнеклассическим типами рациональности наблюдается конфликт, который выходит далеко за рамки отдельно рассматриваемых социумов, но остается центрированным на личности.

**Заключение.** Смена парадигмальных установок в формирующемся информационном обществе ведет к развитию информационной культурологии в современной гуманитарной науке. Центральным понятием информационной культурологии выступает информационная культура, а в информационной культуре, в свою очередь, доминантной категорией является информация. Признавая изменение современной научной картины мира, социокультурных структур общества, мировоззрения современного человека под влиянием новой генерируемой информации, тем самым признается информационная причинность. Она позволяет рассматривать проблемы неорганизованной сложности, любые явления социокультурной динамики в самоорганизующихся информационных системах культуры. Информационная культурология пока не имеет общепризнанного статуса культурологического прикладного направления в постсоветском научном пространстве. В то же время парадигма информационной эпохи позволяет прогнозировать её развитие, что подтверждают исследования информационной культуры современного общества В.П. Рыжова, Л.М. Тереховой, М.И. Даниловой, Н.Б. Зиновьевой, Э.Й. Хитаровой, А.А. Городновой [6; 4] и другие.

Под *информационной культурой* понимаем культуру восприятия, оценки, использования и генерации информации, которая находит отражение во всех видах культурной деятельности, синтезируя информационную культуру личности и общества в едином многоуровневом информационном пространстве мировой культуры. Информационная культура – это один из видов культуры как многогранного явления, характеризующего человеческую деятельность. Она находит отражение в информационном пространстве благодаря различным способам и формам фиксации происходящих в социуме информационных процессов. Развитие информационной культуры всегда происходит под влиянием новой генерируемой информации, что находит отражение в сфере коммуникации, в трансформации её структуры.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Воробьев, Г.Г. Твоя информационная культура / Г.Г. Воробьев. – М.: Молодая гвардия, 1988. – 303 с.
2. Киричѣк, П.Н. Информационная культура общества / П.Н. Киричѣк. – М.: Изд-во РАГС, 2009. – 220 с.
3. Сороко, С.М. Информационная причинность как парадигма информационной эпохи / С.М. Сороко // Придніпровські соціально-гуманітарні читання: матеріали Криворізької сесії і Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю, Кривий Ріг, 24 листопада, 2012 р. / наук. ред. О.С. Токоуєнко. – Д.: ТОВ «Інновація», 2012. – Ч. 1. – С. 115 – 118.
4. Городнова, А.А. Информационная культура и информационное общество: учеб.-метод. пособие / А.А. Городнова. – Нижний Новгород: Изд-во Волго-Вятской академии госслужбы, 2010. – 174 с.
5. Некрасов, С.И. Рациональность и нравственность как проявление эволюции универсума (коэволюционный подход): автореф. дис. ... д-ра филос. наук / С.И. Некрасов. – Нижний Новгород, 2002. – 35 с.
6. Парадигмы XXI века: информационное общество, информационное мировоззрение, информационная культура: материалы междунар. науч. конф., 16 – 18 сент., 2002 г. / науч. ред. И.И. Горлова [и др.]. – Краснодар: Краснодарский гос. ун-т культуры и искусств, 2002. – 480 с.
7. Арнольд, А.И. Информация – глобальная ценность XXI века / А.И. Арнольд // Проблемы информатиологии: акад. сб. науч. тр.; под ред. И.И. Юзвизина [и др.]. – М.: Информатиология, 1997. – С. 64 – 73.
8. Юзвизин, И.И. Информатиология или закономерности информационных процессов и технологий в микро- и макромирах Вселенной / И.И. Юзвизин. – М.: Радио и связь, 1996. – 214 с.

Поступила 08.02.2013

#### INFORMATION CULTURE: REPLACEMENT OF PARADIGM ATTITUDES

S. SOROKO

*The problems of the investigation of information culture are analyzed. The author proves that the general difference between information culture and mass culture is revealed through the replacement of paradigm attitudes such as information causality, personal development, new model of thinking etc. Shaping of information culturology as a new scientific tendency in the humanities is prognosticated. The core definition of information culturology is information culture and in information culture the dominant category is information. It is postulated that the development of information culture takes place under the influence of new generated information, which is reflected in the sphere of communication.*

УДК 130.2+141.78

## КОНЦЕПЦИЯ РИЗОМОРФНОГО ЛАБИРИНТА В КУЛЬТУРЕ ПОСТМОДЕРНА

О.А. БАРМА

(Белорусский государственный университет культуры и искусств, Минск)

*Рассматривается проблема предметных культурных аппликаций номадологической концепции постмодернизма, в частности номадологическая модель ризоморфных сред, представленных в концепции ризоморфного лабиринта. Внимание акцентируется на переосмыслении феномена лабиринта в контексте постмодернистского понятия «ризомы». Высказывается мнение о том, что традиционный (классический) лабиринт как структурированный принцип организации внутреннего пространства теряет свои традиционные характеристики в культуре постмодерна. На смену ему приходит концепт лабиринта-ризомы, или ризоморфного лабиринта, сочетающего в своей архитектонике аструктурные, неиерархические принципы организации внутреннего пространства.*

**Введение.** Переход общества от культуры модерна к культуре постмодерна, и в большей степени к культуре пост-постмодерна, знаменуется радикальным отказом от характерных для классической метафизики презумпций – целостности и структурности. Основными характеристиками культуры в постмодернистском контексте являются децентрация и дискретность, потеря смысла всяких бинарных оппозиций и иерархических конструкций, что отражается в полном игнорировании принципов организации целостности структуры, наращивании дезинтеграции и неопределенности, способствующих погружению порядка в хаос. Данные характеристики культуры находят свое выражение в конституировании постмодернизмом понятия «ризомы», введенного в научную лексику представителями французской школы философии постмодернизма Ж. Делезом и Ф. Гваттари в совместной работе «*Rhizome*»<sup>1</sup>, и в ее предметном воплощении – концепции «лабиринт».

Так, исследователи городского пространства В.Г. Туркина и Ю.А. Разинов используют понятие ризомы для изучения феномена города как ризоморфного лабиринта, в котором нельзя выделить пространственные координаты центра и периферии. В.М. Дианова и А.И. Пигалев рассматривают как принципиально аструктурное лабиринтное пространство культуру, находящуюся в постоянной имманентной автохтонной организации своего бытия. Понятие «ризомы» У. Эко и В.О. Пелевин используют для построения сюжетного пространства своих произведений, где литературный текст имеет все признаки ризоморфного лабиринта, в котором соединены различные литературные жанры и направления, не имеющие четких границ своего применения: начала и конца.

В западной культуре понятие «ризомы» противопоставляется неизменным линейным структурам, пронизывающим всю европейскую историю. Именно концепт лабиринта используется учеными для децентрации линейных процессов не только в академической среде, но и в областях градостроительства (водные каналы Амстердама, линии Парижского метрополитена), информатики (социальные сети, каналы получения и распространения информации в глобальных информационных системах), в архитектурных стилях (динамическая архитектура).

Актуальность теоретического осмысления в русле культуры постмодернизма оснований лабиринта обусловлена его семантической трактовкой как ризоморфного лабиринта, фундаментальным свойством которого является гетерономность при сохранении целостности.

Цель данного исследования заключается в определении мировоззренческих оснований концепции лабиринта на основе принципов построения ризоморфного пространства в культуре постмодерна.

**Основная часть.** Понятие «ризомы», введенное в проблемное поле философии постмодернизма Ж. Делезом и Ф. Гваттари, этимологически происходит из биологической терминологии, где обозначает определенное строение корневой системы, характеризующейся отсутствием центрального стержневого корня и состоящей из множества хаотически переплетающихся, периодически отмирающих и регенерирующих побегов. Ризома как подземный стебель, отмечают Ж. Делез и Ф. Гваттари, принципиально отличается от корней и корешков. Луковицы, клубни – это ризома. В своей естественной среде она приобретает разнообразные формы, начиная с внешней протяженности, разветвленной во все стороны, до конкретизаций в луковицы и клубни [1, с. 74]. Ризома разрушает представления о четкой и централизованной семантике культурных архетипов и носит релятивный характер описания и изучения, предполагая

<sup>1</sup> По оценке Ж. Делеза и Ф. Гваттар, ризома отличается от любой структуры своей полиморфностью, у нее отсутствует не только единство семантического центра, но и центрирующее единства кода.

корневые основания и качественную определенность, но развитие явлений рассматривается как принципиально вариативное [2, с. 512]. Моделирование различных ситуаций позволяет на теоретическом уровне представить потенциальное вторжение ризомы в уже созданные и функционирующие эволюционные цепочки и тем самым содействовать образованию «поперечных связей, ...порождению несистемных и неожиданных различий» [3, с. 255]. Как отмечает И.П. Ильин, представители философской школы постмодернизма, используя метафору ризомы, попытались дать представление о взаимоотношениях различий как запутанной корневой системе, в которой неразличимы отдельные отростки. Ее побеги и волоски, регулярно отмирая и заново отрастая, находятся в состоянии постоянного обмена с окружающей средой, что якобы «парадигматически соответствует современному положению действительности» [3, с. 254].

По определению М.А. Можейко, под «ризомой» необходимо понимать «фиксацию принципиально аструктурного и нелинейного способа организации целостности, оставляющего открытой возможность для имманентной автохтонной подвижности и, соответственно, реализации ее внутреннего креативного потенциала самоконфигурирования» [4, с. 43 – 44]. Ризома представляет собой принципиально открытую среду, в которой из-за отсутствия границ происходит постоянный обмен с окружающей средой, в связи с этим к ризоме невозможно применить четкое дифференцированное разделение внешнего и внутреннего (что соответствует общей постмодернистской установке, выраженной в концепции складки Ж. Делеза). Но все же при всей своей разнородности ризома являет собой целостность, которая, несмотря на постоянное взаимодействие с внешней средой, не растворяется в ней, представляя собой конкретный отдельный объект [5, с. 142].

Делез и Гваттари выделяют шесть основных принципов, свойственных ризоме: принципы связи и гетерогенности, множественности, незначащего разрыва, картографии и декалькомании. Принципы связи и гетерогенности реализуются в том, что любая точка ризомы может быть связана со всякой другой, в отличие от дерева или корня, которые фиксируют точку, порядок в целом [1, с. 74]. Такой тип нелинейных связей предполагает иной способ познания и восприятия целостности реципиентом. Данный принцип У. Эко сравнивает с организацией чтения энциклопедии, где отсутствует линейность повествования, которую начинают читать с любого необходимого реципиенту места. В то же время аналитические статьи располагают множественными отсылками (в виде ключевых слов) к другим статьям, тем самым создавая эффект нелинейных связей внутри замкнутого пространства.

Принцип множественности ризомы заключается в отказе от стержня, символизирующего единство, единое. В ризоме нет точек или позиций, которые можно найти в структуре, дереве или корне. Есть только линии, которые определяют процесс движения «развития» ризомы. Ризома может быть сломана, разбита в каком угодно месте, она возобновляется, следуя той или иной своей линии, а также следуя другим линиям; это четвертый принцип ризомы – принцип незначащего разрыва [1, с. 74]. Такие разрывы могут быть представлены в контексте несовпадения авторского смысла, заложенного в художественном тексте, с его читательской интерпретацией.

Принцип картографии подразумевает под собой радикальный отказ от презумпции наличия какого бы то ни было варианта порождающей модели, якобы детерминирующей собою процесс автохтонной эволюции ризоморфных объектов. По мнению Ж. Делеза и Ф. Гваттари, ризома как таковая «не подчиняется никакой структурной или порождающей модели» [6, с. 357]. Основными презумпциями принципа картографии являются: 1) презумпция отказа от идеи глубины; 2) презумпция множественности состояний; 3) презумпция нелинейности и плюральности; 4) презумпция идиографичности (неповторимости) [6, с. 357 – 358]. Ризому нельзя поместить в какие-то рамки, определить ее координаты и спрогнозировать ее траекторию развития. Она везде, но в то же время ее нельзя определить как часть целого или как само целое. Ризома не поддается сопоставимости.

Декалькированием Ж. Делез и Ф. Гваттари называют антикопирование. По их мнению, ризома боится кальки, так как калька – это репродукция уже известного, данного, упорядоченного. Кальке противопоставляется карта: «Карта открыта, она объединяет все свои измерения, она подвижна, переворачивается, восприимчива к изменениям» [7, с. 17]. По мнению французских философов, калька «опасна», поскольку она стабилизирует, организует, нейтрализует множественности по осям значимости. Калька замкнута сама на себе, без возможности своего раскрытия, в противоположность карте, которая буквально занята движениями, перемещениями. Составлять карту – это пытаться уловить немислимые маршруты, группирующие зачастую разнородные мысли [8, с. 94].

Сущностной характеристикой ризомы является отсутствие пространственных координат в ее измерении: нет ни начала, ни конца, но всегда есть точка, из которой она растет и выступает за свои пределы. Она не начинается и не заканчивается, она всегда в середине, между вещей, между-бытие. «Дерево – это преемственность, а ризома-союз – это только союз. Дерево навязывает глагол «быть», а ризома соткана из союзов «и... и... и». В этом союзе достаточно силы, чтобы надломить и вырвать с корнем глагол быть» [7, с. 30 – 31].

Ризому нельзя рассматривать как хаос, но и нельзя рассматривать как жесткую структуру, подобно кристаллической решетке, незыблемой и (до тех пор, пока объект сохраняет свою качественную самоидентичность) неизменной. Подобное переходное состояние между хаосом и структурой наиболее адекватно может быть передано посредством концепта лабиринта. В своих работах У. Эко характеризует ризому как своеобразный прообраз лабиринта, что, на наш взгляд, позволяет представить концепт лабиринта эмблематической фигурой постмодернизма [9], полностью противоположной концепции лабиринта в классической культуре.

Концепт лабиринта, представленный в классической культуре как физический объект, предполагающий прохождение реципиента от входа к центру и от центра к выходу, что в метафорическом смысле символизирует движение по стволу мирового дерева, символизирует сам образ мира-дерева, где спуск к корням (к центру) мирового древа и восхождение к кроне (к выходу) – путь в «неизвестные глубины» и «не исследуемые выси» – в двузначном символе лабиринта сливаются в одно: движение от краев к центру и обратно [10, с. 278]. Классическому лабиринту противостоит ризоморфный лабиринт, с отсутствием четкой системы координат, со способностью порождать множество различных значений, что способствует широкому вееру интерпретации и понимания, что, по мнению Л.В. Стародубцевой, представляет собой «идею вечного движения: с одной стороны, приближения к центру как к тому «беспредельному пределу» устремлений, к которому можно подступать все ближе и ближе, но с которым невозможно окончательно «совпасть», с другой стороны, – вечного удаления, отодвижения от центра [10, с. 240]. Еще одной существенной характеристикой ризоморфного лабиринта, по мнению Л. В. Стародубцевой, является то, что «ризомат Ж. Делеза и Ф. Гваттари – это лабиринт без цели, бесконечные бессмысленные блуждания в духовных строениях без центра и периферии, без входа и выхода, без начала и конца, скитания во вселенском безграничном лабиринте бесконечных возможностей» [10, с. 283].

По своей природе ризоморфный лабиринт децентрирован и антииерархичен. Нет преобладающих и посредственных в нем топосов, все дорожки, составляющие архитектуру лабиринта, не имеют по отношению друг к другу преимуществ, так же как и нет привилегированных связей между ними, каждая дорожка имеет возможность пересечься с другой, тем самым образуя новую дорожку, нацеленную на последующее размножение. По мнению Ж. Делеза и Ф. Гваттари, «множества ризоматичны, и они разоблачают древовидные псевдомножества. Нет ни единства, которое следует за стержнем в объекте, ни того, что делится внутри субъекта. У множественности нет ни объекта, ни субъекта, только детерминации, величины, измерения, которые не могут увеличиваться без соответствующего изменения сущности» [7, с. 13]. То есть ризоморфный лабиринт может быть частью другого лабиринта («лабиринт в лабиринте»), выступать как связующее звено в цепи множества лабиринтов, не связанных между собой семантически и/или физически, преобладать над другими лабиринтами, но в то же время быть подчиненным за счет вовлечения в структуру другого лабиринта.

Ризоморфный лабиринт «включает в себя линии членения, по которым он стратифицирован, территориализован, организован, однако линии эти перманентно подвижны и предполагают своего рода разрывы как переходы в состояние, характеризующееся отсутствием жесткой стратификации» [4, с. 44], что заставляет идущего по лабиринту погрузиться в себя, сосредоточиться на своих ощущениях, соразмерить ритм шагов с пространством коридоров и переходов, которые множатся, роятся, создавая ощущения хаоса. В пространстве такого лабиринта невозможно выделить смыслообразующий центр, а следовательно и периферию. Лабиринт, таким образом, не имеет ни начала, ни конца, что определяет собой бесконечное пространство. При этом нет центрального топоса, который задавал бы вектор движения внутри лабиринта, что гарантирует ему динамичность.

Постмодернистский лабиринт включает множественность фальшивых стартов, отступлений, вариаций и повторений, замыкая на себя все выходы из себя: полагая, что направляешься к выходу, углубляешься. Единственное, что есть в лабиринте постоянного – это само движение, блуждание, скитание между абсолютным минимумом ничего и абсолютным максимумом всего. Путешествие по ризоморфному лабиринту – не что иное, как определенный род запутанного пути, беспрестанное блуждание между «центром и разорванной окружностью, между исчезающей точкой и той самой бесконечной сферой существования, центр которой везде, а границы нигде» [10, с. 242].

Для реципиента, осваивающего пространство ризоморфного лабиринта, не существует нормированных правил его преодоления, он вправе сам выбирать, с какой точки ему начинать свой путь, и в каком направлении. Тем самым реципиент образует этим движением потенциально бесконечное количество направлений, что являет собой ситуацию перманентного выбора. Место, откуда он начал свой путь, является для него одновременно и началом, и концом, и серединой пути. Создавая свой маршрут, реципиент руководствуется своими желаниями, не нарушая при этом внутреннее пространство лабиринта. В рамках такого подхода невозможно констатирование финального смысла пути.

Ризоморфный лабиринт не поддается осмыслению, реципиент может начертить карту своего пути, но ее необходимо будет постоянно конструировать, а именно: вновь разбирать, связывать с предыдущи-

ми вариантами, переворачивать, изменять конфигурацию лабиринта, пытаясь выделить множественность входов и выходов, уловить линии ускользания и линии членения.

**Заключение.** Подводя итоги проведенного исследования, можно утверждать, что переход от культуры постмодерна к культуре пост-постмодерна находит свое выражение в понятии «ризомы», ярким примером которой является концепт ризоморфного лабиринта, сочетающего в своей архитектонике аструктурные, неиерархические принципы организации внутреннего пространства.

Основными характеристиками ризоморфного лабиринта являются:

- отсутствие четкой системы координат;
- способность порождать множество различных значений и сценариев развития событий;
- возможность внутренней самоорганизации за счет внешнего воздействия.

*Ризоморфный лабиринт* – это сеть бесчисленных входов и выходов, переплетающихся между собой ходов, не являющихся доминантными по отношению друг к другу; он лишен привилегии центра и периферии.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Стомба, А.С. Уильям Голдинг: поэтика и проблематика «открытого произведения»: моногр. / А.С. Стомба. – Харьков: ХНУ им. В.Н. Каразина, 2012. – 214 с.
2. Теория культуры: учеб. пособие / под. ред. С.Н. Иконниковой, В.П. Большова. – СПб.: Питер, 2010. – 592 с.
3. Ильин, И. Ризома / И. Ильин // Постмодернизм: словарь терминов. – М.: ИНИОН РАН (отдел литературоведения): INTRADA, 2001. – С. 254 – 255.
4. Можейко, М.А. Становление теории нелинейных динамик в современной культуре: сравнительный анализ синергетической и постмодернистских парадигм / М.А. Можейко; М-во образования Рос Федерации, Смоленский гос. пед. ун-т. – 2-изд., доп. – Смоленск, 2004. – 237 с.
5. Барма, О.А. Ризоморфный лабиринт как форма восприятия библиотеки в творчестве Х.Л. Борхеса / О.А. Барма // Вестн. Полоц. гос. ун-та. Серия Е. Педагогические науки. – 2012. – № 15 – С. 141 – 144.
6. Можейко, М.А. Картографии принцип / М.А. Можейко // Постмодернизм: энциклопедия; сост.: А.А. Грицанов, М.А. Можейко. – Минск: Интерпрессервис: Книжный Дом, 2001. – С. 357 – 359.
7. Делез, Ж. Ризома / Ж. Делез, Ф. Гваттари; сокр. пер. А. Усмановой // Философия эпохи постмодерна: сб. пер. и реф.; сост., ред. А.Р. Усманова. – Минск: Красико-Принт, 1996. – С. 6 – 31.
8. Карцев, И.Е. Карта против кальки / И.Е. Карцев // Жиль Делёз: введение в постмодернизм: философия как эстетическая имагинация / И.Е. Карцев. – М.: ОГНИ ТД, 2005. – С. 94 – 95.
9. Эко, У. Заметки на полях «Имени розы» / У. Эко // Имя розы / У. Эко; предисл. У. Эко; послесл.: Е. Костюкович, Ю. Лотмана. – СПб.: Симпозиум, 1998. – С. 597 – 644.
10. Стародубцева, Л.В. Метафизика лабиринта / Л.В. Стародубцева // Альтернативные миры знания; под ред. В.Н. Паруса, Е.Л. Чертковой; Рос. акад. наук, Ин-т философии. – СПб.: Изд-во Русского Христианского гуманитарного института, 2000. – С. 238 – 296.

Поступила 25.03.2013

#### THE RHIZOMORPH LABYRINTH CONCEPTION IN POSTMODERN CULTURE

**O. BARMA**

*In the article the problem of objective cultural applications of nomadologic postmodern conception is revised, in particular nomadologic model of rhizomorph environments, being given in the Rhizomorph labyrinth conception. The author focuses on re-realizing the Labyrinth phenomenon in the context of the postmodern concept "Rhizome". In his opinion, the traditional (classic) labyrinth, as a structured principle of interior organization, loses its traditional characteristics in postmodern culture. It is being replaced by the Labyrinth-rhizome concept, or Rhizomorph labyrinth, which unites in its architectonics non-structural, non-hierarchical principles of interior organization.*

УДК 061.23

**ЖИЗНЬ И ТВОРЧЕСТВО БЕНЕДЕТТО КРОЧЕ:  
КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ****Ю.С. САБАДАШ***(Мариупольский государственный университет, Украина)*

*Рассматривается жизненный и творческий путь известного итальянского ученого Бенедетто Кроче. Отмечается, что его жизненная позиция базировалась на принципе «быть над политикой и идеологией». Со временем этот принцип стал основой его концепции «атлантизма» – ожидания. Охарактеризовано одно из ключевых понятий кроченской эстетики – понятие «выражения». Утверждается, что произведения итальянского учёного оказали значительное влияние на развитие европейской философской мысли в первой половине XX столетия, а также, что все новаторские течения этого периода в итальянском искусстве и литературе опирались на эстетику Б. Кроче.*

**Введение.** Период конца XIX – первой половины XX века наполнен идеями гуманизма в итальянской культуре. В двадцатые годы XX века в Италии устанавливалась фашистская диктатура, поэтому гуманистическое мировосприятие оценивается нами сегодня и как сопротивление, и как акт гражданской зрелости итальянцев.

В представляемом исследовании мы концентрируем внимание на специфике трансформации гуманистического мировоззрения в концепции Б. Кроче. Сложность её анализа заключается, во-первых, в отсутствии полного объема публикаций автора на украинском и русском языках, что обусловило невозможность последовательной коррекции авторских интерпретаций, в частности перевода терминов и понятий; во-вторых, в указанном языковом пространстве исследования итальянской философии и эстетики XX века проводились крайне редко, сегодня мы имеем лишь отдельные наработки фрагментарных срезов наследия Б. Кроче (В. Асмус, Г. Дубов, О. Егоров, Л. Левчук, М. Салеева, Л. Топуридзе).

**Основная часть.** В историю мировой науки Бенедетто Кроче (1866 – 1952) вошел как один из величайших европейских философов XX века, не столько из-за полемики вокруг модных в ту пору взглядов, таких как позитивизм, материализм, разные метафизические системы, а прежде всего из-за огромного вклада, который учёный внес в научную мысль, отстаивая гуманистические идеи.

В 1883 году из-за землетрясения в Казамиччиоли Б. Кроче потерял родителей и сестру, сам на всю жизнь остался инвалидом. Он полностью посвятил себя науке (только опубликованные его работы составляют более семидесяти томов). Бенедетто и его брат Альфонсо после катастрофы жили в Риме, в семье родственника Сильво Спавенты. Кроче посещал лекции Антонио Лабриолы, марксиста и частого гостя в доме Спавенты, благодаря ему познакомился с новой для себя дисциплиной – экономикой. Не завершив образование, в 1885 году вернулся в Неаполь, стал управляющим имениями семьи. Углубился в муниципальную и политическую историю, написал несколько очерков, изданных в книге о Неаполитанском восстании 1799 года. Самостоятельно исследовать природу истории и познания Кроче побудила задача описать национальную и духовную жизнь Италии эпохи Ренессанса. Тогда он впервые прочитал «Новую науку» Дж. Вико. Кульминацией его исследований стало опубликованное в 1893 году эссе «История, подведенная под общее понятие искусства», в котором были изложены взаимоотношения между искусством и историей; показано, что интуитивное познание единичного объекта является необходимым условием как эстетического выражения, так и исторического знания.

В 1895 году Лабриола попросил Б. Кроче помочь опубликовать некоторые работы К. Маркса. Проведенные исследования побудили Б. Кроче вступить в полемику с экономистом и социологом Вильфредо Парето. Кроче выдвинул принципиально новый тезис о том, что экономическая деятельность представляет собой проявление воли, которая действует независимо от морального выбора. От этого взгляда он не откажется до конца жизни. По его мнению, экономический акт всеобщий, в том смысле, что по своему статусу не уступает трем другим выразителям сознания человека: эстетике, логике и этике.

В 1902 году Б. Кроче и Дж. Джентиле объявили о начале издания «La Critica: Rivista di letteratura, storia e filosofia» («Научный журнал: литература, история, философия»). Редакция журнала выступала за антиметафизический и методологический подход к литературной критике, истории и философии. Его целью было дальнейшее развитие гуманистической традиции в науке. По мнению О. Топуридзе, «С этим журналом Кроче связывает начало новой эры в своей жизни, потому что работа в нем означала объединение обязанностей ученого и гражданина. В течение всей своей продолжительной жизни Кроче боролся за утверждение гуманистических идеалов. Для него было неприемлемо любое проявление антигуманизма и обесценивание человеческой личности как в философии, так и в искусстве» [1, с. 6]. В это время

Б. Кроче опубликовал свою первую большую работу «Эстетика как наука о выражении и как общая лингвистика». В ней он доказывал автономность искусства, отличного, например, от истории, философии, эмпирических наук. После этой книги вышли ещё три дополнительных тома по логике, экономике и этике. Целью учёного было дать исчерпывающий обзор типов деятельности человеческого духа. Выдающиеся философские заслуги Б. Кроче получили общественное признание в Италии после публикации книг о Дж. Вико и Г. Гегеле, в 1910 году он стал пожизненным сенатором.

Премьер-министр Италии Джованни Джолитти в 1920 году попросил Бенедетто Кроче занять должность министра образования, на которой он пробыл лишь год. Муссолини заменил его на Дж. Джентиле. В следующие двадцать лет фашизма книги Б. Кроче были изъяты из учебных программ, а их место заняли работы Дж. Джентиле. Отметим, что влияние Джентиле и как политика, и как ученого на итальянскую культуру первой половины XX века было огромно, с его мнением считалась власть. В университетах его слово часто было решающим, но за пределами Италии теория актуализма Джентиле не оставила заметного следа, хотя его философский талант и авторитет не вызывает сомнения. Virtuoso мысли, которая «размышляется вслух», Дж. Джентиле гипнотически влиял на других людей. Но после смерти автора теории актуализма исчез этот эффект, а философская наука утратила к нему интерес.

Джентиле неоднократно выступал как идейный противник Б. Кроче, однако в эстетике их взгляды во многом совпадали. Достаточно сравнить суждения по вопросу материальности искусства. Согласно Джентиле, единой реальностью является «актуальная мыслящая мысль» субъекта, из которой выводится природа, материя и объективная идея, а искусство целиком сводится к внутреннему опыту. Физическая материальность произведения искусства у Кроче также не имеет значения, а произведение существует лишь в душе художника или во внутреннем опыте того, кто его потребляет.

Объективную, с нашей точки зрения, сравнительную параллель в философских взглядах Б. Кроче и Дж. Джентиле на эстетическую функцию искусства проводит Н. Корихалова, когда рассматривает концепцию неделимости интуиции и выражения: «Позиция Кроче в этом вопросе совпадает с тем толкованием, которое дает процессу восприятия искусства другой итальянский философ – Дж. Джентиле. По мнению последнего, в процессе восприятия происходит “перевод” произведения, его “пересоздание”, итогом чего является каждый раз новая переработка» [2, с. 57].

В 1923 году формируется правительство Муссолини; Б. Кроче еще полон иллюзий, считает, что это «реванш попранного патриотизма, шумное появление нового поколения, которое победило в войне». «Как интеллект и моральный человек, я – родом из либеральной традиции Рисорджименто» [3, с. 5], – характеризует свою позицию Б. Кроче. Опубликованный Дж. Джентиле 21 апреля 1925 года «Манифест интеллектуалов-фашистов» вызвал фурор не только среди философов. Джентиле провел аналогию между фашизмом и «Молодой Италией» Дж. Мадзини эпохи Рисорджименто. Либерализм Б. Кроче он называл агностическим, свободой отречения – такая система знакома лишь с внешними проявлениями свободы. Новую идею государства может дать лишь меньшинство, фашистская организация молодых – решительных, вооруженных чернорубашечников. Приход к власти – лишь начало конструктивного процесса. Новое этическое государство – это «суровое понимание жизни, религиозная серьезность; неотделимость теории от практики, слов от дела. Оно не живописует цветастые идеалы, где-то найденные над миром» [3, с. 7].

По просьбе Дж. Амандола Б. Кроче пишет ответ – «Манифест интеллектуалов-антифашистов». С сотнями подписей он был опубликован в «Mondo» и других газетах. На съезде либеральной партии 28 июня 1925 года Б. Кроче прочитал речь, которую закончил словами: «Хватит радоваться фантазиям о возможной победе, необходимо всеми способами держать свой курс – оппозиция к власти». 1 ноября 1926 года фашисты совершили погром в неаполитанском доме философа «Palazzo Filomarino». Международная пресса мгновенно отреагировала, встав на защиту Кроче, но его имя было вычеркнуто из всех академических списков, а «Краткое изложение эстетики» попало в перечень запрещенных книг, а сам автор – под полицейский надзор.

Попытка исследования этого периода жизни Б. Кроче сделана в монографии Л. Левчук «Искусство в борьбе идеологий». Здесь подчеркивается значение манифеста Дж. Джентиле в поддержку фашистской диктатуры. Анализируя позицию Б. Кроче, Л. Левчук пишет: «Кроче формально осудил фашистскую диктатуру, став автором контрманифеста. Но фактически к прогрессивной общественности Италии он не присоединился. Его своеобразным девизом стали слова: «Смешивать политику и литературу, политику и науку – это ошибка». Критикуя фашизм, Кроче вместе с тем подвергал критике и марксизм, а такая позиция, в сущности, устраивала Муссолини [4, с. 3].

В столкновении традиционного итальянского гуманизма с антигуманизмом (Муссолини, Дж. Джентиле или Т. Маринетти) Кроче оказался сторонником концепции «аттантизма» (ожидания). По этому поводу Е. Онищенко сделал замечание: «Жизненная позиция Б. Кроче базировалась на принципе – “быть над политикой и идеологией”, принципе, который со временем стал основой его концепции “аттантизма” – ожидания. Теоретические соображения итальянского философа, прежде всего идея “аттантизма”, содержат в себе могущественный эвристический потенциал» [5, с. 119]. Кроче остался на свободе. Написанные в

этот период работы по истории свидетельствуют, какое большое значение он придавал «свободе» как ориентировочному понятию исторического повествования и самой истории человечества. В 1944 году в Салерно Б. Кроче стал «министром без портфеля» нового демократического правительства, а в 1944 – 1947 годах был президентом либеральной партии.

В 1943 году вместо журнала «La Critica» стал издаваться «Quaderni della Critica» («Критические тетради»), на страницах которого выступал Б. Кроче. «Критические тетради» – арена соперничества разных точек зрения сторонников власти, которые «вышли» из культурного наследия движения сопротивления. Молодые критически настроенные интеллектуалы считали гуманистический либерализм Б. Кроче чересчур элитарным, традиционным и консервативным, чтобы он мог стать во главе «новой итальянской культуры». Но философская система Б. Кроче опередила на полстолетия общее направление развития итальянской мысли. Вся итальянская культура XX века, и та, которая шла его путем, и та, которая противостояла ему, отталкивалась от его идей. По этому поводу А. Грамши писал: «Его огромная популярность и влияние, которые распространились далеко за пределы академических кругов, объясняются моральной сутью его личности, совершенством его литературного стиля и, что главное, близостью его философии к философии жизни, значительно более близкой, чем это характерно для любой другой философии» [6, с. 179].

В эволюции концепции Бенедетто Кроче европейские исследователи выделяют несколько стадий. Салинари пишет: «В целом, теоретическая и практическая деятельность Кроче – очень сложное и противоречивое явление, которое объединяет в себе прогрессивные и реакционные аспекты. Поэтому объективная оценка крочеанской мысли должна учитывать обе стороны медали... Указанные аспекты всегда имеются в мысли Кроче, однако до 1920 года преобладают прогрессивные, а с 1920 – регрессивные аспекты» [7, с. 105 – 106].

Ранняя теория Б. Кроче описывала искусство как познавательное интуитивное выражение конкретного чувства. Понятие «выражение» появляется еще в первом издании его книги «Эстетика как наука о выражении и как общая лингвистика» (1902), которая получила всемирное признание. Он различал интуицию как форму от содержания выражения. Понятие «выражение» у Б. Кроче «охватывает разные проявления человека, и каждому дано подвергнуть испытанию в себе самом тот свет, который ему воображается, сформулировать для себя самого свои впечатления и свои ощущения. Тогда ощущения и впечатления силой слова переходят из темной сферы психики в ясность созерцательного духа» [8, с. 19]. По словам украинской исследовательницы М. Салеевой, взгляды Б. Кроче на суть эстетического и его интерпретация проблемы выражения – «это “ноу-хау” итальянского художника», которое имеет непреходящее значение [9, с. 102].

Работая литературным критиком, Б. Кроче дополнил свою концепцию искусства еще одним характерным признаком – *лиризмом*. Согласно Кроче, лиризм заложен в «жизни, движении, эмоции, огне, чувстве художника... Когда имеет место эмоция и чувство, многое прощается; если же их нет, ничто не способно воплотить их отсутствие» [3, с. 80]. «Именно благодаря введённому Кроче понятию лирической интуиции, – делает замечание М. Салеева, – углубляется и понятие “выражение”, особенно в сфере искусства, приобретая понемногу маркирующий оттенок, который добавляет новый понятийный смысл – “выразительность”, как положительный смысл происходящему выражению» [9, с. 103]. По словам Кроче: «Невыраженному можно приписать существование, но нельзя его сделать утвердительным, потому что единственным свидетельством утвердительного может стать воплощенный и выраженный образ» [3, с. 211]. Связь интуиции «в едином акте с формой его выражения» [3, с. 211] и выливается в выразительность. «Б. Кроче углубил проблематику гегелевского соотношения содержания и формы, углубил именно за счет глубокого осмысленного понимания эмоционально-интуитивного субстрата творческого процесса. Именно в этом сказался его колоссальный опыт выдающегося художественного критика», как справедливо считает Г. Салеева [9, с. 103].

В эссе «Тотальность художественного выражения» (1918) Б. Кроче углубил свою концепцию искусства, описывая другое важное качество – «эстетическую всеобщность». До 1918 года Б. Кроче не разрабатывал эту категорию, в его «Пособии по эстетике» (1913) мы находим, что она суть интуитивно-эстетического процесса, искусство представляет собой эстетический синтез чувства, образа и интуиции. Ввести это понятие в концепцию искусства Кроче подтолкнули, во-первых, опыт интерпретации произведений таких космических, по его выражению, авторов, как Данте, Ариосто, Шекспир, Корнель и Гете; и, во-вторых, критика оппонентов по поводу отсутствия понятия «всеобщность» в приведенном Б. Кроче перечне определяющих характеристик искусства. Признать эстетическую всеобщность означало ввести в обиход понятие «сопереживание» и предположить, что конкретное выражение находит отклик в сердце каждого человека. Некоторые критики отмечали, что введение категории всеобщности сблизило крочеанскую концепцию эстетического выражения с другими формами выражения человеческого духа, например, с логическими и этическими. И хотя его книги свидетельствуют, что он последовательно утверждал автономность и самобытность искусства, в его поздних работах можно увидеть понимание взаимосвязи четырех

основных выражений сознания, допущение, что рационально-этическое предоставляет материал, который с помощью творческого воображения трансформируется в эстетическую интуицию.

Искусство, согласно Б. Кроче, безразлично к интеллектуальному знанию, а художественность не зависит от идеи произведения, т.е. является «интуитивным познанием». В нем любой элемент (философские сентенции, диалог о романе и др.) является составляющей общей интуиции, которую нельзя заменить перцепцией, которая познает факты или события. Реальное и ирреальное тесно переплетены, потому что «любая эстетическая интуиция экспрессивная». «Интуиция активная настолько, насколько она выражена, что характеризует интуицию, – это настроение как состояние души... Порыв, вложенный в образ, – вот что такое искусство. Характеристика искусства – универсальность и космичность. Художественное ощущение – не что-то личное, а “универсум, увиденный *sabspecie intuitionis*” (с точки зрения интуиции)» [3, с. 22].

Эстетическая концепция Б. Кроче, как отмечает Л. Левчук в работе «Западноевропейская эстетика XX века», имеет ценность и как теоретическое явление, и как результат многолетнего общения философа с художественной интеллигенцией Италии и других стран Европы, и как попытка охватить противоречивые процессы развития европейского искусства в условиях становления идеологии фашизма. Она оказала значительное влияние на эстетические поиски европейских теоретиков второй половины XX века «Весомость теории Кроче признана многими философами и искусствоведами: Г. Ридом, Л. Вентури, Г. Аристарко, Дж. Спингаром и др.» [10, с. 46].

Еще один аспект эстетической концепции Б. Кроче – она имела преимущественно гносеологический характер. Процесс познания может осуществляться двумя путями: интуитивным и логическим. Интуитивный процесс познания базируется на креативной фантазии, его результатом является образ. Логическое познание охватывает уже не отдельные вещи, а связи между ними, его результатом выступает понятие. Особое внимание Б. Кроче уделяет интуитивному познанию, утверждая, что оно играет значительную роль в «повседневной жизни», к нему «обращаются непрерывно» политики, ученые, критики, отдавая предпочтение интуиции перед умом.

В то же время у Б. Кроче появляется мысль, что кроме весомой роли интуиции в повседневной жизни необходим хозяин. Таким хозяином является интеллект. «Интуиция невидящая, интеллект предоставляет ей зрение» [3, с. 23]. Этот тезис, на наш взгляд, является своеобразным введением к его теории интуиции. В самом деле, тяжело представить и осмыслить интуицию вне интеллекта. Но, комментируя этот постулат, Л. Левчук отмечает: «Казалось бы, раскрытие взаимосвязи интуиции и интеллекта, при руководящей роли последнего, предоставит возможность философу научно осмыслить интуицию как одну из форм познания. Однако этого, к сожалению, не произошло» [10, с. 48]. Б. Кроче неожиданно быстро отказывается от только что высказанной мысли и выдвигает фактически противоположный тезис: «Интуитивное познание не нуждается в хозяине, не имеет необходимости на что-либо опираться, не должно одалживать чужие глаза, потому что имеет свои собственные, которым присуща чрезвычайная сила проникновения» [3, с. 24].

Показательно, что, развивая дальше свои идеи, философ признает, что существуют «интуиции, пронизанные пониманием». Он уверен, что, попав под влияние интуиции, любое понятие теряет свою самостоятельность, перестает быть тем, чем было, превращается в придаток интуиции, в ее элемент. Вместе с тем Б. Кроче признает и другую зависимость, когда понятие подчиняет себе интуицию. Таким образом, существуют две формы человеческой деятельности – научная и художественная. Они должны быть связаны с двумя формами процесса познания. Если в процессе познания ведущая роль принадлежит интуиции, имеет место художественное творчество, если понимание – научная. Итак, художественное познание целиком интуитивно.

В контексте данного исследования важно добавить, что в трудах Л. Левчук подробно освещен важный аспект научных изысканий Б. Кроче – установлено соотношение между интуицией и духом. Интуиция, по мнению Б. Кроче, порождается «духом» и существует как форма духовной активности. Кроче считает, что дух, тесно связанный с интуицией, действует интуитивно в трех сферах: в творчестве, формировании, выражении. Причем выражению придается чрезвычайно широкий контекст. Это не только словесное выражение, а и выражение «с помощью линии, цвета, звука». Интересно, что, согласно Б. Кроче, раскрытие способностей человека тоже связано с выражением. Не так уж важно, размышляет философ, в какой именно сфере человеческой деятельности раскрывается выражение. Важнее другое: при этом всегда присутствующая интуиция. Выражение является неотъемлемой ее частью, а любая попытка найти отличие между интуицией и выражением – иллюзия. Попытки разъединить их приведут к исчезновению обеих составляющих, которые правомерно рассматривать лишь в единстве.

Крочеанское философское осмысление интуиции чрезвычайно интересно освещает проблемы искусства. Поскольку одной из сфер интуитивной деятельности духа является творчество, Б. Кроче связывает творчество с интуицией, создает «концепцию элитаризма». При этом он полностью изолирует искусство от всех других сфер общественной жизни: политики, морали, идеологии и т.п. Оно возникает у

него как «чистый акт духа». Искусство как интуитивную деятельность, говорит Б. Кроче, отличает от других форм человеческой деятельности только количественная мера выражения. Другого отличия искусства от «не искусства», то есть от нехудожественной деятельности, для Б. Кроче не существует. Он считает, что предложенное им количественное отличие художественной формы деятельности от других форм, а также отличие между художником и другими людьми кроется лишь в количественных показателях одаренности. Этот «количественный» показатель одаренности – чрезвычайно важная идея Б. Кроче.

Касаясь другой проблемы – художественной гениальности, Б. Кроче продолжает развивать теорию «количественного» отличия. «Только количественное различие можем мы признать... существенным моментом содержания слова “гений”, или “художественный гений”, в отличие от “не гения”, от “обычного человека”» [3, с. 25]. Современные философы подвергают критике эту «механическую» оценку творческой одаренности художника. Л. Левчук сомневается в правомерности данного подхода: «Тяжело себе представить более упрощенный, механический подход, чем тот, который применяет Кроче при решении этой проблемы. Как просто было бы решить вопрос о гениальности, когда бы лишь мера ума, таланта и эмоций отличала гениальных людей от вульгарных попыток своих коллег весом мозга или чертами внешности гениальных людей объяснить сложнейшие особенности их таланта» [10, с. 50]. «Такая зависимость между одаренностью, талантом и гениальностью, бесспорно, существует и может рассматриваться, согласно терминологии Кроче, как количественное отличие... именно такая характеристика одаренности наиболее распространена. Но, учитывая количественный фактор при определении художественной одаренности, не следует забывать о сложной зависимости между разными сторонами творчества, в частности между количественным и качественным факторами» [10, с. 50].

На наш взгляд, не всё в количественной теории Б. Кроче следует отвергать. Нельзя не согласиться с философом, что «интуитивная, или артистичная, гениальность, как и любая другая форма творческой активности, всегда сознательная, иначе она знаменовала бы собой невидящий механизм» [3, с. 28]. Такая точка зрения выгодно отличает концепцию Б. Кроче от попыток современных западных теоретиков рассматривать творческую одаренность как проявление ненормальности или невроза художника. Однако и эти положения учения Б. Кроче «работают» прежде всего на идею элитаризма: ведь те, кто воспринимают художественные произведения, по его мнению, в большинстве лишены способности к глубокому, сознательному анализу, оценке, руководствуются мгновенными впечатлениями, настроениями, эмоциями.

