

MIESIĘCZNIK
POŁOCKI.

Т о м I.
Р о к 1818.

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



ВЕСНИК ПОЛАЦКАГА ДЗЯРЖАУНАГА УНІВЕРСІТЭТА
Серыя Е. Педагагічныя навукі

У серыі Е навукова-тэарэтычнага часопіса друкуюцца артыкулы, якія прайшлі рэцэнзаваанне, змяшчаюць новыя навуковыя вынікі ў галіне педагогікі, адукацыі і выхавання, методыкі і дыдактыкі навучання, псіхалогіі, 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, психологии, 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, psychology, 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, И.Н. Андреева, И.А. Бортник, С.М. Сороко, В.М. Наскалов.

Редактор Т.А. Дарьянова

Подписано к печати 10.07.2018. Бумага офсетная 65 г/м². Формат 60×84¹/₈. Ризография.

Усл. печ. л. 26,27. Уч.-изд. л. 31,67. Тираж 100 экз. Заказ

ПЕДАГОГИКА

УДК 37.034

КОНСТРУИРОВАНИЕ КОМПЛЕКСНОГО ИНСТРУМЕНТА ОЦЕНКИ СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СПЕЦИАЛИСТОВ ОБРАЗОВАНИЯ

*канд. пед. наук, доц. Е.В. ЧЕКИНА**(Гродненский государственный университет имени Янки Купалы);**д-р пед. наук, проф. Л.Д. ГЛАЗЫРИНА**(Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка, Минск)*

Охарактеризованы общие подходы к конструированию комплексного инструмента оценки социально-экономической компетентности будущих и практикующих специалистов образования. В основу данного диагностического комплекса заложены такие критерии сформированности исследуемой компетентности (аксиологический, потребностно-мотивационный, когнитивный, деятельностный, рефлексивный), которые интегрируют в себе все содержание ее компонентов в целом. Изучение социально-экономической компетентности будущего специалиста образования, степень выраженности ее структурных компонентов предлагается проводить с помощью адаптированных к предмету исследования потенциально пригодных для этого валидизированных инструментов, объединенных в комплексную диагностическую систему. Отобранные методики охватывают все стороны изучаемого феномена, взаимно пересекаются и дополняются, а также доступны для использования соответствующими группами респондентов и не нуждаются в громоздких процедурах обработки. Их применение дает возможность не только установить наличный уровень социально-экономической компетентности у будущего либо практикующего специалиста образования, но и подтолкнуть его к размышлению о своей профессионально-личностной позиции в социально-экономическом пространстве, сформировать у него стремление к самосовершенствованию.

Ключевые слова: *высшее образование, социально-экономическая компетентность, диагностика компетентности.*

Введение. Одной из характерных черт современности следует признать кризис высшего образования, проявившийся в общемировых масштабах и обусловленный трансформацией его социальной роли. Сфера образования и подготовки педагогических кадров сегодня обретает новое значение: в широком плане она является мощным фактором изменения социальных условий, предпосылкой экономических преобразований; в индивидуальном плане профессиональное образование и квалификация не просто выступают характеристиками того или иного человека, но и призваны стать для него залогом личного социально-экономического благополучия. Одним из путей обновления профессиональной подготовки специалистов образования в этом направлении нам видится включение в ее содержание овладение обучающимися социально-экономической компетентностью. Социально-экономическая компетентность определяется нами как интегративная характеристика личности, обуславливающая готовность и способность проектировать и реализовывать профессионально- и личностно-эффективную экономическую деятельность в сфере образовательных услуг [1]. Структурно социально-экономическая компетентность в нашей трактовке представлена пятью компонентами: потребностно-мотивационным (потребность в социально значимой деятельности, готовность, стремление к преобразованию социально-экономической действительности посредством профессионально-трудовой деятельности); когнитивным (знание положений современной социально-экономической картины мира; элементы экономического мышления, обеспечивающие обнаружение нерезализованных возможностей в профессионально-педагогической сфере и их реализацию; ориентация в нормах и этике трудовых взаимоотношений, осознание периода профессиональной подготовки как этапа будущей карьеры); деятельностным (осуществление деятельности, направленной на планирование собственных стратегий экономического поведения, освоение различных экономических ролей и социальных функций); рефлексивным (осмысление, самооценка и самокоррекция профессиональной деятельности в ее социальном и экономическом аспекте); аксиологическим (экзистенциальные и экономические смыслы, социальные ценности, ценностное отношение к профессиональной подготовке как к началу встраивания в социально-экономическое пространство).

Основная часть. В рамках решения разрабатываемой нами проблемы формирования социально-экономической компетентности специалистов образования особенную остроту приобретает вопрос о критериях и показателях результативности этого процесса, поскольку вопросы диагностики в целом особенно

актуальны для современной научно-исследовательской практики в образовании, разрабатывающей проблематику становления разных видов компетентности личности. «Вопрос определения критериев – один из самых сложных; ни в теории, ни в практике образования не сложилось пока однозначного понимания проблемы определения критериального аппарата для выявления динамики формирования компетентности», подчеркивает А.В. Малев [2, с. 247]. Эта же мысль подтверждается М.Г. Сергеевой, которая указывает, что «проблема оценивания компетентностей остается одной из самых трудно решаемых в реализации компетентностного подхода в образовании. Обозначилось противоречие: идея компетентностного подхода базировалась на том, чтобы придать практическую направленность процессу образования, увидеть реальные результаты образования – ключевые и профессиональные компетенции выпускника профессиональной образовательной организации, применяемыми в деятельности, но адекватно оценить эти результаты образования оказалось достаточно очень сложно» [3, с. 21].

Освещая проблему диагностики компетентности как личностного феномена, А.К. Болотова и Ю.М. Жуков утверждают, что «поскольку всесторонняя диагностика [компетентности] затруднительна (если вообще возможна), желательно определить критерии отбора основных компонентов компетентности для оценки» [4, с. 144].

Однозначно очертить базовые показатели социально-экономической компетентности и критерии оптимального соответствия всех ее элементов исключительно сложно, в первую очередь, потому, что изучение педагогических феноменов сопряжено с объективной сложностью – чрезвычайной изменчивостью состояний исследуемого объекта. По этой причине любая методика изучения заданных личностных характеристик, (в т.ч. и предлагаемая нами) будет иметь условный характер в аспекте заложенных в ней диагностируемых параметров.

При обозначении критериев сформированности социально-экономической компетентности мы приняли во внимание точку зрения В.С. Мерлина, в соответствии с которой для изучения личности «достаточно изучить связи между ограниченным количеством индивидуальных свойств, но относящихся к разным иерархическим уровням... В качестве представителей разных уровней необходимо выбирать не любые изолированные свойства, а лишь такие, которые определяют закономерную, относительно замкнутую систему» [5, с. 25]. В основу методики диагностики социально-экономической компетентности заложены такие критерии ее сформированности (аксиологический, потребностно-мотивационный, когнитивный, деятельностный, рефлексивный), которые интегрируют в себе все содержание компонентов данной компетентности в целом. Изучение социально-экономической компетентности будущего специалиста образования, степень выраженности ее структурных компонентов мы предлагаем проводить с помощью адаптированных нами потенциально пригодных для ее диагностики валидизированных инструментов, объединенных нами в комплексную диагностическую систему. Отобранные методики охватывают все стороны изучаемого объекта, взаимно пересекаются и дополняются, а также доступны для использования интересующими нас группами респондентов и не нуждаются в громоздких процедурах обработки.

Объединяя ряд методик в целостную систему, мы учитывали требование о том, что, «чтобы обеспечить достоверность интегральной оценки, необходимо привести количественные индикаторы оцениваемых характеристик к их качественным аналогам с последующим их обобщением в сочетании с другими качественными оценками» [6, с. 27–28]. В этой связи мы стремились привести результаты диагностики по всем критериям к общей системе оценок: высокий уровень – 2 балла, средний – 1 балл, низкий – 0 баллов. Принимая во внимание то, что уровень сформированности как целостной социально-экономической компетентности, так и отдельных ее компонентов чаще всего является средним и реже – высоким, при оценивании диагностических результатов, группируя итоговые баллы мы ввели неравномерные интервалы, основываясь на устоявшейся практике, когда низкий уровень определяется 25% отклонением оценки от среднего балла по диапазону оценок [7]. В этом случае все оценки интервала $R(\min) - 0,25 R(\max)$ определяют констатацию низкого уровня социально-экономической компетентности обучающихся, высокий же уровень подтверждают оценки, превосходящие 75% от максимально возможного балла.

Диагностика по *аксиологическому критерию* осуществлялась с помощью опросника измерения ценностей индивидуального и культурного уровня Ш. Шварца, адаптированном Н.М. Лебедевой [8, с. 352–354], с привлечением интерпретационных оценок значимости данных ценностей для потенциально прогрессивного/регрессивного экономического поведения личности по О.Б. Павленко [9, с. 165]. Под экономически-прогрессивным поведением О.Б. Павленко понимает такое поведение, которое способствует экономическому росту и росту благосостояния в долгосрочной перспективе, а также внедрению и поддержанию инноваций. Под экономически-регрессивным поведением – поведение, которое ведет к перманентной экономической стагнации [9, с. 151].

Изучая аксиологический критерий социально-экономической компетентности, мы учитывали, что «социальная значимость ценностей состоит в том, что они определяют мотивы деятельности, направленность и интенсивность всего поведения, в том числе и экономического» [10, с. 106]. Данное положение

особенно важно для нашего исследования, учитывая, что любая компетентность всегда носит деятельностный характер. Тем не менее, по оценке исследователей, «в литературе практически нет данных относительно того, какие ценности обуславливают экономическое поведение, и каким образом ценности с поведением взаимосвязаны» [9, с. 151]. Разработки О.Б. Павленко позволяют интерпретировать результаты опроса по методике Ш. Шварца в необходимом для проблематики нашего исследования ключе, определяя потенциальную значимость принятых респондентами ценностей в последующей действенной реализации ими социально-экономической компетентности, поскольку доказано, что экономически-прогрессивное поведение принятием ценностей из групп Достижения, Власти, Самостоятельности и Благожелательности. Ценности указанных классов являются предикторами стремления к экономической активности, успешности и самореализации в профессии, ориентации на долгосрочное взаимовыгодное партнерство, разумное потребление. Экономически-регрессивное поведение взаимосвязано с ценностями из групп Традиции, Конформизма, Гедонизма, Стимуляции и Универсализма. Ценности данных категорий способствуют проявлениям экономической пассивности, недалновидности в экономических решениях и следованию устоявшимся неэффективным моделям [9, с. 165].

При первичной обработке данных опросника вычисляется средний балл для выбранных испытуемым ответов в соответствии с ключом. На основании полученных чисел по каждой категории ценностей устанавливается их ранговое соотношение (всего 10 рангов). Ранги 1–3 характеризуют высокую значимость отмеченных ценностей для испытуемого; ранги 7–10 указывают на низкую значимость соответствующих ценностей. Дальнейшая процедура обработки данных заключалась в том, что следовало определить, к какой из двух, предложенных О.Б. Павленко, категорий относятся ценности, получившие высшие ранги у каждого респондента: к категории способствующих экономически прогрессивному поведению (Достижения, Власти, Самостоятельности и Благожелательности), или к категории, обуславливающей экономически регрессивное поведение (Традиции, Конформизма, Гедонизма, Стимуляции и Универсализма, а также Безопасности). Интерпретируя данные, мы оценивали наличие у каждого испытуемого на позициях высших рангов только ценностей первой категории в 2 балла, определяя в этом случае уровень сформированности аксиологического компонента как высокий. В случае одновременного присутствия на высоких ранговых позициях ценностей из первой и из второй категории выставлялась оценка в 1 балл, а уровень сформированности аксиологического компонента определялся как средний. Ситуации, когда верхнеранговые позиции были заняты только ценностями второй категории, оценивались в 0 баллов, а уровень был определен как низкий.

Диагностика по *потребностно-мотивационному критерию* осуществлялась на основе изучения установок личности по отношению к инновациям с помощью методики самооценки инновативных качеств личности Н.М. Лебедевой, А.Н. Татарко [8, с. 355].

Мы основывались на общепризнанном утверждении, что мотивация деятельности личности определяется установками – готовностью к определенному поведению, ситуативно-определенным мотивационным образованием, в котором интегрируются потребности. Собственно процесс мотивации ученые рассматривают как процессе формирования и видоизменения установки [11].

Применительно к проблематике нашего исследования мы также учитывали точку зрения специалистов, что экономический рост развитых стран за последние десятилетия во многом обусловлен инновациями в ведущих отраслях. В странах же постсоветского пространства «все попытки перехода на инновационный путь развития не во всех направлениях увенчались успехом в связи отсутствием субъекта инноваций, то есть человека с инновационными качествами, инновационным мышлением» [12]. Готовность к инновационной, преобразующей деятельности (к творчеству, принятию нестандартных решений, проявлению инициативы и сверхнормативной активности) рассматривается современными исследователями как необходимое универсальное качество специалиста образования, главное условие его эффективной профессиональной (экономической) деятельности в высокотехнологичном инновационном обществе [13, с. 79]. Соответственно, именно установки на инновативность становятся системообразующим элементом мотивационной сферы личности, обладающей социально-экономической компетентностью.

В соответствии с предлагаемой нами методикой, респондентам предлагались 12 утверждений, представляющих собой краткие характеристики различных людей. Каждое утверждение следовало оценить по степени сходства с самим собой по 5-балльной шкале. Затем в соответствии с ключом посчитывались средние значения по трем шкалам: «Креативность», «Риск ради успеха», «Ориентация на будущее». Общий индекс инновативности вычислялся как среднее арифметическое всех трех шкал. Учитывая, что общий индекс инновативности теоретически может находиться в интервале от 1,00 до 5,00, мы сочли возможным разделить всю шкалу вероятных вариантов на три равные части, интерпретируя расположенные в их пределах значения по трем уровням: высокий – 3,68–5,00 (присуждается 2 балла), средний – 2,34–3,67 (присуждается 1 балл), низкий – 1,00–2,33 (присуждается 0 баллов).