Работа Б. Кроче «Поэзия и литература: введение в их критику и историю» (1936) отражает подход философа к художественным жанрам с точки зрения литературной критики. Здесь прозаичные жанры охарактеризованы как миместическое искусство, которое не достигает высот лирического и космического выражения. Рассматривается расхождение между истинным поэтическим выражением и разнообразными формами не-искусства, а также их взаимосвязь. Позиция Б. Кроче четко выражена: есть «хорошая литература», но временами в истинной поэзии должно быть место и непоэтическому стиху. Для Кроче не существует литературных жанров: искусство едино в своих проявлениях, выдуманные на угождение интеллекта классификации (лирика, эпос, драма, комедия) чужды искусству как таковому. Вторжение логического в сферу эстетического ведет к ошибке – интеллектуализации искусства. По мнению Кроче, «просто физической красоты также не существует, потому что прекрасное всегда исключительно духовное. То, что мы называем в природе “красивым”, только материал, который, возможно, найдет форму прекрасного, пройдя через горнило творческого вдохновения. Не следует путать экспрессию в искусстве с его внешними проявлениями» [3, с. 86]. Художественная техника принадлежит внешнему плану, артистичная экспрессия – всегда интуиция. Техническое в искусстве принадлежит к практической активности, связанной с обобщением. В творчестве персональное исчезает: «Поэт – это его поэзия и только». Данте и Шекспир – это их нетленные творения, их словами говорит сам Дух.

Нетрадиционным, на наш взгляд, является и то, что Б. Кроче «отождествляет лингвистику и эстетику» [3, с. 148], утверждая, что язык экспрессивен. Значит, язык – эстетическое творение. Логическая форма языка, его грамматическая структура – результаты вмешательства интеллекта в его органическую жизнь.

Этика, согласно Б. Кроче, – это устремленность к универсальному, которым и является сама жизнь. Универсальное (сам Дух) – Реальность, взятая в единстве мысли и воли. Жизнь в своей основе – свобода, вечное творение, прогресс. «Моральный человек в стремлении преодолеть себя как частичное превращается в Дух, который есть Реальность, Жизнь и Свобода» [3, с. 69].

В 2002 году в Италии 50-летие со дня смерти Кроче было отмечено многочисленными научными симпозиумами, конференциями и выставками. Газета «Авенир» напечатала статью Витторио Поссенти «Кроче, переполовиненная религия», в которой приведена его цитата: «Никакое общество не смогло бы существовать без религиозности, то есть без поэзии, без героизма, без сознания универсальности, без гармонии, без ощущения аристократического». Это выражение характеризует творчество великого наследника итальянской гуманистической традиции, который был религиозным человеком *suigeneris*. Б. Кроче исповедовал так называемую «религию свободы» – религию без Трансцендентного Бога, которая хочет сохранить Божественное в форме имманентности. Мыслитель полагал, что «трансцендентной

концепции жизни, возможно, суждено исчезнуть – ее заменит концепция имманентная»; поэтому считал, что лучше жить без Церкви. В разные периоды XX века «религия свободы» превращалась в «свободу от религии», от любой религии – как на Западе, так и на Востоке, хотя и по-разному. Концепция «имманентного Божественного» раскололась при столкновении с атеизмом. Вера в своеобразную божественность человека так и не укрепилась после нанесенного атеизмом удара. В 1941 году Б. Кроче написал свое «исповедование веры» – «Почему мы не можем называть себя христианами»; различая эмпиризм и позитивизм, сам он оставался на позициях абсолютного историзма, который отбрасывает саму идею трансцендентной религии.

Освещая международное значение искусствоведческих трудов философа Кроче, О. Онищенко подчеркивает: «Популяризации теории интуитивизма в странах Западной Европы в значительной мере содействовали именно теоретические разработки Б. Кроче. ...Беря за основу бергсонскую идею “эстетической интуиции” и “воспринимающих способностей духа”, которые обуславливают способность художников видеть значительно глубже, чем это делают обычные люди, Б. Кроче сформировал свою систему “философии духа”, в пределах которой разработал собственную модель феномена искусства» [5, с. 119].

**Заключение.** Бенедетто Кроче и сегодня остается учителем гуманизма, чрезвычайное влияние его идей на все новаторские течения в итальянском искусстве и литературе кроется в эстетике. Метод Кроче воспитал целое поколение итальянских критиков. Это один из выдающихся стилистов в итальянской литературе. За пределами Италии он оказал мощное влияние на немецкую идеалистическую мысль (К. Фосселер, Л. Шпитцер и др.), а также на английских и американских философов и эстетиков. Заметим, что целое поколение американских теоретиков, которые отстаивали идею объединения эстетики и искусствоведения, ориентировались именно на концепцию Б. Кроче. По нашему мнению, его уникальное наследие нуждается сегодня в дальнейшем глубоком изучении, особенно художественная концепция.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Топуридзе, Е.И. Эстетика Б. Кроче: моногр. / Е.И. Топуридзе. – Тбилиси: Мецниереба, 1967. – 210 с.
2. Корыхалова, Н.П. Интерпретация музыки: теоретические проблемы музыкального исполнительства и критический анализ их разработки в современной буржуазной эстетике / Н.П. Корыхалова. – Л.: Музыка, 1979. – 208 с.
3. Croce, B. *Esteticacomescienzadell'espressione e linguisticagenerale: teoria e storia* / B. Croce – 6. ed. riveduta. – Bari: Laterza, 1928. – XXVIII, 560 p.
4. Левчук, Л.Т. Мистецтво в боротьбі ідеологій / Л.Т. Левчук. – К.: Політвидав України, 1985. – 149 с.
5. Онищенко, О.І. Художня творчість у контексті гуманітарного знання: моногр. / О.І. Онищенко. – К.: Освіта, 2001. – 179 с.
6. Грамши, А. О литературе и искусстве / А. Грамши; пер. с итал. Э. Егермана и В. Бондарчука; авт. предисл. и ред. А. Лебедев. – М.: Прогресс, 1967. – 263 с.
7. Salinari, C. *La guestionedelrealismo* / C. Salinari. – Firenze: Parenti, stampa 1960. – 188 p.
8. Кроче, Б. Эстетика как наука о выражении и как всеобщая лингвистика / Б. Кроче. – М.: Интрада, 2001. – 160 с.
9. Салеева, М. Эстетика БенедеттоКроче: от интуиции до выразительности / М. Салеева // *Філософія етнокультури та морально-естетичні стратегії громадянського самовизначення: зб. наук. ст.* – Чернігів, 2006. – С. 102 – 103.
10. Левчук, Л.Т. Західноєвропейська естетика XX століття: навч. посібник / Л.Т. Левчук. – К.: Либідь, 1997. – 224 с.

Поступила 28.03.2013

#### LIFE AND WORK OF BENEDETTO CROCE: CULTUROLOGICAL ASPECT

Y. SABADASH

*Life and career of the famous Italian scientist Benedetto Croce is examined. It is noted that his life position was based on the principle “to be over politics and ideology”. As time went by that principle became the basis of his conception of “attantism” – waiting. One of the key concepts of Croce’s aesthetics – “expression” – is characterized. It is stated that Croce’s works had a great influence on the development of European philosophical thought in the first half of the 20<sup>th</sup> century, and that all innovative trends of this period in Italian art and literature were based on Croce’s aesthetics.*

УДК 008

## ПОНЯТИЕ СТИЛЯ КУЛЬТУРЫ: МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

А.П. ДУБИНИНА

(Белорусско-Российский университет, Могилёв)

*Современная культура рассматривается как особая, многофункциональная система, которая складывается из необратимой временной последовательности прошлого, настоящего и будущего. Показано, что культурная система органически связана со своим творцом и творением – человеком, находится в постоянном взаимодействии с природной и социальной средой. В культуре смыкается субъективный мир творческой личности и объективный мир культурных ценностей. Объединяет эти миры стиль, ибо он интегрирует разнообразные сферы бытия культуры, являясь её сущностной характеристикой. Стиль проявляется на различных уровнях культурного обобщения: историческом, национальном, индивидуальном, семиотическом. Понятие и определение стиля культуры представляется сегодня актуальной проблемой для сферы социогуманитарного знания. Методологический аспект данной работы предполагает аналитический обзор теорий стиля А.Ф. Лосева, А. Крёбера, Б.А. Парахонского, которые демонстрируют вариативность методов в исследовании категории «стиль».*

**Введение.** Стиль является одной из важнейших семиологических форм культуры, находит себя в бытии реальной культуры через воплощение в материальных и идеальных формах. Стиль – это особое структурное звено культуры, которое несёт в себе дух и мировоззрение эпохи. Он не может рождаться вне культуры, поэтому тесно взаимосвязан с ней. «Стиль является нитью культуры или цивилизации, самосогласующимся способом выражения определённого поведения или видов деятельности» [7, с. 157]. Будучи культурной реальностью, стиль не может быть свободным от области социально-культурных отношений, ибо, рождаясь в этом поле, он постепенно приобретает черты своего социума, находя определённые формы выражения. Можно предположить, что возможны стилевые формы с точки зрения идеологической, национальной, философской, научной, художественной, материально-практической позиций – тогда стиль не замедлит проявить себя в религиозном искусстве, художественной культуре, фольклоре. Материально-практическое выражение он находит в моде, манерах поведения, способах приёма пищи, коммуникации и т.д.

Исходя из вышесказанного, следует, что стиль специфическим способом определяет и создаёт свой тип культуры. Так, исторические типы культур, как правило, соотносятся с эпохальными стилями. Говоря о культуре Возрождения, мы подразумеваем стиль итальянского возрождения, основанный на античном классицизме. Культура Нового времени ассоциируется с барокко, классицизмом, рококо, ампиром. Новейшее время определяется модерном и авангардизмом, включая самые разнообразные стилевые модификации: от футуризма и конструктивизма до позднего сюрреализма, театра абсурда, концептуализма, поп-арта. Со второй половины XX века уверенно заявляет о себе постмодернизм. Его философия ризомности отрицает структурную целостность форм, отдавая предпочтение мозаичности и эклектизму. Отсутствие в культуре постмодерна структурной целостности ещё не позволяет говорить о стилевом единстве, которое смогло бы определить тип культуры.

Стиль, фиксируя малейшие изменения своего социума и отражая их в разнообразных формах, обладает качеством культурного универсализма. По мере становления стиль приобретает целостность и гармонию, которые постепенно начинают заполнять все сферы сверхсложной системы – культуры. Категория «стиль» одна из поздних категорий культуры и достаточно трудно определяемая.

В отечественной культурологии следует подчеркнуть научную, практическую, методологическую значимость работ в области стиля М.С. Кагана [5], О.А. Кривцуна [8], Н.Н. Дубинина, Н.Г. Елинер [4], С.Б. Крымского, Д.С. Лихачёва [9], Л.Г. Ионина, Л.Б. Брусиловской [3], О.Л. Федотовских [13], В.В. Эйдиновой [14], в западной культурологии – Ф. Боаса [2], К. Клакхона [6], Р. Барта [1], У. Эко [15], но в большинстве исследований проблема формирования и динамики стиля не является центральной. В исследованиях второй половины XIX – XX века происходят значительные изменения в определении категории «стиль». Появляются концепции, свидетельствующие об изучении стиля как структурного звена культуры, соответственно, частыми в определениях становятся категории «смысл», «образ», «идея», «целостность», «единство». Как правило, вид, форма, способ в единении со смыслом, идеей относятся к области художественной закономерности. Культурологический аспект в определениях прослеживается неопределённо. Однако в современной культурологии, по нашему мнению, существует ряд концепций, которые претендуют на теории стиля универсального порядка. Таковыми являются диалектическая концепция стиля А.Ф.

Лосева, культурантропологическая теория А. Крёбера, эпистемологическая концепция Б.А. Парахонского.

**Основная часть.** Русский философ, религиозный мыслитель, переводчик и комментатор античной и средневековой литературы, завершивший традиции символизма и всеединства, А.Ф. Лосев преодолел в своих исследованиях теоретически изжившие себя объективистские тенденции в отношении культуры, доказал нелепость отказа от исторического прошлого, утверждая ценность каждого произведения культуры. Понятие «культура» мыслилось Лосевым той платформой, на которой принципы историзма и гуманистические ценности будут органично существовать в новой мировоззренческой парадигме. Он предпринял попытку отказаться от узко филологического и эстетического анализа стиля, поэтому его исследования могут рассматриваться как пример культурологического анализа. Применяя диалектический метод исследования, философ подчёркивал, что «именно этот метод – самый точный и надёжный в философии и науке» [11, с. 20]. Диалектический метод в подходах к пониманию категории «стиль» находит отражение в его работах «Некоторые вопросы из истории учений о стиле», «Теория художественного стиля», «Форма. Стиль. Выражение».

Рассуждения о стиле Лосев начинает с области культурно-социальных отношений. Вначале используется метод исключений: определяется «что не есть стиль», чтобы затем подойти к точному его определению. Выявляется содержательное наполнение категорий «идея», «образ», «содержание», «форма». Определения этих понятий приводят философа к выводу о том, что художественный стиль не есть только его художественное содержание и художественная форма. Далее проводится анализ составляющих, которые касаются внутреннего строения стиля: структуры, модели, организации, метода. «Художественный стиль есть нечто эстетическое, но ни в коем случае и ни в каком виде не сводится к эстетическому; художественный стиль не есть приём и не есть модель, но только результат моделирования; художественный стиль не есть метод его построения» [11, с. 19].

Следующая позиция касается роли индивидуальности, множественности, историчности, идеологичности в формировании стиля. Лосев делает вывод о том, что стиль не есть ни чисто личное состояние художника, ни чисто общественное достояние той или другой исторической эпохи. Применимо к области бытия стиля в культуре, можно предположить, что личностная характеристика определённого культурного стиля понимается общественно, а общественная характеристика стиля представляется всегда в личностном преломлении. Определяя роль идеологической компоненты, философ постулирует: «Можем ли мы говорить о стиле, что он есть какая-нибудь идеология? Никак нельзя, потому что иначе и вместо культурного стиля мы получили бы ту или иную вполне прозаичную концепцию. С другой стороны, однако, является тоже вполне порочным предприятием лишать стиль его идеологии. Ведь стиль есть выражение самого же искусства, его заострённая и максимально действенная направленность изображать жизнь во всех проявлениях» [11, с. 201].

Далее А.Ф. Лосев анализирует положение стиля в культуре с точки зрения воздействия на действительность; в соотношении природного и искусственного; в контексте общественно-политических отношений и подчинении личности художника исторической данности. Философ полагает, что любой стиль отражает действительность, поскольку само искусство есть не что иное, как отражение действительности: «Всякий подлинный художник только для того и выбирает какой-нибудь стиль, чтобы наиболее полно, наиболее остро и наиболее творчески воздействовать на действительность. Стиль искусства – средство не просто отражения, но и моделирования мира, и эта модель мира – форма его художественного постижения» [11, с. 206].

Подходя к точному определению категории «стиль», философ устанавливает закономерность, сообразно которой определяется появление всякого «живого и неживого существа в природе» [11, с. 127]. Сообразно выявленной закономерности, сам человек, т.е. и сам художник, является производением природы, поэтому во всяком художественном стиле сразу и одновременно чувствуется и его природная обусловленность, и его сверхприродная, чисто личностная стихия. Таким образом, стиль не есть только природное явление, хотя и возникает в природе, не есть только явление искусства, хотя и возникает в искусстве, не есть только личное переживание или общественное событие, но создаётся, процветает и умирает исключительно исторически.

Последняя позиция А.Ф. Лосева в отношении «что не есть художественный стиль» касается диалектики творческих глубин личности художника и той исторической действительности и «принудительности», которой подчинён художник: «Художественный стиль производит на нас такое самостоятельное впечатление и вызывает у нас такой образ человеческой свободы творчества, что никому и в голову не приходит вся историческая неизбежность, вся историческая обусловленность, вся историческая непреодолимость и неотвратимость художественного стиля» [11, с. 210]. Так, согласно истории с неотвратимой необходимостью появляется стиль барокко, стиль французского классицизма, картезианский рационализм. Наступает французская буржуазная революция, а вместе с ней апофеоз рационализма и «анти-

исторического просветительства». Недолгое существование европейского классического стиля сменяет романтизм, затем реализм середины XIX века переходит в эпоху декаданса и модернизма с присущими этим явлениям субъективистскими изломами, наконец, ярко даёт о себе знать социалистический реализм как результат социально-политической революции. По мнению А.Ф. Лосева, всякий художественный стиль и создан природой, и не создан ею, создан личностью художника и не создан ею, является отражением общественности и часто ненавидит эту общественность, но последнее объяснение художественного стиля коренится только в общечеловеческой истории.

Анализ категориальных структур по отношению «что не есть стиль» подводит философа к определению самого понятия. Стиль у А.Ф. Лосева есть необходимая диалектическая категория, следующая за категорией символа или выражения. Философ указывает на тот факт, что в современной ему научной литературе термин «стиль» употребляется достаточно часто. Его используют все научные работники – и в общественных, и в физико-математических науках, и в логике, и в языкознании, и в эстетике, и в литературоведении. Но приходится констатировать то обстоятельство, что термин этот обычно употребляется с весьма неясным содержанием. Лосев говорит о том, что в настоящее время господствует мода на структурализм. Естественно, художественный стиль немислим без принципа структуры, без структурного оформления. И если сказать, что художественный стиль произведения есть его структура, то такое определение, пожалуй, будет не самым плохим. Однако встаёт вопрос, что следует понимать под структурой, и в каком смысле употребляется этот термин.

Структура предмета указывает на то, что предмет предстаёт перед нами не в смутном, но во вполне раздельном виде. Для изучения структуры предмета необходимо не просто представлять его в раздельном виде, все отдельные элементы, части, моменты должны быть объединены в нечто целое, единое. Поэтому определение структуры представляется как единораздельная целостность предмета, согласно мнению А.Ф. Лосева. В этом смысле всякий стиль обязательно обладает той или иной структурой, но не всякая структура обладает определённым стилем. Другими словами, всякий стиль структурен, но не всякая структура стилистична. Любая структура есть структура чего-нибудь, а если кроме структуры нет того предмета, о структуре которого идёт речь, то ясно, что сама структура превращается в какой-то самостоятельный предмет, что было бы нелепо.

В художественном стиле не всё обязательно структурно, ибо имеется ещё и глубокая доструктурная сторона. Доструктурные черты художественного стиля несомненно объединяются в единое целое. Именно цельность художественного стиля включает в себя как чувственную образность и отвлечённую идейность, так и содержание с присущей ему формой. Цельность стиля – вот то диалектическое единство, в котором совпадают обе эти противоположности. К доструктурному строю художественного стиля можно отнести все его органически-жизненные особенности. Идейно-образная целостность, одновременно единичная и всеобщая, одинаково жизненная и органическая, определяет стиль. Итак, если объединить черты доструктурные и черты структурные, то можно предположить, что художественный стиль есть некий принцип конструирования художественного произведения, взятого во всей его полноте. Сам философ говорит о том, что принцип конструирования необходимым образом характеризует собою всякий художественный стиль и первое, с чего начинается анализ стиля, – это с конструирования. Однако на объединении доструктурных и структурных черт и принципе конструирования в подходе к точному определению категории «стиль» сам А.Ф. Лосев не останавливается. Он включает в поле своего анализа эстетические и идеологические черты и понятие «художественный потенциал». Концепт «художественный потенциал» у философа включает в себя и цельность, и историческую обусловленность, и выраженность, и глубину, и экспрессию, и идеальную созерцательную данность. Так, при помощи термина «потенциал» фиксируется и вся теоретическая, и вся практическая мощь и произведения, и стиля.

Стиль, по мнению А.Ф. Лосева, «есть диалектическая необходимость, и в нём – последняя реальность художественного лика» [10, с. 153]. Для определения стиля нужна точка зрения, «инобытийная» к художественной форме. Это значит, что стиль как отвлечённый принцип должен быть определён независимо от художественной формы. Реальный анализ стиля должен заключаться в поиске наиболее характерных признаков стиля, и порой вне категории прекрасного и даже эстетического: «Здесь – учёт явлений и фактов гораздо более «грубых» и «реальных», хотя и совершающийся под исключительным руководством соответствующих категорий и точек зрения» [10, с. 154]. В последнем определении категория «стиль» представлена философом как «принцип конструирования всего потенциала художественного произведения на основе его тех или иных надструктурных и внехудожественных заданностей и его первичных моделей, ощущаемых, однако, имманентно самим художественным структурам произведения, стиль есть такая полная художественная форма, которая несёт в своей организации следы соотнесения с тем или другим инобытием» [10, с. 151]. В качестве «инобытия», привлекаемого русским исследователем в целях стилевой организации, имеется в виду область культурно-социальных отношений и материально-природная сфера. Теория стиля А.Ф. Лосева находит своё завершение в монументальном труде «Форма.

Стиль. Выражение», в котором идёт речь о стиле как общекультурном феномене. Стиль автор ставит в один ряд с такими понятиями, как «миф», «символ», «имя».

Теория стиля американского антрополога, культуролога Альфреда Крёбера отличается от диалектической теории А.Ф. Лосева, но представляет собой оригинальный подход в общей теории стиля. В современном мире А.Л. Крёбер – один из первых учёных, который пришёл к выводу о том, что в развитии культуры нет жёстких циклических закономерностей. Он трактует культуру как глубокую и подвижную сущность, которая может впитывать элементы и целые их комплексы из других культур, возобновлять свой рост после периодов упадка, трансформировать имеющиеся и продуцировать новые паттерны. В исследовании культуры и неотъемлемой её категории – стиля – Крёбер предложил антропологический метод в работе «Стиль и цивилизации» (1957). По мнению А.Л. Крёбера, «стиль состоит из продуктов человеческого творчества, которые ассоциируются с данным стилем, они буквальным и неоспоримым образом делают стиль» [7, с. 11]. Кроме того, он проводит аналогию между «стилем» или его аналогом в живых организмах и между тем, что заключено в самих этих организмах, и стилем культуры. Согласно Крёберу, «культура предстаёт как гораздо более естественная и подходящая среда для развития стиля, чем биологическая жизнь; выдержанность или последовательность, характеризующая стиль культуры, достигается достаточно быстро за счёт его пластичности и подвижности» [7, с. 7]. Медлительность и сложность процессов, обеспечивающих последовательность и согласованность «органического стиля», делает его гораздо устойчивее. По заключению А.Л. Крёбера, «ближайшей органической параллелью культурному стилю может служить такое универсальное качество высокоразвитого организма, как устойчивая форма» [7, с. 8]. Здесь речь идёт о качествах, которые зримы в форме, укоренены в структуре и её функциях. Обычно они пронизывают всю структуру, а потому придают реальную связность и согласованность форме. Эта связность и есть то, что организмы имеют общего со стилями в культуре. Параллель между «органическим» стилем и стилем культуры подводит Крёбера к дальнейшим рассуждениям в области бытия стиля, отмечая прежде всего его социальную ориентацию: «Стиль формируется в длительном историческом процессе, и в определённом смысле люди создают стиль, в другом плане они – продукт стиля» [7, с. 12]. В какой степени цивилизации как целостные образования могут быть определены в стилевом плане: по своей сущности или поведению в истории? На этот вопрос учёный отвечает следующим образом: «Стиль создаёт согласованность и взаимосвязь различных элементов общества. В стиле отражается и преобладает общность общества, создаваемая постоянством реакции на окружающую среду и на её изменения» [7, с. 23].

Исследуя проблемы взаимоотношений стиля и цивилизаций, стиля и гения, бытия стиля в различных сферах культуры, А.Л. Крёбер определяет, что стиль создают люди; стиль представляет собой длящееся историческое явление, но чем более исторический характер имеет наш интерес, тем меньше значит индивидуальное своеобразие в сопоставлении с ходом развития стиля в целом. Здесь речь идёт не об отрицании роли личности в формировании стиля, а о переносе внимания на более широкое общекультурное движение, которое выходит за пределы индивидуального. «Стиль вырабатывается постепенно, в процессе зарождения, роста и формирования культуры общества в целом» [7, с. 23].

Антропологический метод А.Л. Крёбера основан на принципах классификации и сравнительного анализа культур, является важным культурологическим инструментарием, позволяет анализировать стиль как общекультурный феномен, как необходимость сверхсложной системы – культуры. Методологическая значимость для данного исследования концепции А.Л. Крёбера заключается в том, что американский культурантрополог исследует стиль хотя и в сравнении с органической жизнью, но не сводит его в узкое русло. Он говорит о культуре как о «бесконечном пространстве, способном вместить бесконечное число стилей» [7, с. 7]. Врождённая пластичность культуры способствует развитию стиля, а выдержанность или последовательность в культурном стиле достигается за счёт подвижности или пластичности стиля. Однако эти качества могут быстро исчерпываться, а затем вновь достигаться, частично или в изменённом виде. Здесь также следует указать важный методологический момент – А. Крёбер отчасти приближает нас к пониманию динамики стиля и, возможно, косвенным образом подводит к пониманию такой культуры, где нет места единому стилю, а пластичность и подвижность стиля порождают в современном мире всевозможные рекомбинации.

Эпистемологический метод украинского культуролога Б.А. Парахонского можно назвать достаточно редким в исследованиях проблем культуры. Стиль учёный представляет как систему, которая имеет сложную структуру и функционирует по собственным законам. При создании своей теории стиля Б.А. Парахонский ставит ряд вопросов, ответы на которые приводят его к определению понятия «стиль», к пониманию законов его функционирования в культурной системе. Философ поднимает проблему соотношения элементов и факторов стиля, идейных предпосылок и социально-исторических основ, общественного и индивидуального в стиле.

Построение теории стиля начинается с размышления о его тождестве или различии с художественными направлениями. По мнению учёного, «отождествление стиля с направлением нередко встречается, однако это неверно; ведь стиль – это внутреннее единство целого в искусстве, – это и идейное содержание, образная система, художественный метод, определённые жанры и внешняя форма» [12, с. 14]. Стиль – категория не только эстетическая, отмечает Б.А. Парахонский, но и идеологическая, а закономерность художественная базируется на закономерности идейной.

Отдельно выявляется внутреннее строение стиля: носители, элементы, категории. Его носителями являются родовая и жанровая формы, художественный метод, выражение и содержание; элементами стиля будут элементы всей стилевой системы в её художественной закономерности; категориями – наиболее общие понятия, при помощи которых осмысливается содержание стиля (у Б.А. Парахонского категории стиля – соотношение линейности и живописности, рисунка и колорита, единство противоположностей, соотношение общего и единичного, тяготение к строгим или свободным формам). Далее учёный вступает в сферу взаимоотношений стиля и социума, возвращая первый в реальное поле бытия культуры: «Основание стиля нужно искать там, где лежит источник социальной закономерности, в которых складывается проецировавшийся в образах социальный характер» [12, с. 56]. То есть учитывается фактор традиции, ибо стиль обладает самостоятельностью и преемственностью, каждый новый стиль опирается на твёрдую почву традиции. Проблема стилевых традиций имеет ещё один важный аспект – взаимодействие национальных стилей.

Стиль не может складываться без творческой индивидуальности. Но индивидуальный стиль творчества является выражением общего стиля. Автор излагает стиль как единство в многообразии: «Там, где есть художественное целое, обладающее стилевой закономерностью, можно усматривать стиль» [12, с. 63]. Многообразие стиля выражается в двух тенденциях: интеграции и дифференциации. Основной формой стилевого единства является художественное направление, так как отдельный стиль не может существовать без общего, без стиля направления. Разрешение заявленных проблемных вопросов приближает к позиции «стиль эпохи». Определив стиль как явление социальное, Б.А. Парахонский говорит о наличии у каждого нового поколения своего стиля, поскольку единого стиля, особенно в условиях антагонистических общественно-экономических формаций, быть не может. Но один из стилей может стать господствующим в определённую эпоху – так появляются стили, создающие эпоху в искусстве. Отдельно учёным рассматривается соотношение стиля и языка, стиля и мышления. В результате анализа внутренней структуры стиля и перенесения его в поле бытия культуры Б.А. Парахонский делает вывод о том, что «стиль – категория не только эстетическая, его можно рассматривать как критерий высокой художественности, периоды высокого подъёма культуры сопровождались созданием больших стилей» [12, с. 306]. Чтобы понять значение и ценность стиля, следует рассматривать его в контексте своего времени.

Эпистемологический метод Б. А. Парахонского существенно влияет на весь комплекс культурологических проблем и заставляет по-новому осмыслить важнейшую категорию культуры «стиль», поскольку здесь стиль представлен как структурированная системная категория, обладающая внутренним единством и функционирующая по своим законам в общей системе культуры.

**Заключение.** Рассмотренные в данной работе методологические подходы раскрывают сложные процессы стилевой динамики. Множественность методов – свидетельство того, что проблема определения категории «стиль», его формирование, развитие в пространстве культуры – это вопросы, до конца не разрешённые, они остаются актуальными для современных исследователей культуры, мы же приходим к следующим *выводам*:

- стиль, интегрируя в себе разнообразные сферы бытия культуры, является её сущностной характеристикой и важнейшей категорией в современной культурологии;

- диалектический метод А.Ф. Лосева, антропологический метод А.Л. Крёбера, метод эпистемологического анализа Б.А. Парахонского концептуально различные, но исследователи едины в том, что стиль следует анализировать как отдельную категорию культуры, не сводя в русло искусствоведения, истории, филологии;

- несмотря на многочисленные концепции стиля, в том числе проанализированные в данной работе и являющиеся своего рода универсальными, проблема определения, формирования, развития стиля остаётся открытой. Важным является создание теории стиля современного периода истории, ибо современность диктует новые правила для всей культурной системы, где «поведение» стиля не совпадает ни с какими другими категориями и требует собственного анализа и своей хронопространственной интерпретации.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Барт, Р. Мифологии / Р. Барт. – М.: Изд-во им. Сабашниковых, 2000. – 314 с.
2. Боас, Ф. Культурный плюрализм. Что такое культура? Место психологии в антропологических исследованиях. Иррациональное и бессознательное в культуре [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://ethnopsychology.narod.ru/study/history/boas.htm>. – Дата доступа: 20.01.2013.
3. Брусиловская, Л.Б. Культура повседневности эпохи «оттепели». Метаморфозы стиля: дис. ... канд. культурол. наук: 24.00.02 / Л.Б. Брусиловская. – М., 2000. – 193 с.
4. Елинер, Н.Г. Стиль и стилиобразование в истории западно-европейского искусства / Н.Г. Елинер. – СПб.: Искусство России, 2003. – 258 с.
5. Каган, М.С. Избранные труды / М.С. Каган. – СПб.: Петрополис, 2006. – Т. 2: Теоретические проблемы философии. – 660 с.
6. Клакхон, К. Зеркало для человека. Введение в антропологию / К. Клакхон. – М.: Евразия, 1998. – 352 с.
7. Крёбер, А. Стиль и цивилизации / А. Крёбер // Культурология: Дайджест / РАН. ИНИОН; редкол.: И.Л. Галинская [и др.] / А. Крёбер. – М., 2003. – (Теория и история культуры). – № 1(16). – 215 с.
8. Кривцун, О.А. Человек в его историческом бытии: опыт психологических и художественных измерений / О.А. Кривцун [Электронный ресурс]. – 2003. – Режим доступа: <http://www.humanities.edu.ru/db/msg/46707>. – Дата доступа: 09.04.2010.
9. Лихачёв Д.С. Контрапункт стилей как особенность искусства [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.gumer.info/bibliotek\\_Buks/Linguist/Lih/07.php](http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Linguist/Lih/07.php). – Дата доступа: 10.06.2012.
10. Лосев, А.Ф. Форма – Стиль – Выражение / А.Ф. Лосев; под общ. ред. А.А. Тахо-Годи и И.И. Маханькова. – М.: Мысль, 1995. – 944 с.
11. Лосев, А.Ф. Проблема художественного стиля / А.Ф. Лосев. – Киев: Collegium, Киевская Академия Евробизнеса, 1994. – 288 с.
12. Парохонский, Б.А. Стиль мышления. Философские аспекты анализа стиля в сфере познания, культуры, языка / Б.А. Парохонский. – Киев: Наукова думка, 1982. – 182 с.
13. Федотовских, О.Л. Понятие «стиль». Подходы к определению стиля / О.Л. Федотовских [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.taby27.ru/studentam\\_aspirantam/style\\_theorie/styl\\_predmet/fedotovskich\\_styl.html](http://www.taby27.ru/studentam_aspirantam/style_theorie/styl_predmet/fedotovskich_styl.html). – Дата доступа: 10.06.2012.
14. Эйдинова, В.В. Стиль художника. Концепции стиля в литературной критике 20-х годов / В.В. Эйдинова. – М.: Худож. лит., 1991. – 287 с.
15. Эко, У. История красоты / У. Эко. – М.: Слово, 2009. – 440 с.

Поступила 08.04.2013

## CONCEPT OF STYLE: METHODOLOGICAL ASPECT

A. DUBININA

*The modern culture represents a special, multipurpose system which consists of irreversible temporary sequence of the past, the present and the future. It is shown, that the cultural system is integrally connected with the creator and creation – the person and is in continuous interaction with the natural and social environment. In culture the subjective world of the creative person and the objective world of cultural values close up. Style integrates various spheres of life of culture, unites these worlds, being its intrinsic characteristic. Style is shown at various levels of cultural generalization: historical, national, individual, semiotics. The concept and determination of style of culture is represented today as an actual problem for the sphere of social and humanistic knowledge. The methodological aspect of this work assumes the state-of-the-art review of theories of style of A.F. Losev, A. Kryober, B.A. Parakhonskiy, which demonstrate variability of methods in research of the category “style”.*

УДК 340.151:303.446.2

## ПРАВОВАЯ КУЛЬТУРА АНТИЧНОСТИ

А.В. ШИТЦОВА

*(Белорусский государственный университет культуры и искусств, Минск)*

*Исследуется правовая культура античности. Выявлены духовные, социальные и культурные особенности человека античного периода и их роль в формировании правовой культуры Древней Греции и Древнего Рима. Определены двойственность и противоречивость во впервые утверждаемых законах полиса в ключе концепции свободы, равенства и справедливости и фундаментальное влияние возникновения философии, логического мышления, научного познания в формировании правовой культуры рассматриваемой эпохи.*

**Введение.** Аксиологический аспект права в развитии мировой культуры явился определяющим в концептуализации правовой культуры как одной из видов культур в XX веке. Говоря словами С.С. Неретиной, «Многообразие культурных практик и форм их осмысления увеличивается вместе с прогрессом научно-технической цивилизации и дифференциации культур. Эти процессы, ставшие очевидными в нашем столетии, предполагают многообразие дискурсов культуры, т.е. требуют от философии разноречья в осознании феноменов культуры и культурного творчества» [1, с. 9]. Одним из таких феноменов культуры XX века становится «правовая культура». Древнее, архаическое, обычное, естественное, позитивное право в качестве индикатора социокультурного развития общества и отражения его правовой культуры играет одну из первых ролей в формировании представления об уровне развития определенной культуры.

Правовая культура является той силой, которая отражает фактически признанные общественные убеждения и ценности в области регулирования отношений между людьми по поводу создания, производства, потребления и распределения духовных и материальных ресурсов, т.е. всего, что создано в процессе культурного освоения мира и социального развития человечества. «С культурой, – пишет Н.З. Чавчавадзе, – мы имеем дело только тогда, когда идеально-духовные ценности, в самом прямом смысле этих слов, реализуются, материализуются, облекаются плотью, обретают временно-пространственно-протяженное тело» [2, с. 101]. К таким идеально-духовным ценностям, безусловно, относится право как априорная божественная или космическая данность и его основные категории: свобода, равенство и справедливость, отражающие в совокупности со сложившимися традициями обычного права правовую культуру эпохи. Бог или космический разум в представлении древних людей и мыслителей располагает нашими правами, направляет нас на соблюдение этических норм – не убий, не укради, что есть, по сути, регулирование прав. Ведь отсутствие ограничения реализации прав людей в их возможных желаниях абсолютного личного права, на уровне «делаю то, что хочу» приводит к хаосу и разрушению общества, так как неизбежно найдутся те, кто не захочет в силу собственного мировоззрения, которое не предполагает наличие позитивной правовой культуры, соблюдать морально-этические принципы, несмотря на то, что свобода – суть и основа правовой культуры, но свобода внутренняя, а не внешняя. О правовых отношениях между людьми И.В. Ковалева говорит так: «... эти отношения, установления становятся феноменами культуры постольку, поскольку в них воплощены ценности культуры, такие как добро, истина, справедливость, свобода и т.д., где ценность – вообще основа и ядро культуры. А реализуемость или нереализуемость ценностей правовой культуры, так или иначе, отражается в правосознании, в представлении о праве» [3, с. 42], что заставляет с ней согласиться. Модификация правовой культуры происходит на основе переосмысления устоявшихся правовых обычаев и традиций, изменения социального устройства, новых достижений в сфере материальной и духовной культуры, развития правовой системы и правосознания.

Исследованиям проблем формирования и развития правовой культуры стало уделяться пристальное внимание только с середины XX века, большая часть из которых проводится исключительно в правовой плоскости, где зачастую понятие правовой культуры подменяет собой понятие права, в том числе в исследованиях правовой культуры античного периода. Подавляющее количество данных работ находится в области исследований истории государства и права античного мира, практически не затрагивая и не рассматривая влияние духовных, социальных и культурных представлений и особенностей существования человека античности в формировании правовой культуры Древней Греции и Древнего Рима.

К исследованиям, заложившим основы понимания права как социокультурного явления, его связи с духовной жизнью и личностью и в той или иной мере затрагивающим античный период общественного развития, можно отнести работы Р. Иеринга, Э. Дюркгейма, Г. Гегеля, Г. Радбруха, И.А. Ильина, А.Ф. Лосева, Е.Н. Трубецкого. Основой для нашей работы послужили труды таких современных культурологов, как В.М. Розин, Н.Н. Чанышев, Н.З. Чавчавадзе, С.С. Неретина, В.И. Ковалева.

В настоящее время достаточно разработанными являются концепции возникновения права как законодательной, нормативной системы и становления государственности в античный период. Однако правовая культура включает в себя не только право, но и представления о праве каждым отдельным индиви-

дуумом и обществом в целом и основывается, в первую очередь, на тех верованиях, традициях и обычаях и их преемственности, которые долгое время представляли собой обычное право, регулируя взаимоотношения между людьми и послужили в дальнейшем основой возникновения права как такового. В связи с чем ее изучение представляется чрезвычайно ценным для современной эпохи, так как именно правовая культура античности и возникновение римского права в большей степени определило дальнейшее культурное, социальное и правовое развитие человечества.

**Основная часть.** На формирование правовой культуры самым непосредственным образом влияют достижения в сфере материальной и духовной культуры. Социокультурная ситуация античной эпохи также включала в себя эти две основные группы факторов, существенно повлиявших на развитие правовой культуры этого периода. Становление правовой культуры в античный период проходило в условиях ослабления и разрушения органов родового строя и родоплеменных связей с одновременным укреплением территориальных. В результате распада общественной и родовой собственности и формирования частной собственности, консолидации родовой знати, занимающей привилегированное положение, и имущественного расслоения, приведшего к накоплению основных богатств у родовой знати, прежде всего земли, стала формироваться ранняя классовая структура, наложившая отпечаток на уже существующие в обществе правила, ценности и нормы.

Так, в Древней Греции население, согласно преданию, предписывает деление на несколько категорий: евпатридов – родовую знать; геоморов – землевладельцев; демиургов – ремесленников. В Древнем Риме – это патриции – родовая знать, члены богатых родов; плебеи – простолюдины – свободные люди, обладающие правом владения землей и обязанные нести военную службу, а также экономически зависимые переселенцы и члены обедневших римских родов, ищущие покровительства. Данная иерархическая структура включала в себя соответствующее обладание знатью полными властными полномочиями и правами. Знати, занимающей привилегированное положение и обладающей фактически безграничными правами, противостояли наделенные ограниченными правами, определяемыми знатью, земледельцы, ремесленники и переселенцы, рабы же, составляющие значительную часть общества, были лишены всех прав. К рабам относились военнопленные, потерявшие собственность, и обедневшие соплеменники, число которых достигало более трети населения государств Древнего мира. Рабы использовались в качестве основной производительной силы в ремесле, домашнем и сельском хозяйстве. Возрастающее значение и дифференциация ремесел, развитие торговли и торгово-денежных отношений привело к началу формирования рыночных отношений и к накоплению богатства как в виде натурального продукта, так и в денежном выражении. С течением времени для удобства концентрации производства и торговли начинают формироваться крупные торгово-промышленные центры, в дальнейшем получившие название «полисы» – города-государства, в которых со временем зависимость свободного населения от родовой знати изменяется в сторону усиления объемов производства и развития торговых связей, где на первое место выходит обладание собственностью, а власть отходит на второстепенные позиции. Как следствие, данный этап социокультурного развития античного общества потребовал и качественно новые, отражающие назревшую необходимость правила регулирования общественных отношений. Смена приоритетов в пользу обладания собственностью, рождение принципиально новых форм взаимодействия между людьми благодаря росту и усложнению торгово-денежных отношений не только по горизонтали иерархической структуры, т.е. внутри своего сословия, но и по вертикали, послужило причиной создания новых норм и правил и последовавшего за этим их закрепления в качестве писаных законов полиса, что, наряду с формированием института собственности, можно зафиксировать как первые в истории античности шаги к образованию государственной правовой системы, закрепляющие взаимоотношения и определенные права всех членов социума. Образование полисов явилось сильнейшим импульсом модификации правовой культуры античности от архаических правовых традиций и обычаев, где все решала знать, опираясь на собственное суждение, к писаным законам, одинаковым для всех, и оказало самое значительное влияние на формирование правовой культуры античного периода.

Свой отпечаток на правовую культуру наложил и принцип территориального расширения земель. Так, древние греки были вынуждены покидать родные места из-за скудости ресурсов, недостатка земель, отправляясь в поисках лучшей жизни на острова Средиземного моря. Безземельные крестьяне, ремесленники, торговцы, обедневшие аристократы создавали поселения, впоследствии становившиеся нередко крупными торговыми центрами. Однако, несмотря на отсутствие в Греции архаической и классической эпохи единого централизованного государства, в нем сложилось единое культурное пространство на основе общности обычаев, норм, ценностей и верований древних греков, в том числе единого обычного права. В Древнем Риме расширение территории происходило на основе идеи о богоизбранности римлян и их права господства над другими народами, в том числе силой оружия. В результате чего Древний Рим стал единой державной, господствующей империей, в которой было строгое подчинение законам Римской империи, но не было культурного единства, поскольку государства, ставшие ее провинциями, сохраняли свои национальные и культурные традиции, в том числе и существующие обычаи в правовых решениях.

Таким образом, правовая культура античности формировалась не только на основе общности культур Древней Греции и Древнего Рима, например, в виде определяющего значения материальной собственности в жизни людей, но и их различия в контексте единства греческих обычаев, норм и верований и совокупности различных культур Древнего Рима.

Но, как было отмечено выше, особенного внимания заслуживает такой пласт фундамента в формировании античной правовой культуры, как возникновение городов-полисов, а также только формирующиеся представления о праве среди греческих философов на основе разработки этических норм, веры в божественный порядок вещей и концепции свободы, равенства и справедливости, имеющие особое аксиологическое значение в ключе существования иерархического общества, включающего в себя не только обладающую полными правами знать и ограниченными правами земледельцев и ремесленников, но и абсолютно бесправных людей – рабов. Раб считался собственностью, вещью господина; личность его не играла никакой роли ни в государстве, ни в обществе, ни в семье. Все, что он приобретал, считалось собственностью хозяина. Последнему принадлежала также власть разрешать и запрещать браки, и все это на фоне невероятно жестокого обращения с ними в большинстве государств древнего мира, когда, например, за украденную от постоянного голода у хозяина перепелку его могли посадить на вилы. «Несправедливым, – пишет Аристотель, – называют как нарушающего закон, так и берущего лишнее с других, и человека, не равно относящегося к другим людям ... Если человек, преступающий законы, несправедлив, а держащийся законов – справедлив, то ясно, что все, установленное законом, в известном смысле справедливо» [4, с. 94]. Здесь отдельного внимания заслуживает та часть цитаты, в которой говорится о несправедливом человеке, не равно относящемся к другим людям. И хотя Аристотель здесь имеет в виду принятие решений судьей по спорным делам, стоит отметить, что рабы не имели права ни выступать в суде в свою защиту, ни высказываться по собственному желанию в любом другом деле. Они имели право голоса только по приглашению самого судьи, что случалось крайне редко. Однако, по сути, именно рабы сыграли ключевую роль в культурном развитии древнего мира, так как их уделом было избавление свободных граждан от изнурительного ежедневного труда, что дало импульс и возможности развития дарований свободных граждан в греческом искусстве, науке, государственности в целом и культуре.

Когда Аристотель развивает свою мысль дальше, он говорит о политической справедливости, которая «...имеет место между людьми, принадлежащими к одному общению, и имеет целью самоудовлетворенность их, притом между людьми свободными и равными в смысле или пропорциональности, или числа вообще» [4, с. 95]. Нельзя не согласиться с В.М. Розиным, который интерпретирует здесь значение мысли Аристотеля как то, что справедливость может быть гарантирована в рамках общины, устанавливающей определенную конвенцию, договор, а также, что необходимое условие справедливости – равенство и свобода субъектов [5, с. 297]. Однако нам представляется несколько другим направление мысли Аристотеля в той части, где говорится о справедливости между людьми, принадлежащими к одному общению, что В.М. Розин, возможно, не учитывает. На наш взгляд, Аристотель имеет в виду справедливость только среди себе подобных, согласно сложившейся иерархии в обществе, необходимым условием которой является равенство и свобода субъектов, но только в рамках конкретной социальной группы. Данное условие само по себе исключает безусловную одинаковую свободу, равенство и справедливость для всех граждан античного государства, так как предполагает равные права и свободы в рамках определенной социальной группы, но различные по своему объему и содержанию для каждой из них. Это отражает социальное устройство античности и представления о нем древних философов и подтверждает тот факт, что, даже несмотря на последующую смену власти в полисах от аристократов и олигархов до возникновения первой в истории демократии в Древней Греции и затем военной демократии в Древнем Риме, где правом голоса обладали все свободные граждане, кроме рабов, права голоса лишаются также и женщины.

Полисное развитие привело к реформам Солона и Клисфена в VI веке до н. э. в Древней Греции, и Законы XII таблиц в Древнем Риме впервые утверждают и прописывают норму, согласно которой законом является решение народного собрания, что окончательно утверждает форму демократического правления. В связи с этим правовая культура становится значимой частью картины мира античного человека, и формирование его мировоззрения уже с детских лет включает в себя разъяснение необходимости, разумности и справедливости законов, порядков и обычаев, установленных в государстве, и прививание уважения и священного отношения к ним. Целью законов, как говорил Цицерон, является соединение многих людей, связанных между собой не только выражением общих интересов, но и согласием в вопросах права. Сократ считал, что подчинение установленным законам – долг каждого человека. По учению Сократа, в подчинении законам заключается справедливость, являющаяся одной из добродетелей, которая отождествляется со знанием. Но, кроме писаных законов, Сократ полагает также существование законов, господствующих повсюду и установленных властью бессмертных богов. От наказаний за нарушение этих законов люди не могут избавиться ни силою, ни бегством, чем они иногда избавляются от наказаний за нарушение законов писаных. И писаные, и неписаные законы имеют общий источник – справедливость, соответствие которой является критерием законности. На наш взгляд, неписаные законы, о которых говорит Сократ, это не только возможные законы морали и этики, но и предвосхищение идеи о естественных правах человека, которые, как позднее верно утверждал Аристотель, существуют сами по себе и не зависят от признания или не признания их, и это отражает духовные ориентации и верования античного общества, являясь аксиологически значимой особенностью правовой культуры эпохи.

Таким образом, правовая культура древнего мира, с одной стороны, формируется на основе несомненного достижения древних греков – демократии, отражающей необходимую в обществе свободу, равенство и справедливость в принятии решений и установлении новых порядков, базирующихся уже не столько на верованиях, обычаях и обычном праве, сколько на создаваемых писанных законах, которые формируют правосознание граждан, с другой стороны, оставляя при этом за гранью данной демократии более половины населения – рабов, женщин, переселенцев из других городов. Кроме того, малоимущие жители могли только участвовать в собрании граждан в Древней Греции, но не могли избираться в органы управления, а в древнем Риме основную роль в политической жизни играли мужчины-воины, так как равенство юридическое не подкреплялось социальным и политическим. Однако этот период характеризуется прорывом в правовой культуре и в правовом сознании общества – становлением примата закона над властью. Ограничение знати в правах стало возможным благодаря фиксации уже существующих в общественной практике правовых норм, основанных на концепции народного суверенитета, и без суда теперь никто не может быть заключен в тюрьму или предан смертной казни.

Однако для того чтобы проникнуть в самую суть правовой культуры античного мира, необходимо окунуться не только в пространство повседневной деятельности граждан, но и в другие культурные особенности Древнего мира. Античной культуре присущи религиозность, космологизм и антропоцентризм. Космос является собой абсолют, всеобщий порядок, противостоящий хаосу, в котором существует все и вся – человек, природа, боги, вселенная, и все является его частью. Космосу присущи упорядоченность, совершенство и красота, которые отражают представления греков об эстетических качествах человека и пронизывают все греческое искусство. Боги управляют миром и стихиями, а человек является высшим творением на земле и находится в центре интересов социально-культурной жизни античности. Но боги не являются творцами мира, они лишь сверхъестественные двойники естественных процессов [6, с. 156]. Так, в греческой мифологии Гея – богиня-земля, Зевс – верховный бог, повелитель грома, молнии, дождя, Афина – богиня-воительница, давшая людям знания и ремесла, Апполон – бог света, прорицатель будущего, предводитель девяти муз. Боги не чужды человеческих слабостей, они благородны, справедливы, иногда жестоки. Несмотря на то, что почитание богов было священно, о чем было сказано выше, не воспрещалось говорить с ними на равных, даже ругать их или подсмеиваться над ними. В своих богах греки видели черты, свойственные человеку, что помогало им в осмыслении окружающего мира и самих себя. Развивающаяся экономическая и социальная жизнь требовала совершенствования мышления и знаний прикладного характера, необходимых в практической производственной и торговой деятельности человека. Следующей ступенью стала трансформация мировоззрения и возникновение философии, математики, естествознания, распространение образования, в том числе женского. Древние греки сформировали представление о мышлении, подчиняющемся системе правил и категорий, положили начало логики и логическим рассуждениям как новому способу построения знаний, что способствовало активному становлению науки, где на первое место выходят рациональные представления о мире. Осознание самих себя как практически равных богам, изменения в мышлении и способах познания окружающей действительности приводят античного человека к становлению его личности, осмыслению собственного «я» и своего положения в окружающем мире, что в ключе правовой культуры приводит к попытке рационального обоснования необходимости существования в обществе законов, основанных на морально-этических принципах, таких как свобода, равенство и справедливость. В одной из первых работ Платона его герой Сократ утверждает, что он не простой человек, что сам ставит себя на определенное место в жизни и стоит там насмерть. На излете античности Апулей в «Апологии или Речи в защиту самого себя от обвинения в магии» не так формулирует кредо своей жизни: «Не на то надо смотреть, где человек родился, а каковы его нравы, не в какой земле, а по каким принципам решил он прожить свою жизнь» [7, с. 28]. Как верно отмечает В.М. Розин, становление античной личности обусловило формирование рациональных представлений и таких практик, как античное мышление, философия, искусство, право.

Накопленные знания заставили античных людей по-новому взглянуть на религию, способствуя поиску материальных основ мира, стремлению объяснить мир, не прибегая к помощи сверхъестественных сил. Натурфилософия, стоицизм, софизм положили начало критическому осмыслению окружающей действительности и положению человека в этом мире, разработке первых правовых теорий, вывели знания на новый уровень ценности вне зависимости от верований, хотя и сохраняли еще долгое время ярко выраженный догматизм рабовладельческого общества. Сократ считал, что главной ценностью для человека является самопознание через поиск истины, подлинного знания, смысла жизни и нравственных постулатов – справедливости и добродетели. Платон пытался совместить космическое и человеческое, материальное и духовное, считая, что «мир идеален и гармоничен и создан он существующим вечно божественным разумом» [8, с. 79]. Его размышления привели к идее создания совершенного человеческого общества, обладающего строгой иерархией, во главе с философами и аристократами, управляющими с помощью жестких законов, одновременно внедряя нравственные идеалы, чувство меры, всеми остальными людьми. Аристотель был основателем формальной логики как системы последовательных умозаключений, ведущих к обоснованным выводам. Он распространил принципы формальной логики на область античного судо-

производства в ключе выделения в процессе рассмотрения дела истинных знаний – «начал» и соответствия решений суда критерию справедливости, что существенно повлияло на представления о праве и модификации правовой культуры античного человека. Рассматривая понятие «преступление», Аристотель задает характеристики категориям «преступление», «произвольное» и «непроизвольное» действие, а также «справедливое» и «несправедливое». Об отношениях между ними Аристотель говорит, что в силу произвольности (действия), когда человек осознает, что и в отношении кого он собирается преступного сделать, именно оно и есть преступление. Однако Аристотель в своем исследовании «Афинская полития», где он изучал жизнь полисов с целью выявления их типов и эволюции в связи с уровнем экономического развития, не только считал, что полис – высшая форма человеческого объединения, имеющего целью достижение блага, а соответственно и право как регулятор общественных отношений в виде законов и норм, основанных на стремлении к свободе, равенству и справедливости, как благо, но также считал рабство естественным и необходимым по велению судьбы, когда одним суждено повелевать, а другим – повиноваться.

На основании вышеизложенного можно сделать вывод о том, что судьба как зависимость личности от стихии общественной жизни, произвола правящего класса, отражающих реальную жизнь как обычных граждан, так и рабов, с одной стороны, и понимание роли свободного общества в государстве, построенном на равенстве и справедливости всех обычных граждан перед законом, (но в реальности исключая рабов, женщин и переселенцев) как идеальная, с другой стороны, становятся доминантой правовой культуры эпохи. Человек является частью полиса, где его индивидуальность сосуществует с другими индивидуальностями, где гармония общества, основанная на свободе и равноправии, защите интересов граждан, зависит от их согласия между собой, основой чему является историческое следование устоявшимся верованиям, традициям и обычаям, которые в древнем мире со временем освобождаются от религиозно-мифологического контекста и перетекают в правила и законы, принимаемые большинством граждан античных государств.

Таким образом, правовая культура этого периода выстраивалась двойственным, даже противоречивым образом. Подтверждением этому факту и становлению правовой культуры также послужили первые правовые теории естественного и писаного права, которые рождали вокруг себя немало споров. Основной проблемой была попытка анализа источника и причин возникновения права как такового. Ряд философов утверждали, что право коренится в самой природе вещей, источником которого выступает само мироздание. Так, Аристотель, Платон и Сократ признавали необходимым условием социокультурного развития общества писаное право, но утверждали, что помимо них существуют законы вечные, неписанные, управляющие всем мирозданием и людьми, отражающие божественный порядок вещей. Софисты же утверждали, что право – это искусственное изобретение и результат соглашения людей по поводу необходимости регулирования общественных отношений. Идеи Аристотеля, Платона и Сократа легли в основу разработки концепции естественных прав человека, базирующихся на непреходящих морально-этических ценностях свободы, равенства и справедливости, отражающих божественный порядок вещей, которые должны быть основой создаваемого людьми писаного права. Софисты же более глубоко прорабатывали концепцию позитивного (писаного) права, которое также, согласно их воззрениям, должно отражать свободу, равенство и справедливость всех перед законом, но не в связи с их божественным происхождением, а простой необходимостью сохранения баланса общественного развития. Даже несмотря на то, что реализация на практике теорий свободы, равенства и справедливости в античном обществе была невозможна, так как противоречила социальному устройству государства, эти концепции и то, что впервые в истории право стало рассматриваться и разрабатываться как необходимое условие сосуществования людей между собой, явилось фундаментальной основой культурного развития античного мира и главным вектором дальнейшего развития человечества.

В римском обществе правовая культура граждан уже была возведена в культ, что в первую очередь связано с образованием могущественной Римской империи. Заложенные в Древней Греции основы понимания права были транслированы и развиты до построения уникальной и первой в истории правовой системы в виде позитивного права, регулирующего отношения между самими римскими гражданами, римскими гражданами и переселенцами, основой которых древние римляне также признавали естественное право. При этом по-прежнему по причинам, указанным ранее, нередко наблюдалась дивергенция естественного и позитивного права. Формирование правового сознания, правовой культуры и прививание правового поведения начиналось с самого детства. Соблюдение законов и правил должно было быть безукоснительным. Римское право легитимизирует уже созданные и оправдавшие себя законы и позволяет вводить новые на основе прецедентов разрешения различных конфликтов и споров, закладывает основы возникновения и развития юридической практики. Оно окончательно закрепляет сложившиеся в Древнем Риме социальные отношения, в том числе с властью, обеспечивая тем самым воспроизводство и устойчивость социума. Именно в Риме складывается идея права: под ней понимается гарантированная для человека властью и законом справедливость. Идея римского права перемещает акценты с этических поисков Аристотеля в плоскость управления и организации. Римское право по-прежнему тесно связано со справедливостью, свободой и равенством, но несколько в другом их понимании, чем в античности, в условиях военной демократии, т.е. жесткого следования законам, независимо от восприятия их на индивидуальном

или коллективном уровне. Определяющим фактором становится обеспечение действующей властью прав граждан и гарантия исполнения закона, где временами справедливость уходит на второй план в силу доминантных позиций владения частной собственности и военных достижений в области наделения властными полномочиями. Здесь стоит отметить высказывания Лумана о том, что в действительности единственным в истории права значительным делегализатором, обремененным минимальным набором правил и обладающим максимальными возможностями и влиянием, был и остается институт частной собственности благодаря своей простой и очевидной способности обуславливать конфликты [9, с. 62]. Роль частной собственности и построенного на ней товарного оборота, многообразии культурных образцов завоеванных стран и народов с различными традициями, обычаями и правилами, в том числе в урегулировании требований, интересов, спорных ситуаций и проблем граждан требовали выработки более совершенной в условиях древнего мира правовой системы, которой стало тщательно разработанное, со временем признанное классическим римское право – величайшее достижение, представляющее огромную культурную ценность, влияние которого на последующее развитие мирового права и цивилизации невозможно переоценить.

**Заключение.** Правовая культура античности формируется на основе понимания обществом древнего мира особенного значения личности человека как высшего творения космоса, практически равного богам. Данное историческое восприятие окружающего мира можно считать фундаментальной ступенью, послужившей источником становления и развития правовой культуры в античный период и положившей начало разработке концепции свободы, равенства и справедливости философами данной эпохи как основы естественных прав человека, исходя из которых должны создаваться законы, разумно регулирующие интересы и взаимоотношения в обществе. Но, несмотря на прорыв в развитии мышления античного человека, становлении философии, науки, ускорении экономического и торгового развития, осознанная необходимость создания законов на основе естественных прав человека не получает еще должного закрепления в праве позитивном в силу сохраняющихся сословных различий и некоторых устоявшихся архаических правовых обычаев в обществе. В результате в античном мире наблюдается очевидное противоречие в желании и реальности соответствия законов данным морально-этическим правовым принципам в ключе дивергенции естественного и позитивного права. Возникновение городов-полисов и демократической формы правления ускорило создание писаного права, совершенствование которого достигло своего апогея в период расцвета Римской империи и выразилось в системе источников Римского права, ценнейшего памятника культуры античной эпохи.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Неретина, С., Время культуры / С. Неретина, А. Огурцов. – СПб.: Изд-во РХГИ, 2000. – 344 с.
2. Чавчавадзе, Н.З. Философские проблемы культуры / Н.З. Чавчавадзе. – Тбилиси: Мецниереба, 1980. – 220 с.
3. Ковалева, И.В. Ценности правовой культуры в представлениях российского общества конца XIX – начала XX века / И.В. Ковалева. – Вел. Новгород: НовГУ, 2002. – 160 с.
4. Аристотель Этика / Аристотель; пер. с древнегреч. Э. Радлова. – СПб.: Тип. тов-во «Общественная польза», 1908. – 207 с.
5. Розин, В.М. Культурологические исследования. Проблемы культурологии. Античная культура / В.М. Розин // Российская культурология [Электронный ресурс]. – Минск, 2008 – 2013. – Режим доступа: <http://www.culturalnet.ru/main/fileex/15>. – Дата доступа: 15.03.2013.
6. Чанышев, А.Н. Философия Древнего мира / А.Н. Чанышев. – М.: Высш. шк., 2003. – 703 с.
7. Апулей, Л. Метаморфозы в XI книгах / Л. Апулей; пер. с древнегреч. М.А. Кузмина и С.П. Маркиша. – М.: Акад. наук СССР, 1960. – 435 с.
8. Платон. Собр. соч.: в 4 т. / Платон; пер. с древнегреч. С. Апта; общ. ред. Л.Ф. Лосева, В.Ф. Асмуса, А.А. Тахо-Годи; примеч. А.Ф. Лосева и А.А. Тахо-Годи. – М.: Мысль, 1993. – Т.2. – 1993. – 528 с.
9. Luhmann, N. Le Droit Comme System Social / N. Luhmann // Droit et Societe. – P., 1989. – № 11/12.

Поступила 26.03.2013

#### LEGAL CULTURE OF ANTIQUITY

A. SHCHITZOVA

*The legal culture of Antiquity is studied. Spiritual, social and cultural characteristics of a person of the ancient period and their role in the legal culture of ancient Greece and Rome are revealed. The ambiguity and inconsistency in the policy approved by the law for the first time in the key concepts of freedom, equality and justice and the fundamental influence of philosophy, logical thinking, scientific knowledge in the formation of the legal culture of Antiquity are defined.*

УДК 008(410) «16»+821.111.09 «16»(092) Воэн Г.

**СПЕЦИФИКА ХУДОЖЕСТВЕННОЙ КАРТИНЫ МИРА  
В ЛИРИКЕ ГЕНРИ ВОЭНА****А.А. МАНАНКОВА****(Белорусский государственный университет, Минск)**

*Исследуется художественная картина мира, воссоздаваемая в лирике Генри Воэна. Первоначально внимание уделяется лирическому субъекту, который предстает в стихотворениях не как целостный образ, но, скорее, как некая точка зрения, введение которой в тексты необходимо для маркирования субъективности восприятия. Далее рассматривается специфика времени и пространства в художественной картине мира Воэна, которые подаются сквозь призму восприятия обозначенного субъекта и потому зачастую являются абстрактными и условными, но при этом несущими символическое значение. Анализируется специфическая семиотика Г. Воэна: поскольку основные составляющие мира оказываются знаками, то сам мир представляется как сложный текст, не поддающийся однозначному прочтению, поскольку каждый из его элементов имеет множество значений.*

**Введение.** В течение последних десятилетий в гуманитарных науках заметно возрос интерес к такому понятию, как «художественная картина мира». Появляется всё больше русскоязычных работ, посвященных раскрытию значения данного термина. Среди них можно назвать монографию Н.П. Скурту «Искусство и картина мира» [1], статью Б.С. Мейлаха «Философия искусства и художественная картина мира» [2], монографию В.С. Жидкова и К.Б. Соколова «Искусство и картина мира» [3]. Приведем определения художественной картины мира, используемые в указанных работах.

По мнению Н.П. Скурту, «под художественной картиной мира <...> следует понимать целостную систему художественно-образных представлений о реальной действительности, установленных художественной практикой» [1, с. 43]. Следующее определение дает Б.С. Мейлах: «Художественная картина мира – воссоздаваемое всеми видами искусства синтетическое панорамное представление о конкретной действительности тех или иных пространственно-временных диапазонов» [2, с. 120]. В монографии В.С. Жидкова и К.Б. Соколова картина мира понимается как «синтетическое панорамное представление человека о конкретной действительности, система образов, наглядных представлений о мире и месте человека в нем, о взаимоотношениях человека с действительностью (человека с природой, человека с обществом, человека с другим человеком) и с самим собой» [3, с. 99]. Исследователи также отмечают, что «искусство есть отраженная в художественном произведении картина мира его автора (для коллективно-творчества – авторов)» [3, с. 252].

Все приведенные определения имеют общие семантические компоненты – в каждом из них указано, что картина мира – это набор представлений об окружающей действительности, и представления эти имеют системный характер. Взяв за основу указанные параметры, попытаемся произвести реконструкцию художественной картины мира конкретного автора – английского поэта XVII века Генри Воэна.

Многочисленные исследователи Генри Воэна, отдавая должное мастерству автора, зачастую отказывали ему в новаторстве и оригинальности. Объяснение этому факту совершенно очевидно: поэт разрабатывал те же темы, что и его современники, в своих текстах пытался решать те же вопросы, что и большинство поэтов его круга. В своем знаменитом эссе «Metaphysical poets» Т.С. Элиот ставит Воэна в один ряд с Дж. Гербертом и Р. Крэшо [4]. Герберт Дж. К. Грирсон, провозглашая Воэна последователем Дж. Герберта, отмечает: «Воэн не столь сильный проповедник и намного менее изящный и совершенный художник, нежели Герберт» [5]. Джоан Беннет и вовсе не признает за ранним Воэном самобытности. По мнению исследовательницы, «он редко акцентирует персональное. Его можно заподозрить в том, что он сам не вполне понимает, что хочет сказать» [6, р. 71]. Кроме того, в формальном аспекте версификации Воэн действительно не создал ничего нового. «В отличие от Донна и Герберта, – пишет А.Н. Горбунов, – автор “Искр из-под кремня” не был экспериментатором. Он развивал открытия предшественников, по-своему осмысляя их. Воэну, как и другим метафизикам, присуща лирическая наполненность, но роль интеллекта в его стихах меньше, чем у Донна или Герберта, а драматическое начало и вовсе отсутствует» [7, с. 59]. Правда, далее исследователь отмечает: «Новаторство Воэна состояло в том, что, видимо, сам того не осознавая, он создал новый жанр свободно построенной поэтической медитации» [7, с. 59], – однако подробно специфику данного жанра не анализирует. Тем не менее определенный набор черт (или, скорее, идейных установок), характерных только для его лирики, существует, благодаря чему манера Воэна становится достаточно узнаваемой. Однако то, что позволяет исследователю квалифицировать Воэна как создателя нового жанра, – это особый способ восприятия явлений действительности, о которых говорит поэт. В отличие от

своих предшественников, декларировавших абсолютную непознаваемость мира и его хаотичность, подвижность и неопределенность смысла, Воэн как будто пытается увидеть четкую структуру мироздания, создать законченную схему. Его тексты становятся своеобразным каталогом, энциклопедией, в которой для каждого явления выделена своя статья, разъясняющая его суть. Внимательное изучение текстов поэта помогает воссоздать эту схему, понять принципы ее построения.

Таким образом, объектом нашего исследования является лирика Генри Воэна. Предмет исследования – художественная картина мира, нашедшая выражение в текстах поэта. Цель видится нам в экспликации художественной картины мира и выделении ее основных характеристик. Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи: 1) выявить специфику лирического субъекта в поэтических текстах Генри Воэна; 2) рассмотреть категории времени и пространства в поэзии английского автора; 3) выявить своеобразие семиотики Генри Воэна.

**Основная часть.** Если объекты своеобразного художественного исследования Воэна не отличаются оригинальностью, то уникальным становится именно его способ видения этих объектов, точка зрения, с которой описываются те или иные предметы и явления. Связано это в первую очередь со спецификой лирического героя Генри Воэна. Проблема субъекта, или лирического «Я», в творчестве Генри Воэна интересовала многих исследователей. Однако чаще всего она рассматривалась ими сквозь призму отношения Воэна к собственным текстам, т.е. в центре внимания находилось «Я» поэта, автора стихотворений. Холли Ф. Нельсон пишет: «Воэн действует внутри парадоксального поля стратегий авторизации» [8, р. 46], – имея в виду осознание поэтом себя как автора текстов, повествующих о сакральном. Этот же аспект рассматривает и Дональд Р. Диксон. Исследователь говорит о Воэне следующее: «Как в ранних книгах, так и в светской лирике он подчеркивал, что поэт является творцом и самостоятельно создает свои собственные поэтические миры» [9]. Однако при таком подходе за скобками остаются паралитературные аспекты личности лирического героя. Между тем вопрос этот может представлять определенный интерес, поскольку при его рассмотрении выявляется индивидуальная специфика мировоззрения поэта и, соответственно, выстраиваемой им художественной картины мира.

Некое условное «Я» так или иначе выявляется в большинстве стихотворений поэта (по крайней мере на лексическом уровне). В текстах местоимение «I» либо присутствует, либо подразумевается благодаря наличию обращения к реальному или условному собеседнику. В качестве такого «собеседника» может выступать как конкретный человек («To His Retired Friend, an Invitation to Brecknock»), так и собственная душа героя («Peace»), и Господь («Unprofitableness»), и даже Масличная гора («The Mount Olives») или обычная роща («Upon the Priority Grove, His Usual Retirement»). На первый взгляд, данное наблюдение противоречит утверждению А.Н. Горбунова об отсутствии драматического начала в поэзии Воэна. Начальные обращения в текстах как бы задают диалогичность. Однако же на самом деле в большинстве случаев эта диалогичность оказывается формальной. В первых стихотворениях, открывающих издание «Silex Scintillans», на самом деле присутствует обращение ко Всевышнему, причем обращение, предполагающее ответ:

Heal me, O Lord, and I shall be healed; save me,  
and I shall be saved, for Thou art my health, and my  
great deliverer [10].

(Исцели меня, о Господь, и я буду исцелен; спаси меня, и я буду спасен, ибо Ты мое здравие и мой великий избавитель).

Однако подобные случаи весьма немногочисленны. В основном же обращение становится только поводом, чтобы описать тот или иной предмет или явление:

Hither thou com'st; the busy wind all night  
Blew through thy lodging, where thy own warm wing  
Thy pillow was. Many a sullen storm  
(For which course man seems much the fitter born)  
Rained on thy bed  
And harmlesshead [10].  
(«The Bird»)

(Ты прилетела сюда; суровые ветры всю ночь / дули на твое жилище, где твои собственные теплые крылья / были твоей подушкой. Множество зловещих штормов / (Для течения которых человек кажется гораздо более приспособленным) / Низвергались на твое ложе / и голову, остававшуюся невредимой).

Здесь (как и далее, в этом же тексте) мы видим лишь описание определенной ситуации, не предполагающее диалога, несмотря на то, что начинается оно как диалог. Нечто подобное встречается и в других стихотворениях («The Star», «Mount Olives», «The Waterfall», «The Shower»). В стихотворении «The Pursuit» герой обращается к Богу, однако уже не так, как в предисловии к сборнику. Это уже не молитва, а скорее

некий светский разговор, где собеседник нужен лишь как повод развернуть собственное рассуждение. «The Pursuit» – это размышление о суете, о сущности человека и о том, почему Господь создал его именно таким, каков он есть. Несмотря на формальное использование второго лица, фактически Воэн здесь говорит о Боге в третьем лице, поскольку описывает Его творение и пытается проникнуть в Его логику, но при этом не вопрошает, не ждет подтверждения своим предположениям, а просто констатирует факты. Стихотворение «Unprofitableness» тоже написано как обращение, но при этом предполагает рассказ лирического героя о своих отношениях с Богом, а не диалог с Ним. В стихотворении «Christ's Nativity» обращение также использовано как повод начать рассказ. Существует и эксплицитное выражение подобной модели отношения к собеседнику, что подтверждает наше предположение о том, что собеседник этот условен: в стихотворении «The Relapse» второе лицо ближе к финалу заменяется третьим.

С чем связан такой способ использования обращений у Воэна? Разделение на «я» и «ты» в тексте маркирует субъект и объект наблюдения, отделяет реальность говорящего от описываемой реальности.

Таким образом, мы видим, что, с одной стороны, образуется некая дистанция, зазор между «я» и «не-я» лирического героя. С другой – наличие субъекта свидетельствует о том, что описываемые автором картины реальности являются не объективными, а субъективными, пропущенными через его собственное восприятие.

Итак, субъект, или лирический герой Воэна, – это чаще всего некое поле восприятия или точка зрения. Характеристики самого субъекта мы почти не можем вывести из текстов, потому что герой Воэна, как правило, не склонен к рефлексии. Исключение составляют лишь немногочисленные тексты поэта. Один из таких текстов – «The Retreat». Это стихотворение написано вполне в духе современников Воэна, однако разрабатывает одну из генеральных тем, характерных именно для творчества этого поэта – детство как «золотой век». По поводу этого стихотворения Дж. МакДональд замечает: «Воэн <...>, как и другие великие люди, верит, что настоящая стадия нашего существования не является первой; что в нас обитают призраки смутных воспоминаний о предшествующем состоянии» [11]. Жизненный путь описан здесь как циклический, имеющий своей целью возвращение в исходную точку. Тем не менее, у Воэна, в отличие, например, от Донна или Герберта, отсутствует драматическое напряжение, попытка заглянуть в глубины собственной души. Здесь нет разделения на субъект и объект, но все равно ощущается «эпическое» спокойствие и отстраненность. Еще одно стихотворение, в котором лирический герой анализирует собственное душевное состояние, – «The Call». Здесь тоже идет речь о греховности и покаянии, однако повествование как бы «объективировано» за счет введения обращения. Герой обращается к своему сердцу и душе и таким образом как бы «расщепляется» на «я»-рефлектирующее и на то, что является объектом рефлексии. Поэтому создается эффект отстраненного, почти эпического повествования.

Поскольку лирический герой становится субъектом восприятия или точкой зрения, то на первый план в поэзии Воэна выходит, соответственно, не сам субъект, а воспринимаемые им явления, которые могут относиться как к духовному, так и к материальному измерению. Поэтому целесообразно рассмотреть характеристики категорий пространства и времени в поэзии Г. Воэна. Время у него имеет меньшее значение, чем пространство, и осознается, как правило, перцептуально, т.е. является не объективной категорией, а зависит от восприятия субъекта. Одно из стихотворений Воэна так и называется «As time one day by me did pass». Здесь персонифицированное Время дает герою свою книгу, в которой записаны судьбы людей. Разговаривая с героем, Время останавливается, и все дальнейшее происходит уже во вневременном измерении. В отличие от других поэтов-метафизиков, Воэн практически никогда не говорит о скоротечности часов и дней – скорее наоборот, его лирического героя заботит то, что протяженность его существования не совпадает с тем самым «перцептуальным» временем – счастье уже ушло, а жизнь все еще продолжается:

Sleep, happy ashes! – blessed sleep! –  
 While hapless I still weep;  
 Weep that I have outliv'd  
 My life, and unreliev'd  
 Must – soullesse shadow! – so live on,  
 Though life be dead, and my joys gone [10].

(Спи, счастливый прах! Благословенный сон! / В то время как я, несчастный, должен рыдать / о том, что прожил / Мою жизнь, и без облегчения /должен – бездушная тень! – продолжать жить так же, / хотя жизнь умерла и радости ушли).

Таким образом, в этом фрагменте декларируется столкновение времени и безвременья. Время – это то, что лирический герой ощущает, это его жизнь, которая длится, пока длится ее радости, а вневременное пространство – это место, куда он попадает после окончания «ощутимой» жизни, все еще продолжая существовать, но уже ничего не чувствуя.

В другом стихотворении – «The Bird» – речь также идет о столкновении двух времен – «большого» и «малого»:

Thus Praise and Prayer here beneath the sun  
 Make lesser mornings, when the great are done.  
 For each enclosèd spirit is a star  
 Inlighting his own little sphere,  
 Whose light, though fetched and borrowed from afar,  
 Both mornings makes and evenings there [10].

(Так Хвала и Молитва здесь под солнцем / сотворяют малое утро, когда большое уже сотворено. / Ибо каждый замкнутый дух – это звезда, / Которая освещает собственную малую сферу, / Чей свет, хотя и принесен и взят издалека, / Творит здесь и утро, и вечер).

Понимание времени как лично переживаемой событийности свойственно поэтам каролинской школы, однако Воэн соотносит это «малое» время с неким объективным временем, которое, правда, нединамично и осознается им как вечность. Однако вечность тоже не является средой, в которую помещен герой, а скорее неким объектом его созерцания: «I saw eternity the other night».

Таким образом, действие «сюжетных» стихотворений Воэна происходит как бы в «идеальных условиях», в очищенном от конкретного физического времени пространстве.

Само пространство также имеет уникальные характеристики. Место действия, как и время, с одной стороны, конкретизировано, а с другой – обобщено. Пространство у Воэна неоднородно, чаще всего оно разделено на какие-то области. Это либо противопоставленные друг другу горний и дольний миры (причем герой, как правило, созерцает небесное пространство, находясь на земле, или же стремится попасть туда, как в стихотворении «Они ушли туда, где вечный свет»), либо череда сменяющихся друг друга пейзажей, которые наблюдает герой.

Исследователи творчества Воэна отмечают, что огромное значение для поэта имела природа. Действительно, описание природных ландшафтов занимает значительное место в творчестве поэта. Во многих стихотворениях встречаются достаточно яркие картины:

And still a new succession sings and flies;  
 Fresh groves grow up, and their green branches shoot  
 Towards the old and still enduring skies,  
 While the low violet thrives at their root [10].

(И вот, новые преемники поют и летают / Свежие рощи вырастают, и распускаются их зеленые ветви / Под старыми и вечными небесами / Пока внизу, у корней деревьев, растут фиалки).

Однако пейзажи Воэна не всегда таковы. Зачастую место, в которое помещается герой, более или менее условно. Тогда поэт ограничивается перечислением того, что видит его герой, но не описанием. К примеру, в стихотворении «Regeneration» он проходит по некой местности, где должна начаться, но все еще не начинается весна:

It was high-Spring, and all the way  
 Primros'd, and hung with shade:  
 Yet was it frost within [10].

(Весна была в расцвете, и на всем пути встречались первоцветы, укрытые тенью, / Но внутри они были замерзшими).

Постепенно становится ясно, что пространство, в котором находится герой, условно, что все окружающее является лишь символом чего-то иного:

Storm'd thus, I straight perceiv'd my Spring  
 Mere stage and show [10].

(Так, попав в бурю, я ощутил, что моя Весна / Это просто представление на сцене).

Путешествие героя приобретает визионерский характер, и каждая описываемая автором деталь имеет теперь аллегорический смысл. И поскольку природа несет в себе определенные смыслы для прочтения, то мы можем говорить о восприятии мира, близком к средневековому, поскольку природа теперь воспринимается как книга, в которой записаны законы мироздания. Каждый предмет является знаком трансцендентной реальности. Отсюда и специфика изображения таких пейзажей – детали не важны, важна лишь сама суть явления. К примеру, в стихотворении «The Waterfall» поэт говорит о водопаде как об аллегории человеческой жизни, однако зримого описания водопада в стихотворении не встречается: это не конкретный водопад, а водопад вообще. Важны не индивидуальные особенности, не воспринимаемые органами чувств признаки, а метафорическое значение объекта. Водопад символизирует движение,

возвращение всего существующего к своим предвечным истокам и становится аллегорической иллюстрацией бессмертия:

Or, since those drops are all sent back  
So sure to Thee that none doth lack,  
Why should frail flesh doubt any more  
That what God takes He'll not restore ? [10].

(Или, поскольку все эти капли вновь посылаются обратно / к Тебе, не имеющему недостатка ни в чем, / Почему бренная плоть должна сомневаться / что Бог восстанавливает то, что забирает к себе?).

Такая абстрактность обусловлена тем, что для лирического героя важнее то, что нельзя увидеть обычным зрением. В стихотворении «The True Christmas» он утверждает: «Dress finely what comes not in sight, / And then you keep your Christmas right». Таким образом, «настоящее» – это то, что видится духовным зрением.

Исходя из всего отмеченного выше, мы можем говорить об особой семиотике Возна. Мир для него – система знаков, которые являют через себя некую трансцендентную реальность. Прежде всего такие знаки встречаются в природе, но в принципе любой предмет может стать носителем трансцендентного значения. Это означающее для которого представляет собой духовную сущность. Однако означаемое в данном случае множественно. Тенденция к «каталогизации» окружающего мира выражена уже на уровне заглавий стихотворений: очень часто они представляют собой номинативные нераспространенные предложения, что напоминает словарную статью. Это диктует и логику развертывания композиции таких стихотворений: чаще всего тексты представляют собой попытки подобрать синонимы и синонимичные выражения для явления, обозначенного в заглавии. К примеру, стихотворение «Son-days» полностью состоит из словосочетаний, которые являются контекстуально синонимичными заглавию.

Таким образом, мы имеем дело с одним означающим, у которого множество связанных между собой означаемых. С одной стороны, это похоже на средневековый символизм, когда земное явление выступает знаком трансцендентной сущности. Однако для средневековья характерен скорее аллегоризм, тогда как здесь мы имеем дело с множественностью смыслов, заключенных в одном понятии. Множественность заложена уже в самом способе написания заглавия – «Son-days». Здесь автор как бы вскрывает народную этимологию. Воскресенья – это «дни Сына». В Воскресении (как в самом событии, так и в дне, о нем напоминающем) содержится обетование нового мира. Причем Седьмой день осмысливается не только в его новозаветной, но и в ветхозаветной интерпретации:

The creature's jubilee; God's parle with dust;  
Heaven here; man on those hills of myrrh, and flowers;  
Angels descending; the returns of trust;  
A gleam of glory after six-days-showers! [10].

В третьей строфе осмысливается значение воскресения с точки зрения Церкви как института. Композиция стихотворения строится исходя из одного понятия, значения которого в дальнейшем подробно раскрываются, как в словарной статье.

**Заключение.** Специфика лирического «Я» в поэзии Генри Возна состоит в том, что определенные характеристики этого «Я» отсутствуют. Субъект вводится в текст лишь для того, чтобы подчеркнуть условность создаваемой автором Вселенной, которая существует не объективно, а в пределах сознания упомянутого субъекта. В связи с этим время и пространство в его восприятии обладают особыми характеристиками: они не реалистичны, а скорее символичны и условны. Поскольку базовые категории художественного мира Возна обладают символическим значением, то можно предположить, что и весь мир со всеми образующими его предметами и явлениями представляется в лирике Возна как текст. Этот текст организован подобно словарю или каталогу, со специфически расположенными означаемыми и означающими, что дает нам возможность говорить о своеобразной семиотике Возна. Символическим значением может обладать любой предмет или явление, однако чаще всего поэт делает объектами своего исследования природные феномены. Такую позицию можно было бы считать близкой средневековому символизму, однако отличие состоит в том, что для каждого означающего Возн находит не одно означаемое, а множество, в результате чего творчество поэта становится декларацией бесконечного разнообразия и непостижимости мира.

Таким образом, можно декларировать своеобразие и определенное новаторство лирики Возна. Как справедливо утверждал Александр Б. Гросарт, «в поэзии Возна есть вещи, которых Герберт даже не осмелился бы достичь» [12].

## ЛИТЕРАТУРА

1. Скурту, Н.П. Искусство и картина мира / Н.П. Скурту. – Кишинев: Штиинца, 1990. – 88 с.

2. Мейлах, Б.С. Философия искусства и художественная картина мира / Б.С. Мейлах // Вопросы философии: Наука. – 1983. – № 7. – С. 116 – 125.
3. Жидков, В.С. Искусство и картина мира / В.С. Жидков, К.Б. Соколов. – СПб.: Алетейя, 2003. – 464 с.
4. Eliot, T.S. Metaphysical Poets / T.S. Eliot [Electronic resource]. – Mode of access: <http://personal.centenary.edu/~dhavird/TSEMetaPoets.html>. – Date of access: 17.04.2013.
5. Grierson, Herbert J.C. Introduction / Herbert J.C. Grierson // Metaphysical Lyrics and Poems of the 17<sup>th</sup> [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.bartleby.com/105/1000.html>. – Date of access: 17.04.2013.
6. Bennet, J. Five Metaphysical Poets / J. Bennet. – Cambridge: Cambridge University Press, 1964. – 147 p.
7. Горбунов, А.Н. Поэзия Джона Донна, Бена Джонсона и их младших современников / А.Н. Горбунов // Английская лирика первой половины XVII века. – М.: Изд-во МГУ, 1989. – С. 5 – 7.
8. Nelson, H.F. The Scriptural Texture of Henry Vaughan's "Silex Scintillans": the Poetics, Politics and Theology of Intertextuality: thesis... doctor of philosophy / H.F. Nelson; Simon Fraser University, 2000. – 332 p.
9. Dickson, D.R. Agency in Vaughan's Sacred Poetry: Creative Acts or Divine Gifts? / D.R. Dickson [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.connotations.uni-tuebingen.de/dickson00902.htm>. – Date of access: 17.04.2013.
10. Vaughan, H. Works / H. Vaughan [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.luminarium.org/sevenlit/vaughan/vaughbib.htm>. – Date of access: 17.04.2013.
11. MacDonald, G. A Mount of Vision – Henry Vaughan / G. MacDonald [Electronic resource]. – Mode of access: <http://web.archive.org/web/20030717054936/http://www.geocities.com/magdamun/vaughanvision.html>. – Date of access: 17.04.2013.
12. Grosart, A.B. Essay on the Life and Writings of Henry Vaughan, Silurist / A.B. Grosart [Electronic resource]. – Mode of access: [web.archive.org/web/20080219050421/http://www.geocities.com/magdamun/vaughangrosart.html](http://web.archive.org/web/20080219050421/http://www.geocities.com/magdamun/vaughangrosart.html). – Date of access: 17.04. 2013.

Поступила 26.04.2013

## SPECIFICS OF THE ARTISTIC PICTURE OF THE WORLD IN HENRY VAUGHAN'S LYRICS

A. MANANKOVA

*The artistic world view in Henry Vaughan's lyrics is studied. Firstly attention is focused on the lyrical subject which is shown in the verses not like a holistic image but just like a point of view, which is needed in the texts to mark the subjectivity of perception. Further studies concern the specificity of time and space in Henry Vaughan's artistic worldview. In his verses time and space are represented through the point of view of the marked subject, that's because they are somewhat abstract and nominal but at the same time they bear symbolical sense. Henry Vaughan's semiotics is analyzed. The main components of his world are signs and so the world itself is nothing but text, but a very specific one. It does not have monosemantic perusal because its every element bears plenty of senses.*

УДК 130.2:141.32

**ФІЛАСОФСКА-КУЛЬТУРАЛАГІЧНАЕ АСЭНСАВАННЕ  
КАТЭГОРЫІ “ЭКЗІСТЭНЦЫЯЛЬНЫ ВЫБАР”****Н.С. КЛІШЭВІЧ***(Рэспубліканскі інстытут вышэйшай школы, Мінск)*

*Разглядаюцца генезіс і эвалюцыя канцэпту “экзистэнцыяльны выбар”, выдзяляюцца віды выбару, даецца азначэнне экзистэнцыяльнага выбару і акрэсліваюцца яго характэрныя асаблівасці. Сцвяржаецца думка пра непаўторнасць кожнага экзистэнцыяльнага выбару, аднак існуюць некаторыя агульныя рысы, якія ўплываюць на мадэль паводзін чалавека ў парогавых сітуацыях. Паказана, што праблема экзистэнцыяльнага выбару не можа быць растлумачана толькі ў межах “чыстага розуму”, як дэманструе гісторыя, без сферы трансцэндэнтнага нельга зразумець ні сэнс экзистэнцыі, ні здзяйсненне экзистэнцыяльнага выбару. Экзистэнцыяльны выбар – гэта кароткачасовае дзеянне, вырашальная кропка ў шэрагу маральных выбараў, акт, здзяйсняючы які чалавек праз спазнанне трасцэндэнтнага пераходзіць на новы віток развіцця, у вечнасць.*

Карані ўзнікнення пэўнага тэрміна, як правіла, трэба шукаць у далёкім мінулым. Таму, каб прасачыць генезіс і эвалюцыю паняцця “экзистэнцыяльны выбар”, скарыстаем метады гісторыка-філасофскай рэканструкцыі, агульнанавуковыя метады аналізу, сінтэзу і параўнання і такія спецыфічныя метады, як філасофска-культуралагічны аналіз, а таксама экзистэнцыяльны аналіз.