Когнитивный критерий социально-экономической компетентности в своем системном выражении отражает степень усвоения личностью определенного объема информации о современной социально-экономической картине мира. Усвоение представляет собой мыслительный процесс, направленный на выявление существенных свойств предметов и явлений действительности, постигаемых личностью в ее чувственном и теоретическом опыте. В теории обучения усвоение принято рассматривать с точки зрения его результата.

В нашем исследовании диагностика по когнитивному критерию осуществлялась с помощью опросника, сконструированного нами на основе методик, предлагаемых Р.М. Шайдуллиной [14, с. 205] и И.А. Ефременковой, А.И. Сергеевым [15]. Данный опросник состоит из двух блоков, первый из которых позволяет выявить включенность респондента в процесс усвоения общих положений современной экономической картины мира, а второй – результативность этого процесса, выраженный в конкретных познаниях и оценках. В опроснике в общей сложности 10 заданий, выполнение которых, согласно ключу, позволяет респонденту набрать от 0 до 35 баллов. Полученные результаты интерпретировались следующим образом: высокий уровень – 27–35; средний – 10–26; низкий – 0–9.

Приведение данных к общей системе оценок всех компонентов социально-экономической компетентности сводится к следующему: за высокий уровень присуждается 2 балла, за средний – 1 балл, за низкий – 0 баллов.

Изучая деятельностный компонент социально-экономической компетентности, мы основывались на понимании деятельности как целенаправленной активности личности, обусловленной как внешними обстоятельствами, так и внутренними установками, ценностными ориентациями ее субъекта. Деятельность до известной степени проявляется и отражается в активном поведении личности.

Диагностика по *деятельностному критерию* проводилась с помощью методики сценариев экономического поведения (А.Н. Татарко, М.В. Котова, Е.Р. Агадуллина, М.В. Ефремова) [16, с. 144]. Ее авторами предложены 11 биполярных измерений экономического поведения, охарактеризованные конкретными ситуациями (некоторые из которых содержательно адаптированы нами к реалиям профессиональной деятельности специалистов образования), оценку поведения героев которых должны дать респонденты. Данные ситуации иллюстрируют как сферу только профессиональной деятельности специалистов образования, так и в целом возможные ситуации экономического поведения личности в ее частной жизни. За выбор респондентом сценария, соответствующего, согласно ключу, прогрессивному экономическому поведению, выполненное задание оценивается в 1 балл, за выбор сценария экономически регрессивного поведения или за затруднение в выборе задание оценивается в 0 баллов. Полученные баллы суммируются, а итоговые результаты интерпретируются следующим образом: высокий уровень – 9–11; средний – 4–8; низкий – 0–3.

Далее снова производится приведение данных к общей системе оценок: за высокий уровень присуждается 2 балла, за средний – 1 балл, за низкий – 0 баллов.

Исследуя рефлексивный компонент социально-экономической компетентности личности, мы основывались на позиции, что «рефлексия является процессом и результатом самоанализа субъектом своих сознания, поведения, внутренних психических актов и состояний собственного опыта, личностных структур» [17, с. 143].

Изучение *рефлексивного критерия* осуществлялось нами с использованием теста рефлексии деятельности (В.Д. Шадриков, С.С. Кургинян). Данный тест позволяет установить как степень индивидуальной выраженности рефлексии по отдельным функциональным компонентам деятельности (информационная основа, мотивация и целеполагание, принятие решения и осуществление), так и общий показатель рефлексии деятельности ее субъекта выступающий как результат становления у него способности к осознанию способов собственной деятельности, причин и следствий достигнутых в ней успехов и неудач [18]. Авторами теста предлагаются два опросника для каждой из групп респондентов: для студентов, овладевающих профессиональной деятельностью, и для работающих специалистов. В каждом опроснике предлагается ряд утверждений, которые испытуемый должен оценить в диапазоне от «абсолютно верно» до «абсолютно неверно», получая при этом возможные оценки от 1 до 5. Полученные баллы суммируются по трем шкалам: «Информационная основа деятельности», «Мотивация и целеполагание деятельности», «Принятие решения и осуществление деятельности», а также из суммы баллов по всем пунктам опросника вычисляется общий показатель рефлексии деятельности. Полученные числа соотносятся с нормативными показателями, предложенными авторами (табл.) [18, с. 83].

При этом мы принимали во внимание, что, согласно подтвержденной исследованиями точки зрения авторов теста, «низкие и высокие значения показателей свидетельствуют о недостаточной или чрезмерной развитости у субъекта рефлексии собственной деятельности, которая характеризует его как неспособного к эффективному ее осуществлению. <...> В свою очередь, значения показателей рефлексии субъекта, находящиеся в пределах нормативных значений, свидетельствуют об обратной тенденции, а именно как способного к эффективному осуществлению собственной деятельности» [18, с. 83].

Таблица. – Нормы для теста общей рефлексии деятельности

Шкалы теста и показатель ОРД	Диапазон значений		
	выше нормы	норма	ниже нормы
Шкала ИОД	> 23	23–12	< 12
Шкала МЦД	> 25	25–17	< 17
Шкала ПРОД	> 38	38–21	< 21
ОРД	> 77	77–59	< 59

Учитывая сказанное, следует подчеркнуть, что рефлексия деятельности согласно данной методике, может быть оценена только бинарно: либо как продуктивная, либо как непродуктивная. В этой связи для приведения полученных данных к общей системе оценок нами используется следующая операция: за показатели в пределах нормативных значений присуждается 1 балл, за показатели выше или ниже нормы – 0 баллов.

По степени сформированности социально-экономической компетентности личности нами были выделены три уровня: низкий, средний и высокий. Определение каждого из них критериально обусловлено степенью сформированности компонентов данной компетентности: аксиологического, потребностно-мотивационного, когнитивного, деятельностного, рефлексивного. Соответственно, определению итогового уровня социально-экономической компетентности в нашем исследовании послужил анализ когнитивного (К), потребностно-мотивационного (ПМ), аксиологического (А), деятельностного (Д) и рефлексивного (Р) компонентов и сведение их в общую характеристику. При этом мы в меньшей степени задавались целью отследить изменения в каждом из показателей: значительно больше нас интересовал общий результат формирования социально-экономической компетентности как интегративного личностного образования. Интегративный показатель социально-экономической компетентности (СЭК) рассчитывался согласно формуле

$$\text{СЭК} = (\text{ПМ} + \text{К} + \text{Д} + \text{Р} + \text{А}).$$

Суммарный балл итогового результата изменяется в пределах от 0 до 9.

Применяя обозначенные выше расчеты, мы определили соответствие значений по данной шкале уровням сформированности социально-экономической компетентности:

высокий – 8–9 баллов – предполагает достижение устойчивого развития всех личностных образований, обеспечивающих эффективность деятельности в актуальном социально-экономическом пространстве, т.е. высокие показатели сформированности важнейших составляющих социально-экономической компетентности;

средний – 4–7 баллов – определяется состоянием, когда некоторые составляющие социально-экономической компетентности сформированы на достаточном уровне и могут создать основу для эффективной деятельности в актуальном социально-экономическом пространстве, а другие располагаются на не вполне достаточном уровне. При этом допускаются различные сочетания степени сформированности компонентов социально-экономической компетентности;

низкий – 0–3 балла – характеризуется недостаточной степенью сформированности необходимых для эффективной деятельности специалиста в актуальном социально-экономическом пространстве личностных образований; социально-экономическая компетентность фактически не сформирована.

Заключение. Таким образом, уровневая градация критериев сформированности социально-экономической компетентности отражает трансформации ее отдельных характеристик. Результаты такого рода трансформаций могут быть описаны следующими признаками: обилие, разнообразие и сложность (либо наоборот, примитивность, бедность, однообразие), сила, яркость и интенсивность [19]. Говоря об уровнях сформированности социально-экономической компетентности, мы имеем в виду, что названное свойство формируется в процессе деятельности, последовательно аккумулируя все соответствующие личностные новообразования на каждом предшествующем этапе своего становления, соответственно, предшествующий уровень составляет основу для формирования последующего. Своевременное выявление уровня сформированности социально-экономической компетентности позволяет наметить перспективный план компенсации недостатков. Характеристика уровней сформированности исследуемой компетентности показывает, что наиболее продуктивным и предпочтительным является высокий ее уровень.

Конструируя охарактеризованный в данной статье пятикомпонентный диагностический инструмент, выстроенный на интегративном критериальном комплексе, мы не задавались целью обеспечить универсальность измерения столь сложного личностного образования, как социально-экономическая компетентность (если таковое вообще возможно). Тем не менее, он целиком учитывает структуру исследуемого феномена, а его применение дает возможность не только установить наличный уровень социально-экономической компетентности у будущего либо практикующего специалиста образования, но и подтолкнуть его к размышлению о своей профессионально-личностной позиции в социально-экономическом пространстве, сформировать у него стремление к самосовершенствованию.

ЛИТЕРАТУРА

1. Чекина, Е.В. Социально-экономическая компетентность специалистов образования: инновационная составляющая содержания профессиональной подготовки будущих педагогов / Е.В. Чекина // Народная асвета. – 2017. – № 4. – С. 3–7.
2. Малев, А.В. Непрерывная лингвометодическая подготовка преподавателя иностранного языка : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / А.В. Малев. – Н. Новгород, 2015. – 378 л.
3. Сергеева, М.Г. Уровневые критерии и показатели сформированности экономических компетенций обучающихся / М.Г. Сергеева // Вестн. Бурят. гос. ун-та. – 2016. – Вып. 2. – С. 17–26.
4. Болотова, А.К. Психология коммуникаций / А.К. Болотова, Ю.М. Жуков. – М. : Высш. шк. экономики, 2015. – 496 с.
5. Мерлин, В.С. Психология индивидуальности / В.С. Мерлин. – М., Воронеж : МОДЕК, 1996. – 448 с.
6. Пермяков, О.Е. Диагностика формирования профессиональных компетенций / О.Е. Пермяков, С.В. Менькова. – М. : ФИРО, 2010. – 114 с.
7. Кыверялг, А.А. Методы исследования в профессиональной педагогике / А.А. Кыверялг. – Таллин : Валгус, 1980. – 334 с.
8. Ценности культуры и модели экономического поведения: монография / под ред. Н.М. Лебедевой, А.Н. Татарко. – М. : Спутник+, 2011. – 389 с.
9. Павленко, О.Б. Индивидуальные ценности и модели экономического поведения / О.Б. Павленко // Ценности культуры и модели экономического поведения: монография / под ред. Н.М. Лебедевой, А.Н. Татарко. – М. : Спутник+, 2011. – С. 151–165.
10. Негруль, В.В. Аксиологический аспект философского осмысления экономического поведения / В.В. Негруль // Вестник ВГУ. Сер. Философия. – 2016. – № 2. – С. 105–113.
11. Имедадзе, И.В. Ситуативное развитие мотивации и установка / И.В. Имедадзе // Вопросы психологии. – 1989. – № 2. – С. 90–97.
12. Щупленков, О.В. Проблема формирования инновационной личности в современном обществе / О.В. Щупленков, Н.О. Щупленков // Психолог. – 2013. – № 8. – С. 21–70.
13. Казачихина, М.В. Развитие у педагогов установки на инновационную деятельность в процессе повышения квалификации / М.В. Казачихина // Педагогическое образование в России. – 2012. – № 4. – С. 79–83.
14. Шайдуллина, Р.М. Педагогическое проектирование системы экономической социализации будущих инженеров на этапе вузовского обучения : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Р.М. Шайдуллина. – Уфа, 2014. – 228 с.
15. Ефременкова И.А. Входная диагностика и актуализация экономических знаний студентов вуза физической культуры / И.А. Ефременкова, А.И. Сергеев // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. – 2017. – № 5 (147). – С. 42–44.
16. Методика исследования культуры и моделей экономического поведения / А.Н. Татарко [и др.] // Ценности культуры и модели экономического поведения : моногр. / под ред. Н.М. Лебедевой, А. Н. Татарко. – М. : Спутник+, 2011. – С. 134–150.
17. Кашлев, С.С. Интерактивные методы эколого-педагогической деятельности / С.С. Кашлев. – М. : Горизонт, 2004. – 224 с.
18. Шадриков, В.Д. Парциальность рефлексии деятельности / В.Д. Шадриков, С.С. Кургиян // Акмеология. – 2015. – № 2. – С. 68–83.
19. Лазурский, А.Ф. Очерк науки о характерах / А.Ф. Лазурский. – М. : Наука, 1995. – 271 с.

Поступила 12.01.2018

**DESIGNING OF THE COMPLEX TOOL FOR ASSESSMENT
OF THE SOCIO-ECONOMIC COMPETENCE OF SPECIALISTS OF EDUCATION**

E. CHEKINA, L. GLAZYRINA

In the article the general approaches to designing of the complex tool for assessment of socio-economic competence of future and practicing specialists of education are characterized. In the basis of this diagnostic complex the following criteria of formation of socio-economic competence are put: axiological, motivational, cognitive, activity, reflexive. These criteria unite the maintenance of her components in general. Researching of socio-economic competence of the specialists of education, degree of expressiveness of her structural components is offered to be carried out by means of adapted to an object of research suitable for this purpose tools which are united in complex diagnostic system. The selected techniques cover all parties of the studied phenomenon, intercross and complemented and also are available to use by the corresponding groups of respondents and don't need bulky procedures of processing. Their application gives the chance not only to establish the cash level of socio-economic competence at the future or the practicing specialists of education, but also to direct him to reflection about the professional and personal position in socio-economic space, to create at him aspiration to own development.

Keywords: the higher education, socio-economic competence, diagnostics of competence.