Упершыню паняцце “выбар” (airesis) выкарыстаў Сакрат у дачыненні да выбару паміж дабром і злом, якія з’яўляюцца галоўнымі этычнымі паняццямі. Цэнтральным пытаннем маральнасці становіцца паняцце “выбар”. Разам з гэтым у сакратаўскай тэорыі ўзнікае своеасаблівае паняцце “ведаў” – “нет ничего сильнее знания, оно всегда и во всем пересиливает и удовольствия, и все прочее” (Платон. Протагор. 357 с.) Тэрмін “веды” ў Сакрата шырай за яго лексічнае значэнне і набывае, як і “выбар”, маральнае гучанне: чалавек, які ведае, што такое дабро, ніколі не будзе паступаць дрэнна. “Веды” дапамагаюць не памыліцца ў выбары паміж задавальненнем і пакутай. Трэба адзначыць, што Сакрат і Арыстоцель па-рознаму трактавалі тэрміны і наогул разыходзіліся ў іх выкарыстанні. Сакрат часта выкарыстоўваў тэрміны ў парадаксальным, нязвыклым для іх гучанні, у той час як Арыстоцель карыстаўся імі зыходзячы з іх лексічнага значэння. Паводле Арыстоцеля, “выбар” мае наступныя характарыстыкі: свядомы; супрацьпастаўлены задавальненню; адрозны ад жадання (жадаць можна і немагчымага, жаданне накіравана на мэту); накіраваны на тое, што залежыць ад чалавека; як свядомы выбар ажыццяўляецца адносна таго, што вядома чалавеку; характарызуецца “дабрадзейнасцю”; прадмет выбару “загадзя строга вызначаны” папярэднім пошукам.

Выбар выступае як наяўнасць розных варыянтаў для ажыццяўлення волі, з’яўляецца своеасаблівай формай праявы свабоды. Любое рашэнне прымаецца спачатку розумам, які падрыхтоўвае глебу для свабоднага выбару. Выбар рэалізуецца інфармаванай воляй: яна кіруе розумам, прадпісваючы яму прыняцце рашэнняў, хаця розум і дае волі адпаведныя мэты і сродкі выбару. Выбар з’яўляецца свабодным, калі да яго далучаны ўсе інтэлектуальныя і валявыя здольнасці асобы і калі маральныя патрабаванні зліваюцца з яе ўнутранымі запатрабаваннямі. Калі ж месца розуму займаюць пачуцці страху ці абавязку, выбар становіцца абмежаваным і несвабодным. Несвабодным з’яўляецца таксама выбар, выкліканы прымусам ці самаапраўданнем, а волевыяўленне асобы абцяжарана супярэчнасцямі: жадаю, магу, трэба. Такім чынам, маральная воля – не проста выбар нашых паводзін, а пераўтварэнне маральных патрабаванняў ва ўнутраныя запатрабаванні і перакананні чалавека, г. зн. ва ўнутраны выбар.

У адрозненне ад Арыстоцеля, які лічыў, што добрадзейнасць адвольная ў такой жа ступені, што і загана, і заганны гэтак жа самастойны, як і добрадзейны, калі не ў мэтах, то хаця б ва ўчынках. Аўгусцін вызначае, што свабода выбару чалавека ў стаўленні да добра і зла розная: чалавек вольны самастойна абраць грэх, выбар жа выгоды (блага) залежыць ад Божай мілаты, паколькі добрая воля – гэта дар, і як усялякі дар яна ад Бога. Такая пазіцыя сцвярджалася Аўгустынам у палеміцы з Пелагіем, які вучыў, што прадметам выбару чалавека з’яўляюцца ў роўнай меры дабро і зло [1, с. 532 – 557].

Наогул, у гісторыі філасофскай і культуралагічнай думкі, як зазначае Р.Г. Апраэсян, выказваліся два асноўныя погляды адносна выбару: 1) чалавек можа адвольна выбіраць толькі ўчынкi як сродкі дасягнення першапачаткова зададзенай вышэйшай мэты (Арыстоцель, Аўгусцін, Лок); 2) уласна маральны сэнс мае толькі выбар вышэйшай мэты (Кант, Гегель, Сартр). Так, І. Кант лічыць, што маральная задача чалавека складаецца ў выніку выбару дзеяння, якое адпавядае абавязку – па катэгарычным імператыве. Выбар сродкаў ажыццяўлення абавязку І. Кант адносіў да вядзення маральнай прагматыкі. Па Гегелю, здольнасць да выбару – найбольш агульная характарыстыка чалавека і найпрасцейшае выяўленне яго волі;

ажыццяўляючы выбар, чалавек сцвярджае сябе ў якасці чалавека. Калі Сартр кажа пра выбар, то прадметам яго развагі з'яўляецца толькі экзистэнцыяльнае самавызначэнне чалавека: кожным сваім учынкам ён выбірае так, быццам за яго плячыма стаіць чалавецтва, г. зн., “чалавек адказны за ўсё”, а адказны чалавек не можа не выбіраць. Антрапалагічны кірунак звязвае лёс філасофіі са зваротам да “чалавека ўнутранага”, не ў спазнанні, дзе чалавек “рэч сярод іншых рэчаў”, а ў непаўторнасці яго ўнутраных перажыванняў, у свеце яго каштоўнасцей, у “няўлоўным акце самаажыццяўлення, самастварэння, узвышае яго над рэаліямі прыроды і соцыума, а ў адмысловай структуры яго ўнутранага свету бачыцца сутнасць чалавечага быцця, а ў яго тлумачэнні, прадмет філасофіі” [5].

Паняцце экзистэнцыяльны выбар імпліцытна пачынае гучаць у такіх антрапалагічных кірунках, як філасофія жыцця (яе культурна-гістарычны варыянт (Дзільтэй), аксіялагічны варыянт неакантыянства (Бадэнская школа (Віндэльбанд, Рыкерт)), феноменалогія (Э. Гусерль), экзистэнцыялізм (Ф. Дастаеўскі, Ж.-П. Сартр, А. Камю) і філасофская антрапалогія (М. Шэлер, Х. Плеснер), бо ў выніку антрапалагічнага павароту на першае месца выходзяць чалавек, яго ўнутраны свет, перажыванні.

Ля вытокаў антрапалагічнага кірунку стаіць дацкі мысліцель С. К'еркегор, які прапанаваў свой падыход да пераадолення гегелеўскай філасофіі. Ён успрыняў гегелеўскую сістэму як апафеоз спазнання абстрактнага і агульнага над трагічным лёсам непаўторнага быцця асобы, якая трапіла ў гэты свет на непрацяглы час. Сутнасці (эсэнцыі) ён супрацьпаставіў існаванне (экзистэнцыю) і разумеў яе не як праяву сутнасці, а як непаўторную каштоўнасць, якая праз цяжкія пошукі самой сябе знаходзіць свой шлях да Бога (да трансцэндэнцыі).

Шэлер звяртаецца да некаторых даступных спазнанням спосабаў паводзін чалавека і гаворыць пра надбіялагічныя, духоўныя дзеянні, якія прывядуць чалавека за межы яго прасторава-часовай арганізацыі. У выніку чалавек характарызуецца як істота, якая трансцэндэе самога сябе, сваё і ўсякае іншае жыццё. Аднак у Шэлера сам акт саматрансцэндавання абмяжоўваецца чыста рэлігійным актам. “Не чалавек моляцца – он есть молитва жизни, осуществленная поверх него самого, он не ищет бога – он тот <...>, которого ищет бог!” [7, с. 101].

Гістарычна праблематыка выбару першапачаткова распрацоўвалася ў кантэксце праблемы свабоды волі, і ўсе спрэчкі зводзіліся да таго, ці можа чалавек здзяйсняць свабодны (не дэтэрмінаваны звонку) выбар, ці ён прадвызначаны Боскім прадвядзеннем, лёсам, сукупнасцю натуральных законаў. Свабода волі – здольнасць чалавека самастойна, у адпаведнасці са сваім светапоглядам, вызначаць свае ўчынкі, дзейнічаць на падставе асабістага рашэння. Калі сітуацыя выступае прымусам да прыняцця рашэння, то свабода складаецца з уласна рашэння, што мае на ўвазе аналіз “парогавай сітуацыі” (К. Ясперс, Ж.-П. Сартр, А. Камю), параўнанне магчымых варыянтаў паводзін, ацэнку наступстваў выбару. У гэтай парогавай сітуацыі чалавек уяўна пераглядае пройдзены шлях, быццам па-новаму “накідвае чарнавік лёсу”, у чымсьці ўпэўніваецца, штосьці адхіляе. Чалавеку даводзіцца супрацьстаяць абставінам, адказваць за сваё дзеянні.

Найбольш выразна катэгорыя “экзистэнцыяльны выбар” пачынае гучаць менавіта ў філасофіі экзистэнцыялізму. Экзистэнцыялізм (ад фр. *existentialisme*, ад лат. *existentia* – існаванне) – кірунак, які выводзіць на першы план абсалютную ўнікальнасць чалавечага быцця. Чалавек разглядаецца як асаблівы пачатак у свеце, які тлумачыцца зыходзячы з яго персанальнага вопыту і лёсу, адмаўляючыся ад агульных стандартаў і каштоўнасцей. Экзистэнцыялізм з'явіўся на глебе песімістычнага погляду на эпоху Асветніцтва і нямецкую класічную філасофію, калі тэхнічны, навуковы і маральны прагрэс выліўся ў сусветныя войны і таталітарызм.

Росквітам экзистэнцыялізму можна лічыць вайну з фашызмам, таму што толькі ў парогавым стане, сам-насам са смерцю, чалавек знаходзіць сваю сутнасць, “экзистэнцыю”. Менавіта вайна і парогавая сітуацыя падчас катаклізмаў у грамадстве з'явіліся своеасаблівай лабараторыяй для выяўлення канцэпту “экзистэнцыяльны выбар”. У экзистэнцыялізме, як і ў іншых кірунках філасофіі і культуралогіі, праяўляецца нацыянальная спецыфіка. Так, можна гаварыць пра нямецкі, французскі, італьянскі экзистэнцыялізм. Французскі экзистэнцыялізм, напрыклад, меў асаблівы ўплыў у гады Другой сусветнай вайны, прычым Ж.-П. Сартр, А. Камю, С. дэ Бавуар былі не толькі актыўнымі ўдзельнікамі, але і ідэолагамі руху «Супрацілення» ў сваёй краіне. Не выпадкова менавіта ў ваенны і пасляваенны перыяды нарадзіліся найбольш значныя творы французскіх экзистэнцыялістаў.

Сусветныя праблемы паўплывалі і на беларускую філасофію і культуру. Цяжка сказаць, адкуль бярэ свой пачатак беларускі экзистэнцыялізм, бо гэтае пытанне яшчэ не дастаткова даследавана. Аднак экзистэнцыяльныя матывы гучаць ужо ў творчасці М. Гарэцкага, К. Чорнага, С. Алексіевіч, В. Быкава. У гады Вялікай Айчыннай вайны гэты накірунак набывае асаблівую актуальнасць на тэрыторыі рэспублікі. Пытанні сутнасці існавання ў гэты час становяцца галоўнымі як для асобы, так і для нацыі, а праблема экзистэнцыяльнага выбару пачынае гучаць ў творчасці пісьменнікаў-франтавікоў і “дзяцей вайны”. Першым, хто сваёй творчасцю падобны да ідэй французскіх экзистэнцыялістаў, з'яўляецца народны пісьменнік Беларусі Васіль Быкаў, творчасці якога характэрны шматлікія парогавыя сітуацыі, сітуацыі ма-

ральнага выбару, глыбокі псіхалагізм аўтарскай манеры пісьма. Вайна стала для пісьменніка той школай, тым невычэрпным пластом, калі маўчаць ўжо не было моцы, а дзейнічаць для пісьменніка азначала гаварыць пра каштоўнасць асабістага вопыту, пра складаны і загадкавы чалавечы лёс, пра нечалавечыя пакуты існавання ў тагачаснай рэчаіснасці і адсутнасць выхаду з розных сітуацый, калі самае цэннае, што можа быць ў жыцці, ператвараецца ў хлусню, калі няма выхаду са складаных сітуацый, калі свае становяцца ворагамі – сярод гэтых нечалавечых паводзін адных людзей і абсалютнай ахвярнасці іншых і ўзнікае *экзістэнцыяльны выбар* як выйсце з крытычнай сітуацыі, няхай і за межы зямнога існавання, але захаваўшы праўду жыцця і сваё чалавечае аблічча.

Звычайна выбар падзяляюць на просты, сэнсавы і экзістэнцыяльны (асобасны). Калі браць агульную фармулёўку, то выбар – вырашэнне нявызначанасці на пэўных узроўнях чалавечай дзейнасці ва ўмовах вялікай колькасці альтэрнатывы [6, с. 81]. У псіхалогіі асобы выбар разглядаецца як асобасная гатоўнасць прыняць на сябе адказнасць за яго вынікі. Экзістэнцыяльны выбар прадугледжвае, што крытэрыі перавагі і альтэрнатывы не задаюцца, а ўсё будзе самаім суб'ектам (Д.А. Лявонцёў).

У псіхалогіі тэрмін “экзістэнцыяльны выбар”, на нашу думку, набывае крыху іншае гучанне. Гэта звязана, напэўна, з тым, што псіхалаг працуе з чалавекам як з ужо існуючым прасектам і ў момант стварэння “новага” чалавека “памірае” ранейшы, і так здараецца на кожным этапе наступнага жыццёвага выбару. Усякі выбар – рэалізацыя адной абранай магчымасці і адхіленне ўсіх астатніх. Выбіраючы, чалавек павінен вырашыць, што з існуючага ён зробіць рэальнасцю, прычым пакуты выбару звязаны менавіта з усведамленнем непазбежнай страты, асабліва калі даводзіцца выбіраць паміж двума і больш роўнымі па значнасці каштоўнасцямі. У свой час М. Бярдззяў сцвярджаў, што выбар паміж двума аднолькавымі станоўчымі або адмоўнымі каштоўнасцямі на карысць меншага зла, напрыклад, не вырашае праблему выкаранення зла і характарызуецца неадназначнасцю і трагізмам. [4, с. 31 – 54], таму любое рашэнне ўжо непазбежна ўтрымлівае ў сабе адмову: у любога “так” ёсць сваё “не”, кожнае прынятае рашэнне цалкам адхіляе ўсе астатнія магчымасці. Корань слова “вырашыць” (decide), лічыць Ірвін Ялам, азначае “забіць”, як у словах “homicide” (забойства) і “suicide” (самагубства)” [8, с. 17].

Адкладаючы момант прыняцця рашэння, чалавек думае, што ў яго распараджэнні маюцца ўсе магчымасці адначасова, і нежаданне расставання з уяўнай усемагутнасцю ў выніку прыводзіць да поўнай адсутнасці выбару – за яго пачынаюць выбіраць абставіны.

У сучаснай культуры і этыцы праблема маральнага і экзістэнцыяльнага выбару даследуецца ў кантэксце вырашэння маральных канфліктаў, барацьбы матываў добра і зла. Таму прадметам разгляду з’яўляецца ўсвядомлены выбар пры ясным разуменні альтэрнатывы.

Важна адзначыць, што любая сітуацыя экзістэнцыяльнага выбару мае ўласную гісторыю развіцця. Сітуацыя экзістэнцыяльнага выбару характарызуецца сваёй непаўторнасцю, непрадказальнасцю, адзінкаваасцю. Нельга дакладна вызначыць, як будзе паводзіць сабе чалавек у рашаючы момант экзістэнцыяльнага выбару. Гэта залежыць ад многіх фактараў – ад маленькіх выбараў чалавека праз усё жыццё, ад загартаванасці яго волі. Мы не можам сцвярджаць, але можам выказаць здагадку, што нават калі ў якасці асноўных катэгорый чалавечага быцця выступаюць клопат, закінутасць, адчужанасць, абсурд, страх, адказнасць, выбар, смерць і інш., чалавек з “інфармаванай воляй” робіць больш прадказальны экзістэнцыяльны выбар. Гэта бачна, напрыклад па героях апавесці “Сотнікаў”, дзе В. Быкаў разам з чытачом імкнецца зразумець, дзе “даў трэшчыну” чалавечы вобраз Рыбака, і чаму адзін чалавек можа “свядома” пайсці на смерць, а другі – не.

Цікава вызначае маральны выбар Р.Г. Апрэсян, падкрэсліваючы яго каштоўнасць сэнс: “Выбар (маральны) – духоўна-практычная сітуацыя самавызначэння асобы ў стаўленні прыныцаў, рашэнняў і дзеянняў” [2, с. 81 – 82]. Каб выйсці са стану нявызначанасці, чалавек павінен зрабіць уяўны ці рэальны выбар. Рэальны выбар – гэта знаходжанне кожнай з альтэрнатывы ў межах магчымасцяў чалавека. Уяўны выбар – гэта такі выбар, калі чалавек выбірае па-за межамі сваіх магчымасцяў і звыш узроўню свайго разумення. Калі чалавек не здольны зрабіць выбар з прадстаўленых яму магчымасцяў і сітуацый, ён можа ажыццявіць выбар свайго стаўлення да дадзенага становішча (Ж.-П. Сартр).

Такім чынам, маральны выбар – гэта працэс, які адбываецца ва ўнутрыасобаснай прасторы ўвесь час. Нельга выраць раз і назаўсёды, нават калі назіраецца пэўная ілюзія канчатковасці. Чалавек свядома ўтрымлівае сябе ў абранай кропцы, і гэта ўтрымліванне самога сябе, адмова ад змен таксама з’яўляюцца выбарам. Гэты ўяўны спакой і нязменнасць могуць каштаваць вялікіх маральных, інтэлектуальных і эмацыйных сіл і валодаць каштоўнасцям сэнсам.

У цэлым маральны выбар – дзейнасць, у якой велізарная роля належыць ірацыянальным кампанентам свядомасці: пачуццям, перажыванням, звычкам, інтуіцыі. Тым не менш неабходнасць рацыянальнага падыходу да гэтага працэсу відавочная, і ўзмацненне рацыянальнага кампанента ўяўляецца магчымым менавіта за кошт глыбейшага спазнання ірацыянальных аспектаў з дапамогай рэфлексіі. Такое спазнанне адбываецца як сродкамі акадэмічнай навукі з дапамогай распрацаваных тэорый і метадык, так і эмпірычным шляхам – праз вывучэнне чалавека ў пэўных сітуацыях маральнага выбару.

У навуковай літаратуры часцей за ўсё выкарыстоўваецца канцэпт “выбар” альбо “маральны выбар”, а “экзістэнцыяльны выбар” часта атаясамліваецца з маральным, гэта ў нейкай ступені апраўдана, паколькі экзістэнцыяльны выбар мае на ўвазе ў тым ліку і маральнае самавызначэнне асобы. Аднак экзістэнцыяльны выбар, на нашу думку, характарызуецца надрэальнасцю, звышмэтай, абсалютам, таму што маральны выбар – гэта не заўсёды выбар на мяжы жыцця і смерці, а экзістэнцыяльны выбар (альбо-альбо) характарызуецца адназначнасцю.

Сітуацыі выбару і адказнасці належаць да ліку праблем, рашэнне якіх мае не толькі тэарэтычнае, але і практычнае значэнне. Менавіта ў гэтай кропцы адцягнутая філасофская тэорыя маральнасці непасрэдна злучаецца з нарматыўнай этыкай і з рэальнай практыкай чалавечых паводзін. Калі маральны выбар – гэта выбар каштоўнасных арыенціраў, то экзістэнцыяльны выбар – гэта своеасаблівая кропка, момант, калі чалавек абраў для сябе рашэнне, ад якога залежыць далейшае існаванне чалавека.

Пра складанасць экзістэнцыяльнага выбару як феномена сведчыць і тое, што ён непаўторны і ў кожным выпадку ўнікальны. Яго нават можна параўнаць з кропкай біфуркацыі. Яшчэ адной характарыстыкай экзістэнцыяльнага выбару з’яўляецца яго бінарнасць. У чалавечай прыродзе быццам бы існуюць два пачаткі – зямны і нябесны. Супярэчнасці маральнага закону і грахоўнасці прыводзяць да экзістэнцыяльнага канфлікту. “Добраго, якога хочу, не делаю, а злое, якога не хочу, делаю... Итак, я нахожу закон, что когда хочу делать доброе, прилежит мне злое” [Послание к Римлянам, гл. 7, стих 19, 21], – гэта пакутлівая антыномія чалавечага светаадчування, выказаная апосталам Паўлам, праходзіць праз усю гісторыю чалавецтва. Розная прырода пачаткаў прымушае чалавека балансаваць на мяжы магчымасці і немагчымасці, дазволенасці і недазволенасці, але гэта не парушае цэласнасці асобы. У пазнейшых працах М. Шэлер гаворыць пра антытэзу “парыву і духа”, дзе пад “парывам” разумеецца дэманічны пачатак (бязмэтава-хаатычныя магутныя сілы мёртвай матэрыі (зло)), а пад “духам” – вышэйшыя ідэалы, эмацыйна-каштоўныя формы быцця як у асобасным вымярэнні, так і ў больш шырокіх вымярэннях зместу культуры.

Дваццаць першае стагоддзе характарызуецца пераломным станам культуры, гэта эпоха інфармацыйных тэхналогій, інавацый. Увядзенне новага ва ўсе сферы чалавечага жыцця – гэта рух наперад дзеля развіцця грамадства. Але ў пагоні за новым нельга забывацца пра цэласнасць і ўнікальнасць асобы, пра маральныя арыенціры, маральныя каштоўнасці, якія мы павінны перадаць наступным “інфармацыйным” людзям. Навукоўцы шукаюць новыя тлумачэнні вядомых феноменаў, і можа здарыцца так, што ілюзія бясконцага сну стане адным са спосабаў чалавечага існавання. Чалавек выбірае, зыходзячы са свайго сённяшняга стану пачуццяў, думак, патрабаванняў, прыхільнасцяў і г.д. Аднак ніхто не ведае, як зменіцца яго асоба праз нейкі час – магчыма, успрымаць іх будзе ўжо зусім іншы чалавек з іншымі характаралагічнымі асаблівасцямі. Наўрад ці магчыма настолькі глыбока зразумець самога сябе, каб прадказаць магчымыя будучыя змены ў глыбіннай структуры асобы. Часта бывае так, што тыя надзеі, якія ўскладаліся на дасягненне якіх-небудзь мэт, не спраўдзіліся, і гэта прыводзіць асобу да адчаю і безвыходнасці.

У сучасным грамадстве праблем таксама шмат: прыродныя катаклізмы, масавыя эпідэміі, захворванні, якія вядуць да смерці, тэрарызм – усё гэта прымушае здзяйсняць экзістэнцыяльны выбар. І трэба зрабіць так, каб намаганні па дасягненні жыццёвых мэт не проста прыводзілі да поспеху, але і захоўвалі сваю каштоўнасць, не выклікалі глыбокіх расчараванняў. Калі ісці па шляху дакладнага, дэтальнага прадказання паводзін чалавека пры вывучэнні экзістэнцыяльнага выбару, то можна трапіць у тупік. Чалавек сам па сабе складаны і зменлівы, але спазнанне і самапазнанне магчымыя. У першую чаргу ўспомнім пра тое, што свядомасць чалавека не зводзіцца толькі да рацыянальнай яго часткі. Тое, што недаступна рацыянальным ведам пры простым разважанні, можа быць дасягнута іншымі спосабамі. Феномены “прарочых” сноў, прадчуванняў, нейкіх невыразных унутраных сумненняў ці ні на чым не заснаванай упэўненасці даволі часта апісваюцца не толькі ў мастацкай, але і ў філасофскай літаратуры. Аднак атрымаць такія веды, якія можна яшчэ назваць інтуітыўнымі, ці глыбіннымі, магчыма.

Экзістэнцыяльны выбар – гэта своеасаблівы выбар вечнасці не як бясконцага ланцуга часу, а абсалютнай свабоды ад часовых вымярэнняў. Ён як бы знаходзіцца па-за часам. Такое паняцце “вечнасці” падобна да фармулёўкі гэтага паняцця ў М.А. Лоскага. У артыкуле “Вечнасць і экзістэнцыя” М.С. Увараў адзначае, што менавіта А. Майцэна знайшоў мяжу пераходу экзістэнцыі ад часу ў вечнасць. На яго думку, час роўны экзістэнцыі, якая з’яўляецца і здзяйсненнем, і дзейнасцю. Тое, што бывае ў часе і па-за часам, заканчваецца. Сапраўдны чалавек экзісіруе толькі ў вечнасці [3, с. 253].

Так, экзістэнцыяльны выбар мае наступныя характарыстыкі:

- “*парогавая сітуацыя*” (К. Ясперс). Але на сучасным этапе, асабліва ў псіхатэрапіі, гаворка, хутчэй, ідзе пра змену жыццёвых пазіцый, пераломнасці шляху, калі з прыняццем таго ці іншага рашэння змяняецца жыццёвы шлях чалавека;

- *змена каштоўнасных арыентацый*, а разам з гэтым і ўчынкаў;

- неад’емная характарыстыка – *свабода* (недэтэрмінаванасць зверху) і адказнасць;

- складанасць і супярэчлівасць выбару, бо чалавек увесь час знаходзіцца паміж супрацьлегласцямі, антыноміямі-палярнасцямі, у супрацьстаянні паміж свядомасцю непазбежнасці смерці і жаданнем жыць, паміж імкненнем да свабоды і жахам перад яе адсутнасцю;

- *непрадказальнасць*, улічваючы ўнікальнасць кожнага чалавека, а таксама абсалютнае няведанне таго, што у пэўны момант часу зробіць сваім выбарам чалавек;

- у адрозненне ад маральнага выбару, экзістэнцыяльны выбар характарызуецца *кароткачасоваасцю*;

- характарыстыкай экзістэнцыяльнага выбару можна лічыць наяўнасць *экзістэнцыяльнай тры-вогі*, якую нараджае неабходнасць здзяйсняць экзістэнцыяльны выбар (С. К'еркегор, М. Хайдэгер, Ж.-П. Сартр, Р. Мэй).

Такім чынам, праблема экзістэнцыяльнага выбару не можа быць растлумачана толькі ў межах “чыстага розуму”. Гісторыя дэманструе, што без сферы трансцэндэнтнага нельга зразумець ні сэнс экзі-стэнцыі, ні здзяйсненне экзістэнцыяльнага выбару. У разуменні аўтара экзістэнцыяльны выбар – гэта кароткачасовае дзеянне (момант), вырашальная кропка ў шэрагу маральных выбараў, акт, здзяйсняючы які чалавек праз спазнанне трасцэндэнтнага пераходзіць на новы віток развіцця, у вечнасць.

#### ЛІТАРАТУРА

1. Гусейнов, А.А. Августин. О благодати и свободном произволении / А.А. Гусейнов, Г. Иррлицц // Краткая история этики. – М.: Мысль, 1987.
2. Апресян, Р.Г. Этика: энциклопедический словарь / Р.Г. Апресян. – М.: Гардарики, 2001.
3. Бердяев, Н.А. О назначении человека / Н.А. Бердяев. – М.: Мысль, 1993.
4. Майцена, А. Драма Иова / А. Майцена. – СПб., 2000.
5. Сагатовский, В.Н. Философия развивающейся гармонии / В.Н. Сагатовский. – СПб., 1999. – Ч. 3: Антропология [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://anthropology.ru/ru/texts/sagatovsk/acosm\\_7.html#para4-1Dhtvz](http://anthropology.ru/ru/texts/sagatovsk/acosm_7.html#para4-1Dhtvz). – Дата доступа: 22.02.2013.
6. Человек. Философско-энциклопедический словарь. – М.: Наука, 2000. – 516 с.
7. Шелер, М. К идее человека / М. Шелер // Человек: образ и сущность. – М., 1991.
8. Ялом, И.Д. Лечение от любви и другие психотерапевтические новеллы / И.Д. Ялом. – М., 1997.

Пастуніў 24.04.2013

#### PHILOSOPHICAL AND CULTUROLOGICAL COMPREHENSION OF THE CATEGORY “EXISTENTIAL CHOICE”

*N. KLISHEVICH*

*In the article genesis and evolution of the existential choice concept are considered, types of choice are singled out, definition of the existential choice is given and its defining characteristics are outlined. The author takes up the position that each existential choice is unique, and yet there exist some common characteristics that influence the behavior model of a person in liminal situations. It is shown that the problem of existential choice cannot be explained only within the scope of “clear mind”, as history demonstrates, without the sphere of transcendent it is impossible to understand neither the essence of existence nor making an existential choice. Existential choice is a short-term action, the final step in the number of moral choices, an action, doing which a person moves to a new round of development, into the eternity.*

УДК 81:008

## К ВОПРОСУ СООТНОШЕНИЯ ЯЗЫКА И КУЛЬТУРЫ

Н.И. АНДРЕЙЧИК

(Гродненский государственный университет им. Янки Купалы)

*Анализируется актуальная проблематика взаимоотношения языка и культуры. Рассматриваются основные лингвистические и культурологические исследования по данной проблематике. Раскрываются особенности трех научных подходов к исследованию проблемы взаимоотношения языка и культуры. Согласно первому подходу язык – простое отражение культуры. Сторонники второго подхода утверждают, что, с одной стороны, язык детерминирует культурную реальность, а с другой – культурные ценности и верования отчасти создают языковую реальность, тем самым показывая обратное воздействие языка на культуру. В рамках третьего подхода делается вывод: язык – факт культуры, он является ее составной частью; язык – основной инструмент, посредством которого мы усваиваем культуру.*

**Введение.** Уже не одно столетие проблема соотношения языка и культуры занимает умы многих ученых, однако вопрос этот и сегодня остается дискуссионным. Ряд исследователей лингвокультурологической проблематики полагает, что язык относится к культуре как часть к целому; есть научные разработки, где превалирует идея, что язык – это лишь форма выражения культуры; третье мнение – язык не является ни формой, ни элементом культуры. Автономность языка по отношению к культуре в целом отстаивают современные исследователи, рассматривая его отдельно от культуры или в сравнении с культурой как с равнозначным и равноправным феноменом.

Цель данной работы – раскрыть особенности различных научных подходов к исследованию взаимодействия языка и культуры, проанализировать их в контексте современной культурологической проблематики.

**Основная часть.** Развитие современных представлений о культуре непосредственно связано с изменяющимся отношением к языку как её важному показателю. Такие ученые, как Ю.Н. Караулов, Е.Ф. Тарасов, В.И. Шаховский считают, что лингвистика XX века совершила прорыв, когда вопрос о соотношении языка и культуры получил форму триады «язык – культура – языковая личность» и был подвергнут тщательному анализу в новом ракурсе сквозь призму человека говорящего [1]. К началу XXI века лингвистика прошла путь от полного игнорирования внеязыковых влияний – «язык в себе самом и для себя» до осознания необходимости тщательного анализа социально-культурных, коммуникативных, психологических, ситуативно-контекстных условий языкового общения и помещения их «в светлую точку лингвистического сознания» (Л.В. Щерба). Не вызывает сомнения, что общая антропологическая направленность современной лингвистики обнаруживает когнитивный и культурологический аспекты.

Активное и конструктивное свойство языка как его способность воздействовать на формирование народной культуры, психологии и творчества отмечали ещё немецкие учёные И. Гердер и В. фон Гумбольдт. Так, И. Гердер в «Трактате о происхождении языка» назвал четыре фундаментальных феномена человека: язык, культуру, общество и национальный дух. Язык по своему происхождению связан с культурой и совершенствуется вместе с обществом. Органическая связь языка с культурой и обществом делает его важнейшим компонентом национального духа. «Наипрекраснейшим эссе об истории и разнообразнейшей характеристикой человеческого разума» Гердер назвал сравнение языков, «ибо в каждом из них втиснут разум данного народа и его характер» [2, с. 233].

Исследуя проблему взаимоотношения языка и культуры, В. фон Гумбольдт утверждал, что материальная и духовная культуры воплощаются в языке. Всякая культура национальна, ее национальный характер выражен в языке посредством особого видения мира. Языку присуща специфическая для каждого народа внутренняя форма, которая является выражением «народного духа», его культуры. Язык есть опосредующее звено между человеком и окружающим его миром. Гумбольдт подчеркивал зависимость языка от мышления и обусловленность последнего каждым конкретным языком, заключающим в себе свою национальную самобытную классификационную систему, которая определяет мировоззрение носителей данного языка и формирует их картину мира [3, с. 313 – 314]. Вслед за В. фон Гумбольдтом В. Виноградов констатировал, что «язык – это не только средство выражения мысли, но и форма ее становления, орган образования мысли (как говорил В. фон Гумбольдт) — и вместе с тем сама сформировавшаяся мысль»; он развил это положение, подчеркивал, что изучение словаря немислимо «без знания материальной и духовной культуры» [4, с. 6].

Ценные идеи, связанные с проблемой взаимосвязи языка и культуры, высказал российский лингвист Г. О. Винокур в статье «О задачах истории языка». Исходным тезисом его лингвокультурологиче-

ской концепции выступает следующий: «язык есть условие и продукт человеческой культуры». Суть концепции Винокура составляют несколько положений. Общие законы культурного развития человечества, равно как и законы человеческого языка вообще, в силу местных условий проявляются одновременно и своеобразно, поэтому конкретная история каждой культуры и созданного этой культурой языка мало похожи на остальных. Язык в качестве пережитка способен сохранить следы породившего его этапа культурного развития. Язык – один из продуктов духовного творчества данного культурно-исторического коллектива – народа; не только зеркало истории народа, но и часть этой истории, одно из созданий народного творчества [5, с. 216].

История языка во взаимосвязи с культурой соответствующих исторических эпох была главным предметом исследования немецкого лингвиста и философа К. Фосслера, который считал, что история языка напрямую обусловлена импульсами, мотивами, влияниями, воздействиями среды, которые притекают в язык извне; современность есть место, где язык и жизнь встречаются друг с другом, и каждое полное жизни словоупотребление есть, соответственно, современное словоупотребление [6, с. 57]. То есть в трактовке слова каждый исследователь языка всегда имеет дело только с языком современности как единственным, который существует и функционирует реально.

Рассмотрим уникальный характер взаимообуславливающей билатеральности между языком и культурой. Язык как лингвокультурологический феномен впитывает в себя все богатство культуры, с одной стороны, а любая национальная культура непосредственно раскрывается в специфике функционирования конкретного языка, с другой стороны. Язык «выступает неким концентратом культуры нации, воплощенной в различных группах данного культурно-языкового сообщества» (Д. С. Лихачев) [7, с. 28]. Автор книги «Психология и культура» Д. Мацумото пишет, что культура влияет на структуру и функциональное использование языка, а сам язык – это проявление культуры; язык подкрепляет наши культурные ценности и взгляды на мир, осуществляя обратную связь. В силу взаимовлияния (язык влияет на мышление и взгляды на мир, а культура воздействует на язык) исследование данной проблемы важно для понимания различий мировосприятия людей. Проведенные Д. Мацумото исследования различий в языках и культурах привели его к выводу, что культура глубоко влияет не только на лексику языка, но и на его использование и функции. Через язык индивид трансформируется в агента культуры. Эмоции, ассоциации, подтексты и отдельные нюансы языка оказывают влияние на культуру и сами испытывают её влияние. Именно через язык человек впитывает в себя сущность культуры и укрепляет её концептуальные основы. Причина такого взаимодействия – язык символизирует собой культуру. Культура – это групповой способ структурирования мира для того, чтобы избежать хаоса и обеспечить выживание группы; язык – это система символов, которая представляет и отмечает это структурирование [8, с. 45].

В исследования взаимосвязи языка и культуры существенный вклад был внесён в середине XX века, когда соотношение языка и культуры было раскрыто как чрезвычайно сложное и многоаспектное явление. В настоящее время здесь намечилось несколько подходов и точек зрения.

*Первый подход* разработан группой российских культурологов, таких как С.А. Артановский, Г.А. Брутян, Е.И. Кукушкин, Э.С. Маркарян. Они считают, что взаимосвязь языка и культуры – это движение в одну сторону [9, с. 62]. То есть поскольку язык отражает действительность, а культура есть неотъемлемый компонент этой действительности, с которой сталкивается человек, то и язык – это простое отражение культуры. На наш взгляд, культура не существует вне деятельности человека и социальных общностей. Именно человеческая деятельность породила, по словам М.С. Кагана, новую «сверхприродную» среду обитания – четвертую форму бытия – культуру. Культура – мир человеческой деятельности, преобразование человеком природы по законам общества. Ещё М. Хайдеггер подчеркивал, что «человеческая деятельность понимается и организуется как культура. Культура теперь – реализация верховных ценностей путем культивирования высших человеческих достоинств. Из сущности культуры вытекает, что в качестве такого культивирования она начинает в свою очередь культивировать и себя, становясь таким образом культурной политикой» [10, с. 93].

По мнению В.И. Карасика, «язык и культура – важнейшие понятия гуманитарного знания. Социальная сущность языка заключается в том, что он существует, прежде всего, в языковом сознании – коллективном и индивидуальном. Соответственно языковой коллектив, с одной стороны, и индивидуум, с другой стороны, являются носителями культуры в языке» [11, с. 8]. Но если воздействие культуры на язык вполне очевидно, то вопрос об обратном воздействии языка на культуру остается пока открытым. Ученые XIX века (В. Гумбольдт, А.А. Потебня) понимали язык как духовную силу. По мнению Гумбольдта, дух, духовное начало, духовная сила – это чисто человеческий атрибут, или качество, отличающее его от всех других существ. Гумбольдт подчеркивал, что язык «есть орган внутреннего бытия, само это бытие, находящееся в процессе внутреннего самопознания и проявления. Язык всеми тончайшими фибрами своих корней связан с народным духом, и чем соразмернее этот последний действует на язык, тем закономернее и богаче его развитие» [12, с. 69]. Другими словами, язык, являясь средой челове-

ского бытия, не существует вне человека как объективная данность, он находится в нем самом, в его душе, памяти и сознании, меняя свои формы в мыслях и в высказываемых словах.

В рамках *второго подхода* сформировалась гипотеза лингвистической относительности, создателями которой стали американские лингвисты Э. Сепир и Б. Уорф. В её основе лежит убеждение, что люди видят мир по-разному – сквозь призму своего родного языка. Реальный мир существует постольку, поскольку он отражается в языке. Но если каждый язык отражает действительность присущим только ему способом, то, следовательно, языки различаются своими «языковыми картинами мира». Б. Уорф полагал, что язык – не средство выражения, не «упаковка мыслей», а скорее, форма, определяющая образ наших мыслей». Мы можем по-разному видеть и воспринимать мир, но именно язык определяет способ нашего видения и восприятия окружающего мира. Уорф писал: «Было установлено, что основа языковой системы любого языка не есть просто инструмент для воспроизведения мыслей. Напротив, грамматика сама формирует мысль, является программой и руководством мыслительной деятельности индивидуума, средством анализа его впечатлений и синтеза ... Мы расчлняем природу в направлении, подсказанном нашим родным языком. Мы выделяем в мире явлений те или иные категории и типы совсем не потому, что они самоочевидны, напротив, мир предстает перед нами как калейдоскопический поток впечатлений, который должен быть организован нашим сознанием, а это значит в основном – языковой системой, хранящейся в нашем сознании. Мы расчлняем мир, организуем его в понятия и распределяем значения так, а не иначе, в основном потому, что мы участники соглашения, предписывающего подобную систематизацию. Это соглашение имеет силу для определенного языкового коллектива и закреплено в системе моделей нашего языка» [13, с. 174 – 175].

Гипотеза Сепира – Уорфа базируется на следующих положениях:

- язык обуславливает способ мышления говорящего на нем народа;
- способ познания реального мира зависит от того, на каких языках мыслят познающие субъекты.

Отметим, что ряд ученых (Д. Додд, Г.В. Колшанский, Б.А. Серебренников, Р.М. Уайт, Р.М. Фрумкина, Э. Холленштейн) резко критикуют гипотезу лингвистической относительности. Так, например, Б.А. Серебренников в качестве контраргументов привел следующие: 1) источником понятий являются предметы и явления окружающего мира. Любой язык в своем генезисе – результат отражения человеком окружающего мира, а не самодовлеющая сила, творящая мир; 2) язык приспособлен в значительной степени к особенностям физиологической организации человека, но эти особенности возникли в результате длительного приспособления живого организма к окружающему миру; 3) неодинаковое членение внеязыкового континуума возникает в период первичной номинации. Оно объясняется неодинаковостью ассоциаций и различиями языкового материала, сохранившегося от прежних эпох [14, с. 157]. Не останавливаясь подробно на всех аргументах сторонников и противников данной гипотезы, заметим, что даже ее приверженцы не принимают наиболее радикальные ее положения; а оспаривающие ее ученые не отрицают тесную взаимосвязь языка и культуры. Справедливо будет отметить, что, с одной стороны, язык детерминирует культурную реальность, принадлежащие к разным культурам люди обладают собственными коммуникативными системами; а с другой – культурные ценности и верования отчасти создают языковую реальность, что свидетельствует об обратном воздействии языка на культуру.

Гипотеза лингвистической относительности дала толчок многочисленным исследованиям в XX веке проблематики взаимосвязи языка, мышления, культуры, что способствовало появлению *третьего подхода*, сторонниками которого выступают российские исследователи, такие как Б.А. Серебренников, С.Г. Тер-Минасова, Р.М. Фрумкина. В его основе лежит утверждение о том, что язык – это факт культуры; во-первых, потому что он является ее составной наследуемой от предков частью; во-вторых, язык – основной инструмент, посредством которого мы усваиваем культуру; в-третьих, это важнейшее явление культуры, поскольку понимание сущности культуры возможно только через рассмотрение явлений этой культуры как кодов, формируемых подобно языку, и естественный язык имеет лучше всего разработанную модель такого рода кодов. Эту мысль мы можем подтвердить словами С.Г. Тер-Минасовой: «Язык – зеркало культуры, в нем отражается не только реальный мир, окружающий человека, не только реальные условия его жизни, но и общественное самосознание народа, его менталитет, национальный характер, образ жизни, традиции, обычаи, мораль, система ценностей, мироощущение, видение мира» [15, с. 14].

Мы разделяем мнение приверженцев данного подхода и указываем на то, что концептуальное осмысление культуры происходит только посредством естественного языка. Язык является составной частью культуры и ее орудием, действительностью нашего духа, ликом культуры; он способен выражать специфические черты национальной ментальности.

**Заключение.** Культура живет и развивается в «языковой оболочке». Язык обслуживает культуру, но не определяет ее. Он способен создавать вербальные иллюзии, как словесный мираж, который подменяет собой реальность. Язык является коммуникативным средством, при помощи которого человек получает сведения о культуре. Хайдеггер метафорично определил язык как «дом бытия», именно «в жилище языка обитает человек» [10, с. 119].

Таким образом, язык и культура – сложные и многогранные явления, имеющие коммуникативно-деятельностную, ценностную и символическую природу. Культура устанавливает место человека в системе общественного производства, распределения и потребления материальных ценностей. Она целостна, имеет индивидуальное своеобразие и общую идею и стиль. Язык не просто называет то, что есть в культуре, не просто выражает ее, формирует культуру, как бы прорастая в нее, но и сам развивается в культуре. Культура формирует сложную и многообразную языковую систему, благодаря которой происходит накопление человеческого опыта и передача его из поколения в поколение. В то же время сама форма существования языка определяется уровнем развития материальной и духовной культуры общества.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Караулов, Ю.Н. Русский язык и языковая личность / Ю.Н. Караулов. – М.: Наука, 1987. – 262 с.
2. Гердер, И.Г. Идеи и философия истории человечества / И.Г. Гердер. – М., 1977. – 703 с.
3. Гумбольдт, В. фон. Избранные труды по языкознанию / В. фон Гумбольдт. – М., 1984. – 400 с.
4. Виноградов, В.В. Слово и значение как предмет историко-лексикологического исследования / В.В. Виноградов // Вопросы языкознания. – 1995. – № 1. – С. 5 – 36.
5. Винокур, Г.О. О задачах истории языка / Г.О. Винокур // Избранные работы по русскому языку. – М., 1959. – 492 с.
6. Алефиренко, Н.Ф. Лингвокультурология. Ценностно-смысловое пространство языка: учеб. пособие / Н.Ф. Алефиренко Н.Ф. – М.: Флинта: Наука, 2010. – 288 с.
7. Лихачев, Д.С. Очерки по философии художественного творчества / Д.С. Лихачев. – СПб.: Рус.-Балт. информац. центр БЛИЦ, 1996. – 159 с.
8. Мацумото, Д. Человек. Культура. Психология: Удивительные загадки, исследования и открытия / Д. Мацумото; пер. с англ. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2008. – 668 с.
9. Садохин, А.П. Теория и практика межкультурной коммуникации: учеб. пособие для вузов / А.П. Садохин. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2004. – 271 с.
10. Хайдеггер, М. Время картины мира / М. Хайдеггер // Новая технократическая волна на Западе. – М., 1986. – С. 93 – 119.
11. Карасик, В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс / В.И. Карасик. – Волгоград, 2002. – 477 с.
12. Звегинцев, В.А. История языкознания XIX и XX веков в очерках и извлечениях / В.А. Звегинцев. – М., 1960. – Ч.1. – 466 с.
13. Уорф, Б.Л. Наука и языкознание. Б.Л. Уорф // Новое в лингвистике. – М., 1960. – Вып. 1. – С. 169 – 182.
14. Серебrenников, Б.А. О материалистическом подходе к явлениям языка / Б.А. Серебrenников. – М., 1983. – 320 с.
15. Тер-Минасова, С.Г. Языки и межкультурная коммуникация: учеб. пособие / С.Г. Тер-Минасова. – М., Слово, 2000. – 262 с.

Поступила 16.11.2012

#### TO THE QUESTION OF CORRELATION OF LANGUAGE AND CULTURE

N. ANDREYCHYK

*The urgent problem of the relationship between language and culture is analyzed. The main trends of linguistic and cultural studies on this problem are considered. The peculiarities of three scientific approaches to the solution of this problem are revealed. According to the first approach language is a simple reflection of culture, because language reflects reality, and culture is an integral component of the reality. Supporters of the second approach claim that, on the one hand, language determines the cultural reality, but on the other, cultural values and beliefs create a sort of linguistic reality, that shows the opposite effects of language on culture. In the third approach, it is concluded that language is a fact of culture, it is its integral part that we inherit from our ancestors; language is the main tool by means of which we learn culture.*

УДК 94(476)

## ШЛЮБЫ Ў ШЛЯХЕЦКІМ САСЛОЎІ БЕЛАРУСІ Ў ПЕРШАЙ ПАЛОВЕ XIX СТАГОДДЗЯ

С.У. СЛОВІК

(Гродзенскі дзяржаўны ўніверсітэт імя Янкі Купалы)

*Даследуецца практыка заключэння шлюбаў наблітэту першай паловы XIX стагоддзя на падставе аналізу архіўных матэрыялаў па Гродзенскай губерні, прававых дакументаў, мемуарнай літаратуры XIX стагоддзя і інш. Апісваецца працэдура заключэння шлюбаў згодна з кананічна-прававымі і абычаёвымі пастулатамі шляхецкага саслоўя з улікам змен у сацыяльна-эканамічным і палітычным жыцці пасля ўваходжання беларускіх зямель у склад Расійскай імперыі. На падставе аналізу гістарычных крыніц робіцца вынік, што царкоўны шлюб з дазволу бацькоў тут быў адзінай прынятай формай рэгулявання будучага сумеснага жыцця маладых, меў месца прыярытэт каталіцкай канфесіі ў шлюбнай практыцы, а згодна з тагачасным заканадаўствам дадзеная працэдура ўскладнялася. Аўтар адзначае характэрныя працэсы дэтэрмінацыі бацькоўскай волі пры выбары сужонкаў для сваіх дзяцей і нязначныя змены ў бок больш талерантнай палітыкі сям'і ў практыцы заключэння шлюбаў.*

**Уводзіны.** Арганізацыя сям'і ў шляхецкім саслоўі выступала як дадзенасць, якая існуе і эвалюцыянуе разам са стэрэатыпамі ў тагачасным грамадстве. На працягу стагоддзяў вызначаліся мэты, складваліся традыцыі ўнутрысямейных зносінаў, умовы, прынцыпы і практыка арганізацыі новай сям'і, нормы яе функцыянавання ў грамадстве, на якія паўплывалі сацыяльна-палітычныя і культурныя змены гістарычных эпох. Можна казаць, што толькі напрыканцы XVI стагоддзя сям'я наблітэту беларускіх зямель пачала фарміравацца праз заканадаўства. Законы Статута Вялікага Княства Літоўскага XVI стагоддзя па рэгуляванню сямейна-шлюбных зносінаў адлюстравалі асноўныя рысы новай сістэмы права згодна еўрапейскай юрыспрудэнцыі [1, с. 230]. У выніку кадыфікацыі права ў Статуце ВКЛ вызначылася індывідуалізацыя прававых зносінаў, знікла калектыўная прававая адказнасць сям'і, з'явілася тэндэнцыя да канкрэтызацыі і гарантавання правоў кожнага яе члена. У законе падкрэслівалася каштоўнасць сям'і, шлюбу, прававое афармленне атрымалі маёмасныя і асабістыя правы сямейнікаў. Такім чынам, сям'я станавілася асноўнай групай грамадства, якая ўтваралася ў момант шлюбу, мужчына і жанчына ў супольным жыцці працягвалі род, вялі агульную хатнюю гаспадарку. У выніку падзелаў Рэчы Паспалітай напрыканцы XVIII стагоддзя і ўваходжання беларускіх зямель у склад Расійскай імперыі прававое і эканамічнае становішча шляхецкага саслоўя змянілася, што, на наш погляд, значна паўплывала на практыку і працэдуру заключэння шлюбаў у шляхецкім саслоўі.

Задачамі данай працы з'яўляюцца даследаванне практыкі і апісанне працэдуры заключэння шлюбаў у шляхецкім саслоўі ў першай палове XIX стагоддзя на фоне палітычна-эканамічных і сацыяльных змен, вызначэнне шлюбнага ўзросту будучых сужонкаў і іх канфесійнай прыналежнасці.

**Асноўная частка.** Сям'я і шлюб у разуменні тагачаснага шляхецкага саслоўя – гэта саюз мужчыны і жанчыны, якія ў супольным жыцці падаўжалі шляхецкі род, вялі агульную гаспадарку. Увядзенне абавязковай царкоўнай рэгістрацыі шлюбу на беларускіх землях датуецца другой паловай XVI стагоддзя, калі шляхта Рэчы Паспалітай прызнала адпаведныя пастановы Трыдзёнскага сабору (1577 г.) [1, с. 239]. У першай палове XIX стагоддзя стварэнне новай сям'і ў шляхецкім асяродку таксама ажыццяўлялася праз касцельны шлюб – канчатковую форму замужжа, мела дзве формы абычаёвай і праўнай практыкі:

1) афіцыйная – вусная заява маладых святару царквы аб сваім жаданні ўзяць шлюб, яе публічнае аглашэнне ў царкве і непасрэднае заключэнне касцельнага шлюбу;

2) фармальная – адведзіны бацькоў, блізкіх і родных “фаміліі”, змовіны, якія мелі свецкі характар.

Акрамя абавязковага цывільнага кодэксу Статута ВКЛ 1588 года і “Свода законов Российской империи” шлюбныя справы знаходзіліся ў кампетэнцыі духоўных судов 4-х галоўных хрысціянскіх веравызнанняў: рыма-каталіцкага, грэка-каталіцкага, праваслаўнага і пратэстанцкага. Рэгуляваліся кананічна-прававымі нормамаі: ўзроставым цэнзам, саслоўным становішчам і канфесіяльнай прыналежнасцю. Згодна з юрыдычным правам Расійскай імперыі, якое было распаўсюджана на далучаныя тэрыторыі, шлюбны ўзрост надыходзіў у жанчын у 16 гадоў, мужчын – у 18, ніжняя мяжа дазволу заключэння шлюбу – 80 гадоў [2, с. 10]. Гэтае права абавязвала асобаў, якія збіраліся заключыць шлюб, паведамаць аб ім не толькі бацькам, але і святару аднаго з прыходаў будучых сужонкаў у прыстунасці двух ці трох сведкаў. У сваю чаргу, святар павінен быў агласіць намер у царкве і распачаць працэдуру так званага “вобыску”, які заключаўся ў пошуку інфармацыі аб тых ці іншых перашкодах да рэгістрацыі шлюбу [2, с. 13]. Знойдзеныя дадзеныя святар апрацоўваў па загаданай структуры і фіксаваў у спецыяльнай кнізе, якую

выдавала Кансісторыя ці Духоўнае праўленне. Гэтыя кнігі захоўваліся ў царкве разам з метрычнымі. Галоўным доказам заключанага шлюбу былі запісы адпаведнай працэдуры ў царкоўных метрычных кнігах. Важкім доказам шлюбу служылі кнігі “вобыску” і “спавядальныя”, паказанні пад прысягаю святара царквы і сведкаў аб рэгістрацыі шлюбу [2, с. 27].

Па кананічнаму праву шлюб лічыўся несапраўдным, калі ўзнікалі парушэнні. Да іх адносіліся наступныя звескі аб адбыўшымся працэсе:

- 1) без дазволу бацькоў, апекуноў і інш.;
- 2) пад прымусам бацькоў, апекуноў;
- 3) выкраданне дачкі для ўзяцця шлюбу, што лічылася злачыствам;
- 4) узяцце чацвертага шлюбу;
- 5) узяцце новага шлюбу пры існуючым;
- 6) узяцце шлюбу паміж кроўнымі (па лініі маці) [2, с. 29].

Вышэйпералічаныя абмежаванні з’яўляліся абавязковымі нормамі. Аднак былі выпадкі, калі незаконныя шлюбы мелі месца ў практыцы стварэння новай сям’і. Архіўныя дадзеныя сведчаць, што сярод шляхецкага саслоўя сустракалася падвойнае сужонства. Так, Віленская рыма-каталіцкая Кансісторыя забараніла шляхцічу Шалевічу жыць з другой жонкай, бо ён меў законную першую жонку; суд скасаваў другі шлюб, а Шалевіч быў адслежаны касцельнымі ўладамі [3, с. 1]. У некаторых выпадках самі святары, ведаючы аб падмане, па тых ці іншых прычынах рэгістравалі шлюбы. У Брэсцкім павеце, напрыклад, быў пададзены ў пошук святар, які павянчаў жанчыну, якая была ўжо замужам [4, с. 1]. У Мастах Гродзенскай губерні святар А. Палітоўскі пашлюбіў 13-цігадовага хлопчыка, што пазней прывяло да скасавання шлюбу ўладамі [5, с. 4].

Аналіз шэрагу крыніц дазваляе казаць, што ў пачатку XIX стагоддзя па-ранейшаму назіралася дэ-тэрмінацыя бацькоўскай волі ў выбары будучага сужонка ці сужонкі. Гэта часта вяло да таго, што шлюбы не былі гарманічнымі: адсутнічала каханне і пачуцці, вялікая розніца ў гадах паміж сужонкамі парознаму адбівалася на іх сямейным жыцці. Мемуарная літаратура XIX стагоддзя найбольш яскрава адлюстроўвае эмацыйны і пачуццёвы бок гэткага шлюбу: “Пан А. Ржэвускі мае 40 гадоў. Ажانیўся ў 18 гадоў з пані Жэрабскай, старэйшай за яго. На працягу 6 гадоў сям’я жыла добра. Цяпер Ржэвускі карыстае з сваёй маладосці, а пані жыве ў вёсцы і пагадзілася на паводзіны мужа. Пані з мужам баіцца паказацца, каб не прынялі яе за яго маці. Муж калі-некалі заязджае ў госці да жонцы” [6, с. 69]. Мемуарыст таго часу Станіслаў Марайскі ў сваіх успамінах іранічна разважае: “Жонка нашага Кастуся прынесла яму маладосць, вялікі маёнтак, прыгажосць. Што ён даў ёй: змуджаную душу, знішчаныя фізічныя сілы, глухату і лысіну? Прызнай, што гандаль карысны не ў два бакі” [7, с. 123]. Маладыя асобы пэўным чынам пратэставалі супраць ігнаравання іх волі пры заключэнні шлюбаў, што іншы раз абарачвалася драматычнымі сітуацыямі ў сям’і, нават разрываў зносінаў паміж бацькамі і дзецьмі. “Дачка Зосі і Рамуальда закахалася і ўцякла з каханкам у Прусію ад бацькі. Рамуальд не прымаў ад яе лістоў і захаваў крыўду на дачку” [8, с. 17]. Письменніца XIX стагоддзя Эва Фелінская піша, што нярэдка маладая паненка вярталася з рэдутаў ужо павенчаная, праз сведкаў – звычайна блізкіх давераных ёй людзей – паведамляла родным аб сваім замужнім стане [9, с. 349].

Гэткія прыклады мелі месца пры стварэнні новай сям’і ў першай палове XIX стагоддзя, але іх трэба аднесці больш да выключэнняў, чым да нормы. Практыка, калі дзеці самастойна вырашалі шлюбныя адносіны, па сутнасці, супярэчыла “адвечнаму шляхецкаму этыкету”, яна прывяла ў другой палове XIX стагоддзя да актыўных дыскусій у грамадстве па пытанню “этычнасці шлюбаў і маральнай каштоўнасці сужонства, дзе пануюць абаюдныя згода і каханне” [10, с. 12]. Шляхецкае саслоўе адстойвала традыцыйную арганізацыю сям’і, але паступова пачало ўлічваць пачуцці сваіх дзяцей. Прыкладна ў 40 – 50-х гадах XIX стагоддзя бацькоўская воля, застаючыся важкай у сферы выбару сужонкаў, стала больш лагоднай і не такой выключнай [11, с. 120]. Такім чынам, кананічна-прававыя нормы трансфармаваліся, але працягвалі рэгуляваць адносіны паміж бацькамі і дзецьмі.

**Шлюбны ўзрост.** Даследаванне практыкі заключэння шлюбаў наблілітэту было б няпоўным без аналізу ўзросту будучых сужонка і сужонкі. Праведзеныя аўтарам даследаванні метрычных кніг Гродзенскай губерні [12] дазваляюць мець уражанне аб тым, у якім узросце найчасцей выходзілі замуж ці жаніліся маладыя шляхецкага саслоўя ў першай палове XIX стагоддзя. З агульнай колькасці – 569 пар – 42 % жанчын бралі шлюб ва ўзросце з 16 да 20 гадоў. Амаль удвая скарачаюцца шлюбы жанчын 21 – 25 гадоў, але паказчык іх застаецца высокім (28 %). Мужчынская палова шляхецкага саслоўя магла ствараць сям’ю пачынаючы з 18 гадоў, але выпадкі заключэння ранніх шлюбаў з іх боку – рэдка з’ява, агульны працэнт шлюбаў мужчын ад 18 да 20 гадоў – 4 %. Актыўны ўзрост мужчын пры арганізацыі новай сям’і пачынаецца з 20 гадоў. Ва ўзросце 21 – 25 гадоў сярод мужчын адбываецца рэзкае павелічэнне колькасці заключаных шлюбаў, амаль ў 10 разоў, і складае 32 %. Да 30 гадоў мужчыны актыўна вялі справу арганізацыі

свайго будучага жыцця, іх шлюбны ўзрост у 26 – 30 гадоў складае 27 % з даследаваных. А вось для жанчын гэта ўжо ўзрост, калі колькасць шлюбаў зніжаецца, складае толькі 17 %. Шлюб жанчыны пасля 30-ці гадоў – справа выключная, толькі 6 %. Для мужчын акрэслены ўзрост яшчэ актыўны і складае 15 %. Толькі 1 % жанчын уступілі ў шлюб пасля 40 гадоў, а для мужчын гэты ўзрост быў хоць і не самым актыўным, але паўнаватасным – 12 % (табл. 1).

Табліца 1

Вынікі даследавання практыкі заключэння шлюбаў – шлюбны ўзрост

Усяго 569 пар	Мужчыны		Жанчыны	
	Узрост (у гадах)	1820 – 1860 гады	%	1820 – 1860 гады
16 да 20	24	4	239	42
21 – 25	183	32	162	28
26 – 30	153	27	95	17
31 – 35	86	15	33	6
36 – 40	58	10	35	6
вышэй за 40	65	12	5	1

Раннія шлюбы ў асяродзі шляхецкага саслоўя нельга лічыць распаўсюджанай з’явай XIX стагоддзя. Гэтую думку пацвярджаюць успаміны Э. Фелінскай: “Цяпер не прынята было аддаваць рана за муж. Бацькі імкнуліся да выхавання сваіх дачок, хацелі ім даць пэўную адукацыю” [9, с. 320]. У першай палове XIX стагоддзя яшчэ заставалася феадальная традыцыя злоўжывання бацькоўскай воляй, у большай ступенні адносна дачак, чым сыноў. Дачок выдавалі за муж тады, калі гэта было выгадна для сям’і. “Бацька паведаміў, што жаніх – чалавек учцівы, мае фундуш, рэпутацыю... Лёс Эўкі быў вырашаны” [9, с. 380]. Маладых паненак шляхецкая сям’я імкнулася хутчэй выдаць за муж, бо яны мелі абмежаваныя поле сустрэч і права выбару партнёра для жыцця. Іх заняткі, сустрэчы і выбар будучага сужонка строга кантраляваліся бацькамі. Мужчыны былі больш незалежнымі і вольнымі пры прыняцці асабістага рашэння. Іх жаданне аб стварэнні будучай сям’і прыпадала на больш позні ўзростава перыяд, што было абумоўлена як эканамічнымі, так і юрыдычнымі фактарамі. На момант пошуку сужонкі яны былі ўжо дарослымі людзьмі, мелі вопыт жыцця і сексуальных зносін: “Брат Лявон ахвотна расказваў мне аб вольных паводзінах сваіх старэйшых братоў. За іх грахі плаціў пашкоджаным сялянскім дзяўчатам бацька...” [13, с. 57]. Жаніхі шлюбнага ўзросту звычайна добра “ведалі свет”, мелі грошы, знаходзілі час для ўпарадкавання і рэгулявання свайго прыватнага жыцця: “Мой прыяцель шукае сабе жонку і мае ўсе патрэбныя якасці – найлепшыя прыкметы – сувязі, значны маёнтак, з’яўляецца добрым гаспадаром, вялікім аматарам парадку, непрыяцелем прэтэнзіі” [14, с. 58].

**Канфесійная прыналежнасць сужонкаў.** Асабістую ролю пры заключэнні шлюбаў выконвала рэлігійная прыналежнасць сужонкаў да той ці іншай царквы. Шлюбы паміж католікамі не мелі перашкодаў як з боку святароў, так і прававых нормаў. А вось шлюбы паміж католікамі, уніятамі, праваслаўнымі ці прадстаўнікамі іншага веравызнання былі абмежаваныя шматлікімі ўказамі і прадпісаннямі. Гэта ўскладняла як магчымасць выбару сужонкаў, так і працэдуру шлюбу. У главе 2 закона Расійскай імперыі “О браках лиц других Христианских исповеданий между собой с лицами Грекороссийской веры” указваецца на неабходнасць у выпадку шлюбу католіка з праваслаўным прысутнасці шэрагу асобаў супрацьлеглай веры (каталіцкай), якія складалі пісьмовую заяву аб тым, што не будуць чыніць перашкод супраць праваслаўных традыцый у будучай сям’і [1, с. 54]. Шлюбы заключаліся святаром той царквы, да якой належала нявеста. Пры адсутнасці згоды рыма-каталіцкага святара заключаць такі шлюб вячанне мог здзейсніць святар праваслаўнай царквы. Калі нявеста была “грэка-расійскай веры”, а шлюб заключыў святар каталіцкай царквы, гэтая працэдура ў межах Расійскай імперыі і на тэрыторыі “возвращенных от Польши губерний...” лічылася несапраўднай [1, с. 58]. Незаконнымі прызнаваліся таксама шлюбы паміж вернікамі хрысціянскага і нехрысціянскага веравызнання [1, с. 66]. Архіўныя матэрыялы пацвярджаюць такія абмежаванні. У 1839 годзе паненка Камінская падае прашэнне аб уступленні ў шлюб па праваслаўнаму абраду, але сама паходзіла ад змешанага шлюбу. Яе бацька – былы ўніят, зараз праваслаўны, маці – каталічка, адпаведна і яна выходзіла і была ахрышчана па каталіцкаму абраду. Кіруючыся ўказам ад 1832 года, дзе аднаеца, што асобу мужчынскага полу трэба выходзіць у веры бацькі, жаночага – у веры маці, павятова іспраўнік не даў дазвол на рэгістрацыю шлюбу Камінскай па праваслаўнаму абраду [15, с. 1].

На падставе архіўных матэрыялаў намі быў праведзены аналіз канфесійнай прыналежнасці будучых сужонкаў у Гродзенскай губерні [18]. Даследаванні сведчаць, што істотную ролю пры выбары сужонкаў шляхты адыгрывала рэлігійная прыналежнасць да каталіцкай веры. На думку польскага даследчыка

А. Заянчкоўскага, у першай палове XIX стагоддзя каталіцкая рэлігійная традыцыя была непарыўна злучаная з шляхецтвам, утварала адзін лёс. Шляхта лічыла, што Бог стварыў шляхецтва, але гэты Бог каталіцкі, паміж ім і шляхецтвам нават існавала дамова [16, с. 54]. Навуковыя даследаванні беларускіх гісторыкаў сведчаць, што на беларускіх землях на мяжы XVIII – XIX стагоддзяў у асяроддзі вышэйшага саслоўя каталікі складалі каля 87 %, праваслаўныя – 6 %, уніяты – 5,4 % [17, с. 9]. Зроблены аналіз канфесійнай прыналежнасці будучых сужонкаў дазваляе сцвярджаць, што на 280 шляхецкіх пар прыпадае 92 % шлюбаў паміж каталікамі і толькі 8 % – каталіцкай і іншай рэлігіі (табл. 2) [18]. Каталіцкая рэлігія дамінуе і з’яўляецца прыарытэтай у практыцы заключэння шлюбаў у першай палове XIX стагоддзя для шляхецкага саслоўя.

Табліца 2

Шлюбы адносна канфесіі ў шляхецкім саслоўі

Усяго пары	Католік/католік		Грэка-ўніят/католік		Евангеліст/католік		Праваслаўны/католік	
	пары	%	пары	%	пары	%	пары	%
280	256	92	12	4	5	2	7	2

**Заклучэнне.** Даследаваная практыка працэдуры заключэння шлюбаў у шляхецкім саслоўі першай паловы XIX стагоддзя ў Гродзенская губерні дазваляе зрабіць наступныя высновы:

1) практыка і працэдура заключэння шлюбаў наблітэта строга рэгулявалася кананічна-прававымі і абычаёвымі пастулатамі. Увядзенне заканадаўства Расійскай імперыі на гродзенскіх землях ускладніла дадзены працэс для шляхецкага саслоўя шэрагам прадпісанняў і пастаноў, якія тычыліся ў асноўным канфесійнай прыналежнасці. Царкоўны шлюб з благаслаўлення бацькоў быў адзінай традыцыйнай формай рэгулявання сумеснага жыцця. Іншыя формы заключэння шлюбу сустракалі перашкоды як з боку касцельных і свецкіх інстытутаў, так і з боку грамадскай думкі, самой шляхецкай “фаміліі”;

2) змены ў эканамічна-сацыяльным становішчы, у якім апынулася шляхта першай паловы XIX стагоддзя, дэкласацыя наблітэту, страта маёмкаў, зніжэнне матэрыяльнага ўзроўню жыцця шляхецкіх сямей спрыялі таму, што раннія шлюбы як для мужчын, так і для жанчын сталі нехарактэрнай з’явай;

3) асноўную і неаспрэчную ролю ў шлюбнай практыцы першай паловы XIX стагоддзя на гродзенскіх землях працягвала адыгрываць прыналежнасць да каталіцкай канфесіі. Рэлігія з’яўлялася прыарытэтай і акрэслівала практыку сужонства, прынцыпы якой павінны былі супадаць з галоўнымі свецкімі мэтамі жыцця сям’і, калі апошняя хацела мець прызнанне ў грамадстве. Абмежаванні ўтваралі кананічна-прававыя пастулаты, а таксама палітыка, якую праводзіла сям’я па селекцыі партнёраў; перадолец іх было цяжка, пэўныя бар’еры існавалі як юрыдычныя і фармальныя перашкоды;

4) прыкладна ў 1840 – 1850-х гадах бацькоўская воля, застаючыся значнай у сферы выбару партнёраў для сваіх дзяцей, паступова стала больш лагоднай і не такой выключнай. На наш погляд, гэта прывяло да больш талерантнай палітыкі ў практыцы заключэння шлюбаў, бацькі пачалі ўлічваць пачуцці і жаданні сваіх дзяцей;

5) нягледзячы на палітычныя, сацыяльныя і эканамічныя змены, у даследуемы час назіралася пэўная ідэалізацыя даўнейшых шляхецкіх традыцый, прадстаўнікі вышэйшага саслоўя схіляліся да захавання “шляхецкага стылю жыцця”, а ў крытычныя часы – да яго адраджэння праз формы шлюбнай практыкі. Такім чынам, сям’я наблітэту першай паловы XIX стагоддзя працягвала замыкацца ва ўласным коле.

#### ЛІТАРАТУРА

1. Бардах, Ю. История государства и права Польши / Ю. Бардах, Б. Леснодорский, М. Пиетрчак. – М.: “Юрид. лит.”, 1980. – 559 с.
2. Свод законов Российской империи. Ч. 1. 1835. – СПб., 1835. – Гл. 1.
3. О незаконном браке помещика Шалевича // Нацыянальны гістарычны архіў Беларусі, г. Гродна (далей – НГАБ, г. Гродна). – Фонд 2. – Воп. 2. – Спр. 413. – 3 л.
4. О заключении незаконного брака священником Кунцевичем // НГАБ, г. Гродна. – Фонд 1. – Воп. 1. – Спр. 1750. – 2 л.
5. О незаконном браке, совершенном священником Полютовским // НГАБ, г. Гродна. – Фонд 1. – Воп. 7. – Спр. 1022. – 5 л.
6. Jezierska, W. Z życia dworów i zamków na Kresach 1828 – 1844 / W. Jezierska. – W-wa, 1924. – 70 s.
7. Morawski, St. Z wiejskiej samotni / St. Morawski. – Warszawa, 1981. – 195 s

8. Chodzko, Ig. Obrazy Litewskie / Ig. Chodzko. – 3 Wyd. – Wilno, 1872. – Serya 4. – 250 s.
9. Felinska E. Pamiętniki z życia / E. Felinska. – Wilno, 1856. – Т. 1. – 467 s.
10. Gozdiewicz, J. Kwiestyakobieczestanowiskaspoleczno-etycznego / J. Gozdiewicz. – Poznan, 1904. – 20 s.
11. Bystron, J.St. Dzieje obyczajow w dawnej Polsce wiek XVI – XVIII / J.St. Bystron. – Warszawa, 1994. – Т. 11. – 292 s.
12. Ksiega metryk Szlubnych 1827 / 1832 гг. // НГАБ, г. Гродна. – Фонд 259. – Воп. 1. – Спр. 21; Книга Индурского косцела о браке за 1848 / 78 гг. – Фонд 261. – Воп. 2. – Спр. 3. Книга регистрации предбрачных дознаний за 1835 / 38 гг. – Фонд 259. – Воп. 2. – Спр. 1; Книга записи предбрачных опросов и дознаний за 1863/64 гг. – Фонд 259. – Воп. 2. – Спр. 63.; О бракосочитании Грод. Уезда Грод. Губернии Виленской консистории. Индура 1847 / 1848 г. – Фонд 261. – Воп. 1. – Спр. 13.
13. Dyszlewska, H. Dziekresowejrodzinyziemianskiej. PowstancySybiracy, Akowcy, Emigranci / H. Dyszlewska. – W-wa, 1996. – 225 s.
14. Bujnicki, K. Wendrowkapomalychdrogach.Szkiceobyczajownaprawincji / K. Bujnicki. – Wilno, 1841. – Т. 1 – 2. – 146 s.
15. Прощение шляхтянки Каминской вступить в брак по католическому обряду // НГАБ, г. Гродна. – Фонд 1. – Воп. 6. – Спр. 1566.
16. Zajaczkowski, An. Szlachta polska. Kultura i struktura / An. Zajaczkowski. – Warszawa, 1993. – 172 s.
17. Люты, А.М. Дваранства Беларусі ў перыяд разлажэння і крызісу феадалізму: Канец XVIII – першая палова XIX ст.: вучэб. дапам. / А.М. Люты, Г.М. Туміловіч. – Мінск, 1991. – 16 с.
18. Книга Индурского косцела о браке за 1848 / 78 гг. // НГАБ, г. Гродна. – Фонд261. – Воп. 2.– Спр. 3; Книга записи предбрачных опросов и дознаний за 1863 / 64 гг. Фонд 259. – Воп. 2 – Спр. 63; Книга записи предбрачных опросов и дознаний за 1847 – 1854 гг. – Фонд 259. – Воп. 2. – Спр. 39.

Пасмуніў 06.04.2013

#### MARRIAGE CONTRACT IN GENTRY ESTATE IN BELARUS AT THE BEGINNING OF THE XIX<sup>TH</sup> CENTURY

S. SLOVIK

*Marriage contract in gentry families in Belarus at the beginning of the XIX<sup>th</sup> century on the basis of the analysis of archive materials, legal documents, memoirs of the XIX<sup>th</sup> century etc. is studied. Marriage contract procedure according to canonical, legal and custom postulates of gentry estate taking into consideration political, social and economical changes after the entry of Belarusian territories into the Russian empire is described. The author summarizes that religious marriage with parental permission was the only accepted form of future conjoint life regulation as well as catholic confession took priority in marriage contract procedure. The author mentions characteristic processes of determination of parental will when choosing spouses for their children and insignificant changes towards a more tolerant policy of a family in practice of marriage.*

## **ФИЗКУЛЬТУРА И СПОРТ, ЗДОРОВЫЙ ОБРАЗ ЖИЗНИ**

УДК 796.42

### **ПЕРСПЕКТИВЫ ПРОВЕДЕНИЯ ОЛИМПИЙСКИХ ИГР В РЕСПУБЛИКЕ БЕЛАРУСЬ**

**А.А. МАКАРОВ**

*(Полоцкий государственный университет);*

*канд. пед наук Ю.А. БАРАНАЕВ*

*(Витебский государственный университет им. П.М. Машерова)*

*Определено отношение студентов Полоцкого государственного университета и учащихся Новополоцкого училища олимпийского резерва» к перспективе проведения Олимпийских игр в Республике Беларусь, выявлены положительные и отрицательные стороны этой перспективы. Полученные данные показали, что проведение Олимпийских игр даёт положительный импульс развитию экономики, росту престижа и авторитета страны в мире, и все это непосредственно отобразится на качестве и уровне жизни населения Беларуси. Установлено, что экономическая эффективность от организации и проведения Олимпийских игр в первую очередь будет зависеть от той модели, какую определяют для себя организаторы. Самое главное, что благодаря играм создаются предпосылки для длительного и устойчивого экономического развития страны. Проведенное исследование также показало, что проведение Олимпийских игр в Республике Беларусь допустимо только по летним видам спорта.*

**Введение.** Прием олимпийских игр – огромная честь и для всего государства, и для города, где они пройдут. Проведение современных олимпийских игр сопряжено с решением больших вопросов и колоссальными финансовыми затратами. В городе, где будут проводиться соревнования, необходимо либо построить новые спортивные сооружения, либо модернизировать уже существующие, причем на самом высоком современном уровне.

Страна, в которой проводятся олимпийские игры, несет огромные финансовые затраты. Однако они не только материализуются в объекты недвижимости и стимулируют развитие экономики, но и служат инструментом инвестирования.

Экономический эффект от проведения крупнейших международных спортивных соревнований зависит от целого ряда факторов, которые условно можно дифференцировать на *факторы, связанные с местом проведения, и факторы, связанные со спецификой самих соревнований* [1; 2].

В первом случае в отрасли физической культуры и спорта при организации международных соревнований и ожидании от них экономического эффекта следует помнить, что он будет зависеть от уровня экономического развития страны-организатора. Страна с менее развитым уровнем экономики должна прилагать значительные усилия, направленные на создание инфраструктуры. В этих странах, имеющих незначительный объем валового национального продукта, влияние на экономику будет весьма значимым. Однако оно компенсируется риском снижения экономической активности по окончании спортивного соревнования. В странах с развитой экономикой влияние спортивных соревнований выражено менее значимо, так как состояние инфраструктуры не требует их принципиального совершенствования. Международные крупные соревнования часто играют роль ускорителя программ по созданию инфраструктуры. Например, огромные инвестиции поступают в транспортную структуру, и сроки реализации уменьшаются с 10 – 15 лет до 3 – 4 лет.

Во втором случае, когда мы говорим о таком факторе, как характер международного соревнования, следует учитывать:

- различную длительность (проведение Олимпийских игр согласно Олимпийской Хартии, не более 16 дней);
- требуют дифференцированной сети спортивных сооружений;
- чем крупнее соревнование, тем больше приток туристов, что отражается на экономике туризма;
- привлечение огромного количества телезрителей. Контракты на право телетрансляции приобретают астрономические суммы, а значит, создают приток иностранной валюты.

Поэтому, говоря о показателях экономического эффекта от проведения крупного международного соревнования, используют такие показатели, как:

- инвестиции для государственного и частного секторов;
- воздействие на валовой национальный продукт;
- создание дополнительных рабочих мест;
- укрепление валютного положения страны (воздействие на платежный баланс) [2].

К тому же Олимпийские игры привлекают бизнесменов, работающих в области рекламы. Ведь смотреть состязания будут не только те зрители, которые непосредственно находятся на стадионах, но и миллиарды телезрителей, а это – колоссальная аудитория потенциальных покупателей.

Приехавшие на Олимпийские игры зрители-туристы за период проведения игр оплачивают предоставляемые им услуги социальной сферы, покупают сувениры, пользуются местным транспортом, интернет-кафе и т.д. Часть из этих сумм останется в местном бюджете, а новыми спортивными сооружениями, гостиницами, дорогами и прочими олимпийскими объектами в дальнейшем будут пользоваться жители и гости города.

Состоявшиеся Олимпийские игры могут буквально вдохнуть новую жизнь в город, дать толчок его развитию. Они способны привести кардинальные изменения во все стороны его жизни, увеличить приток иностранных туристов. Классический пример – Барселона, которая после проведения Олимпиады 1992 года стала курортом мирового уровня: количество людей, желающих посетить этот город на берегу Средиземного моря, выросло сразу в несколько раз [2].

Целью данного исследования явилось определение перспективы проведения олимпийских игр в Республике Беларусь. Были поставлены следующие задачи:

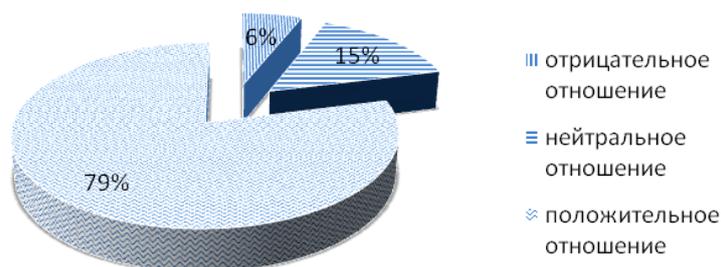
- выявить отношение студентов «Полоцкого государственного университета» и учащихся «Новополоцкого государственного училища олимпийского резерва» к перспективе проведения Олимпийских игр в Республике Беларусь;
- определить возможность проведения Олимпийских игр в Республике Беларусь.

**Основная часть.** Для достижения цели работы использовали следующие методы исследования: обзор и анализ научно-методической, специальной, периодической литературы по исследуемой проблеме, беседа, анкетирование и математическая обработка результатов исследования.

Исследование проводилось в период с 2010 по 2013 год на базе УО «Полоцкий государственный университет» и УО «Новополоцкое училище олимпийского резерва». В эксперименте приняли участие 300 студентов УО «ПГУ» специальности «Физическая культура» и 150 учащихся УО «НГУОР».

Для получения более объективных данных условия анкетирования и беседы были максимально стандартизированы (при беседе вопросы задавались и обсуждались в очередности, предусмотренной планом, анкетирование проводилось выборочное и по способу общения – личное, что гарантировало полный возврат анкет и позволяло контролировать правильность их заполнения).

Анализ полученных анкетных данных показал, что большинство респондентов (79 %) положительно отнеслись к перспективе проведения Олимпийских игр в Республике Беларусь; отрицательное отношение выразили только 6 % участников опроса; нейтральное отношение – 15 % (рисунок).



Отношение респондентов к перспективе проведения Олимпийских игр в Республике Беларусь

Респонденты отметили положительные стороны в том, что Олимпийские игры могли бы в обозримом будущем пройти в Республике Беларусь (соответствующий вопрос задавался в открытой форме), указав на следующие факторы:

- экономическая выгода для города-организатора и страны в целом (грядущие вложения в обустройство и развитие города, приток туристов и развитие туристического бизнеса, инвестиций, появление новых рабочих мест – в сумме 34 % респондентов по выборке);

- рост престижа и авторитета Республики Беларусь в мире – 19 %. Многие считают, что прием Олимпийских игр в нашей стране поспособствует развитию спорта и поможет белорусским спортсменам занять более высокие места («у себя лучше, дома и стены помогают»; «наши спортсмены завоюют все золото» – 16 %).

Респонденты, которые отрицательно высказываются об Олимпийских играх на территории Беларуси, напротив, считают, что проведение игр экономически невыгодно («огромные финансовые затраты на строительство»; «бюджет пострадает» – 19 % респондентов по выборке). Кроме того, респонденты опасаются увеличения объемов воровства и коррупции (10 %).

По мнению большинства будущих специалистов в области «Физическая культура», последствия приема Олимпийских игр в Беларуси отразились бы позитивно на спорте и повысили бы мотивацию к занятию физической культурой (84 % опрошенных).

Определяя перспективу проведения Олимпийских игр в Республике Беларусь, нужно рассмотреть два важных вопроса:

- 1) возможности принятия соревнований, включенных в программу игр;
- 2) финансовые источники, из которых складывается современный бюджет Олимпийских игр.

На играх XXX Олимпиады программа была представлена 36 видами спорта, а в программу олимпийских игр 2014 года включено 7 зимних видов спорта.

Наличие системы спортивных объектов и баз в Минске делает этот город потенциальным претендентом на принятие и проведение Олимпийских игр в Республике Беларусь.

На XXII Олимпиаде Минск был определен как один из городов проведения отборочных игр по футболу. К Олимпийским играм 1980 года проведено благоустройство территории парка, занимающего центральный городской квартал площадью 12,8 га. Одновременно к Олимпийским играм были реконструированы стадион «Динамо», «Трактор», спортивные базы «Раубичи», «Стайки» и ряд других объектов. Появился специальный туристический маршрут «По спортивным объектам Минска». В последующем в связи со стагнацией экономики СССР строительство спортивных объектов, как и объектов другого профиля, уменьшилось, а после распада СССР практически полностью прекратилось.

Новый мощный импульс созданию объектов спорта и оздоровления придали решения Президента Республики Беларусь А.Г. Лукашенко о развитии спорта и оздоровлении населения страны в качестве одного из приоритетных направлений [1].

На сегодняшний момент имеющиеся спортивные объекты не отвечают международным спортивным требованиям и не смогут принять Олимпийские игры, но ведется плановая работа по реконструкции старых и возведению новых спортивных комплексов. Построенные спортивные объекты уже сейчас могут принимать соревнования международного уровня.

Проведение соревнований по горным лыжам станет серьезной проблемой проведения в Республике Беларусь Олимпийских игр по зимним видам спорта. К примеру, горнолыжный спорт – это спуск с гор на лыжах по специальным трассам, длина трасс в скоростном спуске достигает 2000 – 3500 м, а рельеф Беларуси преимущественно равнинно-холмистый, со средней высотой над уровнем моря 160 м.

Можно утверждать, что в перспективе проведение Олимпийских игр возможно только по летним видам спорта, так как проведение зимних Олимпийских игр в Республике Беларусь невозможно из-за высокого риска отсутствия снега на территории страны и невозможности организации соревнований по горнолыжному спорту.

Бюджет современных Олимпийских игр исчисляется миллиардами долларов, поэтому важно на самом первом этапе изучить финансовые источники, из которых будет складываться современный бюджет Олимпийских игр. Специалисты в данной области разделяют источники финансирования на внешние и внутренние [1 – 3]:

- к внешним источникам следует отнести пожертвования меценатов, спонсорские средства, поступления от государственных структур;

- к внутренним источникам – поступления от продажи прав на телевизионные трансляции Олимпийских игр, лицензирования, продажи билетов на спортивные соревнования, от предоставления прав на размещение информации в интернете, продажи олимпийских товаров через Интернет-магазины, лотерей, реализации марок, монет и олимпийских сувениров.

До 1972 года получателями доходов от продажи прав на трансляцию игр являлись Международный олимпийский комитет (МОК) и оргкомитеты, проводящие игры. С 1972 года МОК включил в схему распределения телевизионных доходов и национальные олимпийские комитеты (НОК). Это решение носило формальный характер, поскольку средства, причитающиеся НОК, распределялись на все страны-члены МОК, и каждый НОК получал сравнительно небольшую сумму. Поэтому МОК предложил не рас-

пределять данную сумму между 130 существовавшими в то время комитетами, а перечислить ее на счет программы «Олимпийская солидарность», которая предназначалась для оказания помощи НОК прежде всего развивающихся стран [2].

Доходы от проведения Олимпийских игр постоянно растут: в период с 2000 по 2008 год на одной лишь продаже телевизионных прав на трансляцию Игр МОК заработал \$ 8 млрд. (табл. 1) [2].

Таблица 1

Доля доходов от продажи прав на телетрансляции  
в общей структуре доходов от проведения Олимпийских игр, (%)

Показатель	Олимпийские игры (место проведения, год)				
	Сидней, 2000	Солт-Лейк-Сити, 2002	Афины, 2004	Турин, 2006	Пекин, 2008
Доля доходов от продажи прав на телетрансляции в общей структуре доходов (%)	45	35,5	49	51	53

Проведение Олимпийских игр способствует развитию экономики страны, в которой они будут проводиться, и направлено на достижение двух основных целей:

- 1) получение максимальной экономической прибыли;
- 2) достижение максимального положительного внешнего эффекта.

Частный бизнес более заинтересован в достижении первой цели, ко второй в большей степени стремится государство.

Все источники финансирования мероприятий и инфраструктуры при подготовке и проведении Олимпийских игр, которые поступают за счёт государственного, регионального и местного (городского) уровней, составляют *государственное финансирование*.

Всё, что поступает за счёт частного бизнеса (отечественного и иностранного), – это *частное финансирование*.

Соотношение государственного и частного финансирования позволяет выделить 3 **основные модели управления и финансирования** [2; 3], которые могут быть применены к любым Олимпийским играм:

- *модель государственного управления и финансирования* (доля государственного участия более 67 %);
- *смешанная модель управления и финансирования* (доля государственного участия от 33 до 67 %);
- *модель частного управления и финансирования* (доля государственного участия менее 33 %).

Олимпийские игры 2000 года в Сиднее финансировалась на 37 % из государственного бюджета, 60 % бюджета обеспечил МОК. Бюджет оргкомитета Игр в Сиднее составил 1,32 млрд. долл., и это без учета затрат правительства Австралии на поддержание правопорядка во время Олимпийских игр и дополнительные выплаты работникам, которые трудились во внеурочное время. Всего на проведение Олимпиады было потрачено около 7 млрд. долл. [2].

Бюджет оргкомитета «Афины-2004» официально составлял 1,8 млрд. евро. По признанию министра финансов Греции Георгиоса Алогоскуфиса, общий запланированный бюджет Игр был превышен и составил 9 млрд. евро (около \$12 млрд.). Только на безопасность было потрачено более одного миллиарда евро. Также в бюджет оргкомитета не вошли расходы на строительство олимпийских объектов и инфраструктуру, транспортную систему игр. Игры в Афинах поставили рекорд по стоимости телетрансляций и составили 1,488 млрд. долл. [2].