УДК 373.2:94«1917–1924»(476.5)

**СТАНОВЛЕНИЕ СОВЕТСКОЙ СИСТЕМЫ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
НА ЗЕМЛЯХ РОССИЙСКО-БЕЛОРУССКОГО ПРИГРАНИЧЬЯ 1917–1924 гг.
(НА МАТЕРИАЛАХ ВИТЕБСКОЙ ГУБЕРНИИ)**

*канд. пед. наук, доц. Е.Н. БУСЕЛ-КУЧИНСКАЯ
(Витебский государственный университет имени П.М. Машерова)*

Рассматриваются вопросы становления советской системы дошкольного образования Витебской губернии в первые годы советской власти, материальное состояние и кадровое обеспечение учреждений для детей младенческого, раннего и дошкольного возраста. Органами охраны материнства и младенчества открывались дома матери и ребенка, дома младенца, приюты, ясли и т.п., а также организовывалась подготовка персонала среднего звена. Подотделы дошкольного воспитания курировали работу детских садов, очагов, площадок и домов для детей дошкольного возраста. Подготовка работников дошкольных учреждений осуществлялась на курсах, после 1921 г. – в педагогических техникумах.

***Ключевые слова:** Витебская губерния, российско-белорусское приграничье, дошкольное воспитание, дошкольное образование, охрана материнства и младенчества, профессиональное образование.*

Введение. На землях Беларуси дошкольное образование имеет относительно недавнюю историю. Его предпосылки складывались на протяжении XIX в. В 1808 г. в Витебске был открыт сиротский приют, где воспитывались дети дошкольного возраста. В конце XIX в. возникли «фребелевские» детские сады: по сохранившимся сведениям, впервые на землях Беларуси подобное заведение было учреждено в Витебске в 1887 г. В начале XX в. (до 1917 г.) в число заведений Витебской губернии, обеспечивающих призрение, воспитание и первоначальное обучение детей дошкольного возраста, входили детские приюты, сады, очаги, площадки, а также приговорительные училища, принадлежавшие частным лицам и общественным благотворительным организациям [1]. Бурный рост численности учреждений воспитания дошкольников происходит после 1917 г. Школа и педагогика сегодняшнего дня во многом унаследовали достижения советской эпохи, в т.ч. в области дошкольного образования. обстоятельный анализ развития дошкольного воспитания Белорусской ССР, начиная с 1921 г., представлен в комплексном исследовании Е.Г. Андреевой (1972, 1987). В современной науке вопросы воспитания дошкольников советского периода освещаются в публикациях и учебниках по истории дошкольной педагогики Л.Н. Воронцовской, Э.В. Захаровой, С.А. Козловой (Республика Беларусь), Т.М. Бабуновой, Л.Р. Болотиной, И.О. Карелиной, М.В. Суровой (Россия) и др. Изученные нами опубликованные источники свидетельствуют об отсутствии исследований, подробно освещающих вопросы состояния дошкольной воспитательной практики Витебской губернии советского периода, являвшейся до своего упразднения в 1924 г. преимущественно частью РСФСР. Это обусловило целесообразность нашего исследования: проанализировать становление советской системы дошкольного образования на землях российско-белорусского приграничья в 1917–1924 гг. (на материалах Витебской губернии). Для написания статьи использованы фонды Государственного архива Витебской области (далее – ГАВТО), а также материалы выступлений и съездов 1920-х гг. Методологическая основа исследования представлена принципами историзма, объективности, взаимосвязи исторического и логического. Реализованы логические методы исследования, а также методы историко-сравнительного и системно-комплексного анализа.

Основная часть. Период 1917–1924 гг. характеризуется не только масштабными преобразованиями во всех сферах общественно-политической жизни советского государства, частью которого являлась Витебская губерния, но и обострением негативных тенденций, развернувшихся на фоне гражданской войны, нестабильной социально-политической ситуации, финансовой системы и т.п. Кризисные явления социально-политического, экономического и продовольственного характера осложняли демографическую обстановку региона. В первые послереволюционные годы в Витебской губернии отмечалась высокая смертность среди новорожденных и детей, не достигших 3-х лет. По официальным сведениям, в 1918 г. в Витебске родилось 1819 детей, однако умерло 229 в возрасте до 1 года и 154 – до 3-х лет. Печальная статистика сохранялась в последующие годы [2, д. 744, л. 71]. Проблемы социальной сферы осложнялись ростом числа детей-сирот, беспризорников, «отказников» и «подкидышей». В 1917 г. при Народном комиссариате государственного призрения (с 1918 г. – Народный комиссариат социального обеспечения) были созданы подструктуры охраны матери и грудного ребенка. С 1921 г. работу отделов охраны материнства и младенчества курировало ведомство Народного комиссариата здравоохранения РСФСР. Отделы охраны материнства и младенчества, созданные при Витебском губисполкоме, были призваны решить задачи обеспечения здоровья и благополучия трудящихся женщин и детей младенческого возраста, а также создания для

работающих матерей условий, облегчающих труд материнства и дающих возможность принимать участие в хозяйственной жизни страны без ущерба для ребенка. В этих целях беременным женщинам выдавались удостоверения об их правах и привилегиях (рис.) [2, д. 418, л. 9 об.], а также организовывались молочные кухни, дома матери и ребенка, дома младенца, ясли, приюты для грудных детей и детей до 3-летнего возраста и проч.

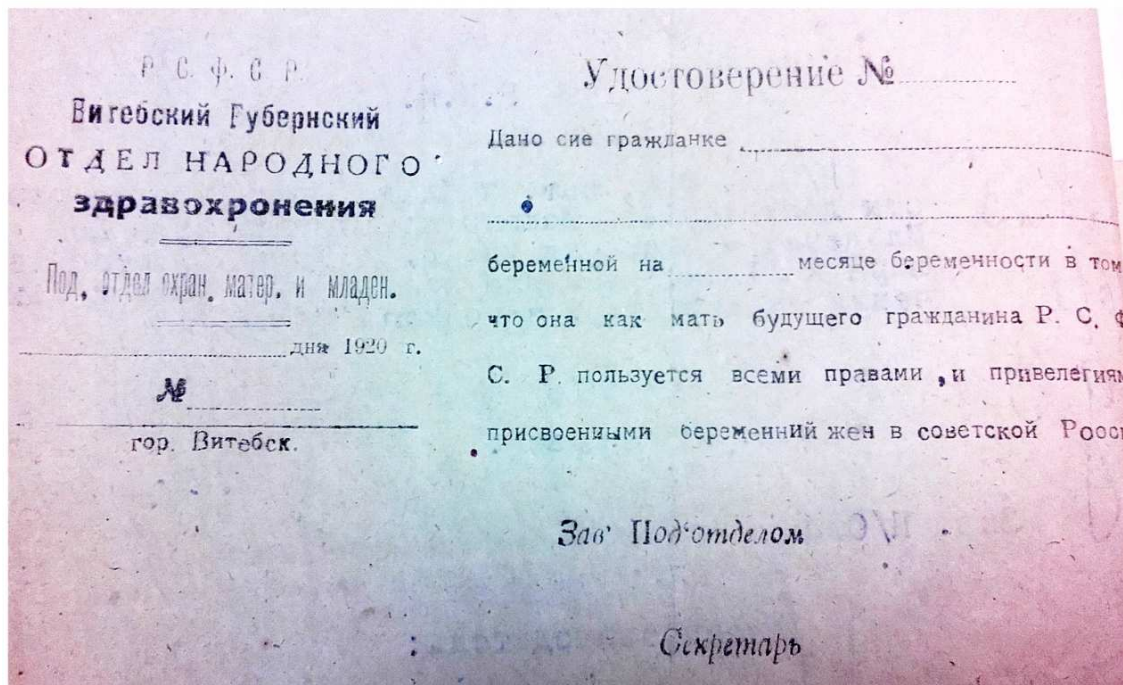


Рисунок. – Удостоверение беременной женщины

Одновременно под лозунгами социального воспитания и «общественного спасения» детей и сирот Народным комиссариатом просвещения учреждались дошкольные детские дома, коммуны, площадки, очаги, сады и т.п. Последние рассматривались в качестве «коммунистических рассадников, направляющих новое поколение с самого доступного воздействию воспитания возраста на путь новой жизни» [3, с. 18]. 20 ноября 1917 г. в РСФСР была принята «Декларация по дошкольному воспитанию», обеспечивавшая бесплатное образование и воспитание детей дошкольного возраста. Без развития общественного дошкольного воспитания строительство советской школы не представлялось возможным, что подтверждал знаменитый декрет «О единой трудовой школе РСФСР» (1918), положения которого обосновывали тесную преемственность между ступенями дошкольного и школьного образования. Дальнейшее развитие общественного воспитания дошкольников регламентировалось «Инструкцией по ведению очага и детского сада» (1919), «Руководством по ведению очага и детского сада» (1920), а также обсуждалось на I, II и III Всероссийских съездах по дошкольному воспитанию (1919, 1921, 1924). В 1918 г. при отделе народного образования Витебского губисполкома был создан дошкольный подотдел, с 1919 г. – подотдел дошкольного воспитания) [4, оп. 1].

В первые послереволюционные годы в Витебской губернии значительно возросло количество государственных учреждений для детей младенческого, раннего и дошкольного возраста [4, д. 25–26], [5, д. 35, л. 26; д. 116, л. 1]. По сохранившимся сведениям, в 1921 г. в регионе насчитывалось 9 учреждений «закрытого призрения» и 5 яслей («полузакрытого призрения») подотдела охраны материнства и младенчества [2, д. 419, л. 3]. Велась работа по открытию 11 полевых яслей в уездах. В том же году на Витебщине имелось 111 детских садов и 44 детских дома [2, д. 413, л. 20]. В числе последних – дома для голодающих детей Поволжья, где воспитывались дети дошкольного возраста. В 1921 г. в Витебском уезде таких домов было 2. В 1923 г. сохранились сведения о 3-х домах для детей Поволжья – в Сенненском уезде (1) и Городке (2) [5, д. 124, л. 99; д. 222, л. 152].

Становление советской сети учреждений для младенцев и дошкольников осложнялось сокращением бюджетных средств на нужды образования и государственного призрения [6, с. 3–5], [2, д. 420, л. 25; д. 573, л. 94; д. 744, л. 22, 176]. Снятие учреждений охраны материнства и младенчества с госснабжения

и перевод их на местные средства в 1922 г. привели к тому, что к 1923 г. в Витебской губернии количество этих учреждений сократилось почти вдвое. Например, в Витебске из 7 таких учреждений, отмеченных ранее, остались дом младенца, дом ребенка, а также ясли при фабрике «Двина» и объединенные ясли имени Самойловой [2, д. 574, л. 28; д. 744, л. 176].

Материально-хозяйственная сторона исследуемого вопроса осложнялась проблемами продовольственного характера. На базе учреждений государственного призрения и дошкольного воспитания дети получали скудную пищу и, по мере возможностей, снабжались одеждой и обувью [5, д. 40, л. 5 – 7 об.]. Но даже в относительно «успешном» 1921 г. среди нужд учреждений охраны материнства и младенчества Витебской губернии перечислялись недостаток продуктов питания, предметов ухода за детьми, медикаментов и верхней одежды [2, д. 419, л. 3]. Под детские сады отводились хозяйственные постройки, реквизируемые квартиры, разграбленные помещичьи дома. В фондах ГАВТО сохранилось описание Митковского детского сада Витебского уезда, открытого в бывшем барском доме: «Внешний вид [сада] жуток. Стекла в окнах выбиты, внутри грязь, оборванные обои, паутина, солома. Какие-то скамейки, поломанная мебель» [5, д. 116, л. 4]. Повсеместно отмечалось отсутствие учебных пособий, игрушек, развивающего материала, мебели и т.п. Скудное питание обычно состояло из хлеба с кипятком и «постной» каши [5, д. 21, л. 95]. Из-за перебоев с отоплением (дровами) дошкольные учреждения нередко закрывались на зимний период [4, д. 28], [5, д. 116, л. 3а].

В отчетах заведующих дошкольной секцией 1920–1921 гг. также отмечалось о формальном существовании детских садов: «Детский сад в том положении, в каком он находится в настоящее время, не есть учреждение, в коем возможно воспитать ребенка и подготовить для дальнейшего посещения школы, а есть то здание, в котором содержатся дети для того только, чтобы получить кусок хлеба...но не получить никакого воспитания...» [5, д. 35, л. 26], [5, д. 116, л. 1]. В условиях финансового кризиса заработная плата работников дошкольных учреждений выплачивалась нерегулярно. Рабочие места, организованные в сельской местности, на что, прежде всего, обращалось внимание советской власти, не предполагали благоустроенного жилья для проживания персонала. Красноречивым примером служат сведения о сестрах Шалберовых, которые, «происходя из горожан», оказались совершенно неподготовленными к работе в условиях сельского быта. Сестрам, одна из которых за время работы родила ребенка, предоставили обветшалую грязную квартиру и около 3-х месяцев не платили жалованье. За неимением средств зимой они вынуждены были «щеголять в лаптях и летних туфлях». Только поддержка со стороны сельчан помогла руководительницам не умереть от голода [5, д. 116, 3а].

Материалы, хранящиеся в ГАВТО, свидетельствуют о фактах кражи и расхитительства, имевших место в заведениях государственного призрения [2], и недобросовестном исполнении руководством дошкольного воспитания своих должностных обязанностей. Например, школьным инструктором Д. Василевским рассматривалась жалоба со стороны родительского комитета по отношению к одной из руководительниц детского сада Витебского уезда Шездиковой, которой предъявлялись претензии относительно «способа ведения хозяйственной части». Василевский, не заставший руководительницу на рабочем месте в течение двух суток, опросил местных жителей и подготовил соответствующий доклад. Выяснилось, что Шездикова занималась приписками – в сад были записаны все дети дошкольного возраста волости, но фактическое число посещающих было значительно меньше. Руководительница часто и подолгу отсутствовала на рабочем месте. Отмечались недостатки продуктов питания, отпускаемых детям-дошкольникам. Документы зафиксировали вопиющее проявление бесхозяйственности: «Полученное из Упродкома 7 пудов мяса испортилось и им кормили детей, пока они ели, а затем его выбросили без составления акта о негодности...». Занятия с детьми не проводились – дошкольники были предоставлены сами себе. Наконец, выяснилось, что в одном помещении с детьми около недели находился поросенок, отчего, как было написано в документе, «образовалась невыносимая вонь» [5, д. 35, л. 4]. Вследствие разбирательства Шездикова была отстранена от занимаемой должности.