Рассмотренные выше примеры позволяют сделать вывод о том, что прибыльность Олимпийских игр во многом зависит и от привлечения к их финансированию частных инвесторов: чем большую долю во вложениях занимают финансы частного сектора, тем большая вероятность, что игры окупятся (табл. 2). Роль же государства здесь заключается в создании институциональных предпосылок для привлечения частного бизнеса к участию в организации и финансировании Игр, а также в управлении макроэкономическими процессами на разных этапах олимпийского делового цикла [3]. И наоборот, если государство уделяет больше внимания экстермальным эффектам (повышению имиджа государства, созданию предпосылок для развития туризма, воспитанию здорового поколения), Игры чаще всего носят убыточный характер или едва окупаются (см. табл. 2).

Однако следует отметить, что для экономики страны ситуация может быть кардинально противоположной: чем больше государство вкладывает в подготовку Олимпийских игр, тем больше вероятность того, что внешний эффект будет максимальным; в течение олимпийского делового цикла и после Игр продолжится рост экономики, и темпы прироста ВВП будут повышенными по сравнению с олимпийским деловым циклом и периодом после их проведения в странах, где в финансировании превалировала доля частного капитала [3].

Таблица 2

## Основные характеристики Олимпийских игр

Год	Место проведения	Размер города	Плановые затраты (млн. долл.)	Реальные затраты (млн. долл.)	Строительство спортивных объектов	Доля государственного финансирования	Результат проведения игр
1980	Москва	С	н/д	1400	Да	Почти 100 %	Небольшой убыток
1984	Лос-Анджелес	Б	347	1200	Нет	0%	Финансовый успех
1988	Сеул	С	1700	710	Нет	Низкая	Финансовый успех
1992	Барселона	Б	677	1800	да	Средняя	Полная окупаемость
1996	Атланта	Б	1000	1700	Нет	0%	Финансовый успех
2000	Сидней	Б	960	4100	Да	Большая	Финансовый успех
2004	Афины	С	1600	10800	Да	80%	Убыток
2008	Пекин	С	14300	42000	Да	Высокая	Прибыль
2012	Лондон*	С	4600	18200	Да	Средняя	Прибыль

С – столичный город; Б – мегаполис; Ср – средний город; \* – прогноз.

Экономическая эффективность Олимпийских игр может пониматься в узком и в широком смысле слова. В узком смысле – как прямая окупаемость непосредственных затрат на организацию и проведение Игр. От этого выигрывают прежде всего частные фирмы. В широком смысле – предпосылки, обусловленные Играми, для длительного и устойчивого экономического развития.

Если при подготовке и проведении Олимпийских игр использовалась *частная модель* управления и финансирования, их окупаемость означает успех для организаторов и инвесторов. Население страны проведения Олимпийских игр слабо ощутит на себе их экономическое влияние в этом случае.

В случае использования модели *государственного* управления и финансирования бюджет Олимпийских игр более чем на 2/3 финансируется из государственных источников. Это говорит о том, что государство стремится использовать Олимпийские игры главным образом как способ улучшения инфраструктуры, стимулирования спроса и улучшения качества и уровня жизни населения. А эти усилия часто не могут быть полностью отражены в краткосрочном периоде, так как имеют долгосрочный эффект [4; 5].

Таким образом, можно утверждать, что проведение Олимпийских игр в Республике Беларусь возможно, однако при этом необходимо досконально изучить все стороны подготовки и организации Олимпийских игр в Республике Беларусь.

**Выводы:**

1) исходя из анализа анкетных данных и бесед, можно заключить, что большая часть опрошенных положительно относится к перспективе проведения Олимпийских игр в Республике Беларусь. Студенты и учащиеся понимают, что проведение Олимпийских игр даёт положительный импульс развитию экономики страны, росту престижа и авторитета республики в мире, и все это непосредственно отобразится на качестве и уровне жизни населения Беларуси;

2) проведение Олимпийских игр в Республике Беларусь допустимо только по летним видам спорта, так как организация и проведение зимних Олимпийских игр невозможна из-за специфики горнолыжного спорта. Также сюда можно отнести и то, что зимние Олимпийские игры требуют наличия снежного покрова, а в случае его отсутствия искусственно создавать «снежную подушку» и поддерживать в течение игр проблематично и рискованно.

Бюджет современных Олимпийских игр значителен, и Республике Беларусь пришлось бы вложить огромные финансовые средства в данный проект, но экономическая эффективность Олимпийских игр в первую очередь будет зависеть от той модели управления и финансирования, какую определят для себя организаторы. И, самое главное, благодаря проведению Олимпийских игр создаются предпосылки для длительного и устойчивого экономического развития страны.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Нахаева, Е.М. Организация и экономика физической культуры и спорта: курс лекций / Е.М. Нахаева. – Витебск: Изд-во УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 2006. – 80 с.
2. Мишин, Е.О. Проведение Олимпийских игр: доходы и расходы / Е.О. Мишин // Заочная науч.-практ. конф. [Электронный ресурс]. – 2012. – Режим доступа: <http://sibac.info/index.php>. – Дата доступа: 27.05.2012.
3. Галкин, В.В. Экономика и управление физической культурой и спортом / В.В. Галкин. – Ростов н/Д: Феникс, 2006. – 145 с.
4. Бондарь, Н.Н. Социальная политика Республики Беларусь: учеб. пособие / Н.Н. Бондарь; М-во образования Респ. Беларусь; УО «Белорусский государственный экономический университет». – Минск: БГЭУ, 2005. – 146 с.
5. Величко, А.А. Организация физического воспитания в Республике Беларусь: пособие в схемах и таблицах / А.А. Величко, Н.Н. Коржевский; М-во образования Респ. Беларусь; УО «Мозырский государственный педагогический университет». – Мозырь: МГПУ, 2004. – 57 с.

Поступила 29.04.2013

#### PROSPECTS OF CARRYING OUT OLYMPIC GAMES IN THE REPUBLIC OF BELARUS

*A. MAKAROV, Y. BARANAIEYU*

*The relation of students of Polotsk State University and pupils of Novopolotsk school of the Olympic reserve to the prospect of carrying out Olympic Games in the Republic of Belarus is defined and the positive and negative sides of this prospect are revealed. The received data showed that carrying out Olympic Games gives a positive impulse to economy development, growth of prestige and authority of the country in the world, and all this will directly be displayed on quality and the standard of living of the population of the Republic of Belarus. It was defined that economic efficiency on the organization and carrying out Olympic Games will depend first of all on the model defined by organizers themselves. The most important fact is that thanks to the games preconditions for long and sustainable economic development of the country are created. The conducted research also showed that carrying out Olympic Games in the Republic of Belarus is admissible only on summer sports.*

УДК 796.332.052

**СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ СТРУКТУРЫ ТАКТИЧЕСКИХ ДЕЙСТВИЙ У ИГРОКОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ФУТБОЛЬНЫХ КЛУБОВ В СОРЕВНОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ****А.И. МАТВИЕНКО***(Полоцкий государственный университет)*

*Проанализированы подходы к тактической подготовке профессиональных футболистов, в том числе с применением современных компьютерных технологий и имитационного моделирования. Разработаны имитационные 3D модели на основе сыгранных матчей, обеспечивающие существенное повышение эффективности групповых тактических действий и тактических комбинаций в нападении и защите. Проведены количественный и качественный анализ полученных результатов исследования, сравнительный анализ гостевых и домашних матчей. Разработаны методические рекомендации для совершенствования структуры тактических действий в соревновательном процессе.*

**Введение.** Анализ и обобщение научно-методической литературы свидетельствует о том, что в настоящее время остаются недостаточно исследованными вопросы повышения эффективности тактической подготовки футболистов посредством применения современных компьютерных технологий, моделирующих различные стороны соревновательного противоборства. Несомненно, богатый опыт и педагогическая интуиция тренеров позволяют им при построении учебно-тренировочных занятий моделировать специальными приёмами игровые ситуации различной сложности, что в известной мере способствует повышению технико-тактической подготовленности игроков и футбольной команды в целом. Однако отсутствие научно обоснованных рекомендаций не позволяет большинству тренеров, работающих в системе подготовки, рационально использовать стратегический потенциал для становления и совершенствования тактического мастерства футболистов. Предполагается, что эти проблемы могут быть решены с помощью новых компьютерных технологий. Современные компьютерные технологии могут оказаться незаменимыми в футболе.

Анализ соревновательной деятельности футболистов свидетельствует о том, что при выборе показателей индивидуальных и коллективных взаимодействий необходимо, чтобы эти показатели отражали эффективность решения игроками тактических задач. Полученная информация способствует моделированию как простых, так и сложных тактических взаимодействий различных по количеству групп футболистов. Актуальность этого вопроса подтверждают работы многих специалистов: М.А. Годик, А.М. Зеленцов, В.В. Лобановский, М.С. Полишкис [2 – 6; 8; 10].

Одним из главных факторов совершенствования учебно-тренировочного процесса в соревновательном периоде подготовки футболистов высшей квалификации является поиск новых путей совершенствования двигательного и технико-тактического потенциала игроков за счет разработки новых научно-методических подходов и переосмысления традиционных принципов организации подготовки [1; 7; 9].

В качестве объекта представляемого исследования выступает структура тактических действий игроков профессиональных футбольных клубов; предмет исследования – совершенствование групповых тактических действий футболистов в соревновательном процессе.

Совершенствование структуры тактических действий у профессиональных футболистов в соревновательном процессе с применением компьютерного имитационного 3D моделирования стало целью исследования. Поставленная цель требует решения следующих задач: проанализировать структуру тактических действий профессиональных футболистов в соревновательном процессе; провести сравнительный анализ тактической структуры игр на своем поле и на выезде.

Для решения задач исследования применялся комплекс методов, включающий: теоретический анализ и обобщение научно-методической литературы; педагогическое наблюдение; методы математической статистики и компьютерное имитационное 3D моделирование.

**Методика и организация исследования.** Методологической и теоретической основой исследования явились: концепция моделирования соревновательной деятельности в тренировочном процессе (Ю.В. Верхошанский, Ю.Д. Железняк, Л.П. Матвеев, А.А. Новиков, В.Н. Платонов и др.); научные труды по совершенствованию системы подготовки в футболе (С.Н. Андреев, А.П. Золотарев, А.А. Сучилин и др.); исследования в области тактической подготовки квалифицированных футболистов (Б.Т. Апухтин, Б.А. Аркадьев, С.В. Голомазов, Г.Д. Качалин, В.В. Медведев, Б.Г. Чирва, Э. Бетти и др.); исследования оперативного, игрового и тактического мышления (Р.С. Абельская, Г.М. Гагаева, Ю.А. Каликинский, В.А. Кашкаров, С.В. Малиновский, В.Н. Пушкин, А.В. Родионов, Е.Н. Сурков, О.К. Тихомиров, М.К. Хоутка и др.); согласования совместной деятельности членов группы (Я.В. Васильева, А.Г. Гжиб, О.С. Красникова, Р.Л. Кричевский, Ю.В. Марушкин, Н.В. Поздняк, Х. Таэр, А.П. Травина, Ю.Л. Ханин), моделирование тактической подготовки в спортивных играх (В.А. Друзь, М.П. Шестаков, В.М. Зубков). Опытной-экспериментальной базой исследования являлся футбольный клуб «БАТЭ» (г. Борисов).

В организации исследования с учетом решаемых задач можно условно выделить три этапа:

- *первый этап (июнь – декабрь 2011 года)* – анализ и обобщение научно-методической литературы по исследуемой проблеме; изучение и обобщение имеющихся подходов к тактической подготовке профессиональных футболистов, в том числе с применением современных компьютерных технологий и имитационного моделирования; формулирование с учетом их содержания проблемы и цели исследования, его объект и предмет, определялись задачи и последовательность их решения;

- *второй этап (январь – декабрь 2012 года)* – систематизация игровых ситуаций в футболе; определение адекватных их содержанию способов групповых тактических действий и комбинаций; разработка имитационной 3D модели на основе сыгранных матчей в еврокубках, таких как Лига чемпионов УЕФА за сезон 2011/2012, обеспечивающей существенное повышение эффективности групповых тактических действий и тактических комбинаций в нападении и защите; организация и проведение опытно-экспериментальной работы, направленной на практическое обоснование эффективности применения разработанных 3D моделей игровых ситуаций в совершенствовании групповых тактических действий профессиональных футболистов;

- *заключительный, третий этап (январь – февраль 2013 года)* – качественный и количественный анализ результатов исследования, формулирование выводов, основных положений и разработка методических рекомендаций.

#### ТАКТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ МАТЧЕЙ БАТЭ НА СВОЕМ ПОЛЕ В ГРУППОВОМ ЭТАПЕ ЛИГИ ЧЕМПИОНОВ СЕЗОНА 2011/2012

##### БАТЭ – «Барселона»

*Стартовая расстановка.* Клуб «БАТЭ» использовал в середине принцип ромба. Таким образом, первоначально белорусы имели преимущество в центральной части оборонительных построений. Поэтому держать такое количество футболистов в центре защиты не имело смысла. Ведь при развороте атаки игроки на флангах оказывались свободными, отсюда и следовала подача в район дальней штанги, а эта зона уже на протяжении многих лет является слабым звеном БАТЭ. Полузащита «Барселоны» работала на отлично, ведь четыре гола пришли после передач с фланга. При таком раскладе целесообразно перейти на игру в три центральных защитника, позволяющую перекрывать всю ширину поля, насыщать середину и контратаковать. Против «Барселоны» нужно использовать схемы 4-5-1 или 3-6-1.

«Барселона». «Барселона» знала, что делать, ведь против них все команды обороняются, но есть одно хорошее средство: смена игрового ритма и смена футболистами своих позиций. Таким образом, очень удобно применять атакующий прессинг, но в этом матче преимущество было на стороне «Барселоны», ведь она уже не один год действует в схожем ключе (рис. 1).



Рис. 1. Усредненные позиции игроков при прессинге «Барселоны»

Со второго тайма БАТЭ вернулся к привычной для него схеме: 4-2-3-1. Достаточно проанализировать статистику матча: владение мячом в первом тайме – 25 % против 75. После перерыва соотношение чуть улучшилось – 31 % против 69 %. БАТЭ попытался навязать контригру. В то же время появились разрывы в линиях примерно в 15 метров, БАТЭ не удалось выдержать компактность.

Общекомандный процент надежности при передаче мяча у «Барселоны» составлял 87 %, это очень высокий показатель, у БАТЭ – всего 66 %. Как только появлялись разрывы в линиях, следовал взрыв с выходом на ударную позицию. Чтобы противостоять командам, которые значительно превосходят в классе, нужно навязывать контригру. Игроки «Барселоны» при контроле мяча находились друг от друга на расстоянии 5 – 10 метров. Для ведения такой игры нужна высокая концентрация внимания.

*БАТЭ.* Изначально не получалось начало атаки. В первом тайме в стадии начала атаки насчитывалось до 10 потерь со стороны БАТЭ. Хотя в игре БАТЭ можно выделить и показательные моменты, когда мяч направлялся по диагонали между линиями. К тому же не наблюдалось никакой спешки. Первые четыре гола в ворота БАТЭ примерно одинаковые – менялись лишь фланги, если они были закрыты, «Барселоны» не рисковала, а делала акцент на контроле мяча. Ошибка еще в том, что вся четверка защитников сконцентрированно смотрела на мяч. Хороший футболист оборонительного плана должен одновременно видеть мяч, соперника и уметь оценивать свое расположение по отношению к воротам.



*Анализ забитых и пропущенных мячей.* За счет смещения во фланг опорных полузащитников «Милан» создал ситуацию 3×3, а затем 3×2 в центральной части. Ошибки технического характера привели к неоправданной потере мяча, чем и воспользовались итальянцы. Последовала передача мяча в центр штрафной, где никем неприкрытый нападающий «Милана» нанес завершающий удар.

#### БАТЭ – «Виктория»

*Стартовая расстановка.* БАТЭ действовал по схеме 4-2-3-1. В отличие от первого поединка, чехи изменили стартовую расстановку, перейдя с игры по системе 4-3-3 на более привычную 4-2-3-1 (рис. 4) [11].



Рис. 4. Стартовая расстановка БАТЭ – «Виктория»

С 6-й минуты намечались разрывы в линиях, достигавшие 15 – 20 метров. Этим мог воспользоваться БАТЭ, если бы более рационально использовались ошибки оппонента. Ошибка при построении обороны «Виктории» – глубокое расположение при стандартных ситуациях. Постепенно инициатива перешла к БАТЭ. «Виктория» перестроилась при игре в обороне на схему 4-3-2-1 (трансформировавшаяся в 6-3-1), встречали соперника на своей половине, для контроля свободных зон, лишив оппонента пространства в атаке. Чехи открыли счет из-за ошибки опорных полузащитников и неправильной диспозиции тройки игроков БАТЭ.

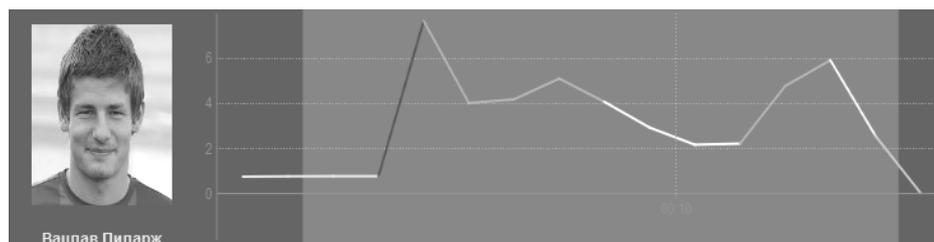


Рис. 5. Скорость владения мячом Вацлавом Пиларжем

*Второй тайм.* С первых минут второго тайма БАТЭ слегка изменил расстановку игроков на поле. «Виктория» с начала тайма полностью сконцентрировалась на обороне, стараясь удержать преимущество. Чехи были ближе к тому, чтобы забить второй мяч, чем БАТЭ, и сравнять счет. В обороне гости использовали расстановку 4-1-4-1, насыщая середину, и опасно контратаковали (рис. 6).

К середине второго тайма игра приобрела «сбалансированный характер», что было выгодно для «Виктории». Учитывая важность стратегической для БАТЭ как минимум ничьи, а также то, что чехи использовали одного нападающего, можно было перестроить игру в два или три нападающих, нацелив одного из опорных полузащитников на страховку тройки защитников. Здесь несколько вариантов: 3-5-2, 3-4-3 или 3-3-4. При этом крайние нападающие должны располагаться узко по ширине штрафной, опорный полузащитник атакующего плана обеспечивать подбор мячей, а крайние полузащитники активно принимать участие в атаках. БАТЭ же шел вперед, оголяя свои тылы, чем и могли бы воспользоваться гости.

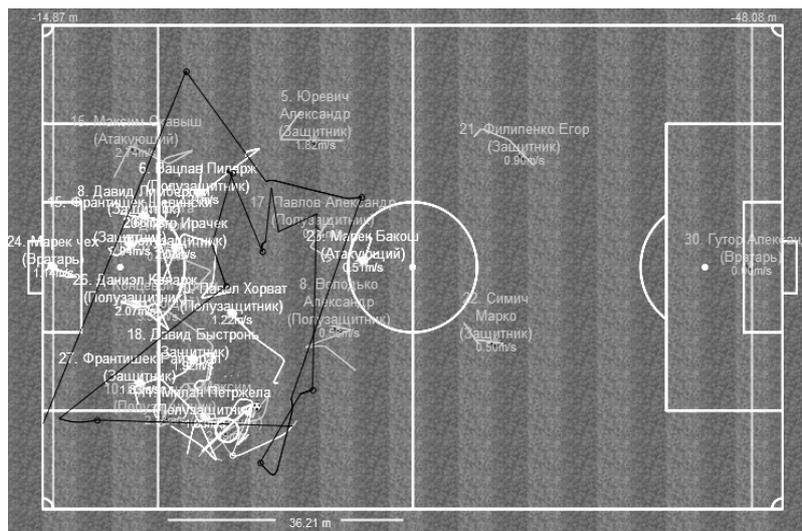


Рис. 6. Атака БАТЭ

### ТАКТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ МАТЧЕЙ БАТЭ НА ВЫЕЗДЕ В ГРУППОВОЙ СТАДИИ ЛИГИ ЧЕМПИОНОВ СЕЗОНА 2011/2012

#### «Виктория» – БАТЭ

*Стартовая расстановка.* Стартовый состав БАТЭ – 4-2-3-1. «Виктория» начала поединки по схеме 4-3-3, которая при ведении оборонительных действий модифицировалась в 4-1-4-1, хозяева избрали более атакующий вариант со смещением на фланги. Анализ расстановок показал, что атаки чехов будут строиться через опорного полузащитника, который должен направлять мячи на фланги, таким образом, складывалась ситуация 3×2. Для нейтрализации атак команды соперника при игре в обороне БАТЭ необходимо использовать схемы 4-4-1-1 или 4-5-1.

*Первый тайм.* Хозяева с первых минут пошли в атаку. Игра строилась через тройку опорных полузащитников, за счет длинных передач мяча атаки направлялись в основном влево. Благодаря созданию ситуаций 3×2 чехи в течение первых 15 минут имели территориальное преимущество. При этом на половине поля соперника «Виктория» активно применяла прессинг, соблюдая компактность всей команды. До 12-й минуты матча при игре в обороне БАТЭ использовали шесть футболистов, создав определенные проблемы при быстром переводе игры с фланга на фланг. Во втором 15 минутном отрезке за счет смещения на фланги опорных полузащитников БАТЭ удалось выровнять игру. Чехи забили, когда белорусы меньше всего ожидали. В оборону за линию мяча опустилось восемь игроков БАТЭ, на правом фланге была создана ситуация численного преимущества. Опасение вызывала ситуация 3×3 в центре штрафной.

*Второй тайм.* Начало второго тайма показало, что у «Виктории» начали появляться разрывы в линиях, игроки пытались активно применять прессинг. За счет вертикальных передач и игры между линиями БАТЭ удалось создать несколько опасных моментов. После нескольких позиционных ошибок инициатива перешла к «Виктории». Акцент атак был смещен на правый фланг. Крайний нападающий смещался в центр для освобождения зоны для подключения партнера, а опорный полузащитник страховал крайнего защитника. С 60-й минуты у БАТЭ при игре в обороне использовалось пять игроков. При игре в обороне при исполнении штрафных и угловых ударов футболисты БАТЭ слишком близко располагались по отношению к своему вратарю, что позволило сопернику создать несколько опасных моментов. В результате быстрой контратаки и индивидуальных действий белорусы сравняли счет (рис. 7).

#### «Милан» – БАТЭ

*Стартовая расстановка.* «Милан» – 4-3-1-2 с расположением опорных полузащитников ромбом и парой нападающих, БАТЭ – 4-2-3-1. В этом случае основная нагрузка при ведении оборонительных действий и в фазе начала атаки ложится на пару опорных полузащитников. Самая большая проблема схемы 4-3-1-2 – нейтрализация крайних защитников команды соперника. БАТЭ, применив ее с «Барселоной», так и не смог решить эту задачу. Преимущества расстановки 4-3-1-2 против 4-2-3-1 – ситуации 4×3 в средней части и 3×2 на уровне двух центральных защитников команды соперника.

*Первый тайм.* С первых минут началась борьба за инициативу. БАТЭ действовал компактно, используя при обороне шесть футболистов. При этом исполнители атакующего плана пытались прессинговать соперника на их половине. «Милан» использовал ситуацию численного превосходства, сложившуюся на уровне двух центральных защитников БАТЭ, нагрузка ложилась на пару опорных полузащитников.

При обороне «Милан» использовал семь футболистов, что обеспечивало контроль игрового пространства по ширине и глубине поля. Для преодоления такой защиты необходим постоянный разворот через опорного полузащитника на противоположный фланг на ход крайнему защитнику (рис. 8).

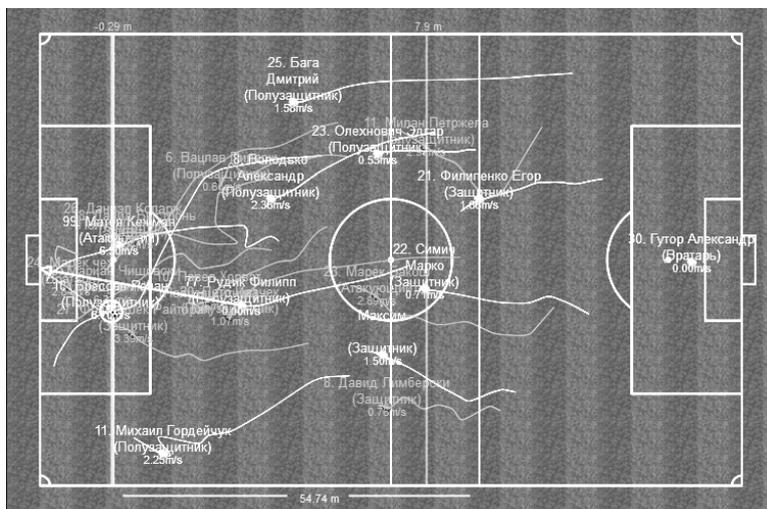


Рис. 7. Голевая атака БАТЭ в матче «Виктория» – БАТЭ

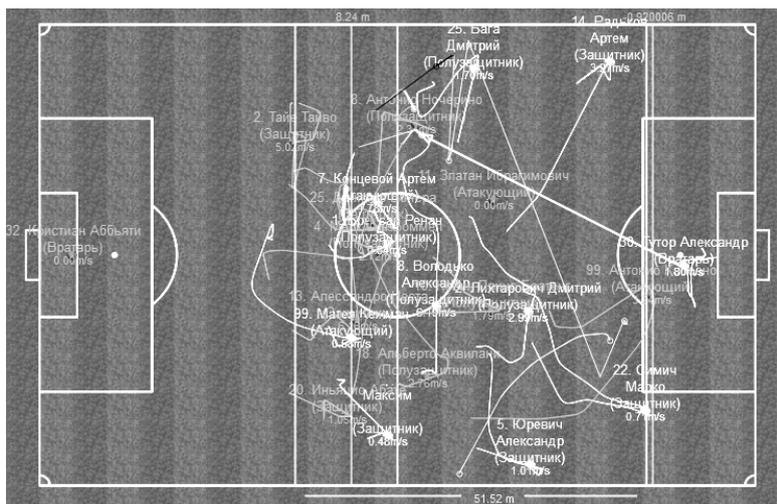


Рис. 8. Разворот игры «Милан» – БАТЭ

При игре в обороне БАТЭ использовал шесть игроков, впереди надеялся на индивидуальное мастерство игроков, а также на ошибки игроков «Милана». И почти сразу же после этого «Милан» открыл счет. Ошибки в центральной части поля в фазе начала атаки привели к разящей контратаке со стороны «Милана». Позиционные ошибки игроков, оставивших свои зоны и начавших преследовать игроков «Милана» без надлежащей страховки со стороны опорных полузащитников, не успевших вернуться назад, позволили соперникам передать в центр штрафной. При этом снова был проигран подбор, чем воспользовался «Милан».

*Второй тайм.* Начался с атаки БАТЭ, вскоре хозяева вновь завладели инициативой. Порядок в центральной части поля обеспечивала тройка опорных полузащитников, один из которых распределял мячи. При игре в обороне БАТЭ начал играть по схеме 4-4-1-1 и стал применять прессинг в центре. «Милан» оборонялся компактно, используя ромбовидное расположение опорных полузащитников, не забывая при этом опасно контратаковать.

#### «Барселона» – БАТЭ

*Стартовая расстановка.* «Барселона» избрала схему 4-3-3, а БАТЭ – 4-2-3-1 (рис. 9) [11]. Анализ игры «Барселоны». «Барселона» и БАТЭ не отошли от своих привычных расстановок 4-3-3 против 4-2-3-1, и можно было утверждать, что «Барселона» будет превосходить на всех участках поля.



Рис. 9. Стартовая расстановка «Барселона» – БАТЭ

**Начало атаки.** Расположение треугольником двух центральных защитников и опорного полузащитника, а также двух центральных защитников и вратаря позволяли контролировать мяч с последующей передачей на фланг, используя подключение в атаку крайних защитников (рис. 10).

**Принципы при ведении атакующих действий.** «Барселона» использовала две формы ведения игры с целью придания амплитуды атаке. Во-первых, «широкие» позиции занимали фланговые нападающие. Во-вторых, из-за постоянной ротации данные позиции занимали различные футболисты.

При смещении игрока с «широких» позиций в центр ширину атаки обеспечивали защитники. За счет этого «Барселона» «расшатывала» оборонительные построения БАТЭ. «Широкому» расположению нельзя противостоять в четыре защитника, минимум – пять, одна из основных ошибок при расстановке БАТЭ.

**Прессинг «Барселоны».** Расстояние между игроками 10 – 15 метров, поэтому при потере мяча создаются благоприятные условия для эффективного применения прессинга. Если он не удавался, команда располагалась на своей половине по схеме 4-1-4-1 и встречала соперника в районе средней линии.

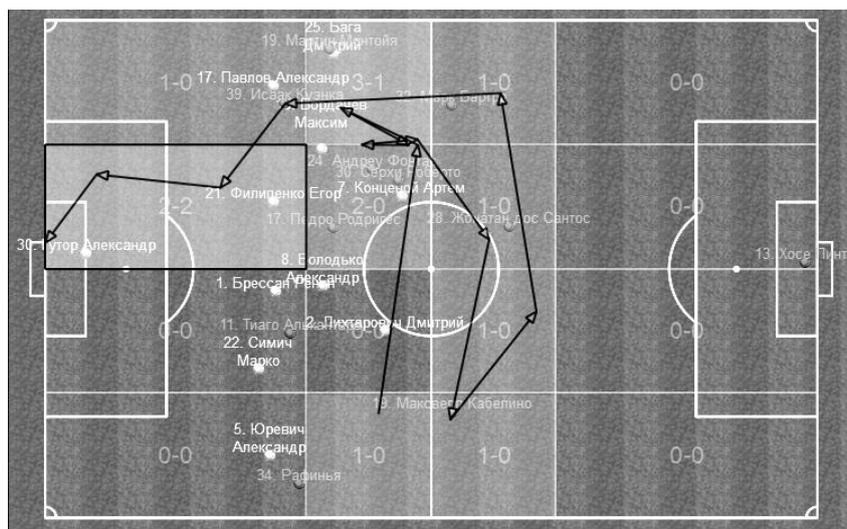


Рис. 10. Смена атак через центральных защитников

**СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ТАКТИЧЕСКОЙ СТРУКТУРЫ ДОМАШНИХ И ГОСТЕВЫХ МАТЧЕЙ**

Сравнительный анализ тактической структуры домашних и гостевых матчей клуба БАТЭ проиллюстрирован данными, представленными в таблице.

Сравнительный анализ домашних и гостевых матчей

Категория тактики	Характеристика по играм			
	на своем поле		в гостях	
	БАТЭ	Соперники	БАТЭ	Соперники
1. Расстановка игроков	4-2-3-1	«Барселона»	4-3-3	4-2-3-1
		3-4-3	4-3-1-2	
		«Милан»	4-3-3	
		«Виктория»	4-3-3	

Окончание таблицы

Категория тактики	Характеристика по играм			
	на своем поле		в гостях	
	БАТЭ	Соперники		БАТЭ
2. Действия команды при атаке и обороне	<i>«Барселона»</i>			
	Не получалось начало атаки; оборонительные действия на протяжении всей игры	Атакующий прессинг в течение всего матча, преимущественно используя фланги	Оборона по зонному принципу; при атаке «широкие» позиции занимали фланговые нападающие, из-за постоянной ротации их занимали различные игроки	Оборонительные действия на протяжении всей игры и частые потери мяча при развитии атаки
	<i>«Милан»</i>			
	Очень редко использовался разворот атаки; при обороне создавались ситуации 2×2 или 1×1; короткий прессинг во втором тайме	При обороне использовались семь футболистов, которые при потере быстро возвращались назад; атакующий прессинг осуществлялся тройкой игроков, направленных на фланги; использовали контратаки из-за позиционных ошибок соперника	При обороне использовались семь футболистов, что обеспечило контроль игрового пространства по ширине и глубине поля	При обороне использовались шесть футболистов; в атаке пытались прессинговать соперника на их половине поля
	<i>«Виктория»</i>			
	При игре в обороне использовались семь-восемь футболистов, располагавшихся компактно; использовали ошибки соперника для контратак	Акцент атак делался на фланги, где быстрые полузащитники, в ситуациях 1×1, переигрывали оппонентов, преимущественно на правом фланге; при обороне образовывались разрывы в линиях; при построении обороны игроки глубоко располагались	За счет длинных передач мяча атаки направлялись в основном влево; на половине соперника активно применялся прессинг, соблюдая компактность всей команды	При обороне использовались шесть футболистов, создавая проблемы при быстром переводе с фланга на фланг, но расстановка позволяла проводить быстрые контратаки
3. Стандартные положения (угловые)	<i>«Барселона»</i>			
	1	11	0	6
	<i>«Милан»</i>			
	4	5	4	6
	<i>«Виктория»</i>			
	7	11	5	3
	Итого			
	12	27	9	15

По результатам исследования можно сделать следующие **выводы**:

*1. По играм с «Миланом»:*

- результат матчей предопределило высокое индивидуальное мастерство футболистов «Милана» и БАТЭ и их способность использовать слабые места в оборонительных построениях друг друга;
- более медленная по сравнению с игроками «Милана» работа с мячом футболистов БАТЭ в фазе начала атаки, что обеспечивало сопернику возврат в оборону и контроль наиболее опасных участков поля в непосредственной близости от ворот;
- хорошо отлаженная структурная игра «Милана» позволяла быстро контролировать мяч, используя позиционные ошибки линии обороны БАТЭ, и активно участвовать в атаке крайним защитникам;
- «Милан» использовал ситуацию численного превосходства, сложившуюся на уровне двух центральных защитников БАТЭ и вытекшую из стартовой расстановки команд.

*2. По играм с «Викторией»:*

- с первых минут «Виктория» за счет создания на флангах ситуаций 3×2 и 2×1 имела территориальное преимущество, в дальнейшем за счет действий опорных полузащитников БАТЭ удалось выровнять положение;

- при обороне у БАТЭ появлялись свободные зоны для подключения дальних опорных полузащитников соперника, а при исполнении стандартов преимущество было на стороне «Виктории»;

- после половины первых таймов матчей инициатива переходила на сторону БАТЭ;

- БАТЭ в отдельных моментах хорошо (с позиции структурности игры) проводил свои атаки.

### 3. По играм с «Барселоной»:

- «Барселона» отрабатывает и доводит до автоматизма различные варианты ведения игры в фазе начала атаки с целью преодоления прессинга со стороны команд соперника;

- выбор возможных вариантов определяется вариантами применения прессинга игроками противоборствующей команды;

- важное значение приобретает умение вратаря играть ногами, а также высокое индивидуальное мастерство футболистов обороны, осуществляющих контроль мяча;

- при контроле мяча осуществляется постоянный разворот игры с фланга на фланг, используется игра в 1 – 2 касания, что позволяет длительно контролировать мяч.

Тактическое разнообразие при ведении атакующих и оборонительных действий является важнейшим фактором, который при примерно равных показателях физической, технической и морально-волевой подготовленности двух команд обеспечивает победу одной из них. Превосходство в данном компоненте и предопределило конечный итог выступления БАТЭ в Лиге чемпионов сезона 2011/2012.

По результатам исследования можно дать **практические рекомендации** для совершенствования структуры тактических действий игроков футбольного клуба «БАТЭ» в соревновательном процессе.

#### *По результатам матчей с «Викторией»:*

1. При обороне белорусам для нейтрализации атак команды соперника необходимо было играть по системе 4-4-1-1 или 4-5-1, так как в данном матче большое значение приобретала игра опорных полузащитников БАТЭ (в их функции входила страховка опорной зоны и помощь при игре на флангах).

2. Для преодоления сверхплотной обороны белорусам необходимо было:

- постоянно разворачивать атаки через опорного полузащитника, нацелив опорных полузащитников атакующего плана на получение мячей между линиями;

- разворачивая игру, создавать на флангах ситуации 1×1 и 2×1 за счет широкого расположения крайних полузащитников и активного подключения в атаку крайних защитников;

- чаще использовать, учитывая состояние поля, дальние удары.

3. Для успешного преодоления прессинга необходимо было учитывать несколько вариантов. Во-первых, иметь высокое расположение крайних защитников, это позволило бы за счет диагональных передач оставлять за линией мяча прессингующих игроков команды соперника. Во-вторых, опорные полузащитники атакующего плана должны были нацелить себя на получение передач за спиной у своих оппонентов – опорников «Виктории».

4. Возможным вариантом решения проблемы для БАТЭ могла стать смена позиций фланговыми игроками и переход трех опорных полузащитников «в линию».

5. За счет легкой корректировки схемы с 4-2-3-1 на 4-3-3 БАТЭ мог склонить игру в свою пользу. При этом крайние нападающие должны были располагаться узко, опорные полузащитники атакующего плана обеспечивать подбор мячей, а крайние защитники активно принимать участие в атаках.

#### *По результатам матчей с «Барселоной»:*

1. Чтобы успешно противостоять «Барселоне», необходимо как минимум иметь отлаженную, доведенную до автоматизма игру в обороне, при этом главным условием является способность к контригре.

2. Стартовая расстановка, которую избрал БАТЭ – 4-2-3-1, и план на игру не позволяли создавать преимущество на стратегически важных участках поля. Лучшим вариантом могла стать система 5-3-1-1, т.е. три центральных защитника и два линейных контролировали бы всю ширину поля, а четверка опорных полузащитников, расположенных ромбом, создавала бы преимущество на флангах и в центре, тогда нападающий отвечал бы за опорного полузащитника соперника.

3. При начале атаки расположение игроков позволяет преодолевать атакующий прессинг соперника, расставленного по системе 4-3-3. Альтернативные варианты для БАТЭ – 3-5-2, 3-6-1, 4-3-2-1.

#### *По результатам матчей с «Миланом»:*

1. При начале атаки нужна более быстрая работа с мячом футболистов БАТЭ, что препятствовало бы сопернику контролировать отлаженные действия в обороне.

2. Совершенствовать тактические действия в обороне для предотвращения позиционных ошибок, которыми может воспользоваться соперник.

3. Создать отлаженную структуру тактических действий в нападении, постоянно разворачивать атаки через центр поля, нацелив полузащитников атакующего плана на получение мячей между линиями и активно подключать защитников в атаку.

Опыт, который приобрел БАТЭ на групповом этапе Лиги чемпионов при надлежащем анализе и исправлении допущенных ошибок может стать хорошим плацдармом для дальнейшего развития клуба.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Арестов, Ю.М. Подготовка футболистов высших разрядов: учеб. пособие для слушателей ВШТ / Ю.М. Арестов, М.А. Годик. – М.: Физкультура и спорт, 1980. – 128 с.
2. Годик, М.А. Комплексная оценка атакующих действий как метод контроля соревновательной и тренировочной деятельности в футболе: метод. рекомендации / М.А. Годик, П.П. Черепанов, Р.З. Галеев. – М.: Физкультура и спорт, 1984. – 44 с.
3. Годик, М.А. Факторная структура специальной подготовленности футболистов // Теория и практика физической культуры / М.А. Годик, Е.В. Скоморохин. – М., 2007. – № 7. – С. 14 – 16.
4. Зеленцов, А.М. Моделирование тренировки в футболе / А.М. Зеленцов, В.В. Лобановский. – Киев: Здоров'я, 1985. – 135 с.
5. Зеленцов, А.М. Тактика и стратегия в футболе / А.М. Зеленцов, В.В. Лобановский, В.Г. Ткачук. – Киев: Здоровье, 1989. – 165 с.
6. Зеленцов, А.С. Техничко-тактические действия футболистов: проблемы совершенствования // Футбол. Ежегодник / А.С. Зеленцов, В.В. Лобановский, Е.А. Разумовский. – М.: Физкультура и спорт, 1982. – С. 9 – 13.
7. Козловский, В.И. Подготовка футболистов / В.И. Козловский. – М.: Физкультура и спорт, 1977. – 173 с.
8. Лобановский, В.В. Техничко-тактические действия футболистов // Футбол: Ежегодник / В.В. Лобановский, Е.А. Разумовский. – М.: Физкультура и спорт, 2007. – С. 54 – 56.
9. Осташев, П.В. Прогнозирование способностей футболиста / П.В. Осташев. – М.: Физкультура и спорт, 1982. – 96 с.
10. Полишкис, М.С. Показатели коллективных индивидуальных технико-тактических действий как критерий оценки качества игры футболистов // Футбол 86. Ежегодник / М.С. Полишкис, Ю.Я. Поволоцкий. – М.: Физкультура и спорт, 1986. – С. 46 – 50.
11. Групповой этап Лиги чемпионов 2011 – 2012, группа Е // Официальный сайт европейского футбола. [Электронный ресурс]. – 2001. – Режим доступа: <http://ru.uefa.com/uefachampionsleague/season=2012/matches/round=2000263/index.html>. – Дата доступа: 11.10.2012.

Поступила 22.04.2013

#### THE IMPROVEMENT OF THE STRUCTURE OF TACTICAL ACTIONS OF THE PLAYERS OF THE PROFESSIONAL FOOTBALL CLUBS IN THE COMPETITIVE PROCESS

A. MATVIENKO

*The approaches to tactical training of professional footballers, including with application of modern computer technologies and simulation are analyzed. Simulation 3D models are developed on the basis of the played matches, providing substantial improvement in the efficiency of the group of tactical actions and tactical combinations in attack and defense. The quantitative and qualitative analysis of the received results of research, a comparative analysis of the guest and home matches are made. Methodical recommendations for improvement of the structure of tactical actions in the competitive process are developed.*

УДК 796.922.093.642(476.5)

**ПЛАНИРОВАНИЕ УЧЕБНО-ТРЕНИРОВОЧНОГО ПРОЦЕССА  
БИАТЛОНИСТОВ ПЕРВОГО РАЗРЯДА (В УСЛОВИЯХ ВИТЕБСКОЙ ОБЛАСТИ)****канд. пед. наук, доц. П.К. ГУЛИДИН, А.А. ЛЯНГИНА, канд. пед. наук Ю.А. БАРАНАЕВ  
(Витебский государственный университет им. П.М. Машиерова)**

*Рассматриваются данные об эффективности применения годового и текущего планирования в учебно-тренировочном процессе биатлонистов с учетом состояния и возможностей климатических условий и материально-технической базы биатлона в Витебском регионе. Проведен педагогический эксперимент. Исследовались показатели общей и специальной физической подготовки, технико-тактической подготовки до эксперимента и после контрольной и экспериментальной групп. Результаты данного эксперимента показали, что проведение учебно-тренировочного процесса по разработанным планам в экспериментальной группе позволили статистически достоверно повысить показатели специальной физической подготовки, технико-тактической подготовки в отличие от контрольной группы. Учет особенностей Витебского региона позволяет создать обоснованное и эффективное планирование учебно-тренировочного процесса биатлонистов первого разряда и тем самым повысить качество и результативность подготовки спортивного резерва в области.*

**Введение.** Биатлон по праву считается одним из самых увлекательных видов спорта, он объединяет в себе две разные дисциплины – бег на лыжах по пересеченной местности и стрельбу из винтовки по мишеням. Поэтому биатлон – это гонка, в которой должны присутствовать не только быстрота и выносливость, но и умение быстро концентрироваться, точность в стрельбе. В Республике Беларусь достаточно много биатлонных школ, которые находятся в различных областях и в различных климатических зонах, имеют спортивные традиции и известных учеников [1 – 3]. Оптимизация учебно-тренировочного процесса биатлонистов в значительной мере зависит от правильного подбора и продуктивности применения средств и методов подготовки, построения тренировочного процесса с учетом квалификации и этапа подготовки биатлонистов, текущего и годового планирования [4 – 6]. Качество и продуктивность средств подготовки определяются не соотношением и чередованием видов подготовки, а соответствием используемых упражнений структуре соревновательной деятельности биатлонистов, повышением специальной работоспособности спортсменов, связанной с развитием функциональной специализации организма в том направлении, которое необходимо для проявления высокого уровня скоростных способностей и выносливости [7 – 9].