Безразличное и даже враждебное отношение населения отягощало работу сети учреждений для младенцев и дошкольников. Несмотря на то, что в первые годы советской власти среди одиноких родителей было много желающих определить своих детей в дома государственного призрения, о чем свидетельствуют документы [2, д. 236], учреждения охраны материнства и младенчества населением воспринимались как «лишние и никому не нужные» [2, д. 573, л. 138]. Повсеместно отмечались «агрессивность и недоверчивость социальной среды», «агитация против детских садов» и «ненормальность условий» их существования [5, д. 4; д. 35, л. 23 об.]. Созданные после 1919 г. женотделы занимались пропагандой новых форм государственного устройства детей работающих матерей, а также проводили активную разъяснительную работу среди женщин [2, д. 744, л. 205–206]. Такая же работа среди родителей велась руководительницами детских садов (очагов). Из лиц родительского актива избирались члены родительских комитетов. Периодически устраивались собрания, на повестке дня которых было принятие насущных решений того времени: «об освобождении помещения, занимаемого гражданином... необходимого для детского сада», «каждый родитель,

имеющий лошадь, должен привезти по возу дров» и т.п. В качестве мер пропаганды на базе детских садов организовывались лектории и курсы ручного труда для взрослых [5, д. 35, л. 10–17, 23].

Не менее острыми представлялись вопросы кадрового обеспечения. С целью устранения недостатка персонала среднего звена для заведений органов охраны материнства и младенчества в Витебске устраивались курсы сестер по уходу за детьми раннего возраста. Первые были организованы в ноябре 1919 г. и длились 4 недели; следующие – в феврале и ноябре 1920 г. и уже продолжались 3 и 4,5 месяца; наконец, организованные в июле 1922 г. курсы были вновь сокращены до 2 месяцев. Значительная часть курсисток не смогла их окончить – из 25 принятых в 1919 г. окончило 12, а в 1922 г. из 18 зачисленных удостоверение об окончании получило только 6. Программа курсов была довольно бедной и включала исключительно дисциплины медицинского профиля – анатомию, физиологию, гигиену и уход за ребенком, вскармливание ребенка и понятие о молочной кухне, гигиену беременности и послеродового периода. Отмечалось, что «для группы, окончившей курс и направленной для работы по грудному возрасту, подготовка оказалась вполне достаточной и далеко не достаточной в работе с детьми от 1 до 3-х лет» [2, д. 573, л. 115–115 об., 118 об.].

С 1921 г. организовывалась подготовка сестер-воспитательниц. От сестры-воспитательницы требовалось «призвание к данному роду деятельности, наличие основательных специальных знаний и идейной убежденности». Обращалось внимание на нравственную сторону ее характера и добросовестность. В соответствии с программой, предложенной на Всероссийском совещании заведующих губернскими подотделами охраны материнства и младенчества, курс разделялся на 3 семестра: 1) общеобразовательный и подготовительный для прохождения последующих специальных теоретических предметов; 2) преимущественно теоретический; 3) посвященный большей частью практическим знаниям. На курсах изучались дисциплины медицинского профиля (анатомия и физиология человека, гигиена, понятие о бактериологии и общей патологии, анатомо-физиологические особенности грудного ребенка и уход за ним, патология раннего возраста и уход за больным ребенком, анатомо-физиологические особенности женского организма, гигиена материнства и т.п.), история охраны материнства и младенчества в связи с рабочим движением, а также психологическое развитие и воспитание ребенка от 0 до 3-х лет. Обучение на курсах предполагалось не менее полугодом. На курсы принимались лица, владевшие навыками письменной речи и знавшие 4 правила арифметики [2, д. 418, л. 54, 61–62]. В 1921 г. курсы сестер-воспитательниц были организованы в Москве, куда, предположительно, были направлены делегатки из Витебской губернии [2, д. 418, л. 101]. В том же году в Витебской губернии были организованы 6-месячные курсы по подготовке персонала для учреждений охраны материнства и младенчества, проведены 6-недельные курсы для подготовки персонала по организации полевых яслей и курсы для патронажных сестер [2, д. 419, л. 8–10]. К сожалению, к 1923 г. было значительно сокращено государственное финансирование профессиональных школ данного профиля и они, находясь в бедственном положении, не могли осуществить очередной набор слушательниц [4, д. 29а, л. 28].

Несмотря на материально-финансовые трудности, описанные нами, темпы открытия учреждений дошкольного воспитания не снижались [5, д. 124, л. 113], что сильнее обостряло проблему кадрового вопроса. На I Всероссийском съезде по дошкольному воспитанию педагогом Е.И. Тихеевой была выдвинута идея о том, что работниками дошкольных учреждений должны быть лица с высшим образованием, подготовленные в специальных педагогических заведениях с курсом обучения 4 года. Однако педагог допускала, что реалии вынудят прибегнуть к краткосрочным курсам длительностью не менее 12 месяцев. Для пропаганды идей дошкольного воспитания допускались более короткие курсы [7, с. 206–208]. На заседании Коллегии главпрофобра РСФСР от 5 августа 1921 г. была принята схема педагогического образования. В соответствии с ней подготовка работников дошкольных учреждений осуществлялась: а) на краткосрочных курсах, включавших курсы педагогических практикантов (срок обучения – 6–12 месяцев) и педагогических курсах (срок обучения – до 2 лет); б) в постоянных учебных заведениях среднего типа (педтехникумах со сроком обучения 4 года); в) на базе постоянных учебных заведений высшего типа – практических институтах народного образования, педагогических факультетах или пед-институтах (срок обучения – 4 года) [5, д. 127, л. 42]. Согласно данным об учебных заведениях Витебской губернии по подготовке педагогических кадров, к 1921 г. в Витебске функционировал педагогический вуз – Институт народного образования (с 1922 г. – Практический институт народного образования), который готовил преимущественно учителей-предметников для школ I и II ступеней. По всей вероятности, подготовка работников дошкольных учреждений осуществлялась на базе педагогических 12-месячных постоянных и 10-месячных курсов. В 1920 г. 10-месячные русские и 10-месячные губернские еврейские педагогических курсы находились в Витебске. В уездах годичные постоянные педагогические курсы действовали в Городке, Полоцке, Невеле, Себеже, Велиже и Сенно, 10-месячные – в Себеже, Полоцке, Велиже и Сураже (последние были закрыты в конце 1920 г.) [4, д. 31, л. 18, 60].

Как и предполагала Е.И. Тихеева, в 1920-е гг. наметилась тенденция сокращения продолжительности обучения по подготовке кадров дошкольного образования. В 1920 г. в Витебске были организованы Губернские 6-месячные курсы по дошкольному воспитанию, рассчитанные на 60 человек [5, д. 33, л. 9]. Однако в следующем 1921 г. обучение на курсах, куда были зачислены 64 слушательницы, было сокращено до 3-х месяцев – с 15 марта по 20 июня. Причем программа была довольно интенсивной и включала анатомию и физиологию, физическое воспитание и гигиену детского возраста, психологию детства и педагогическую психологию, историю педагогического учения, введение ребенка в мир природы, ручной труд, детское творчество, ведение детского сада, обучение детей грамоте, счету, «рассказыванию», развитие речи и ее дефекты, психопатологию и дефектность детского возраста и др. В полной мере освоить программу курсов смогло только 19 слушательниц, которые были «незамедлительно трудоустроены» в детские сады и на детские площадки [5, д. 120, л. 23, 76, 105, 126, 157, 336]. Практически одновременно 10 апреля 1921 г. в Витебске открылись курсы по подготовке руководительниц школьных и дошкольных площадок, обучение на которых было сокращено вовсе до 6 недель. А с 1 ноября 1921 г. в м. Яновичи Витебского уезда было решено открыть курсы педагогических практикантов [5, д. 127, л. 10, 40].

После 1921 г. произошла очередная реорганизация педагогических учебных заведений: на базе годичных курсов Витебской губернии были созданы педтехникумы. В 1922 г. в регионе имелись Витебский русский (в том же году был закрыт), Витебский еврейский, Полоцкий, Велижский, Невельский, Городокский и Оршанский педтехникумы, а также Сенненские педагогические курсы [4, д. 29а, л. 34, 89].

Меры по повышению квалификации работников дошкольных учреждений предпринимались и в других направлениях. При городских садах открывались кружки по дошкольному образованию. Известно, что в 1920 г. подобная форма была организована на базе I еврейского детского сада Витебска. Участницы кружка обсуждали «злободневные» вопросы организации работы дошкольных учреждений, в числе которых – недостаток подготовленного персонала, «перегруженность» (на 87 детей сада приходилось всего 2 воспитательницы), невозможность осуществления эстетического воспитания ввиду отсутствия требуемых пособий и инструментов и т.п. Методическая секция вырабатывала конкретные рекомендации по поводу «ограждения детей от вредного влияния окружающей жизни» и плана наблюдения за ребенком, дисциплины и «борьбы с детской ленью», детской индивидуальности и дефективности. В 1920-е гг. регулярно устраивались дошкольные съезды, съезды руководительниц детских садов и конференции, разрабатывавшие вопросы организационно-методического характера. Так, на одном из съездов 1921 г. в Витебске обсуждалось содержание единой для всех садов губернии программы, предусматривающей физическое и моральное воспитание, «возбуждение в детях интереса к природе», развитие речи, обучение счету и письму, ручному труду, пению и музыке [5, д. 40, л. 2], [5, д. 116, л. 1].

Заключение. Советская система дошкольного образования на этапе становления представляла сеть учреждений, подведомственных различным структурам государственной власти. Отделы охраны матери и грудного ребенка (1917), впоследствии – охраны материнства и младенчества (1918), подведомственные Народному комиссариату государственного призрения (1917), Народному комиссариату социального обеспечения (1918) и Народному комиссариату здравоохранения РСФСР (1921), курировали работу учреждений, где содержались дети от рождения до 3-летнего возраста (дома младенца, дома ребенка, ясли, полевые ясли и т.п.). Подотделы дошкольного воспитания, созданные при Народном комиссариате просвещения РСФСР (1917), обеспечивали деятельность детских садов, очагов, приютов, площадок, дошкольных детских домов и т.п.

Основными проблемами учреждений для детей младенческого, раннего и дошкольного возраста были недостаток финансирования, отсутствие должной материально-технической и учебно-методической базы, а также недобросовестное выполнение работниками своих должностных обязанностей, безразличное и даже враждебное отношение населения к новым формам государственного устройства детей. Остро стояла проблема кадрового обеспечения.

Наиболее популярными формами профессионального образования были краткосрочные курсы, которые готовили персонал среднего звена. Начиная с 1919 г., по Витебской губернии организовывались курсы сестер по уходу за детьми раннего возраста, курсы сестер-воспитательниц, курсы для подготовки персонала по организации полевых яслей и курсы для патронажных сестер, обучение на которых варьировалось от 6 недель до 6 месяцев. Недостаток государственного финансирования привел к сокращению в 1923 г. учреждений органов охраны материнства и младенчества и соответствующих профессиональных школ.

До 1920 г. на территории региона подготовка работников дошкольных учреждений осуществлялась преимущественно на базе педагогических годичных постоянных и 10-месячных курсов, которые имелись в губернском и большинстве уездных городов. В 1920–1921 гг. основной упор был сделан на

организацию краткосрочных курсов, продолжительность обучения на которых была сокращена до 6 недель. После 1921 г. годовые курсы были реорганизованы в педагогические техникумы. Одновременно открывались кружки по дошкольному образованию, регулярно устраивались съезды и конференции, которые в той или иной мере способствовали повышению квалификации работников учреждений дошкольного воспитания. Вопреки кризису финансирования, темпы открытия дошкольных заведений в губернии не снижались.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бусел, Е.Н. Развитие системы образования Витебской губернии второй половины XIX – начала XX века : моногр. / Е.Н. Бусел. – Витебск : ВГУ имени П.М. Машерова, 2015. – 171 с.
2. ГАВТО. – Ф. 64. Отдел народного здравоохранения исполнительного комитета Витебского губернского Совета рабочих, крестьянских и красноармейских депутатов (Витебский губздравотдел). Оп. 1. Д. 236, 413, 418, 419, 420, 573, 744.
3. Бусел-Кучинская, Е.Н. Основные направления строительства советской школы на белорусских землях в 1917–1924 гг. (по материалам Витебской губернии) / Е.Н. Бусел-Кучинская // Весці БДПУ. – 2017. – № 4. – С. 17–21.
4. ГАВТО. – Ф. 246. Отдел народного образования исполнительного комитета Витебского губернского Совета рабочих, крестьянских и красноармейских депутатов (Витебский губоно). Оп. 1. Д. 5, 28, 31.
5. ГАВТО. – Ф. 221. Отдел народного образования исполнительного комитета Витебского уездного Совета рабочих, крестьянских и красноармейских депутатов (Витебский уоно), г. Витебск Витебской губернии РСФСР. Оп. 1. Д. 4, 21, 33, 35, 40, 116, 120, 124, 127, 222.
6. Ходоровский, И. На фронте просвещения. Статьи и речи / И. Ходоровский. – М.–Л. : Гос. изд-во, 1926. – 176 с.
7. Первый всероссийский съезд по дошкольному воспитанию : доклады, протоколы, резолюции. – М. : Гос. изд-во, 1921. – [224] с.

Поступила 23.03.2018

**THE ESTABLISHMENT OF THE SOVIET SYSTEM OF PRESCHOOL EDUCATION
IN LANDS OF RUSSIAN-BELARUSIAN BORDER 1917–1924
(ON MATERIALS OF VITEBSK REGION)**

E. BUSEL-KUCHYNSKAYA

The article deals with the development of the Soviet system of pre-school education in the Vitebsk province in the first years of the Soviet regime, the material condition and staffing of institutions for children of infant, early and preschool age. Maternal and infant health authorities opened mother and child's homes, infant homes, shelters, nurseries, etc., and also organized the training of mid-level personnel. The pre-school education departments supervised the work of kindergartens, foci, sites and homes for preschool children. Training of workers in pre-school institutions was carried out at courses, after 1921 - in pedagogical technical schools.

Keywords: *Vitebsk region, Russian-Belarusian frontier, preschool education, protection of motherhood and infancy, vocational education.*

УДК 78.036:37(476.5)

**ОСНОВНЫЕ ФАКТОРЫ РАЗВИТИЯ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
ВИТЕБСКОЙ ГУБЕРНИИ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XIX – НАЧАЛА XX вв.****И.В. ДЕНИСОВА***(Витебский государственный университет имени П.М. Машерова)*

Выявлены основные факторы развития музыкального образования Витебской губернии во второй половине XIX – начале XX вв. Выделенные факторы, понимаемые как активные элементы воздействия на процесс развития музыкального образования, объединены в следующие группы: социально-экономические, государственно-политические, этнокультурные, музыкально-педагогические. Названы факторы, оказавшие негативное воздействие на процесс развития музыкального образования Витебской губернии в дореволюционный период.

Ключевые слова: музыкальное образование, Витебская губерния, фактор развития.

Введение. В последние десятилетия в отечественной системе образования под воздействием ряда политических, экономических, социально-культурных и других факторов происходят существенные изменения: наряду с государственными учебными заведениями появляются частные; развивается высшее и среднее духовное образование; возрождаются закрытые в советские годы учебные заведения (например, в Витебском регионе – Полоцкий кадетский корпус, Витебская духовная семинария); во многих учебных заведениях воскрешается традиция проведения балов, тематических музыкальных вечеров; широкое распространение получает индивидуальное репетиторство. Осмысление данных процессов позволяет провести параллели с дореволюционным периодом, актуализирует необходимость исследования накопленного во второй половине XIX – начале XX вв. огромного теоретического и практического опыта в области образования (в частности, музыкального) с опорой на культурные достижения предшествующего времени. Проведение историко-педагогического анализа развития музыкального образования предполагает выявление факторов его развития.

Под словом «фактор», как правило, понимают причину, движущую силу какого-либо процесса, определяющую его характер или отдельные черты. Взяв за основу определение данного понятия российского исследователя А.Я. Найна [1, с. 16], факторы мы понимаем как активные элементы воздействия на процесс развития музыкального образования Витебской губернии. Музыкальное образование нами трактуется как процесс и результат организованного обучения музыке духовной, народной и светской ориентации во взаимосвязи двух основных уровней реализации каждого из направлений: общего и специального (профессионального) [2].

Отечественным исследователем Е.Н. Бусел выделены политические, социально-экономические, этнокультурные и просветительно-педагогические факторы развития системы образования Витебской губернии дореволюционного периода [3]. Вместе с тем требуется проведение отдельного исследования для выявления факторов развития музыкального образования Витебской губернии второй половины XIX – начала XX вв. с учетом специфики данного процесса.

Основная часть. Во второй половине XIX – начале XX вв. процесс развития музыкального образования проходил под воздействием ряда факторов. Проведенное исследование позволило объединить выделенные факторы в несколько групп.

1. Социально-экономические факторы. Витебская губерния в исследуемый период представляла собой административно-территориальную единицу Российской империи, которая занимала территорию северо-восточной части современной Витебской области, восточной части Латвии (в т.ч. города Двинск (Даугавпилс), Режица (Резекне) и Люцин (Лудза)), а также некоторых районов России (Невель и Себеж – Псковская область, Велиж – Смоленская область). В состав губернии входили Велижский, Витебский, Городокский, Динабургский (с 1893 г. – Двинский), Дриссенский, Лепельский, Люцинский, Невельский, Полоцкий, Режицкий, Себежский и Суражский (упразднен в 1866 г.) уезды. Согласно статистическим данным, представленным в «Памятной книжке Витебской губернии на 1895 год», «народонаселение на 1 января 1894 г. состояло из 1 407 211 душ обоего пола» [4, с. 193]. Крестьяне составляли 70,87% населения, среди других сословий представлены мещане (19,38%), а также лица военных сословий (7,29%) [4, с. 194]. Главным источником благосостояния большинства жителей уездов (82,77% населения губернии) было земледелие, из побочных отраслей сельского хозяйства – кустарные промыслы, рыболовство, вырубка и вывозка леса. Начавшиеся в 60–70-е годы XIX в. процессы урбанизации населения привели

к усилению значения городов в политической, культурной, экономической жизни губернии. О темпах роста численности городского населения свидетельствуют количественные данные: население города Витебска выросло с 27 862 человек в 1861 г. до 65 871 человек в 1897 г., т.е. более чем в два раза. На рубеже XIX–XX вв. жители городов составляли 17,23% всего населения губернии [4, с. 201].

XIX век во всем мире ознаменовался бурным развитием промышленности, транспорта, торговли. Так называемый «экономический бум» дал миру новые железнодорожные системы, пароходные морские суда, телеграфные и телефонные линии связи и электричество. В конце XIX – начале XX вв. Российская империя начала быстро превращаться из чисто аграрной в аграрно-индустриальную державу со средним уровнем развития, одним из приоритетных направлений стало железнодорожное строительство. Так, в 1861 г. через Витебскую губернию проложена железная дорога, составляющая часть Санкт-Петербургско-Варшавского железного пути, в 1866 г. произошло открытие Динабургско-Витебской железной дороги, в 1868 г. началось движение на первом участке Орловско-Витебской железной дороги, в 1902 г. железная дорога связала Витебск и Жлобин, в 1907 г. открыта линия Волковыск-Лида-Полоцк.

Введение железнодорожного сообщения повлияло не только на экономику губернии в целом, но и активизировало культурную, концертно-гастрольную жизнь городов. Имея в своем распоряжении личный вагон, главный начальник военно-учебных заведений великий князь Константин Константинович (внук Николая I) в начале XX в. часто разезжал по всей России, проверяя постановку дела в военно-учебных заведениях. «Каждую зиму, пользуясь его вагоном, ... в Полоцк приезжали различные коллективы артистов, певцов, работников цирка. Приезжали знаменитые не только в России, но и за границей, хоры Славянского и Архангельского» [5, с. 42]. Железная дорога стала также средством «доставления» музыкальных инструментов и нот.

Вторая половина XIX в. считается началом *активного развития нотиздательско-торгового дела* в России, когда на волне общественного подъема в период реформ 60-х годов появились крупные издательские, полиграфические и книготорговые фирмы, увеличилось число этих предприятий и количество печатной продукции в связи с повышением спроса. Крупнейшими издателями музыкальных сочинений в России к началу XX в. стали фирма П.И. Юргенсона и издательство А.Б. Гутхейля в Москве. В провинциях также издавалась музыкальная литература. Так, в Витебске были изданы «Русские народные песни, собранные П.А. Шейном» (1867), «Методическая хрестоматия классного хорового пения для всех учебных заведений» (1903) и «Нотная терминология: Справочный словарь для регентов, учителей и всех музыкантов» (1904) М.В. Анцева.

Отличительной чертой времени стало *расширение частной инициативы при поддержке и контроле со стороны государства* во многих областях промышленности, торговли, образования. В крупных городах губернии открывались частные предприятия. Например, в 1861 г. в Витебске действовали 3 фортепианные фабрики. Начало XX в. ознаменовалось появлением в Витебской губернии ряда частных музыкальных школ: княгини А.А. Макусовой (1901), З.-Я.Г. Кано (1904) и Б.М. Вядро (1909) в Витебске, Л. Верховской в Двинске [6, л. 1].

2. Политические факторы. Музыкальное образование Витебской губернии в XIX – начале XX вв. находилось под определенным контролем со стороны государства. Направление и формы музыкального образования в различных учебных заведениях определялись циркулярами Министерства народного просвещения. Однако считалось, что занятия музыкой требуют особых способностей и не могут быть обязательными для всех обучаемых. Об этом говорилось в «Уставе гимназий, училищ уездных и приходских» (1828), который не включал музыку в основные предметы преподавания. 23 марта 1863 г. были утверждены «Временные правила для народных школ в губерниях Виленской, Ковенской, Гродненской, Минской, Могилевской и Витебской», в соответствии с которыми в состав учебных предметов светской народной школы белорусских губерний включалось церковное пение наряду с другими предметами (Закон Божий, русский язык, четыре действия арифметики). «Положением о начальных народных училищах» (1864) церковное пение включалось в содержание общеобразовательного обучения. «Обучение пению в народных училищах так важно, что для его улучшения следует употребить все сподручные средства. Недостатки успехов по пению сильнее всего бросаются в глаза крестьянину; хорошие успехи по пению более способны расположить его в пользу училища, нежели хорошие успехи детей по русскому чтению, арифметике и чистописанию» [7, с. 29].

Политика правительства Российской империи в области среднего образования регламентировалось «Уставом гимназий и прогимназий ведомства Министерства народного просвещения» (1864), который закрепил положение, что для желающих могли преподаваться пение, музыка, гимнастика и танцы. Уставом гимназий и прогимназий (1871) вводилось бесплатное обучение пению «желающих». При этом, если государственные циркуляры рекомендовали принять «музыку в виде забавы в свободное время», то руководители многих, особенно частных, учебных заведений в Витебской губернии уделяли существенное внимание музыкальному образованию. Этому способствовал и тот факт, что приведенными уставами 1864

и 1871 гг. разрешались новые формы работы: обучение инструментальной музыке за особую плату, создание хоров, проведение музыкально-вокальных вечеров. Данное распоряжение во многих учебных заведениях Витебской губернии исполнялось достаточно активно. Так, директором народных училищ Витебской губернии Д.И. Тихомировым в визитационной книге Невельского уездного училища во время празднования столетнего юбилея учебного заведения 21 августа 1899 г. была оставлена следующая запись: «Высокие качества исполнения программы литературно-вокального вечера были внешним выражением пред присутствующей публикой известного мне отличного состояния училища в учебно-воспитательном отношении» [8, с. 33].

Музыкально-педагогическая практика в свою очередь оказывала влияние на изменение государственной политики в области образования. В результате продолжительных педагогических дискуссий было признано, что музыкальное образование, как в целом художественное образование, является *важнейшим фактором воспитания* подрастающего поколения для формирования нравственной личности. На рубеже 70–80-х годов XIX в. в государственной политике произошли значительные изменения по отношению к общему музыкальному образованию. Распоряжение Министерства народного просвещения «Об усилении преподавания пения в учительских семинариях» (1879) предписывало учительским семинариям усилить музыкально-педагогическую подготовку обучающихся педагогических кадров, что явилось важным условием для решения вопроса кадрового обеспечения низших учебных заведений губернии. Циркуляр Министерства народного просвещения от 15 января 1889 г. о введении и улучшении преподавания пения и музыки в мужских и женских учебных заведениях предопределил более внимательное отношение к преподаванию данных предметов. В 1898 г. Министерством народного просвещения был введен запрет на поступление в учительские семинарии неспособных к церковному пению.

Как правило, государством изыскивалась возможность материального стимулирования развития музыкального образования. В 1911 г. Попечителем Виленского учебного округа было рассмотрено обращение директора Витебского учительского института по вопросу «об обучении воспитанников музыке и организации из них симфонического оркестра» и утверждено постановление о выделении на данные цели ста двадцати рублей в год [9, л.43].

В 1880-х годах в начальном образовании значительно укрепила позиции Русская православная церковь, что было обусловлено изменением образовательной политики российского правительства. В 1883 г. Училищным советом при Святейшем Синоде утверждена программа церковного пения для духовных семинарий (автор А. Кривецкий). В 1884 г. были приняты «Правила о церковноприходских школах», утвердившие роль православия в образовании, что привело к значительному росту учебных заведений церковного ведомства. В этих заведениях значительное место отводилось церковному пению, участию в богослужениях. Современники отмечали, что это оказало «благотворное влияние даже на родителей обучающегося юношества с того времени, как дети начали петь на клиросе в приходских церквях, читать часы..., крестьянские общества стали усерднее посещать храмы Божии» [10, с. 25]. В 1902 г. вышло «Положение о церковных школах ведомства православного исповедания», согласно которому учебные планы были дополнены обязательным обучением игре на скрипке или фисгармонии.

С 1910 по 1912 гг. в Учебном комитете при Святейшем Синоде действовала специально созданная комиссия по пересмотру программ духовных семинарий и училищ и улучшению преподавания пения в церковных школах. В 1915–1916 гг. Святейшим Синодом утверждены новые программы по церковному пению и теории музыки для духовных семинарий и мужских духовных училищ, содержавшие одобренный комиссией рекомендательный список учебных пособий по данным предметам.

В XIX в. значительное внимание уделялось музыкальному образованию в подготовке военных кадров. В 1880-е годы появился ряд руководств по музыкальному образованию будущих военных. Один из них, «Проект инструкции для обучения пению и музыке в кадетских корпусах», подготовленный А.Д. Бутовским, был утвержден в 1889 г. В приложение были вынесены: программа элементарной теории музыки и классного пения в двух младших классах, репертуар песен для кадетских хоров, список легко усваиваемых практических школ для оркестровых инструментов, список пьес для струнного оркестра. Цель и задачи, условия зачисления воспитанников в хор и оркестр, рекомендации по репертуару, составы духовых и струнных оркестров, продолжительность и периодичность занятий были определены в «Инструкции по воспитательной части для кадетских корпусов» (1886, 1894, 1908) и «Общей программе, распределении времени и наставлении для ведения внеклассных занятий в кадетских корпусах» (1890).

Анализ дореволюционной образовательной практики показывает, что во многих российских военных учебных заведениях обучение музыке и пению было организовано на высоком уровне: воспитанниками кадетских корпусов, были, например, известные русские композиторы Н.А. Римский-Корсаков, А.Н. Скрябин, Н.Я. Мяковский. Выпускник Полоцкого кадетского корпуса Сергей Александрович Тралин играл на гармонике, рояле, многих духовых инструментах, дирижировал кадетским хором, сочинял

музыку. В 1895 г. познакомился с М.А. Балакиревым, который стал курировать его дальнейшее музыкальное образование. С.А. Траилин создал две симфонии, несколько опер, романсов, балет, ряд произведений для фортепиано. Как одаренный и высококультурный офицер был приглашен на должность воспитателя детей великого князя Константина Константиновича.