Анализ доступной научно-методической литературы показал, что спортивная подготовка биатлонистов в Витебской области имеет свои особенности, которые недостаточно учитываются в годовом и текущем планировании учебно-тренировочном процессе. Поэтому исследование планирования учебно-тренировочного процесса биатлонистов первого разряда с учетом климатических условий и материально-технических возможностей Витебской области является актуальным.

Цель настоящего исследования – определить эффективность годового и текущего планирования учебно-тренировочного процесса биатлонистов первого разряда с учетом условий Витебской области. Для решения поставленной цели и задач применялись такие методы исследования, как: теоретический анализ и обобщение литературы; опрос; педагогическое контрольное испытание (тестирование); педагогический эксперимент; методы математической статистики.

**Основная часть.** В ходе проведения исследования выполнялся сравнительный анализ выявленных результатов, были определены особенности и закономерности физического развития и физической подготовленности биатлонистов первого разряда, изучено планирование тренеров региона. В педагогическом эксперименте приняли участие 20 спортсменов 17 – 18 лет, которых разбили на две группы: занимающиеся биатлоном по специальной программе (*экспериментальная группа*); занимающиеся по обычной программе (*контрольная группа*). Экспериментальная группа выполняла учебно-тренировочную работу согласно разработанному нами годовому и текущему планированию для условий Витебской области. Представленный годовой план (табл. 1) учитывал календарь соревнований, особенности учебно-тренировочного процесса спортсменов, наступление снежного покрова, возможности материально-технической базы (лыжероллерных трасс, стрельбищ и т.д.), систему объемов и чередования тренировочных средств, световой день.

Планирование учебно-тренировочного процесса в мезоциклах и микроциклах осуществлялось на основе систематизации всех факторов региона и в соответствии с главной задачей периода или этапа

подготовки – обеспечить оптимальную динамику тренировочных и соревновательных нагрузок, для чего целесообразно сочетать различные средства и методы подготовки.

Таблица 1

Разделы и средства подготовки	Подготовительный период					Всего за подготовительный период	Соревновательный период				Всего за соревновательный период	Всего за год
	весенний этап	летний этап		осенне-зимний этап	подводящий этап		соревновательный этап					
	втягивающий мезоцикл	базовый мезоцикл		контрольно-подготовительный мезоцикл								
	I	II	III	IV	V		VI	VII	VIII	IX		
	19.04.10 – 23.05.10	07.06.10 – 08.07.10	19.07.10 – 20.08.10	06.09.10 – 07.10.10	18.10.10 – 19.11.10		06.12.10 – 27.12.10	03.01.11 – 26.01.11	07.02.11 – 27.02.11	07.03.11 – 29.03.11		
Тренировочных дней	33	32	33	32	33	163	21	23	20	22	86	249
Тренировок	47	39	44	39	40	209	27	27	22	24	100	309
Тренировочных часов	95	96	96	99	100	494	63	67	66	66	262	756
Соревнований	1		2	2	2	7	2	4	4	1	11	18
Контрольных тренировок		2	2	1	1	6	2	1			3	9
Учебно-тренировочных сборов		1		1	2	4		1	1		2	6
I. Теоретическая подготовка	2			4	4	10	1	1	1	1	4	14
II. Практическая часть												
а) общая физическая подготовка	32	30	32	29	22	145	6	5	7	5	23	168
б) специальная физическая подготовка	32	26	22	22	22	124	4	4	5	6	19	143
III. Техничко-тактическая подготовка												
а) лыжи							40	40	40	40	160	160
б) стрельба	30	23	22	23	22	120	10	10	10	10	40	160
в) комплексные занятия	28	28	27	17	19	119	13	13	13	13	52	171
IV. Психологическая подготовка	1	1		2		4	4		4		8	12

Эффективность разработанного планирования проверялась в педагогическом эксперименте на протяжении года. Перед началом эксперимента у спортсменов экспериментальной и контрольной групп определялись показатели по общей и специальной физической подготовке, технико-тактической подготовке (табл. 2).

Результаты математической обработки полученных данных перед экспериментом показали, что достоверные статистические различия между изучаемыми группами отсутствуют.

Для оценки *общей физической подготовленности* (ОФП) проводились следующие тесты:

- бег 60 м;
- подтягивания;
- наклон вперед;
- прыжок в длину с места;
- кросс 1000 м.

Таблица 2

Показатели общей и специальной физической и технико-тактической подготовки до и после педагогического эксперимента

Наименование тестирования	Контрольная группа		Экспериментальная группа		P	Контрольная группа		Экспериментальная группа		P
	до		до			после		после		
	X	σ	X	σ		X	σ	X	σ	
ОФП										
Бег 60 м (с)	9,34	0,07	9,27	0,08	> 0,05	9,2	0,03	9,01	0,14	> 0,05
Подтягивания	13,2	0,92	14,3	0,9	> 0,05	13,6	0,29	18,6	2,3	> 0,05
Наклон вперед	12,5	1,18	15,4	0,8	> 0,05	13,5	0,40	18,2	1,1	> 0,05
Прыжок в длину	218,5	13,13	229,4	4,1	> 0,05	227	4,40	250,5	11,3	> 0,05
Кросс 1000 м (мин)	3,51	0,21	3,49	0,13	> 0,05	3,39	0,02	3,14	0,11	< 0,05
СФП										
Отжимания	33,7	4,67	40,5	5,6	> 0,05	39,5	2,22	77,8	6,4	< 0,05
Кросс 3000 м (мин)	11,28	0,16	11,09	0,23	> 0,05	11,17	0,05	10,82	0,32	< 0,05
Гонка на лыжероллерах 5000 м (мин)	17,72	0,43	17,48	0,52	> 0,05	17,38	0,13	16,37	0,43	< 0,05
ТТП										
Стрельба	67,4	5,40	70,7	3,68	> 0,05	71,6	1,40	77,8	3,36	< 0,05
Гонка на лыжах 5000 м (мин)	18,72	0,44	18,34	0,64	> 0,05	18,58	0,11	17,22	0,69	< 0,05

Для *специальной физической подготовленности* (СФП):

- отжимание в упоре лежа;
- кросс 3000 м;
- гонка на лыжероллерах 5000 м.

Для *технико-тактической подготовки* (ТТП):

- стрельба по мишени на дистанции 50 м;
- гонка на лыжах 5000 м.

В конце педагогического эксперимента (см. табл. 2) были проведены исследования показателей общей и специальной физической и технико-тактической подготовленности в экспериментальной и контрольной группах.

Анализ показателей тестов и контрольных упражнений по *общей физической подготовке* показал, что различие показателей после эксперимента в беге 60 м, подтягивании, наклоне вперед, прыжке в длину с места между контрольной и экспериментальной группой оказалось статистически недостоверным при  $P > 0,05$ . По показателям *специальной физической подготовленности*: отжимание в упоре лежа, кросс 3000 м, гонка на лыжероллерах 5000 м; технико-тактической подготовленности: стрельба по мишени на дистанции 50 м, гонка на лыжах 5000 м – обнаружены статистически достоверные различия при  $P < 0,05$  между контрольной и экспериментальной группами, при том что в экспериментальной группе они оказались выше.

Таким образом, можем констатировать, что разработанное годовое и текущее планирование учебно-тренировочного процесса биатлонистов первого разряда с учетом особенностей условий Витебской области показало свою эффективность.

**Заключение.** Анализ научно-методической литературы свидетельствует о том, что в настоящее время достаточно изучены отдельные вопросы планирования учебно-тренировочного процесса у биатлонистов. Даются примерные объемы и содержания всех видов подготовки в многолетнем планировании учебно-тренировочного процесса. Однако недостаточно полностью изучены вопросы соотношения объемов и содержания учебно-тренировочного процесса в зависимости от квалификации спортсмена, отсутствуют работы, освещающие подготовку биатлонистов в зависимости от особенностей региона, в частности отсутствуют данные об особенностях подготовки биатлонистов в условиях Витебской области.

Нами разработано планирование по этапам в годичном цикле, по мезоциклам, по микроциклам, с учетом климатических условий и возможностей материально-технической базы Витебской области, уровня общей, специальной физической и технико-тактической подготовленности биатлонистов первого разряда.

Эффективность планирования учебно-тренировочного процесса биатлонистов первого разряда Витебского региона проверялась в педагогическом эксперименте, где исследовались показатели общей и специальной физической подготовки, технико-тактической подготовки до эксперимента и после у контрольной и экспериментальной групп.

Результаты педагогического эксперимента показали, что проведение учебно-тренировочного процесса по разработанным планам в экспериментальной группе позволило статистически достоверно повысить показатели специальной физической подготовки (отжимание, кросс 3000 м, гонка на лыжероллерах 5000 м), технико-тактической подготовки (стрельба, гонка на лыжах 5000 м) в отличие от контрольной группы при  $P < 0,05$ .

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Аграновский, М.А. Лыжный спорт: учеб. пособие для студ. ин-тов физ. культуры / М.А. Аграновский. – М.: Физкультура и спорт, 1980. – 170 с.
2. Бутин, И.М. Лыжный спорт: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / И.М. Бутин. – М.: Академия, 2000. – 368 с.
3. Дунаев, К.С. Некоторые подходы к совершенствованию физической подготовленности высококвалифицированных биатлонистов / К.С. Дунаев // Человек, спорт, здоровье: 3-й междунар. конгресс, Санкт-Петербург, 19 – 21 апреля 2007 г. – СПб.: Изд-во «Олимп-СПб», 2007. – С. 58 – 59.
4. Дунаев, К.С. Проектирование динамики нагрузки в годичном цикле тренировки квалифицированных биатлонистов / К.С. Дунаев // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2007. – № 10 (32). – С. 32 – 34.
5. Дунаев, К.С. Технология целевой физической подготовки высококвалифицированных биатлонистов: моногр. / К.С. Дунаев; С.-Петерб. гос. ун-т физ. культуры им. П.Ф. Лесгафта. – СПб.: Изд-во «Олимп-СПб», 2007. – 300 с.
6. Загурский, Н.С. Структура соревновательной деятельности биатлонистов различной квалификации: сб. науч. тр. / Н.С. Загурский, А.Н. Степнов. – Омск, 2003. – 20 с.
7. Лыжные гонки. Теория и методика обучения в лыжных гонках: учеб. пособие / Н.А. Демко [и др.]; под ред. Н.А. Демко. – 2-е изд., стер. – Минск: БГУФК, 2011. – 288 с.
8. Специальная подготовка лыжника-гонщика: учеб. пособие для студ. ин-тов физ. культуры / В.В. Ермаков [и др.]. – Смоленск: СГИФК, 1985. – 41 с.
9. Холодов, Ж.К. Теория и методика физического воспитания и спорта: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Ж.К. Холодов, В.С. Кузнецов. – М.: Академия, 2003. – 480 с.

Поступила 07.05.2013

#### PLANNING OF EDUCATIONAL AND TRAINING PROCESS OF FIRST CLASS BIATHLONISTS (IN VITEBSK REGION)

*P. GULIDIN, A. LYANGINA, YU. BARANAIEYU*

*Data on the effectiveness of application of annual and current planning in educational and training process of biathlonists are considered taking into account the state and possibilities of climate conditions and material and technical basis of biathlon in Vitebsk region. A pedagogical experiment is carried out. Indicators of general training and special physical training of the control and experimental groups before and after the experiment were studied. The results of the experiment showed that using the developed plans in the experimental group allowed to increase the indicators of special physical training and technical and tactical training as opposed to the control group. Taking into account the peculiarities of Vitebsk region allows to create grounded and effective planning of educational and training process of first class biathlonists and to increase the quality and effectiveness of training of sports reserve in the region.*

УДК 616.728.3-002:615.825.4

## ОСНОВНЫЕ ПРИНЦИПЫ РЕАБИЛИТАЦИИ ЗАБОЛЕВАНИЙ СУСТАВОВ СРЕДСТВАМИ ЛЕЧЕБНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

*АЛЬ-БШЕНИ ФАТХИ АЛИ,*

*д-р мед. наук, проф. Ю.М. ДОСИН, А.В. ТИЩЕЦКИЙ*

*(Белорусский государственный педагогический университет им. Максима Танка, Минск)*

*Демонстрируются основные механизмы появления травм коленного сустава и принципы восстановления его функции. Рассматриваются особенности и виды травм коленного сустава, выявляются основные способы его реабилитации после перенесенных травм. Анализируются виды и причины травм коленного сустава; раскрывается понятие «реабилитация», предложена примерная его классификация. Также анализируются стадии реабилитации больных с травмами коленного сустава, определяются основные лечебные средства по реабилитации коленного сустава у больных и их эффективность. Представлены сделанные в результате обобщения итогов анализа специальной литературы и собственных исследований выводы о том, что, соблюдая основные принципы реабилитационной стадии, возможно восстановить травмированные суставы.*

**Введение.** Суставная патология носит разнородный характер. В спортивной практике часто встречаются травмы коленного сустава, которые представляют собой патологию, возникшую под воздействием чрезмерной нагрузки на сустав под воздействием травмирующего фактора и в результате врожденной или приобретенной слабости тканей коленного сустава [1; 2].

Механизм спортивных травм разнообразен: трение, удар, скручивание конечности по оси при падении, столкновении, превышении физиологических пределов объема движений и т.д. Среди повреждений наиболее часто встречаются ушибы (40 – 45 %) и травмы сумочно-связочного аппарата суставов (25 – 30 %), причем наиболее часто травмируются голеностопный и коленный суставы, в частности, более 80 % травм относится к нижним конечностям. Следует также отметить, что процент инвалидности при травмах суставов в зависимости от характера и локализации повреждения составляет около 8 % случаев. Основной причиной возникновения инвалидности являются последствия травм (хронические воспалительные процессы синовиальной оболочки суставов, синовиты; суставного хряща, хондриты), ведущие к деформирующим изменениям суставов (остеоартроз), воспалительным процессам в окружающих сустав тканях (сухожилиях, влагалищах сухожилий, околосуставных сумках и т.д.). В этом плане представляет несомненный интерес обсуждение многочисленных нерешенных теоретических и практических вопросов, связанных с проблемой спортивных травм коленного сустава, уникальной анатомо-физиологической структурой организма, несущей опоры тела, обеспечивающей бытовую и трудовую деятельность (включая спортивную), качество жизни [1, с. 111 – 115].

Цель настоящей работы – исследование механизмов и частоты травматического повреждения связочного аппарата коленных суставов как основы формирования гонартрозов для последующей разработки индивидуальных реабилитационных и профилактических программ.

### **Методика и объекты исследования**

Разработка проблемы восстановления функции травмированного коленного сустава остается актуальной и новой вследствие отсутствия полноценных исследований о распространенности данной патологии среди населения, описания механизмов возникновения травм, а главное, полноценных реабилитационных программ, являющихся неотъемлемой частью восстановления функции сустава при данной патологии. Существующие реабилитационные принципы восстановления утраченной функции при травмах связочного аппарата коленного сустава характеризуются разрозненностью, отсутствием официальных рекомендаций, зачастую определяясь предпочтением специалистов разных областей (травматолог, физиотерапевт, врач лечебной физической культуры и т.д.).

В связи с вышесказанным нами проведен анализ специальной литературы и опрос 100 лиц с травмами связочного аппарата коленного сустава для определения механизмов их возникновения, характера повреждений и их частоты для разработки основных принципов восстановления функции пораженного сустава.

**Анализ имеющихся литературных данных.** Виды и причины травм коленного сустава многочисленны. Вместе с тем большинство специалистов едины в том, что основным фактором этих травм являются:

- внезапные резкие движения; неправильное выполнение определенных приемов;
- перегрузка связочного аппарата;
- намеренные грубые действия (удары) в коленный сустав, что чаще наблюдается в игровых видах спорта, единоборствах, тяжелой атлетике [3 – 5].

Результаты анализа приведены в таблице 1.

Таблица 1

Оценка наиболее часто встречающихся травм связочного аппарата коленного сустава и возможных механизмов их возникновения

Вид травмы	Травмирующий фактор	Экспертная оценка повреждения
Травма крестообразной связки	Сильный удар спереди в разогнутое колено приводит к разрыву передней крестообразной связки, сзади – к разрыву задней крестообразной связки; вращательные движения тела внутрь и наружу при фиксированной стопе; чрезмерное растягивание сустава	Разрыв передней крестообразной связки является наиболее опасной травмой, часто приводящей к развитию нестабильности сустава
Травма медиальной коллатеральной связки	Сильный удар в коленный сустав, стопу с латеральной стороны приводит к разрыву медиальной связки и разрыву отделений медиального мениска	Неблагоприятная и частая травма связочного аппарата коленного сустава, происходящая в разных видах спорта. При сильном ударе в колено зачастую повреждается большеберцовая, задняя косая, передняя крестообразная связка, в ряде случаев латеральный мениск
Травма латеральной коллатеральной связки	Сильный удар в коленный сустав и стопу с медиальной (внутренней) стороны приводит к разрыву латеральной связки без повреждения латерального мениска	Латеральная связка менее подвержена травмам. Такие травмы зачастую не требуют хирургического вмешательства
Разрыв менисков	Сильный удар в коленный сустав, находящийся на весу; чрезмерная нагрузка на коленный сустав при резком повороте и фиксированной стопе, резкое торможение движения при изменении его направления	Опасная травма вспомогательного аппарата коленного сустава, часто сочетающаяся с разрывом медиальной коллатеральной связки. Разрыв медиального мениска происходит значительно чаще латерального мениска

Прогноз восстановления функции коленного сустава ухудшается при более тяжелых повреждениях коленного сустава (вывихах коленного сустава, переломах бедренной кости и большеберцовой кости), при которых также повреждается связочный аппарат коленного сустава и окружающие ткани.

**Результаты и их обсуждение.** В проведенном нами анализе 100 случаев травм связочного аппарата коленного сустава в количественном выражении преобладало поражение крестообразной связки, далее по количеству случаев следовали травмы медиальной коллатеральной связки, травмы латеральной коллатеральной связки, разрыв менисков, вывих коленного сустава и другие травмы (табл. 2), требующие разработки соответствующих реабилитационных подходов [4; 5].

Таблица 2

Отдельные виды травм коленного сустава у обследованных пациентов (n = 100)

Вид травмы	Абсолютное количество	%
Травма крестообразной связки	40	40
Травма медиальной коллатеральной связки	26	26
Травма латеральной коллатеральной связки	15	15
Разрыв мениска	10	10
Вывих коленного сустава	5	5
Другие травмы	4	4

Реабилитация (от англ. rehabilitation – восстановление) – комплекс мероприятий, направленных на восстановление (или компенсацию) нарушенных функций организма, бытовой деятельности и трудоспособности пациентов и инвалидов.

Данный комплекс мероприятий включает различные реабилитационные подходы (медицинские, профессиональные, педагогические, психологические, социальные, бытовые), а относительно спортивной деятельности – методы, обеспечивающие достижение того уровня восстановления функций организма, который позволяет заниматься спортивной деятельностью.

К особенностям реабилитационного периода при травмах коленного сустава следует отнести: его «узловое положение», определяющее качество жизни и трудоспособность, требующее адекватных реабилитационных подходов; возможные посттравматические осложнения (амиотрофии, остеопороз); длительность реабилитационного периода с необходимостью обучения пациентов приемам оказания самопомощи и самоконтроля и т.д. [6 – 11].

Существуют *два методических подхода в реабилитации*: индивидуальное и коллективное восстановление [12]. *Первый подход* осуществляется с учетом физических и психологических резервных возможностей человека в результате наблюдения для определения его резервного потенциала, оказания ему лечебной помощи, формирования самостоятельности в трудовой деятельности и приобретения навыков самообслуживания. *Второй* – реализуется путем использования комплекса специально разработанных действий для помощи группе людей (приобретение новых знаний и навыков). Этот подход использует педагогические средства для расширения навыков в выполнении трудовой и бытовой активности.

Данные подходы реабилитации относятся и к травмам суставов. Их исходные положения также подразумевают полное восстановление функции пораженного сустава с учетом механизма его повреждения, позволяющего определить средства и объем необходимой лечебной помощи, включая восстановление функций организма.

Покой и релаксация (состояние полного расслабления мышц) являются одним из средств первой помощи, направленной на улучшение трофики сустава, сменяемые дозированной коррекцией нагрузки на сустав для снижения нежелательных побочных эффектов и ускорения выздоровления.

При составлении программ реабилитации пациентов с пораженными суставами соблюдаются следующие принципы: программа должна быть индивидуальной, учитывающей возможности состояния пациента (объем поражения сустава и окружающих его мышц); необходимо стремиться к достижению максимально хорошего физического состояния (силы мышц, подвижности сустава) с помощью лечебных физических упражнений, легко доступных для понимания и усвоения пациентом; обязательным в программе упражнений должно быть соблюдение преемственности при переходе от одной стадии реабилитации к другой, что способствует ускорению восстановления. Перечисленные принципы относятся и к реабилитационным программам при травмах коленных суставов. Для травмированного коленного сустава необходимы покой и релаксация окружающих мышц, которые участвуют в сгибании и разгибании коленного сустава, в частности четырехглавой и икроножной мышцы. Укрепление этих мышц способствует фиксации коленного сустава, снижению болевого синдрома. Для снятия болевого синдрома необходимо соблюдать режим покоя и нагрузок на сустав, особенно в случае его припухания.

Физическая релаксация должна сочетаться с психологической релаксацией, направленной на снятие у пациента напряжения, что достигается разъяснением хода лечения, возможных трудностей, отклонений в состоянии, лишаящих пациента психологического покоя. Условно реабилитацию пациентов с травмами суставов, включая поражение коленных суставов, можно разделить на 4 стадии: стадию блокады боли, среднюю стадию, стадию выше средней стадии, продвинутую стадию.

*Стадия блокады боли*, как уже отмечено нами, достигается в результате покоя сустава и релаксации мышц при постепенном подключении простых лечебных физических упражнений слабой интенсивности, т.е. постепенном расширении двигательной активности. На этой стадии используется изометрическое напряжение четырехглавой мышцы бедра и икроножной мышцы голени в неподвижном состоянии. Данные упражнения способствуют укреплению коленного сустава, увеличению тонуса вышеназванных мышц. Следует также отметить, что покой и релаксация могут вести к снижению возможностей функциональных систем организма (дыхания, кровообращения, гипотонии мышц, ослаблению опорного аппарата).

*Средняя стадия*. Переход к ней осуществляется только после исчезновения болевых ощущений, когда пациент может ходить. Главная задача этой стадии заключается в восстановлении биомеханики движений в коленном суставе (объема амплитуды движений) с помощью активных и пассивных лечебных физических упражнений в результате роста нагрузки на четырехглавую мышцу бедра и икроножную мышцу голени. На данной стадии также используются упражнения с изометрическим напряжением четырехглавой и икроножной мышц при неподвижном состоянии коленного сустава.

*Стадия выше средней*. Начинается только в случае отсутствия воспалительного процесса в коленном суставе и исчезновения боли при прощупывании всего коленного сустава, безболезненности в положении стоя, устойчивости пациента. Данная стадия нацелена на повышение механической способности коленного сустава, объема движений в разных направлениях. На этой стадии используются комбинированные упражнения с фиксацией коленного сустава и подвижные с увеличением сопротивления при выполнении движений.

*Продвинутая стадия*. Связана с нормализацией функции коленного сустава и предназначается для возвращения пациента к решению задач повседневной жизни (трудовой и бытовой деятельности). Продвинутая стадия содержит упражнения на сопротивление и упражнения с дозированными нагрузками с использованием велотренажера, эргометра. Важным требованием при переходе от одной стадии к другой является выполнение тестирования для оценки динамики восстановления функции коленного сустава. Используются общепринятые методики: гониометрия (оценки объема активных движений с помощью угломера); динамометрия (измерение силы мышц); измерение окружности бедра, толщины подкожно-жирового слоя для определения уровня восстановления трофики тканей, окружающих коленный сустав. Положительная динамика является показателем эффективности разработанной реабилитационной программы в достижении желаемой цели – восстановления.

Обобщая результаты анализа специальной литературы и собственных исследований, можно сделать следующие **выводы**: 1) актуальность, новизна и сложность разработки проблемы травм связочного аппарата коленного сустава обусловлена малой изученностью распространенности и конкретных механизмов возникновения данной патологии среди населения; 2) согласно анализу специальной литературы спортивные травмы связочного аппарата коленных суставов являются наиболее распространенными и неблагоприятными по последствиям в связи с комбинированным поражением обязательных элементов сустава (суставных поверхностей, суставной сумки, внутрисуставных связок, менисков), частым развитием дегенеративно-дистрофических процессов (гонартрозов); 3) создание реабилитационных программ при травмах связочного аппарата коленных суставов является неотъемлемой частью обеспечения патологии доступной помощи по лечению и восстановлению при данной патологии.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Сорока, Н.Ф. Клиническое исследование суставов при ревматических заболеваниях: рук. для врачей / Н.Ф. Сорока, В.Е. Ягур. – Минск: Беларусь, 2006. – 447 с.
2. Аболина, А.Е. Травматические повреждения менисков коленного сустава (диагностика, клиника, лечение): автореф. дис. ... д-ра мед. наук / А.Е. Аболина; Свердловский гос. мед. ин-т. – Куйбышев, 1964. – 15 с.
3. Хассан, Х.О. Изучение характера, причин травм коленного сустава и эффективности средств физической реабилитации / Х.О. Хассан // Молодежь, спорт, идеология: материалы междунар. студ. науч. конф. – Минск, 2004. – С 44 – 45.
4. Аль-Бшени Фатхи. Наиболее распространенные травмы у футболистов высшей лиги / Фатхи Аль-Бшени // Научный журнал фак. физ. воспитания университета г. Триполи. – 2004. – № 2. – С. 93 – 123.
5. Фатхи Али Аль-Бшени. Роль факторов травмы в развитии вторичного гонартроза / Фатхи Али Аль-Бшени // Здоровье для всех: материалы четвертой междунар. науч.-практ. конф.; УО «Полесский государственный университет», г. Пинск, 26 – 27 апреля 2012 г. / Нац. банк Респ. Беларусь [и др.]; редкол: К.К. Шебеко [и др.]. – Пинск: ПолесГУ, 2012. – С. 202 – 204.
6. Бунина, О.В. К вопросу о восстановлении спортсменов после травм связочного аппарата коленного сустава / О.В. Бунина // Ученые записки: сб. науч. тр. / АФВиС Респ. Беларусь. – Минск, 2000. – Вып. 4. – С. 230 – 234.
7. Клебанович, М.М. Физическая реабилитация при травмах и заболеваниях коленного сустава у спортсменов / М.М. Клебанович // Научное обоснование физического воспитания, спортивной тренировки и подготовки кадров по физической культуре и спорту: материалы 4-й науч. сессии АФВиС Респ. Беларусь по итогам науч.-исслед. работы за 1998 год и 53-й студ. конф. – Минск, 2000. – С. 304.
8. Коротких, Л.И. Физическая реабилитация спортсменов после операций на коленном суставе с применением артрологического комплекса «Biodex»: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. – теория и методика физ. воспитания, спорт. Тренировки, оздоров. и адапт. физ. культуры / Л.И. Коротких; Моск. гос. акад. физ. культуры. – Малаховка, 2007. – 26 с.
9. Миронов, С.П. Реабилитация спортсменов при повреждении коленного сустава / С.П. Миронов, М.Б. Цыкунов, М.Л. Смирнов // Человек, спорт, здоровье: IV Междунар. конгресс, Санкт-Петербург, 23 – 25 апр. 2009 г. – СПб., 2009. – С. 153.
10. Цыкунов, М.Б. Принципы реабилитации при травмах конечностей / М.Б. Цыкунов // ДФК и массаж. – 2002. – № 2. – С. 46 – 51.
11. Башкиров, В.Ф. Комплексная реабилитация спортсменов после травм опорно-двигательного аппарата / В.Ф. Башкиров. – М.: ФиС, 1984. – 240 с.
12. The effect of low-level laser in knee osteoarthritis: a doubleblind, randomized, placebo-controlled trial / V. Hegedus [et al.] // Photomed. Laser Surg. – 2009. – 27(4).

Поступила 30.04.2013

#### THE BASIC PRINCIPLES OF REHABILITATION TREATMENT OF DISEASES OF THE JOINTS BY MEANS OF PHYSICAL CULTURE

*ELBSHENI FATHI ALI, JU. DOSIN, A. TISETSKIY*

*The article contains information about the main mechanisms of appearance of injures of ligament device of a knee joint and the principles of restoration of its functions. The authors examine the characteristics and types of injuries of the knee, identify the main methods of rehabilitation after suffering a knee injury. The article also discussed the stages of rehabilitation of patients with knee injuries, identifies the major therapeutic agents for the rehabilitation of the knee of patients and their effectiveness.*

УДК 504.75

**ДИНАМИКА СОСТОЯНИЯ ЗДОРОВЬЯ  
ВЫПУСКНИКОВ СПОРТИВНЫХ КЛАССОВ БАЗОВОЙ ШКОЛЫ****С.В. ВИШНЕВСКАЯ, канд. биол. наук, доц. Н.И. АПРАСЮХИНА  
(Полоцкий государственный университет)**

*На основании данных ежегодных профилактических медицинских осмотров проведено изучение динамики состояния здоровья выпускников двух 9-х спортивных классов средней школы № 10 города Новополоцка. Установлено, что за годы обучения в школе ухудшилось состояние здоровья у 40,7 % учащихся обоих классов, у 29,6 % школьников уже имелись определенные заболевания при поступлении в школу; и только 37,0 % выпускников этих классов не имели нарушений в состоянии здоровья. К окончанию школы 33,3 % выпускников спортивных классов относились к I медицинской группе здоровья; 48,1 % – ко II группе здоровья; 14,8 % – к III группе. Наиболее распространенными заболеваниями, которые появились у учащихся спортивных классов за время обучения в школе, являются болезни системы кровообращения, а также болезни глаза и его придаточного аппарата.*

**Введение.** В соответствии с Законом Республики Беларусь «Об образовании» здоровье школьников относится к приоритетным направлениям государственной политики в сфере образования. Воспитание здорового и физически развитого человека – важнейшая задача школьной системы образования [1].

Стремительный темп жизни, научно-технический прогресс, высокая интеллектуализация современного процесса обучения значительно снижают двигательную активность детей и ведут к нарушениям в работе опорно-двигательного аппарата, сердечно-сосудистой, дыхательной и других систем организма [2]. Состояние здоровья школьников вызывает особую тревогу, поскольку наиболее выраженный рост заболеваемости отмечается среди детей в возрасте от 7 до 18 лет, совпадающем с периодом получения общего среднего образования. По данным Минздрава Республики Беларусь, в 1995/1996 учебном году абсолютно здоровые дети составили 13 % из 1,5 млн. учащихся, в 1998/1999 учебном году – немногим более 10 %. За время обучения уменьшается количество детей первой группы здоровья наряду с увеличением числа детей третьей группы здоровья. Если в 1997 году к 9 классу количество детей третьей группы здоровья составляло 13,0 %, то в 2008 году – 16 %; количество детей первой группы в 1997 году – 30,2 %, в 2008 году – 24,5 %. Показатели нарушения остроты зрения у школьников в 2008 году превышают показатели 1998 года на 6 % у учащихся 1 классов и на 44 % – у учащихся 9 классов, а показатели нарушения осанки – на 24,2 и 87,2 % соответственно. По сравнению с детьми дошкольного возраста к 9 классу показатели нарушения остроты зрения ухудшились в 8,3 раза, по сравнению с 1997 годом – в 5,7 раз; показатели нарушения осанки соответственно в 11,1 раза (в 1997 г. – в 5,4 раза). В процессе школьного обучения число детей, имеющих хронические заболевания, увеличивается в среднем на 20 %, частота хронической патологии возрастает в 1,6 раза. На диспансерном учете по поводу хронических заболеваний состоит каждый четвертый (25,8 %) ребенок в возрасте до 14 лет (в 2004 г. – 26,3 %) и каждый третий (34,8 %) подросток (в 2004 г. – 34,2 %).

В учреждениях образования республики наиболее характерный отрицательный для здоровья детей фактор – несоответствие гигиеническим требованиям нормативов искусственной освещенности рабочих мест, а также размеров мебели для школьников. Значительные учебные нагрузки, традиционная система школьного обучения в статическом режиме (сидя за партой) способствуют ухудшению остроты зрения и правильной осанки у детей. Как следствие, гиподинамия зафиксирована у 50 % мальчиков и 70 % девочек школьного возраста, уровень двигательной активности составляет лишь 60 % от уровня двигательной активности школьников 60-х годов XX века [3].

Аналогичная ситуация и в других странах СНГ. Так, по данным Минздрава России, лишь 14 % детей практически здоровы; более 50 % имеют различные функциональные отклонения; 35 – 40 % – хронические заболевания; у 50 % детей школьного возраста отмечаются отклонения в развитии опорно-двигательного аппарата; у 25 – 30 % – в сердечно-сосудистой и дыхательной системах; около 70 % детей страдают от гипокинезии. Число абсолютно здоровых детей к окончанию средней школы в 1987 году составляло 20 – 25 %, в 1994 – 10 – 15 %. В настоящее время в России лишь 10 % выпускников школ могут считаться здоровыми. За период обучения в общеобразовательных учреждениях среди учащихся в пять раз увеличивается число нарушений органов зрения, в три раза – патология органов пищеварения, в пять раз – нарушение осанки, в четыре раза – нервно-психических расстройств. Из миллиона относительно здоровых детей, входящих в первый класс, уже через девять месяцев у каждого четвертого (250 тыс.) выявляются отклонения в функциональном состоянии сердечно-сосудистой системы. Нарушения в состоянии здоровья в дальнейшем не только не компенсируются, а, напротив, усугубляются, достигая максимальных значений к 8 классу. В структуре заболеваний преобладает хроническая и рецидивирующая патология. За последние десятилетия число здоровых детей и подростков, а также имеющих только функциональные отклонения в стране уменьшилось почти в 1,5 раза, а количество хронически больных школьников возросло до 60 % от общего числа учащихся общеобразовательных школ [4].

Многочисленные исследования и статистические материалы Министерства здравоохранения *Казахстана* свидетельствуют о том, что подавляющая часть населения этой страны, особенно подрастающего поколения, имеет серьёзные отклонения в состоянии здоровья [5]. Результаты комплексной оценки состояния здоровья детей показали, что за последние годы количество здоровых школьников в Казахстане снизилось до 8,6 %. Количество подростков, имеющих функциональные отклонения, составляет 36,0 %, страдающих хронической патологией разной степени тяжести – 55,4 %, при этом увеличилась доля лиц с хроническими болезнями в стадии субкомпенсации с 1,1 до 7,3 %. Ведущими патологиями являются болезни органов пищеварения, которые диагностированы у каждого шестого учащегося. Далее следуют анемии, напрямую связанные с качеством питания, болезни органов дыхания, опорно-двигательной системы, нервные заболевания и психические расстройства [6].

Гиподинамия и отрицание значимости физического воспитания, сидячий образ жизни, обусловленный в настоящее время увлечением теле-, видео-, компьютерными и электронными играми большей части детского населения, самым неблагоприятным образом сказываются на состоянии здоровья и физическом развитии, что в последние годы фиксируется при проведении медицинских обследований.

Таким образом, ухудшение состояния здоровья школьников во многом связано с *дефицитом двигательной активности*. С первых лет обучения она снижается на 50 % и в дальнейшем продолжает неуклонно падать.

**Организация и методы исследования.** Изучение состояния здоровья школьников проводилось на основании данных ежегодных углубленных медицинских профилактических осмотров, которые были предоставлены детской поликлиникой города Новополоцка. Объектом исследования являлись выпускники 9-х спортивных классов СШ № 10 г. Новополоцка. Полученные первичные материалы были изучены, обработаны и проанализированы.

Сравнительный анализ состояния здоровья каждого учащегося 9 классов за все годы его обучения в школе, начиная с первого класса, проводился по следующим показателям: *группа здоровья; физическое развитие; состояние здоровья* (наличие заболеваний).

В ходе выполнения работы были рассчитаны: процент выпускников, не имеющих отклонений в состоянии здоровья; выпускников, имевших определенные заболевания при поступлении в школу; выпускников, у которых имеются отклонения в состоянии здоровья; процент заболевших в процессе обучения в школе выпускников. Все болезни, выявленные у школьников в процессе их обучения в школе, были проанализированы и классифицированы по международному классификатору болезней (МКБ) 10-го пересмотра, который был предоставлен поликлиникой № 1 города Новополоцка. Была рассчитана структура наиболее распространенных заболеваний, появившихся у учащихся за время обучения в школе, проанализировано количество появившихся к окончанию школы заболеваний. Также был проведен опрос выпускников спортивных классов, в ходе которого было выяснено, с какого возраста они начали заниматься спортом и каким видом спорта они занимаются.

**Результаты исследования.** В девятих спортивных классах СШ № 10 г. Новополоцка обучалось 27 школьников. Из них 44,4 % занимались хоккеем (9 «Д»), 48,1 % – плаванием (9 «Г»), 7,4 % учеников занимались подводным плаванием (9 «Г»). По 3,7 % школьников занимались спортом с четырех и девяти лет; 7,4 % – с десяти; с пяти лет – 11,1 % учеников; 18,5 % – с восьми и 25,9 % – с шести лет. Большинство учеников (29,6 %) начали заниматься спортом с семилетнего возраста (табл. 1).

Таблица 1

Сведения об учащихся спортивных классов СШ № 10 г. Новополоцка  
(число учащихся, %)

Вид спорта	Возраст начала занятий спортом, %							Всего, %
	4 лет	5 лет	6 лет	7 лет	8 лет	9 лет	10 лет	
Хоккей	3,7	7,4	22,2	11,1	–	–	–	<b>44,4</b>
Плавание	–	3,7	–	18,5	14,8	3,7	7,4	<b>48,1</b>
Подводное плавание	–	–	3,7	–	3,7	–	–	<b>7,4</b>
<b>Всего</b>	<b>3,7</b>	<b>11,1</b>	<b>25,9</b>	<b>29,6</b>	<b>18,5</b>	<b>3,7</b>	<b>7,4</b>	<b>100</b>

Изучение динамики состояния здоровья учащихся спортивного 9 «Д» класса за время их обучения в школе показали результаты, представленные в таблице 2. В первый «Д» класс (15 человек) поступили 66,7 % детей, не имеющих отклонений в состоянии здоровья, у 33,3 % имелись определенные заболевания. Во втором классе не наблюдалось каких-либо изменений в состоянии здоровья школьников. В третьем – число больных детей увеличилось до 40,0 %, здоровых – снизилось до 60 %. Число заболевших школьников (по сравнению с первым классом) составило 13,3 %. В четвертом классе число здоровых детей снизилось до 46,7 %, больных – увеличилось до 53,3 %. В пятом и шестом классах не наблюдалось каких-либо изменений в состоянии здоровья школьников. В седьмом классе число здоровых учащихся снизилось и составило 33,3 %, больных – 66,7 %, заболевших – 40,0 %. В восьмом классе число больных детей значительно увеличилось и составило 86,7 %, здоровых – снизилось до 13,3 %. Число заболевших

школьников (по сравнению с первым классом) составило 53,3 %. В девятом классе не наблюдалось каких-либо изменений в состоянии здоровья школьников.

Таблица 2

Динамика состояния здоровья учащихся 9 «Д» класса СШ № 10 г. Новополюцка за время обучения в школе

№ класса	Число больных детей, %	Число здоровых детей, %	Число заболевших детей, %
1	33,3	66,7	–
2	33,3	66,7	–
3	40,0	60,0	13,3
4	53,3	46,7	20,0
5	53,3	46,7	20,0
6	53,3	46,7	26,7
7	66,7	33,3	40,0
8	86,7	13,3	53,3
9	86,7	13,3	53,3

Таким образом, проведенными исследованиями установлено, что к окончанию базовой школы число здоровых детей в 9 «Д» классе составило 13,3 %, определенные отклонения в состоянии здоровья имели 86,7 % выпускников. Заболели за время обучения в школе 53,3 % учащихся спортивного класса.

Изучение динамики состояния здоровья учащихся спортивного 9 «Г» класса за время их обучения в школе показало следующее (табл. 3).

Таблица 3

Динамика состояния здоровья учащихся 9 «Г» класса СШ № 10 г. Новополюцка за время обучения в школе

№ класса	Число больных детей, %	Число здоровых детей, %	Число заболевших детей, %
1	25,0	75,0	–
2	25,0	75,0	–
3	33,3	66,7	8,3
4	33,3	66,7	8,3
5	41,7	58,3	25,0
6	41,7	58,3	25,0
7	50,0	50,0	25,0
8	50,0	50,0	33,3
9	33,3	66,7	25,0

В первый «Г» класс (12 человек) поступили 75,0 % детей, не имеющих отклонений в состоянии здоровья, у 25,0 % имелись определенные заболевания. Во втором классе не наблюдалось каких-либо изменений в состоянии здоровья школьников. В третьем классе число больных детей увеличилось до 33,3 %, здоровых – снизилось до 66,7 %. Число заболевших школьников (по сравнению с первым классом) составило 8,3 %. В четвертом классе не наблюдалось каких-либо изменений в состоянии здоровья школьников. В пятом – число больных детей увеличилось до 41,7 %, а число здоровых снизилось до 58,3 %. Число заболевших школьников (по сравнению с первым классом) составило 25,0 %. В шестом классе не наблюдалось каких-либо изменений в состоянии здоровья школьников. В седьмом – число здоровых учащихся снизилось до 50,0 %, больных – увеличилось до 50,0 %. В восьмом классе не наблюдалось каких-либо изменений в состоянии здоровья детей. В девятом – число больных детей снизилось до уровня четвертого класса и составило 33,3 %, здоровых – 66,7 %. Число заболевших школьников (по сравнению с первым классом) составило 25,0 %.

Таким образом, проведенными исследованиями установлено, что к окончанию базовой школы число здоровых детей в этом классе составило 66,7 %, определенные отклонения в состоянии здоровья имели 33,3 % выпускников. Заболели за время обучения в школе 25,0 % учащихся спортивного класса.

Изучение динамики состояния здоровья учащихся обоих спортивных классов за время их обучения в школе показало следующее (табл. 4). В первый класс (27 человек) поступили 70,4 % детей, не имеющих отклонений в состоянии здоровья, у 29,6 % имелись определенные заболевания. Во втором классе не наблюдалось каких-либо изменений в состоянии здоровья школьников. В третьем – число больных детей увеличилось до 37,0 %, здоровых – снизилось до 63,0 %. Число заболевших школьников (по сравнению с первым классом) составило 11,1 %. В четвертом классе число больных детей увеличилось до 40,7 %, а число здоро-

вых – снизилось до 59,3 %. Число заболевших школьников (по сравнению с первым классом) составило 14,8 %. В пятом классе число здоровых детей снизилось до 55,6 %, больных – увеличилось до 44,4 %. Число заболевших школьников (по сравнению с первым классом) составило 22,2 %. В шестом классе число больных детей увеличилось до 48,1 %, здоровых – снизилось до 51,9 %, число заболевших школьников составило 29,9 %. В седьмом – число здоровых учащихся снизилось до 40,7 %, больных – увеличилось до 59,3 %, а число заболевших школьников составило 33,3%. В восьмом классе число здоровых детей снизилось до 29,6 %, больных – увеличилось до 70,4 %, а число заболевших школьников (по сравнению с первым классом) составило 44,4 %. В девятом – число больных детей снизилось и составило 37,0 %, здоровых – 63,0 %. Число заболевших школьников (по сравнению с первым классом) составило 40,7 %.

Таблица 4

Динамика состояния здоровья учащихся спортивных классов СШ № 10 г. Новополоцка за время обучения в школе

№ класса	Число больных детей, %	Число здоровых детей, %	Число заболевших детей, %
1	29,6	70,4	–
2	29,6	70,4	–
3	37,0	63,0	11,1
4	40,7	59,3	14,8
5	44,4	55,6	22,2
6	48,1	51,9	29,9
7	59,3	40,7	33,3
8	70,4	29,6	44,4
9	63,0	37,0	40,7

Таким образом, проведенными исследованиями установлено, что к окончанию базовой школы число здоровых детей в спортивных классах составило 63,0 %, определенные отклонения в состоянии здоровья имели 37,0 % выпускников. Заболели за время обучения в школе 40,7 % учащихся спортивных классов.