Во второй половине XIX в. под контролем государства находилось музыкальное образование не только офицеров, но и солдат. Проект В.В. Андреева об организации штата преподавателей для обязательного обучения в полках низших чинов народной музыке (в частности, игре на балалайке, домре и других инструментах) 22 марта 1897 г. утвержден царским указом. В 1909 г. под председательством начальника Придворного оркестра генерал-лейтенанта барона К.К. Штакельберга создана Комиссия по улучшению музыкального дела в армии и флоте, которая была призвана решить следующие задачи: составление положения о военной музыке и капельмейстерах, введение единообразного состава инструментов военных оркестров, издание нот маршей и гимнов, обучение сигналам по нотам, подготовка музыкально образованных военных капельмейстеров, учреждение инспекции военной музыки и корпусных капельмейстеров, образование военно-музыкальных школ.

3. Этнокультурные факторы. На процесс развития музыкального образования Витебской губернии во второй половине XIX – начале XX вв. оказало воздействие *взаимодействие национальных музыкальных культур*. Если в сфере духовной музыки на протяжении ряда веков господствовала русская православная певческая культура, то народное музыкальное творчество было представлено национальными культурами народов, населявших Витебскую губернию. Русские, белорусы, латыши, евреи и представители других национальностей, проживавшие на территории губернии, ревниво оберегали от постороннего влияния и твердо сохраняли в памяти свои обычаи, обряды, народные песни, танцы. Вместе с тем близкое соседство не могло не оказать взаимного влияния на развитие национальных музыкальных культур в условиях приграничья. В процессе длительного взаимодействия происходил взаимообмен русской, белорусской, латышской, польской, украинской, литовской, еврейской музыкальных культур.

В Витебской губернии, как и во всей Российской империи, в XIX в. существовала *повсеместная традиция домашнего обучения музыке*. Частные уроки музыки давали иностранные или местные музыканты, причем уровень домашнего обучения зачастую был достаточно высоким, позволяя занимать должность учителя музыки и пения в учебных заведениях. Так, в начале XX в. в учебных заведениях Витебска преподавали пение получившие домашнее музыкальное образование Иван Тимофеевич Ризо, Иван Иванович Орлов, в Городке – Андрей Иванович Солдатенко.

Один из известнейших белорусских композиторов, пианистов XIX в., выходец из Витебской губернии Антон Иванович Абрамович, был сыном домашнего учителя музыки. Уроки игры на фортепиано для состоятельных помещиков являлись основным источником заработка для его отца и старшего брата, а позже и для самого композитора. Педагогическое мастерство А.И. Абрамовича снискало ему в Петербурге и Нижнем Новгороде заслуженную славу, причем его метод обучения помог многим учащимся достигнуть значительных результатов. Он стал автором первых фортепианных произведений на национальную тематику и положил начало широкому использованию русского и белорусского фольклора в профессиональном творчестве.

Во второй половине XIX в. усиливается *интерес к изучению народной музыки* в среде музыкантов, композиторов, интеллигенции. Доцент Санкт-Петербургского университета Э.А. Вольтер в 1882 и 1884 гг. с целью изучения этнографии посетил Динабургский, Режицкий и Люцинский уезды Витебской губернии, опубликовал результаты в сборнике «Материалы для этнографии латышского племени Витебской губернии. Праздники и семейные песни латышей», изданном в Санкт-Петербурге в 1890 г. В начале XX в. преподававший в учебных заведениях Витебска известный педагог-музыкант М.В. Анцев организовал при Витебском краеведческом обществе хор, в исполнении которого звучали собранные и обработанные композитором местные белорусские песни. В 1910 г. этнографом, фольклористом, бывшим членом Витебского статистического комитета, заведующим секцией этнографии и археологии Северо-Западного отделения Русского географического общества Е.Р. Романовым издан седьмой выпуск «Белорусского сборника» под названием «Белорусские народные мелодии. Песни сезонные, обрядовые, игровые, танцы, духовные стихи», в котором мелодии гармонизованы «для игры на фортепиано, как на инструменте, который имеется в каждом городском доме» [11, с. 5].

С середины XIX в. в Витебской губернии появляются *общественные объединения*, реализующие просветительскую, организаторскую, музыкально-образовательную функции. Это Витебский «вокально-литературно-драматический кружок» (позже «Витебское общество любителей музыкального и драматических искусств», «Витебское музыкально-драматическое общество»), Витебское общество любителей изящных искусств, Витебский музыкально-драматический кружок, Витебское еврейское литературно-музыкальное общество, Полоцкий музыкально-драматический кружок любителей, Двинское музыкальное

общество «Лютня», «Еврейское музыкально-драматическое-певческое общество в г. Двинске», Музыкально-драматическое общество служащих на станции Двинск Северо-Западных железных дорог. В 1915 г. в Витебске открылось единственное на территории современной Беларуси отделение Императорского русского музыкального общества.

Благодаря деятельности членов музыкальных обществ, в подавляющем большинстве любителей, в городах открывались музыкальные курсы и классы, организовывались публичные концерты, музыкальные вечера, гастрольно выдающихся отечественных и зарубежных исполнителей, лекции о жизни и творчестве великих композиторов и музыкантов. В условиях отсутствия государственной системы музыкального образования во второй половине XIX – начале XX вв. общественные объединения сыграли ведущую роль в развитии музыкального образования Витебской губернии.

Удачное географическое положение крупных городов губернии на «пересечении» гастрольных маршрутов обеспечивало еще до введения в эксплуатацию железнодорожного сообщения *активную концертно-гастрольную жизнь*. В газете «Витебские губернские ведомости» за 1859 г. автор одной из статей И. Дубицкий пишет, что «жители Витебска избалованы (в отношении концертов) и строги к лучшим даже современным артистам, столь часто их посещавшим и посещающим» [12, с. 87]. В другой статье находим, что «заезжим фокусникам, артистам и т.п. и счету не было», что придавало «особенное значение и колорит, каким может похвалиться редкий провинциальный город нашей Империи» [12, с. 72]. В городах и других населенных пунктах губернии среди местного населения преобладало любительское пение и музицирование, регулярно проводились концерты любителей. Так, 19 марта 1859 г. в Витебске был дан инструментально-вокальный концерт в пользу бедных «лицами, принадлежащими к высшему кругу общества», на котором прозвучали произведения западных композиторов, что отвечало музыкальным вкусам витебской публики. «Зал был заполнен слушателями так, что не осталось ни одного билета, и все из них, судя по восторженным рукоплесканиям, были весьма довольны исполнением концерта» [12, с. 75].

4. Музыкально-педагогические факторы. Известно, что до XVII века в России существовали два принципиально различных течения в музыке: православная певческая культура и народное творчество. В XVIII в. с возникновением в России нового, светского направления начала выделяться профессия музыканта, которая полностью сформировалась и приобрела самостоятельный характер в XIX в. Произошло *постепенное выделение профессии музыканта* и ремесел, связанных с изготовлением, обслуживанием и ремонтом музыкальных инструментов. Согласно статистическим данным о числе ремесленников Витебской губернии, представленным в «Памятных книжках Витебской губернии» за 1861–1914 гг., занимающихся музыкой в виде промысла в 1862 г. всего было 45 человек, в 1866 – уже 76, а в 1896 – 268, причем наибольшее количество музыкантов и фортепианных мастеров было в таких городах Витебской губернии, как Витебск, Динабург (Двинск), Велиж, Полоцк и Режица.

Благодаря усилиям российских *музыкантов-просветителей*, получение музыкального образования стало более *доступным* широким слоям общественности. В 1859 г. в Петербурге было создано Русское музыкальное общество, основной целью которого стало музыкальное просветительство. В 1860 г. в Петербурге организованы общедоступные Музыкальные классы с целью привлечения любителей музыки к бесплатному профессиональному образованию, мощный педагогический состав которых впоследствии сделал возможным открытие первой консерватории в 1862 г. в Петербурге. В том же году М.А. Балакирев и Г.Я. Ломакин основали в Петербурге Бесплатную музыкальную школу, одной из главных задач которой было дать общее музыкальное образование любителям музыки. По инициативе Н.Г. Рубинштейна было открыто московское отделение Русского музыкального общества, а затем и Музыкальные классы, явившиеся фундаментом Московской консерватории, открытой в 1866 г. С целью приобщения к музыкальной культуре широких слоев населения прогрессивные музыканты-просветители создавали учебные заведения, где можно было получить музыкальное образование бесплатно или за небольшую плату: общедоступные музыкальные классы Педагогического музея (1881), Бесплатная детская музыкальная школа имени Глинки (1906), Народная консерватория (1906) в Петербурге; Народная консерватория (1906) в Москве.

XIX век по праву считается эпохой *расцвета музыкальной культуры*, периодом формирования национальных музыкальных школ, основоположниками которых были великие музыканты, внесшие неопределимый вклад в развитие мировой музыкальной культуры. В России этот период ознаменовался творчеством композиторов-классиков, достигших мировой славы. Среди них М.И. Глинка, А.П. Бородин, Ц.А. Кюи, М.П. Мусоргский, Н.А. Римский-Корсаков, М.А. Балакирев, А.С. Даргомыжский, П.И. Чайковский. Эти и многие другие известные композиторы, педагоги, музыканты во второй половине XIX в. преподавали в регентских классах при Императорской Придворной певческой капелле в Санкт-Петербурге (1856), Петербургской (1862) и Московской (1866) консерваториях, Московском Синодальном училище церковного пения (1886). Ряд выпускников данных и некоторых других музыкальных учебных заведений, получив профессиональное музыкальное образование высочайшего уровня, стали преподавателями

музыки и пения в городах Витебской губернии. Так, Михаил Васильевич Анцев и Василий Антонович Бирюков, учившиеся у Н.А. Римского-Корсакова в Санкт-Петербургской консерватории, преподавали пение в учебных заведениях Витебска. Выпускники данной консерватории А.А. МаксUTOва, Залман-Янкель Гиршевич Кано и Бенъямин Маркович Вядро, были директорами и преподавателями частных музыкальных школ в Витебске. Михаил Мартинович Милль, учитель музыки Двинского реального училища, окончил Варшавскую консерваторию, как и скрипач Ной Давидович Фелициант, преподававший пение в учебных заведениях Витебска. В Двинске работал Петр Петрович Шмидт, получивший образование в Гамбургской музыкальной школе. Регентские классы при Императорской Придворной певческой капелле в Санкт-Петербурге окончили Арсений Иванович Горохов (преподаватель пения Витебской женской гимназии) и Александр Александрович Лебедев (преподаватель церковного пения Полоцкого женского училища духовного ведомства). Михаил Фридрихович Маттисон после окончания Московского Синодального училища церковного пения преподавал в Полоцком кадетском корпусе, был автором ряда духовных сочинений, издал учебник по церковному пению. Музыка в этом же учебном заведении длительное время преподавал Ахиль-Жозеф Николаевич Маршалль, окончивший Брюссельскую консерваторию.

Во второй половине XIX в. произошло *зарождение и развитие музыкально-критической мысли*, которая проявила себя как журналистика (по форме) и как музыкальная наука (по содержанию). Представители российской музыкально-критической мысли В.Ф. Одоевский, А.Н. Серов, В.В. Стасов, Ц.А. Кюи, Г.А. Ларош и др. внесли значимый вклад в становление и развитие музыкального образования, публикуя свои труды в ставших доступными широкому кругу читателей периодических изданиях: «Музыка и пение» (1894–1917), «Русская музыкальная газета» (1894–1918), «Гусельки яровчатые» (1907–1914), «Музыка и жизнь» (1908–1912), «Хоровое и регентское дело» (1907–1917), «Церковное пение» (1909–1915) и др. Один из постоянных авторов журнала «Баян» педагог, композитор, музыкальный критик Михаил Васильевич Анцев, который с 1896 г. жил в Витебске, где преподавал хоровое пение в различных учебных заведениях, был редактором газет «Витебские губернские ведомости» и «Народный листок», членом Витебской архивной комиссии.

Педагогические идеи мыслителей-музыкантов оказали важнейшее влияние на содержание профессионального музыкального образования и музыкального воспитания в Российской империи. В периодических изданиях того времени наряду с уведомлениями о состоявшихся концертах и театральных представлениях появляются статьи о проблемах и недостатках музыкального образования, методиках преподавания отдельных музыкальных дисциплин, обсуждается деятельность музыкальных обществ, критически анализируется концертный репертуар и мастерство исполнителей. Так, в нескольких выпусках «Русской музыкальной газеты» начала XX в. освещены проблемы музыкального образования и культуры белорусских провинциальных городов, в т.ч. Витебска и Полоцка. Например, в 1902 г. после состоявшихся в Витебске лекций-концертов, посвященных истории развития русского романса (лектором выступил редактор-издатель «Русской музыкальной газеты» Н.Ф. Финдейзен), в печати высказана мысль о постепенном создании условий для развития музыкальной культуры и формирования эстетического вкуса жителей белорусских городов.

Проведенное исследование позволило, кроме выше перечисленных, выделить факторы, оказавшие негативное воздействие на процесс развития музыкального образования Витебской губернии в дореволюционный период: отсутствие государственной системы музыкального образования и просвещения, отказ в регистрации и запрет деятельности ряда музыкальных обществ, отсутствие высших музыкальных учебных заведений в Витебской губернии, нехватка образованных учителей музыки и пения, бедность и невысокая грамотность населения.

Заключение. Основными факторами развития музыкального образования в Витебской губернии во второй половине XIX – начале XX вв. стали:

- социально-экономические (урбанизация населения, «экономический бум», введение в действие путей железнодорожного сообщения, активное развитие нотоиздательско-торгового дела, расширение частной инициативы при поддержке и контроле со стороны государства);
- государственно-политические (политика государства в области музыкального образования, признание музыкального образования важнейшим фактором нравственного воспитания, в том числе в подготовке духовенства, военных и педагогических кадров, укрепление позиций Русской православной церкви);
- этнокультурные (взаимодействие национальных музыкальных культур, повсеместная традиция домашнего обучения музыке, интерес к изучению народной музыки, деятельность общественных организаций, активная концертно-гастрольная жизнь);

– музыкально-педагогические (выделение профессии музыканта, музыкальное просветительство, доступность музыкального образования, расцвет музыкальной культуры, квалифицированные музыкально-педагогические кадры, зарождение и развитие музыкально-критической мысли).

ЛИТЕРАТУРА

1. Найн, А.Я. Общенаучные понятия в педагогике / А.Я. Найн // Педагогика. – 1992. – № 8. – С. 15–19.
2. Денисова, И.В. Понятийно-терминологический аппарат исследования развития музыкального образования / И.В. Денисова // Весн. Віцеб. дзярж. ўн-та. – 2016. – №4 (93). – С. 94–98.
3. Бусел, Е.Н. Развитие системы образования Витебской губернии второй половины XIX – начала XX века : моногр. / Е.Н. Бусел. – Витебск : ВГУ им. П.М. Машерова, 2015. – 172 с.
4. Памятная книжка Витебской губернии на 1895 год : Издание Витебского Губернского Статистического Комитета. – Витебск: Губернская типография, 1895. – 297 с.
5. Поляков, С.И. Полоцкий кадетский корпус. История в лицах / С.И. Поляков. – Полоцк : Полоцк. кн. изд-во : Спасо-Евфросиниевский женский монастырь в г. Полоцке, 2010. – 71 с.
6. Национальный исторический архив Беларуси (НИАБ). – Ф. 1430. Оп. 1. д. 46987.
7. Отчет Витебского училищного Совета по управлению училищами, состоящими в его ведении, за 1866 гражданский год. – Вильно : Типография А. Сыркина. – 84 с.
8. Чубов, П. Невельское уездное училище Витебской губернии за 100 лет своего существования (1799–1899) / П. Чубов. – Витебск : Губернская Типо-Литография, 1899. – 36 с.
9. Национальный исторический архив Беларуси (НИАБ). – Ф. 2645. Оп. 1. Д. 148.
10. Памятная книжка Витебской губернии на 1866 год / под ред. А.М. Сементовского. – СПб. : Типография К. Вульфа, 1866. – 367 с.
11. Романов, Е.Р. Белорусский сборник. Вып. 7. Белорусские народные мелодии. Песни сезонные, обрядовые, игровые, танцы, духовные стихи / Е.Р. Романов. – Вильно : Русский почин, 1910. – 47 с.
12. Витебские губернские ведомости : отдел второй, часть неофициальная к №17 за 1859 год. – С. 72–75.

Поступила 10.01.2018

THE MAJOR FACTORS OF MUSICAL EDUCATION DEVELOPMENT IN VITEBSK PROVINCE OF THE SECOND HALF OF THE XIXth – THE BEGINNING OF THE XXth CENTURIES

I. DENISOVA

The article is devoted to the identification of the major factors of musical education development in Vitebsk province in the second half of the XIXth – the beginning of the XXth centuries. The factors identified by the author, understood as active elements of the impact on musical education development, are united into the following groups: socio-economic, state-political, ethnocultural and musical-pedagogical. The factors that had a negative impact on musical education development of Vitebsk province in the pre-revolutionary period were identified.

Keywords: *musical education, Vitebsk province, the development factor.*

УДК 378.035.7:37.017.4

**ДИАГНОСТИКА СФОРМИРОВАННОСТИ УРОВНЯ ГРАЖДАНСКОЙ КУЛЬТУРЫ
СТУДЕНТОВ ВОЕННЫХ КАФЕДР****А.В. ЖУКОВ***(Витебский государственный университет имени П.М. Машерова)*

Обозначена актуальность формирования гражданской культуры студентов. Проведена диагностика уровня сформированности гражданской культуры студентов, проходящих обучение на военных кафедрах. На основе анализа результатов диагностики определены принципы обучения, совокупность способов и методов воздействия на личность студента в формировании гражданской культуры студентов.

Ключевые слова: *гражданская культура, военная кафедра, студенты.*

Развитие государства зависит от того, насколько стратегической, экономической и политической курсы поддерживаются молодым поколением. Становится очевидной задача, стоящая перед системой образования, в формировании гражданской культуры в студенческой среде, проявляющейся в осознании себя полноправным гражданином, уважении своей страны, сложившихся традиций и норм поведения, готовности их отстаивать и защищать.

Нельзя оставить без внимания тот факт, что современная молодежь относится к категории людей, которые наиболее остро реагируют на изменения, происходящие в государстве и обществе, подвержены влиянию внешней среды, преследующей чьи-то интересы, навязывающей небезобидные идеи, манипулирующей и дезориентирующей молодежь.

Широкий доступ к средствам массовой коммуникации упрощает получение информации. При просмотре телевизионных новостных передач, одно и то же событие трактуется по-разному в интересах «третьей стороны»; возможности Интернета позволяют несуществующим пользователям (спамам) высказывать свое видение событий, зачастую выходящее за рамки законности и по большому счету являющееся абсурдным.

Повсеместное проникновение медиасреды в повседневность открывает новые возможности «контрпартнеров» белорусской государственности в их деятельности и устремлениях. В настоящее время средства массовой информации, к которым можно отнести и Интернет, рассматриваются как средства, не только информирующие, но и формирующие общественное мнение.

Ежегодно в своем послании белорусскому народу и Национальному собранию Глава государства А.Г. Лукашенко акцентирует внимание на тенденциях обновления белорусского общества: «... мы должны действовать, чтобы не упустить время. Нам надо усилить иммунитет общества, чтобы сохранить здоровье человека и противостоять той «нравственной заразе», которая приходит к нам извне» [1, с. 1].

Очевидна глобальная роль государства и системы образования, где «разворачивается серьезная и жесткая борьба разных (до полярности по изначальным целям и задачам) официальных и общественных структур и движений за умы и души подрастающего поколения» [2, с. 4].

Круг факторов, оказывающих серьезное воздействие на студенческую молодежь на современном этапе, весьма широк. Поэтому формирование гражданской культуры студенческой молодежи – актуальная задача системы образования.

Гражданская культура, одна из важнейших составляющих в структуре базовой культуры личности, предполагает развитие гражданского сознания, мышления, чувств, потребностей, воли. Под ней принято понимать уровень усвоения человеком общественно-политических взглядов, убеждений, желание и умение применять их в общественно-политической деятельности [3, с. 75].

В рамках нашего исследования с целью выявления уровня гражданской культуры студентов, проходящих обучение на военных кафедрах Витебского государственного университета имени П.М. Машерова, Витебского государственного ордена Дружбы народов медицинского университета, Гродненского государственного университета имени Янки Купалы, проведен констатирующий этап эксперимента.

Педагогическая диагностика дает возможность выявить степень развитости компонентов гражданской культуры студентов, позволяет осуществлять планирование деятельности военных кафедр по формированию гражданской культуры.

На примере военной кафедры Витебского государственного университета имени П.М. Машерова рассмотрим порядок проведения диагностики уровня сформированности гражданской культуры студентов, где в ходе исследования опрошено 100 студентов, проходящих обучение по программам подготовки младших командиров.

Все процедуры исследования проводились среди респондентов каждой группы в один день, что позволило исключить влияние временных ситуативных факторов.

Первостепенная задача была определена как выявление уровня гражданских знаний и ценностных ориентаций в качестве исходного пункта, поскольку система знаний и ценностей составляет основу культуры личности и общества.

Уровень гражданских чувств и потребностей в наибольшей степени характеризует гражданское отношение, проявляющееся в гражданских убеждениях, осознании студентами себя гражданами своей страны, принимающими правила, законы и историю государства.

В совокупности выявление вышеуказанных личностных гражданских качествах и проявляется в гражданских действиях и поступках студентов, исключая корыстные мотивы либо делая их исключением.

Следует заметить, что для определения количества вопросов в анкете было проведено пилотажное анкетирование, которое позволило установить содержание вопросов и предложить оптимальное количество ответов на каждый из них.

Из четырех предложенных ответов три соответствовали ранее выявленным нами критериям гражданской культуры и уровням (А – высокий, Б – средний, В – низкий). Четвертый ответ носил открытый характер и предлагал студентам выразить свое отношение к содержанию вопроса.

Так же были определены содержательные блоки по критериям гражданской культуры, включающие: в первый блок – гражданские знания; второй блок – гражданские ценности; третий блок – гражданские чувства; четвертый блок – гражданские потребности; пятый блок – гражданскую активность; шестой блок – отношение, которое определяет устойчивость гражданского поведения студента; седьмой блок – гражданский поступок, который характеризует способности человека сознательно управлять собой и своим поведением в ориентации на гражданское сознание.

Результат анализа обобщен в круговой диаграмме, где каждый вопрос содержательного блока представляет индивидуальную координатную ось, исходящую от нулевой точки координат. Такой вид диаграммы позволяет выделить и сравнить не только полученные значения введенных данных, но и области с высоким (А), средним (Б) и низким (В) уровнем гражданской культуры.

Для проверки метода оценки уровня гражданской культуры студентов была осуществлена экспертная оценка анкеты. При опросе группы компетентных специалистов предлагалось заполнить анкету, в которой они должны присвоить вопросам порядковые номера. По методу Борда вычислялась степень значимости вопроса содержательного блока.

$$S_{cp} = \frac{\sum_{j=1}^k \sum_{i=1}^m a_{ij}}{k},$$

где m – число экспертов (5 человек); k – число вопросов в блоке; a_{ij} – ранг каждого j -го вопроса i -го эксперта, S_{cp} – средняя сумма рангов.

Сначала нами была определена сумма рангов по факторам $S_j = \sum_{i=1}^m a_{ij}$, затем разность между суммой каждого фактора и средней суммой рангов $\Delta_j = S_j - T$ и сумма квадратов отклонений $S\Delta_j = \sum_{j=1}^k \Delta_j^2$.

Полученные значения позволили построить среднюю априорную диаграмму рангов, но предварительно необходимо было оценить степень согласованности мнений всех экспертов с помощью коэффициента конкордации ω :

$$\omega = \frac{12S\Delta_j}{m^2(k^3 - k)}$$

Данный коэффициент был использован после оценки его значимости, вычисленной по значению χ^2 -критерия:

$$\chi^2 = \frac{12S\Delta_j}{mk(k+1) - \frac{1}{k-1} \sum_{i=1}^m T_i^2}.$$

Нулевая гипотеза – мнения несогласованны. Она может быть отвергнута, если при заданном числе степеней свободы табличное значение χ^2 меньше расчетного для 5%-го уровня значимости. Табличное значение можно определить с помощью функции ХИ2ОБР (уровень значимости; степени свободы). Количество степеней свободы определяется как $k - 1$.

Далее подсчитывается количество баллов, которое получил каждый фактор в сумме. Первое место в итоге присваивается фактору с наименьшим числом баллов, остальные места определяются сортировкой набранных баллов. По результатам часть факторов можно исключить из дальнейшего рассмотрения, отнеся их влияние к шумовому полю [4].

На примере рассмотрим согласованность экспертов относительно вопросов, входящих в четвертый содержательный блок проверки уровня гражданских потребностей, и проведем проверку обоснованности заключения.

Мнение экспертов относительно значимости нижеследующих вопросов отображены в таблице, где вопросы и предложенные варианты ответов звучат следующим образом:

7. Интересуетесь ли Вы тем, как развиваются события в политической, экономической жизни нашей страны?

- а) да, внимательно слежу за развитием ситуации;
- б) слежу за развитием событий, но мне это не очень интересно;
- в) нет, меня это не интересует;
- г) Ваш вариант ответа.

11. Знакомы ли Вы с уставом своего учебного заведения?

- а) да, он доступен каждому;
- б) нет, т.к. нет возможности его достать;
- в) нет, мне это не интересно.

16. Как Вы считаете, какое участие государство должно принимать в трудоустройстве выпускников учебных заведений?

- а) государство должно гарантировать первое рабочее место;
- б) государство должно оказывать поддержку в поисках работы по желанию выпускника;
- в) государство не должно вмешиваться в процесс трудоустройства молодежи;
- г) Ваш вариант ответа.

21. Есть ли у Вас желание продолжить обучение, получить второе образование и т.п.?

- а) да, это крайне необходимо в современных условиях;
- б) по необходимости рассматриваю такую перспективу;
- в) категорически нет.

Мы получили среднее значение суммы рангов $S_{cp} = 12,5$.

Коэффициент конкордации $\omega = 0,79$. Величина коэффициента конкордации существенно отличается от нуля, поэтому можно считать, что между мнениями экспертов имеется существенная связь. Тем не менее, эксперты неодинаково ранжируют факторы (найденное значение заметно отличается от 1).

Таблица. – Мнение экспертов относительно значимости некоторых вопросов

Эксперт	Вопросы четвертого блока			
	7	11	16	21
1	1	4	3	2
2	1	3	4	2
3	1	3	4	2
4	1	4	2	3
5	1	3	4	2
Сумма рангов	5	17	17	11
Отклонение	-8	5	5	-2
Квадрат отклонения	56	20	20	2

Значимость коэффициента конкордации проверяем по критерию χ^2 для 5%-го уровня значимости для $4 - 1 = 3$ степеней свободы.

Значение критерия $\chi^2 = 11,88$, табличное значение = 7,81. Поскольку табличное значение критерия меньше расчетного, можно с 95% доверительной вероятностью утверждать, что мнение экспертов относительно степени влияния факторов согласуется в соответствии с коэффициентом конкордации $\omega = 0,79$. Это позволяет построить диаграмму рангов (рис. 1) для рассматриваемых вопросов блока гражданских ценностей (по одной оси вопросы, по другой – соответствующие суммы рангов).