Изучение распределения учащихся 9 «Д» класса СШ № 10 по группам здоровья за время обучения в школе показало результаты, представленные в таблице 5.

Таблица 5

Распределение учащихся 9 «Д» класса СШ № 10 г. Новополоцка по группам здоровья за время обучения в школе (число учащихся, %)

№ класса	Группа здоровья		
	I	II	III
1	66,7	26,7	6,7
2	66,7	26,7	6,7
3	60,0	33,3	6,7
4	53,3	40,0	6,7
5	46,7	46,7	6,7
6	40,0	53,3	6,7
7	33,3	60,0	6,7
8	6,7	73,3	20,0
9	6,7	66,7	26,7

В первый «Д» класс поступили 66,7 % детей, относящихся по состоянию здоровья к I медицинской группе, 26,7 % – ко II группе, 6,7 % – к III. Во втором классе изменений в распределении детей по группам здоровья не наблюдалось. В третьем – число учеников с I группой здоровья снизилось до 60,0 %, со второй – увеличилось до 33,3 %, с третьей – составило 6,7 %. В четвертом классе число детей, относящихся ко II группе здоровья, увеличилось до 40,0 %, к I группе – снизилось до 53,3 %, с третьей – составило 6,7 %. В пятом – число учащихся с первой и второй группой здоровья сравнялось и составило 46,7 %. В шестом классе 53,3 % школьников относились ко II группе, 40,0 % – к I группе здоровья, и 6,7 % – к третьей. В седьмом – число школьников, относящихся ко II группе здоровья, составило 60,0 %, к I – 33,3 %, к III – 6,7 %. В восьмом – только 6,7 % школьников имели I группу здоровья, 73,3 % – вторую, 20,0 % – третью. К девятому классу число школьников с I группой здоровья не изменилось, а число детей с III группой увеличилось и составило 26,7 %. Число школьников со II группой здоровья составило 66,7 %.

Таким образом, проведенными исследованиями установлено, что к окончанию базовой школы только 6,7 % выпускников класса не имели отклонений в состоянии здоровья и относились к I медицинской группе здоровья, 66,7 % школьников имели II группу здоровья, 26,7 % – III группу. Значительные изменения в распределении учащихся по группам здоровья отмечались в седьмом и восьмом классах.

Изучение распределения учащихся 9 «Г» класса СШ № 10 по группам здоровья за время обучения в школе показало следующее (табл. 6). В первый «Г» класс поступили 66,7 % детей, относящихся по состоянию здоровья к I медицинской группе, 33,3% – ко II группе. Во втором классе изменений в распределении детей по группам здоровья не наблюдалось. В третьем – число учеников с I группой здоровья снизилось до 58,3 %, с второй – не изменилось, с третьей – составило 8,3 %. В четвертом классе число детей, относящихся к II группе здоровья, увеличилось до 41,7 %, к I группе – не изменилось. В пятом – число учащихся с первой и второй группой здоровья сравнялось и составило 50,0 %. В шестом классе 41,7 % школьников относились ко II группе, 50,0 % – к I группе здоровья и 8,3% – к третьей. В седьмом – число школьников, относящихся к II группе здоровья, составило 33,3 %, к I – 58,3, к III – 8,3. В восьмом классе 50,0 % школьников имели I группу здоровья, 33,3 % – вторую, 16,7 % – третью. К девятому классу число школьников с I группой здоровья увеличилось до 33,3 %, а число детей с III группой здоровья снизилось и составило 8,3 %. Число школьников со II группой здоровья – 25,0 %

Таблица 6

Распределение учащихся 9 «Г» класса СШ № 10 г. Новополюцка по группам здоровья за время обучения в школе (число учащихся, %)

№ класса	Группа здоровья		
	I	II	III
1	67,7	33,3	–
2	67,7	33,3	–
3	58,3	33,3	8,3
4	58,3	41,7	–
5	50,0	50,0	–
6	50,0	41,7	8,3
7	58,3	33,3	8,3
8	50,0	33,3	16,7
9	67,7	25,0	8,3

Таким образом, проведенными исследованиями установлено, что к окончанию базовой школы 67,7 % выпускников этого класса не имели отклонений в состоянии здоровья и относились к I медицинской группе, 25,0 % школьников имели II группу здоровья, III группу – 8,3 %.

Изучение распределения учащихся обоих спортивных классов СШ № 10 по группам здоровья за время обучения в школе показало следующее (табл. 7). В первый класс поступили 66,7 % детей, относящихся по состоянию здоровья к I медицинской группе, 29,6 % – ко II группе, 3,7 % – к III. Во втором классе изменений в распределении детей по группам здоровья не наблюдалось. В третьем – число учеников с первой группой здоровья снизилось до 59,3 %, второй – увеличилось до 33,3 %, с третьей – составило 7,4 %. В четвертом классе число детей, относящихся ко II группе здоровья, увеличилось до 40,7 %, к I и III группе – снизилось до 55,6 и 3,7 % соответственно. В пятом – число учащихся с первой и второй группой здоровья сравнялось и составило 48,1 %, с третьей – не изменилось. В шестом классе 48,1 % школьников относились ко II группе, 44,4 % – к I группе здоровья и 7,4 % – к III. В седьмом – изменений в распределении учащихся по группам здоровья не наблюдалось. В восьмом классе число школьников, имеющих первую группу здоровья, снизилось до 25,9 %, вторую и третью – увеличилось до 55,6 и 16,7 % соответственно. К девятому классу число школьников с I группой здоровья увеличилось до 33,3%, а число детей с III группой здоровья снизилось и составило 14,8 %. Число школьников со II группой здоровья – 48,1 %.

Таблица 7

Распределение учащихся спортивных классов СШ № 10 г. Новополюцка по группам здоровья за время обучения в школе (число учащихся, %)

№ класса	Группа здоровья		
	I	II	III
1	66,7	29,6	3,7
2	66,7	29,6	3,7
3	59,3	33,3	7,4
4	55,6	40,7	3,7
5	48,1	48,1	3,7
6	44,4	48,1	7,4
7	44,4	48,1	7,4
8	25,9	55,6	18,5
9	33,3	48,1	14,8

Таким образом, проведенными исследованиями установлено, что к окончанию базовой школы 33,3 % выпускников 2-х спортивных классов не имели отклонений в состоянии здоровья и относились к I медицинской группе, 48,1 % школьников имели II группу здоровья, III группу – 14,8 %.

Изучение изменения уровня физического развития учащихся 9 «Д» класса СШ № 10 г. Новополоцка за время их обучения в школе показало следующее (табл. 8). В первый «Д» класс поступили 26,7 % школьников, имеющих уровень физического развития выше среднего, 66,7 % – средний, 6,7 % детей имели физическое развитие ниже среднего уровня. Во втором классе физическое развитие выше среднего уровня было отмечено у 33,3 % школьников; число детей, имеющих физическое развитие ниже среднего уровня, не изменилось, среднее – снизилось до 60,0 %. В третьем – число детей со средним уровнем физического развития и ниже среднего не изменилось, выше среднего – снизилось до 26,7 %. Число детей с высоким уровнем физического развития составило 6,7 %. К четвертому классу средний уровень физического развития наблюдался у 66,7 % школьников, выше среднего – у 26,7 %, высокий – у 6,7 % учащихся. В пятом классе среднее физическое развитие имели 53,3 % учащихся, выше среднего уровня – 33,3 %, ниже и выше среднего – по 6,7 %. В шестом – 6,7 % школьников имели физическое развитие ниже среднего уровня, 33,3 % – выше среднего, 46,7 % – среднее, 13,3 % – высокое. В седьмом классе 40,0 % школьников имели среднее физическое развитие, 33,3 % – выше среднего уровня, 13,3 % – ниже среднего. Процент детей с высоким физическим развитием не изменился. В восьмом – число детей с физическим развитием ниже среднего уровня увеличилось до 13,3 %, со средним – снизилось до 40,0 %. Процент детей с высоким физическим развитием и выше среднего уровня не изменился. В девятом классе увеличилось число детей, имеющих среднее физическое развитие, до 53,3 %. Снизилось число детей с высоким физическим развитием – до 6,7 %. Процент детей с физическим развитием выше среднего и ниже среднего уровня не изменился.

Таблица 8

Изменение уровня физического развития учащихся 9 «Д» класса СШ № 10 Новополоцка за время обучения в школе (число учащихся, %)

№ класса	Уровень физического развития			
	высокий	выше среднего	средний	ниже среднего
1	–	26,7	66,7	6,7
2	–	33,3	60,0	6,7
3	6,7	26,7	60,0	6,7
4	6,7	26,7	66,7	–
5	6,7	33,3	53,3	6,7
6	13,3	33,3	46,7	6,7
7	13,3	33,3	40,0	13,3
8	13,3	33,3	46,7	6,7
9	6,7	33,3	53,3	6,7

Изучение изменения уровня физического развития учащихся 9 «Г» класса СШ № 10 г. Новополоцка за время их обучения в школе показало следующее (табл. 9). В первый «Г» класс поступили учащиеся, все имеющие физическое развитие среднего уровня. Во втором классе физическое развитие ниже среднего уровня было отмечено у 8,3 % школьников, среднего – у 91,7 %. В третьем – число детей со средним уровнем физического развития снизилось до 66,7 %. Физическое развитие ниже среднего уровня было отмечено у 33,3 % школьников. К четвертому классу средний уровень физического развития наблюдался у 75,0 % школьников, ниже среднего – у 25,0 %. В пятом классе среднее физическое развитие имели 66,7 % учащихся, выше среднего уровня – 8,3 %, ниже среднего – 25,0 %. В шестом – 16,6 % школьников имели физическое развитие выше среднего уровня, 66,7 % – среднее, 16,6 % – ниже среднего. В седьмом классе 75,0 % школьников имели среднее физическое развитие, 8,3 % – выше среднего уровня, 16,6 % – ниже среднего. В восьмом – число детей с физическим развитием ниже среднего уровня снизилось до 8,3 %, со средним – до 66,7 %. Процент детей с физическим развитием выше среднего уровня составил 25,0 %. В девятом классе снизилось число детей, имеющих физическое развитие выше среднего уровня, до 58,3 %. Увеличилось число детей с физическим развитием ниже среднего уровня до 16,6 %. Процент детей с физическим развитием выше среднего уровня не изменился.

Таблица 9

Изменение уровня физического развития учащихся 9 «Г» класса СШ № 10 Новополоцка за время обучения в школе (число учащихся, %)

№ класса	Уровень физического развития			
	высокий	выше среднего	средний	ниже среднего
1	–	–	100,0	–
2	–	–	91,7	8,3
3	–	–	66,7	33,3
4	–	–	75,0	25,0
5	–	8,3	66,7	25,0
6	–	16,6	66,7	16,6
7	–	8,3	75,0	16,6
8	–	25,0	66,7	8,3
9	–	25,0	58,3	16,6

Изучение изменения уровня физического развития учащихся обоих спортивных классов СШ № 10 г. Новополюцка за время их обучения в школе показало следующее (табл. 10). В первый класс поступили 14,8 % школьников, имеющих уровень физического развития выше среднего, 81,5 % – средний, 3,7 % детей имели физическое развитие ниже среднего уровня. Во втором классе физическое развитие ниже среднего уровня было отмечено у 7,4 % школьников, среднее – у 74,0 %, выше среднего – у 18,5 %. В третьем классе число детей со средним уровнем физического развития снизилось до 63,0 %. Физическое развитие ниже среднего уровня было отмечено у 18,5 % школьников, высокое – у 3,7 %, выше среднего – у 14,8 %. К четвертому классу средний уровень физического развития наблюдался у 70,4 % школьников, ниже среднего – у 11,1 %. Процент детей, имеющих уровень физического развития выше среднего и высокий, не изменился. В пятом классе среднее физическое развитие имели 59,6 % учащихся, выше среднего уровня – 22,2 %, ниже среднего – 14,8 %, высокое – 3,7 %. В шестом классе 25,9 % школьников имели физическое развитие выше среднего уровня, 55,6 % – среднее, 11,1 % – ниже среднего уровня, 7,4 % – высокое. В седьмом классе 14,8 % школьников имели физическое развитие ниже среднего уровня, 29,6 % – выше среднего уровня. Процент детей с физическим развитием высокого и среднего уровня не изменился. В восьмом классе число детей с физическим развитием ниже среднего уровня снизилось до 7,4 %, выше среднего уровня – увеличилось до 29,6 %. Процент детей с физическим развитием высокого и среднего уровня не изменился. В девятом классе снизилось число детей, имеющих высокое физическое развитие – до 3,7 %. Увеличилось число детей с физическим развитием ниже среднего уровня – до 11 %. Процент детей с физическим развитием выше среднего уровня составил 29,6 %, со средним – 55,6 %.

Таблица 10

Изменение уровня физического развития учащихся спортивных классов СШ № 10 г. Новополюцка за время обучения в школе (число учащихся, %)

№ класса	Уровень физического развития			
	высокий	выше среднего	средний	ниже среднего
1	–	14,8	81,5	3,7
2	–	18,5	74,0	7,4
3	3,7	14,8	63,0	18,5
4	3,7	14,8	70,4	11,1
5	3,7	22,2	59,6	14,8
6	7,4	25,9	55,6	11,1
7	7,4	22,2	55,6	14,8
8	7,4	29,6	55,6	7,4
9	3,7	29,6	55,6	11,1

Изучение структуры заболеваний, появившихся у учащихся 9-х спортивных классов за время обучения в школе, показало, что наиболее распространенными заболеваниями являются болезни системы кровообращения – 36,4 % (табл. 11). У учащихся обнаружены функциональный систолический шум, составляющий в структуре заболеваемости 18,2 % (занимающихся плаванием – 9,1 %, хоккеем – 9,1 %); малые аномалии развития сердца – 9,1 % (у занимающихся плаванием); пролапс митрального клапана – 9,1 % (у занимающихся подводным плаванием). На втором месте в структуре заболеваемости психические расстройства и расстройства поведения (вегетососудистая дистония), которые составляют 18,2 % (9,1 % – у занимающихся плаванием и 9,1 % – у занимающихся хоккеем); болезни глаза и его придаточного аппарата (миопия слабой степени) – 18,2 % (у выпускников, занимающихся плаванием).

Таблица 11

Заболевания, появившиеся у учащихся спортивных классов за время обучения в школе (число учащихся, %)

Вид спорта	Заболевания							
	ФСШ	ПМК	МАРС	ВСД	Псориаз	ТИ	миопия слабой степени	бронхиальная астма
Хоккей	9,1	–	–	9,1	–	–	–	–
Плавание	9,1	–	9,1	9,1	9,1	9,1	18,2	9,1
Подводное плавание	–	9,1	–	–	–	–	–	–
<b>Всего</b>	<b>18,2</b>	<b>9,1</b>	<b>9,1</b>	<b>18,2</b>	<b>9,1</b>	<b>9,1</b>	<b>18,2</b>	<b>9,1</b>

ФСШ – функциональный систолический шум; ПМК – пролапс митрального клапана; МАРС – малые аномалии развития сердца; ВСД – вегетососудистая дистония; ТИ – туберкулезная инфекция.

У учеников, занимающихся плаванием, также встречается и миопия. Это может быть связано с тем, что хлор оказывает негативное влияние на глаза. Постоянное продолжительное влияние хлора может привести к ухудшению зрения. Болезни кожи и подкожной клетчатки (псориаз) составляют в структуре заболеваемости 9,1 % (у занимающихся хоккеем). Некоторые инфекционные и паразитарные болезни (туберкулёзная инфекция) в структуре заболеваемости составляют 9,1 % (обнаружены у учащихся, занимающихся плаванием). Из заболеваний органов дыхания обнаружена бронхиальная астма – 9,1 % (появилась у школьников, занимающихся плаванием).

Распределение учащихся спортивных классов по состоянию здоровья представлено в таблице 12.

Таблица 12

Распределение учащихся спортивных классов по состоянию здоровья, %

Класс	Число учащихся		
	с 1-м заболеванием	с 2-мя заболеваниями	с 3-мя заболеваниями
9 «Д»	53,3	26,7	–
9 «Г»	8,3	16,6	–
Всего	33,3	22,2	–

**Выводы.** Проведенными исследованиями установлено, что к окончанию школы число здоровых детей в двух спортивных классах СШ № 10 составило 37,0 %, определенные отклонения в состоянии здоровья имели 63,0 % выпускников. Причем число здоровых выпускников в спортивном классе, учащиеся которого занимались хоккеем, значительно больше (66,7 %), чем в спортивном классе, учащиеся которого занимались плаванием (13,3 %). Заболели за время обучения в школе 40,7 % учащихся. К окончанию школы 33,3 % выпускников спортивных классов СШ № 10 г. Новополоцка относились к I медицинской группе здоровья, 48,1 % школьников имели II группу здоровья, 14,8 % – III группу. Наиболее распространенные заболевания в спортивных классах – болезни системы кровообращения, обнаружены у 36,4 % выпускников.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Закон Республики Беларусь от 29 октября 1991 г. № 1202-ХП // Ведомости Верховного Совета Респ. Беларусь. – 1991. – № 33. – Ст. 598.
2. Здоровье населения Республики Казахстан и деятельность учреждений здравоохранения в 1994 году // Статист. мат. Минздрава Респ. Казахстан. – Алматы: 1995. – 90 с.
3. Об утверждении Государственной программы обеспечения санитарно-эпидемиологического благополучия населения Республики Беларусь на 2007 – 2010 годы: постановление Совета Министров Респ. Беларусь от 29 ноября 2006 г. № 1596.
4. Вайнбаум, Я.С. Гигиена физического воспитания и спорта: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Я.С. Вайнбаум, В.И. Коваль, Т.А. Родионова. – М.: Издат. центр «Академия», 2002. – 240 с.
5. Статистические материалы Министерства здравоохранения Республики Казахстан. – Алматы: 1996. – 80 с.
6. Русанов, В.П. Валеологизация процесса физического воспитания – основа здоровьесбережения современных школьников / В.П. Русанов, Р.А. Грачева // Вестник КАСУ. – 2006. – № 1.

Поступила 06.05.2012

#### THE DYNAMICS OF THE STATE OF HEALTH OF GRADUATES OF SPORTS CLASSES OF BASIC SCHOOL

S. VISHNEVSKAYA, N. APRASYUKHINA

*On the basis of data of annual medical examinations the study of dynamics of the state of health of graduates of the two 9<sup>th</sup> form sports classes of the secondary school No 10 in Novopolotsk is carried out. It is established that 40,7 % of pupils of both classes have worsened their state of health, 29,6 % of pupils had certain diseases when they started school; and only 37,0 % of graduates of these classes had no violations in the state of health. To the time of leaving school 33,3 % of graduates of sports classes were applied to the first medical group, 48,1 % – to the second group of health, 14,8 % – to the third medical group of health. The most widespread diseases which the pupils of sports classes had are diseases of the system of the blood circulation, and also the illness of the eye and its additional device.*

УДК 87.03.04

**ОТНОШЕНИЯ ЧЕЛОВЕКА С ПРИРОДОЙ:  
ВОПРОСЫ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ**

*канд. биол. наук И.П. АПАНАСЕНКО  
(Полоцкий государственный университет)*

*Исследуются вопросы экологического воспитания как средство для формирования экологической культуры и рационального природопользования. Рассматриваются становление, трансформация взглядов и отношений человека с природой. Показаны точки зрения древних мыслителей и современных ученых на проблему влияния окружающей среды на здоровье людей. Рассмотрены факторы риска здоровья человека в период бурного роста научно-технического прогресса; вопросы экологического воспитания представлены как способ формирования экологической культуры и рационального природопользования. Реализуется один из главных принципов экологического воспитания и экологической этики – признание ценностного равновесия всех форм жизни.*

**Введение.** Еще Гиппократ в трактате «О воздухе, воде и почве» отметил влияние природных факторов на людей. Организм человека обладает огромными потенциальными резервами в борьбе с болезнями и старением, являясь, по выражению И.П. Павлова, «олицетворением ресурсов беспредельной природы». Проблема в том, что мы нерациональным образом жизни подрываем его защитные силы, обрекая себя на преждевременное старение и болезни, которых можно избежать. С развитием человеческого общества, его хозяйственной деятельности вмешательства в природные взаимосвязи, в биосферу становятся все более значительными. Люди выступают «покорителями» природы, что привело мир на грань экологической катастрофы. Загрязнение окружающей среды достигло таких масштабов, что природа не всегда в состоянии самоочиститься.

В становлении, трансформации взглядов и взаимоотношений человека с природой выделяют несколько этапов. *Начальный этап* можно рассматривать как *присваивающий*. Человек был в полной зависимости от природы. Далее следует *этап производящего, хозяйственного освоения природы*. Человек укрепился в понимании могущества разума и силы своего воздействия на окружающую природную среду. Человеческий фактор играет существенную роль во всех отношениях и взаимосвязях в природе, биосфере. Это этап «покорения» природы. Однако, как заметил еще философ Ф. Бэкон, природу побеждают лишь тогда, когда подчиняются ее законам. Этап победного движения человека как покорителя природы привел мир на грань экологической катастрофы. Начался новый этап во взаимоотношениях человека с природой – *этап становления экологической культуры и рационального природопользования*. Неслучайно 2013 год объявлен в странах СНГ годом экологической культуры и охраны окружающей среды.

**Основная часть.** С момента появления человека (*Homo sapiens*) как разумного существа характер его взаимоотношений с природой приобрёл существенные отличия по сравнению с отношениями других живых существ. На первых порах эти взаимоотношения не имели принципиальных отличий и природный фактор играл определяющую роль. Зависимость древних людей от природы была наибольшей. Это был присваивающий период во взаимоотношениях человека с природой. До конца мезолита человек добывал себе пищу собирательством и охотой. Подобно травоядным, он поедал растительную пищу; как хищник – охотился на животных. В первую очередь люди обращали внимание на наиболее доступные и распространенные виды растений и животных.

Наблюдения за природой подтолкнули человека к мысли о создании орудий добывания пищи. Добыча зверей и использование растений требовали знаний по их биологии. От собирательства и охоты люди постепенно переходят к земледелию и животноводству. Одомашнивание диких животных и первые посевы-посадки начались ещё в эпоху палеолита. В неолите от присваивающего этапа хозяйствования человек перешёл к производящему. Накопление знаний о природе в целом, об отдельных растениях, их биологии и экологии обусловили качественный скачок земледельческой культуры. В эту пору введены в культуру все основные виды сельскохозяйственных растений, известных на нашей планете. Подобное происходило с миром животных.

Развитие земледелия сопровождалось беспощадной вырубкой лесов, образованием степей, пустынь и эрозией почвы. Наглядным примером в этом отношении являются пустыни Сахара и Ливийская. Сахары с прилегающими к ней с севера районами 4000 лет назад вообще не существовало, а нынешняя Ливийская пустыня менее 2000 лет назад была житницей Рима. Потребность в расширении площадей

под посевы и луга привела к сокращению болотистых территорий, которые вместе с лесами служат лёгкими планеты Земля. Особенно сильное наступление человека на леса началось в VII – VIII века. Развитие земледелия и животноводства многократно увеличили обеспеченность людей. Росла численность населения.

Под влиянием антропогенных факторов и различных типов хозяйствования происходят количественные и качественные изменения окружающей среды. На месте естественных природно-территориальных комплексов (ПТК) возникают системы различной степени изменённости: от малоизмененных до полностью преобразованных. В настоящее время на планете Земля не сохранилось уголков первозданной природы.

Изменения природы под воздействием человека носят глобальный характер. Оказалось, что изменение даже одного компонента ПТК неизменно влечёт за собой изменение других. Это всегда необходимо учитывать. Например, простое перемещение одного вида животных или растений в новый ПТК без достаточного учёта всех возможных последствий и связей может привести к самым непредсказуемым результатам. Классический пример тому – появление кроликов в Австралии. В природных условиях Беларуси – это появление колорадского жука, борщевика Сосновского, галензоги и др. Теперь пытаются ввести в культуру золотарник канадский. В Китае он завоевал уже тысячи гектаров и из-за своей высокой репродуктивной способности признан экологическим бедствием. В водоёмах Республики Беларусь объявился ещё один пришелец – рыба ротан, которая теснит рыб-аборигенов местных водоёмов и даже лягушек.

Ещё более существенные последствия от перемещения или уничтожения целых классов живых существ. Например, с момента открытия пенициллина и стрептоцида люди научились подавлять жизнедеятельность различных микроорганизмов, синтезировали новые мощные антибиотики. Ответной реакцией микробов в борьбе за существование было появление мутантов, невосприимчивых к данному антибиотику. При полном подавлении микробов антибиотиками они не убивают вирусы, возбудителей многих заболеваний (гриппа, ОРВИ и др.). Получившие «свободу действий» вирусы широко выходят на арену заболеваемости. Антибиотики убивают не только патогенную микрофлору, но и индифферентные и даже полезные микроорганизмы. Начинается дисбактериоз. Приходится производить повторное заселение микрофлорой.

Развитие техники, создание новых технологий и материалов увеличило силу воздействия человека на природные связи. Происходит интенсивное загрязнение окружающей природной среды. Загрязнение, по определению Г.В. Стадницкого и А.И. Радионова [1, с. 23], – это привнесение в какую-либо среду новых, не характерных для неё физических, химических и биологических агентов или превышение естественного среднегодовалого уровня этих агентов в среде.

Основными загрязнителями окружающей среды являются: отходы промышленного производства и бытовые, различные ядохимикаты (пестициды) и транспорт. В Беларуси основная масса отходов приходится на промышленность (83,5 %). Доля твёрдых бытовых отходов составляет 13,7 %, осадок сточных вод – 2,8 %. Из них перерабатывается лишь 12 %. Из-за отходов «Беларускалия» из сельскохозяйственного производства изъято 1500 га земель.

Однако природа «выработала» и свои механизмы самоочистки от загрязнителей. Например, почва как благоприятная среда для обитания различных микроорганизмов, актиномицета, микоплазмида, патогенных грибов, водорослей, лишайников и простейших способна к самоочистке. Самоочищением почвы считается её способность превращать опасные в эпидемиологическом отношении органические вещества в неорганические – минеральные соли и газы. Микроорганизмы почвы, многие из которых являются возбудителями инфекционных заболеваний, попадая в почву с выделениями человека и животных, загрязняют её. Возбудители столбняка, газовой гангрены и ботулизма, попадая в почву, образуют споры, сохраняющие свою жизнеспособность годами.

Самоочищение почвы начинается с того, что попавшие в неё органические вещества с содержащимися в них возбудителями инфекционных заболеваний фильтруются через неё и адсорбируются ею. Под влиянием биохимических, биологических и геохимических процессов загрязнители, проходя через почву, обесцвечиваются, теряют дурной запах, ядовитость, вирулентность и другие отрицательные свойства. Углеводы, содержащиеся в загрязнителях почвы, окисляются в ней до углекислого газа и воды, жиры распадаются на глицерин и жирные кислоты, которые затем окисляются до углекислого газа и воды, подвергаются распаду и белки. Разложение и минерализация органических веществ в почве осуществляются при активном участии микроорганизмов.

Вода как необходимый для поддержания жизни компонент природы также обладает способностью к самоочищению под влиянием физических, химических и биологических факторов. Первый этап очищения воды от взвешенных частиц и различного рода загрязнителей может осуществляться отстаиванием и фильтрацией. В качестве коагулянта чаще всего используют глинозем (сернокислый алюминий). В природных условиях биологическими очистителями-фильтрами воды служат губки и моллюски.

Аналогично тому, как природа стремится поддержать динамику отношений между отдельными своими компонентами, в отдельно взятом организме животных и человека поддерживается динамика отношений различных функциональных систем и органов. Это свойство получило название «гомеостазис» – совокупность сложных приспособительных реакций животных и человека, направленных на устранение или максимальное ограничение действий различных факторов внешней и внутренней среды, нарушающих относительное постоянство внутренней среды организма (например, постоянство температуры тела, кровяного давления, содержания глюкозы в крови).

В настоящее время воздействие человека на природу и привносимые им загрязнения достигли таких масштабов, что природа, во многих случаях не может самостоятельно очищаться. Нарушение природных связей и негативные последствия этого процесса побудили острый интерес к экологии. Чем дальше развивается общество, тем острее человек осознаёт свое единство с природой и необходимость учитывать последствия своего влияния.

Знания о взаимоотношениях между живыми организмами и окружающей средой (экологические знания) начали формироваться ещё работами древних мыслителей: Аристотеля, Гиппократов, Плиния старшего и других. Отец медицины Гиппократ отметил влияние факторов внешней среды на здоровье людей. Он выпустил трактат «О воздухе, воде и почве». Развитию и расширению знаний по экологии способствовали работы многих учёных: К. Линнея, Ж.Б. Ламарка, Ч. Дарвина, П.С. Палласа, С.П. Крашенинникова, К.Ф. Рулье, Н.А. Северцова, Ф. Роланда и других. Целостное учение о биосфере как оболочке Земли (включая литосферу и верхние слои атмосферы), в которой определяется совокупная деятельность живых организмов, создано В.И. Вернадским.

Как самостоятельная область знаний в системе естественных наук экология определилась сравнительно недавно (1866 г.) работами немецкого учёного-зоолога Э. Геккеля, который предложил название «экология» для одной из ветвей зоологии, изучающей всеобщность отношений между видами живых существ и окружающей их органической и неорганической средой.

Взгляды людей, как и их отношения с природой, развивались и трансформировались от известной идеи, сформулированной И.В. Мичуриным «Мы не можем ждать милостей от природы, взять их у неё – наша задача», к идее рационального бережливого использования природных ресурсов и оптимизации взаимодействия общества и природы.

Как отметил Д.Л. Арманд [2, с. 44], в природе существуют не просто цепи причин и следствий, а целые сети и «кружева» взаимосвязей. Только знание этой «кружевной» структуры позволяет судить, в каком направлении изменяются соотношения между компонентами природно-территориальных комплексов под влиянием хозяйственной деятельности человека. Единство органического и неорганического мира природы и общества, отметил Е.Н. Мешечко, следует рассматривать как проявление закона единства и борьбы противоположностей [3, с. 27]. Взаимодействие неорганических, органических и социальных компонентов единого материального мира – бесконечный процесс, и знание его тенденций (прогрессивных и регрессивных) необходимо для определения закономерных связей предметов и явлений и их изменений в процессе материального производства.

Современные взгляды на отношения человека с природой и осознание его места в природе служат основой для экологического образования и воспитания, формирования экологической культуры.

Основные положения современного мировоззрения в отношении с природой сформулированы норвежским философом Насессом. Они сводятся к познанию и пониманию:

- полной взаимозависимости всех компонентов экосистем и биосферы;
- экологического равенства: с точки зрения экологической перспективы ни один вид, включая и человека, не имеет привилегии, все индивидуумы и виды обладают равными правами на жизнь;
- биологического разнообразия: человек должен испытывать глубокое уважение ко всем формам жизни;
- культурного разнообразия: признание экологического равенства людей и необходимости сохранения разнообразных культур;
- необходимость борьбы с загрязнением и истощением ресурсов;
- сложности, но не запутанности: понимание сложности экосистем заставляет человека реально оценивать собственные знания о том, как работают эти системы, и соблюдать необходимую осторожность.

В соответствии с современными взглядами на отношения человека с природой в Республике Беларусь осуществляется экологическое образование и воспитание. Оно направлено на достижение единой цели – формирование высокой экологической культуры по отношению к окружающей среде с целью охраны и рационального использования природных ресурсов.

Экологическое образование и воспитание начинается с дошкольного возраста. В школе оно осуществляется целостной системой учебной, внеклассной и внешкольной работы. Воспитание ответственного отношения к природе связано с формированием системы знаний и умений. Особое внимание обращается на формирование умений и навыков по изучению окружающей природы путем исследования, оценки ее состояния и на общественно полезную деятельность по уходу, защите и улучшению природной среды.

Как отмечают И.Д. Зверев и Т.И. Суравегина [4, с. 246], экологическое образование и воспитание реализуются в процессе решения следующих задач:

- 1) усвоение основных теоретических положений, идей, понятий о природе и взаимодействии человека с природой;
- 2) понимание многосторонней ценности природы как источника материальных и духовных сил общества и каждого человека;
- 3) овладение знаниями и умениями по изучению и оценке состояния окружающей среды, об основных путях оздоровления и её охраны; прогнозирование возможных последствий воздействия на природу и недопущение отрицательных явлений и процессов в природе во всех сферах хозяйствования;
- 4) развитие потребности общения с природой, восприятие её положительного воздействия на психическое и нравственное состояние, стремление к её познанию и охране;
- 5) соблюдение норм поведения в природе, исключающее отрицательное воздействие или разрушение природной среды;
- б) конкретная практическая деятельность по улучшению и охране природной среды, участие в пропаганде экологических и природоохранительных знаний.

**Заключение.** Понимание значения природы в жизни и хозяйственной деятельности людей способствует формированию высокой экологической культуры. Реализуется один из главных принципов экологического воспитания и экологической этики – признание ценностного равновесия всех форм жизни.

Современный человек использует природу не как завоеватель и покоритель, а как рачительный хозяин, оберегая и приумножая природные богатства. Это единственно возможный путь поддержания и развития жизни на планете Земля. Только в экологически чистой среде и через здоровый образ жизни возможна физическая реабилитация человека как биологического вида.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Стадницкий, Г.В. Экология / Г.В. Стадницкий, А.И. Родионов. – М.: Наука, 1988. – 327 с.
2. Арманд, Д.Л. Нам и внукам / Д.Л. Арманд. – М.: Просвещение, 1960. – 446 с.
3. Мешечко, Е.Н. Основы экологии / Е.Н. Мешечко. – Минск: Экоперспектива, 2002. – 375 с.
4. Экологическое образование школьников / под ред. И.Д. Зверева, Т.И. Суравегиной. – М.: Просвещение, 1986. – 438 с.

Поступила 29.04.2013

#### MAN-NATURE RELATIONSHIPS: ISSUES OF ENVIRONMENT EDUCATION

##### I. APANASENKO

*The issues of environment education are studied as a means of forming of ecological culture and rational nature management. Formation, transformation of views and relations of people with nature are considered. The ancient thinkers' and modern scientists' points of view on the problem of influence of the environment on people's health are shown. Risk factors of people's health in the period of rapid development of technological progress; issues of environment education as a means of forming of ecological culture and rational nature management are considered. One of the main principles of environment education and ethics is realized – acceptance of value balance of all life forms.*

## ХРОНИКА НАУЧНОЙ ЖИЗНИ

### ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ: ОПЫТ, МЕТОДИКА И РЕЗУЛЬТАТЫ РАБОТЫ

#### НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ

(Новополоцк, 28 мая 2013 года)

Научно-методическая конференция: «*Инновационные технологии в образовательном процессе: опыт, методика и результаты работы*» состоялась 28 мая 2013 года на базе Полоцкого государственного университета. В работе конференции приняли участие преподаватели, заведующие кафедрами, деканы, представители методических комиссий факультетов, специалисты методического отдела университета. И хотя проблемное поле конференции было заявлено широко, обсуждение сконцентрировалось в основном вокруг двух вопросов инновационной деятельности педагогов, а именно:

- *опыт организации рейтингового контроля знаний студентов*. Работа в этом направлении ведется в университете с 2005 года. Основные ее технологические и нормативные характеристики были изложены в «*Положении о рейтинговой системе контроля успешности обучения студентов в Полоцком государственном университете*», которое разработал доцент кафедры механики *Л.С. Турищев*, основываясь на собственном опыте внедрения данной системы в учебный процесс;

- *внедрение дистанционного обучения в образовательный процесс университета*. С 2013 / 2014 учебного года данную форму обучения планируется использовать на пяти факультетах университета.

Пленарное заседание открыл проректор по учебной работе *Д.В. Дук*. Он отметил, что Полоцкий государственный университет динамично развивается как университет классического европейского образца, поэтому новые образовательные технологии стали его неотъемлемой характеристикой. Задача конференции заключается не только в обмене опытом, но и в выработке единого, универсального стратегического подхода, позволяющего объединить деятельность ведущих преподавателей и гуманитарных, и технических дисциплин. Такую конференцию планируется проводить ежегодно, но уже с привлечением опыта коллег и других вузов Беларуси и зарубежья. Материалы конференции будут учитываться при выработке общих критериев и подходов в новом нормативном документе, регулирующем организацию рейтингового контроля в Учреждении образования «Полоцкий государственный университет».

В то время как дистанционное обучение во многих странах (США, Канада, Испания, Англия и др.) стало частью системы образования, в Беларуси, фактически, делаются первые шаги по его внедрению. Пока отсутствуют необходимая нормативно-правовая, материально-техническая базы, профессорско-преподавательский состав не подготовлен к такой специфической деятельности, а также действуют и другие сдерживающие факторы.

Обоснованию выбора необходимой платформы для организации информационной поддержки, описанию собственного опыта применения элементов дистанционного обучения посвятили свой доклад *А.Ф. Оськин* и *Д.А. Оськин*. Преподаватели *Г.Б. Боброва*, *А.А. Никифоров*, *И.Г. Радишевская* оценили достоинства и недостатки применения комплекса инструментов приложения Engrade для формирования коммуникативных компетенций учащихся при изучении иностранного языка. В дистанционном обучении блоги необходимо рассматривать как средство организации делового общения при изучении иностранных языков. По мнению *Е.М. Колесовой*, *О.М. Струй*, работа в блогосфере усиливает у студентов интерес к процессу обучения, так как является новым мотивационным фактором. Причины возрастающей популярности дистанционного образования в зарубежных странах в своем докладе проанализировала *О.А. Лукьянова*, отметив особо потенциал белорусской образовательной системы. Возможность использования элементов дистанционного обучения при работе с заочниками по дисциплинам химического цикла определили *В.Н. Линник*, *Л.И. Линник*, *М.Ф. Фонин*. К особой группе можно отнести доклады, в которых анализируются возможности применения рейтингового контроля знаний при изучении отдельных гуманитарных и технических дисциплин: «металлорежущие станки» и др. (*А.И. Голембиевский*), «строительное материаловедение» (*Ю.И. Киреева*), «английский язык» (*И.Л. Костюченко*, *М.М. Сироткина*), «компьютерные информационные технологии» (*С.Е. Рясова*). Раскрывая возможности рейтингового контроля знаний, *Е.В. Глазырин* привел пример предметной рейтинговой формулы. Острую дискуссию вызвала предложенная автором система понижения балла при расчете рейтинга студента.

В заключительном слове начальник учебно-методического отдела УО ПГУ *Ю.П. Голубев* поблагодарил выступающих и всех тех, кто активно участвовал в обсуждении докладов. Он высказал уверенность в том, что обмен опытом является главным и необходимым условием, обеспечивающим повышение успешности организации и осуществления образовательного процесса в новых педагогических реалиях.

*В.Н. Лухверчик, кандидат педагогических наук, доцент,  
декан спортивно-педагогического факультета  
Полоцкого государственного университета*

## СОДЕРЖАНИЕ

<i>Сарока С.М.</i> Беларуская культура ў навуковых даследаваннях Полацкага дзяржаўнага ўніверсітэта.....	2
<i>Вакульчык В.С.</i> Научные исследования в области теории и методики обучения (математике) в Полоцком государственном университете.....	4

### ПЕДАГОГИКА

<i>Марихин С.В., Уманец Д.М., Чванкин В.А.</i> Теоретико-методологические основы исследования профессиональной компетентности педагога высшей школы.....	5
<i>Сманицер А.П.</i> Личностно-развивающее взаимодействие преподавателей и студентов в образовательном процессе.....	10
<i>Сироткина М.М.</i> Модель процесса формирования ценностного отношения к будущей профессиональной деятельности у студентов педагогических специальностей.....	16
<i>Ермалович И.П.</i> Эффективность процесса развития концертно-исполнительских умений и навыков учащихся-музыкантов.....	23
<i>Овсянницкая О.С.</i> Проблема формирования гражданской позиции студентов в условиях волонтерской деятельности.....	29
<i>Лавицкая Е.Б.</i> Начальное образование на белорусских землях в XIX – начале XX века (на примере церковных школ).....	35
<i>Ермакова Н.Г.</i> Система ценностного отношения курсантов к военной профессии как педагогическая проблема.....	39

### МЕТОДИКА

<i>Коньшева А.В.</i> Повышение уровня автономности студентов при обучении иноязычной речи в техническом вузе.....	43
<i>Вакульчык В.С., Капусто А.В., Мателенок А.П.</i> Принцип прикладной направленности математики в процессе обучения на технических специальностях: методические аспекты реализации с привлечением информационных технологий.....	49
<i>Малаховская В.В., Воробьева А.А.</i> Мультимедийные презентации: преимущества и недостатки, этапы создания, практическое применение.....	57
<i>Кучина О.С.</i> Роль делового английского языка в профессиональной подготовке студентов экономических специальностей.....	65
<i>Лушинский А.К.</i> Методическое обеспечение процесса физической подготовки военнослужащих.....	69
<i>Молоток Е.В., Галушков П.А., Назин А.Г.</i> Прикладная направленность преподавания общехимических дисциплин на инженерно-технических и химико-технологических специальностях в условиях практико-ориентированного подхода в обучении.....	74

### ФИЛОСОФИЯ

<i>Гулай А.В., Тесля А.И.</i> Интуиция как составляющая процесса поиска знаний.....	80
<i>Борщёва О.А.</i> Становление социологии искусства как научной дисциплины в контексте истории эстетической мысли XX века: концепция Натали Эйниш.....	89
<i>Давыдик О.И.</i> Нация и национальное самосознание как объекты осмысления в европейском философском дискурсе.....	99
<i>Бортник І.А.</i> Палітычная культура шляхты Полацкага ваяводства ў канцы XVI – пачатку XVII стагоддзя ў святле соймакавых інструкцый.....	106

### КУЛЬТУРОЛОГИЯ

<i>Дробышева Е.Э.</i> Аксиологические параметры архитектоники культуры сетевого общества.....	116
<i>Сороко С.М.</i> Информационная культура: смена парадигмальных установок.....	120
<i>Барма О.А.</i> Концепция ризоморфного лабиринта в культуре постмодерна.....	123
<i>Сабадаш Ю.С.</i> Жизнь и творчество Бенедетто Кроче: культурологический аспект.....	127
<i>Дубинина А.П.</i> Понятие стиля культуры: методологический аспект.....	133
<i>Щитцова А.В.</i> Правовая культура античности.....	139
<i>Мананкова А.А.</i> Специфика художественной картины мира в лирике Генри Возна.....	145
<i>Клішэвіч Н.С.</i> Філасофска-культуралагічнае асэнсаванне катэгорыі “экзістэнцыяльны выбар”.....	151
<i>Андрейчик Н.И.</i> К вопросу соотношения языка и культуры.....	156
<i>Словік С.У.</i> Шлябы ў шляхецкім саслоўі Беларусі ў першай палове XIX стагоддзя.....	160

### ФИЗКУЛЬТУРА И СПОРТ, ЗДОРОВЫЙ ОБРАЗ ЖИЗНИ

<i>Макаров А.А., Баранаев Ю.А.</i> Перспективы проведения Олимпийских игр в Республике Беларусь.....	165
<i>Матвиенко А.И.</i> Совершенствование структуры тактических действий у игроков профессиональных футбольных клубов в соревновательном процессе.....	171
<i>Гулидин П.К., Лянгина А.А., Баранаев Ю.А.</i> Планирование учебно-тренировочного процесса биатлонистов первого разряда (в условиях Витебской области).....	181
<i>Аль-Биени Фатхи Али, Досин Ю.М., Тисецкий А.В.</i> Основные принципы реабилитации заболеваний суставов средствами лечебной физической культуры.....	185
<i>Вишневская С.В., Апрасюхина Н.И.</i> Динамика состояния здоровья выпускников спортивного класса базовой школы.....	189
<i>Апанасенко И.П.</i> Отношения человека с природой, вопросы экологического воспитания.....	197

### ХРОНИКА НАУЧНОЙ ЖИЗНИ

<i>Лухверчик В.Н.</i> Инновационные технологии в образовательном процессе: опыт, методика и результаты работы (научно-методическая конференция, Новополоцк, 28 мая 2013 года).....	201
--	-----