Рисунок 1. – Диаграмма рангов

Для дальнейшего исследования будут отобраны факторы, занимающие первые два места (с наименьшей суммой рангов), – вопросы 7 и 21. Можно сказать, что 7-й вопрос, по мнению экспертов, имеет наибольшую значимость. В то же время 11-й и 16-й вопросы имеют незначительное расхождение.

Для проверки обоснованности заключения воспользуемся функцией ХИ2РАСП (11,22;3). Эта функция возвращает вероятность того, что проверяемое значение меньше табличного, т.е. вероятность нулевой гипотезы. Вычисленное значение будет равно 0,008. Эта величина меньше уровня значимости $\alpha = 0,05$, поэтому нулевую гипотезу о несогласованности мнений экспертов можно отвергнуть.

Таким же образом была проверена согласованность вопросов анкеты, относящихся к другим блокам критериев гражданской культуры.

Согласованное мнение экспертов при проведении экспертного анализа подтверждает выявленные нами критерии гражданской культуры, исключает случайный характер в оценке гражданского отношения, что, прежде всего, связано с невозможностью получения достоверных данных, характеризующих отношение личности студента к гражданским процессам в обществе.

Как итог были определены вопросы, наиболее объективные и весомые в рамках исследования.

Выбранный метод оценки гражданской культуры студентов является компетентным и посредством экспертных знаний становится источником и направлением дальнейшего исследования.

Для удобного анализа и наиболее полного отображения полученных результатов анкетирования использована круговая диаграмма (рис. 2) результатов анкетирования студентов с учетом согласованности мнения экспертов по ранжированию вопросов и весомого значения содержания вопроса. Три уровня сформированности критериев гражданской культуры окрашены в разные цвета: высокий – красный, средний – зеленый, низкий – черный.

Оценка экспертов позволила исключить из анкеты случайные факторы, делая внешние зоны графической границы гражданской культуры студентов более равномерными и плавными.

Скачки внешних полей диаграммы дают возможность быстро оценить соотношение критериев гражданской культуры, выявить проблемное поле исследования.

По результатам можно сделать вывод о достаточно высоком уровне нравственных, политических, эстетических и правовых знаний, приобретенных и транслируемых из поколения в поколение значимых идей, обычаев, традиций, норм и правил поведения, помогающих студентам осознать свои гражданские права, сформировать систему гражданских ценностей.

Однако наряду с положительными гражданскими чувствами, потребностью жить по общепринятым правилам в цивилизованном гражданском обществе и положительном гражданском отношении, которое определяет устойчивость поведения человека в любых изменяющихся условиях, были обнаружены аполитичность, пассивность в политической и общественной жизни, наличие сугубо прагматических, утилитарных установок. Как следствие, на диаграмме прослеживается контрастность в проявлении гражданской активности и совершении гражданских поступков относительно других компонентов гражданской культуры.

На наш взгляд, низкое проявление гражданской активности, избирательное совершение гражданских поступков обусловлено неумением осознавать гражданскую цель как регулятор активности. В этом случае она либо не сформирована под влиянием внешних факторов, либо заменена общим желанием получения материального достатка и корыстными побуждениями.

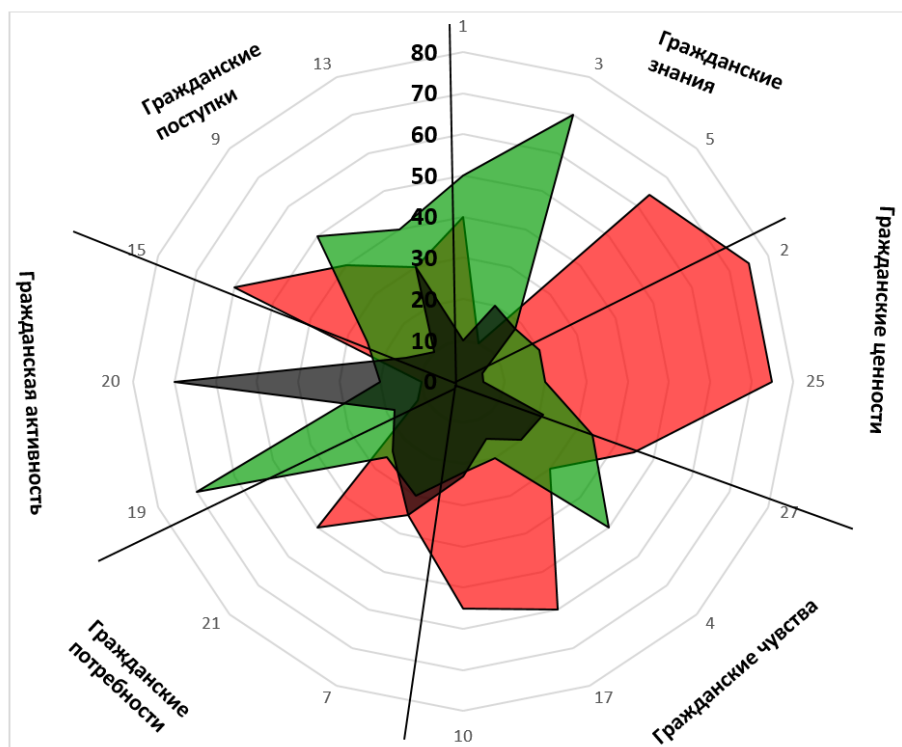


Рисунок 2. – Диаграмма результатов анкетирования студентов

Отчасти это связано с поиском мировоззренческих, культурных, гражданских ориентиров молодежи, отсутствием мотива, недостаточной личной организованностью и бессистемностью использования своего потенциала, неполной реализацией в конкретных коллективах имеющегося идеологического потенциала, что приводит к гражданской апатии и бездействию студентов. Они «все знают, но ничего не хотят делать».

Для того чтобы можно было говорить о гражданской деятельности как проявлении гражданской культуры, необходимо выявить в гражданской активности человека наличие сознаваемой цели. Все остальные стороны деятельности (мотивы, способы выполнения, отбор и переработка необходимой информации) могут осознаваться, а могут и не осознаваться.

Фундаментальное значение для формирования гражданской культуры студентов, проходящих обучение на военных кафедрах университетов, имеют принципы образовательного процесса в таких структурных подразделениях. К ним относятся в первую очередь комплексность военно-патриотического воспитания, составными компонентами которого являются:

- приоритет социальной значимости патриотизма и гражданственности в подготовке к военной службе;
- преемственность и непрерывность образовательного процесса на военных кафедрах с учетом развития личности, ее особенностей и интересов, многообразия форм и видов деятельности;
- взаимодействие военных кафедр с различными общественными объединениями, связанное с необходимостью самосовершенствования гражданской культуры, воспитанием желания совершать осознанные гражданские поступки.

Формирование гражданской культуры у студентов, проходящих обучение на военной кафедре ВГУ имени П.М. Машерова, – процесс комплексный, представляющий слияние двух ведомств: университета как представителя Министерства образования и военной кафедры как представителя Министерства обороны.

Роль военной кафедры – структурного подразделения университета – заключается в налаживании тесного взаимодействия с университетом и достигается поддержанием образцовой воинской дисциплины и внутреннего порядка, созданием необходимых условий для успешной учебы, их всесторонним информационным обеспечением, а также сочетанием высокой требовательности к ним с уважением их личного достоинства, прав и убеждений. Здесь ведущей формой является систематическая и целенаправленная индивидуальная работа, проводимая в течение всего периода обучения на основе изучения динамики формирования профессионально важных качеств и индивидуально-личностных особенностей каждого гражданина.

ЛИТЕРАТУРА

1. Здоровье государства – это благополучие человека, согласие в обществе, целеустремленность нации : послание Президента Республики Беларусь А.Г. Лукашенко белорусскому народу и Национальному собранию Республики Беларусь // Советская Белоруссия. – 2008. – 30 апр. – С. 1–4.
2. Молодежная культура в общекультурном пространстве. / С.В. Лапина [и др.] ; науч. ред. С.В. Лапина. – Минск : ФУАинформ, 2003. – 96 с.
3. Ракова, Н.А. Педагогические основы формирования гражданской культуры будущего учителя / Н.А. Ракова // Наука – образованию, производству, экономике : материалы XVIII (65) регион. науч.-практ. конф., Витебск, 13–14 марта 2013 г. : в 2 т. / Витебск. гос. ун-т ; редкол.: И.М. Прищепа [и др.]. – Витебск, 2013. – Т. 2. – С. 74–76.
4. Бешелев, С.Д. Математико-статистические методы экспертных оценок / С.Д. Бешелев, Ф.Г. Гурвич. – М. : Статистика, 1980. – 264 с.

Поступила 23.01.2018

**DIAGNOSTICS OF THE CIVIC CULTURE LEVEL FORMATION
OF A MILITARY DEPARTMENT STUDENTS**

A. ZHUKOV

The urgency of students' civic culture formation is designated. Diagnostics of the civic culture level of students undergoing training at military departments was carried out. The principles of training and the complex of ways and methods of influencing a student's personality in the formation of a student's civic culture are defined on the basis of the analysis of diagnostics results.

Keywords: *civic culture, military department, students.*

УДК 372.881.111.1

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ
КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ СПЕЦИАЛИСТА
ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ
СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ В ВУЗЕ**

Е.М. МИНЧУКОВА

(Полоцкий государственный университет)

Рассматривается проблема формирования конкурентоспособности у студентов неязыковых специальностей вуза при обучении иностранному языку. Даются определения конкурентоспособности и описываются ее структурные компоненты с точки зрения различных наук. Приведены условия, при которых формирование конкурентоспособности у студентов неязыковых специальностей вуза будет более эффективным, и анализируются методы, необходимые на занятиях по иностранному языку. Также перечисляются практические предпосылки формирования конкурентоспособности у студентов неязыковых специальностей вуза.

Ключевые слова: конкурентоспособность, личностные качества, целостная система, компетентность, гибкость мышления, навыки и методы, профессиональная деятельность, социально-ориентированная система, соперничество, интегративный характер, условия формирования, обучение иностранному языку.

Введение. В современных рыночных условиях проблема формирования конкурентоспособной личности становится как никогда актуальной. В государстве, направленном на развитие полноценного рынка товаров и услуг, нельзя обойти вниманием и рынок специалистов-профессионалов. Успех каждого отдельно взятого индивида в профессиональной сфере может быть определен степенью его подготовленности к выполнению трудовых обязательств, грамотному решению поставленных задач, способностью к осуществлению профессиональной коммуникации и качественной самопрезентации, т.е. уровнем его конкурентоспособности.

Основная часть. В соответствии с определением Толкового словаря русского языка, *конкуренция* – это борьба за достижение выгоды, соперничество, стремление к получению преимуществ [1].

Конкурентоспособность – это способность выстоять в конкурентной борьбе, выдержать соперничество в определенной сфере [1].

Такое понятие, как *конкурентоспособность личности*, является предметом исследования разнообразных сфер научной деятельности: экономики, социологии, философии, психологии, теории менеджмента, педагогики и т.д.

Конкурентоспособность личности рассматривается в философии с точки зрения вопроса о смысле бытия человека, его сущности как индивидуума и занимаемого им места в социуме. В этом плане основу конкурентоспособности личности составляет идея совершенствования себя и окружающего мира, поскольку достигая успеха человек должен следовать определенным нравственным принципам, нести ответственность за результаты своей деятельности и стремиться к развитию своего окружения.

Характерным для теории менеджмента является рассмотрение конкурентоспособности личности как свойства человека, которое определяет его возможности в достижении превосходства над аналогичными специалистами на рынке труда, а также способности в преодолении существующей конкуренции.

Социология рассматривает конкурентоспособность личности исходя из ее определения как сложного феномена в социально-культурном и социально-психологическом плане, подчиненного закономерностям развития общества и многоступенчатой иерархии нужд отдельно взятого человека.

Для педагогики и психологии конкурентоспособность личности является относительно новым аспектом изучения.

Сущность конкурентоспособности С.А. Подосинников определяет с точки зрения психологии. Согласно теории исследователей, конкурентоспособность – это многогранное интегральное свойство личности, которое дает ей возможность быть готовой к участию в конкурентных отношениях в своей профессиональной области на основе индивидуальных способностей и интересов [2].

У Л.М. Митиной определение конкурентоспособности связано с совокупностью интегральных качеств личности: направленностью, гибкостью и компетентностью. Следуя этому определению, формирование конкурентоспособной личности является следствием развития рефлексивности, влияющей на способность организации индивидом своей деятельности и поведения в изменяющихся ситуациях, а также на выработку нового стиля мышления, адекватного реагирования и нетрадиционных подходов к решению профессиональных проблем [3].

Согласно Т.А. Жданко, конкурентоспособность личности включает в себя интегрированную совокупность таких качеств, как рационально сформированная познавательная активность, трудолюбие, целеустремленность, творческий подход, рискованность, критичность, стрессоустойчивость, создающих условия для успешного выполнения различных видов деятельности [4].

Современная педагогика несколько отходит от определения конкурентоспособности, принятого в психологических и экономических науках, где она понимается как соперничество, успешность, лидерство. В педагогике конкурентоспособность представлена в качестве способности к максимальному расширению возможностей индивидуума с целью реализации себя в личностном, социальном, профессиональном и нравственном аспектах.

Анализ исследований В.Д. Козлова, Н.Н. Александрова, Д.В. Крючкова позволяет выделить следующие определения конкурентоспособности:

- качество личности, определяющее ее востребованность в условиях конкуренции; особенности характера и потребности, дающие возможность с успехом осуществлять профессиональную деятельность, коммуникацию и самореализацию;
- интегральное качество, или интегральная характеристика, личности;
- совокупность основных компетенций и ценностных ориентаций, дающих возможность успешно функционировать в обществе;
- личностные, профессиональные и полипрофессиональные компоненты, влияющие на успешную реализацию деятельности [5].

В трудах Е.В. Максимовой, Т.А. Стефановской, Р.А. Фатхутдинова, В.И. Шаповалова и др. конкурентоспособность выступает интегральным качеством личности, включающим в себя самореализованность, самоопределенность и самоудовлетворенность [6, 7].

Исследование Е.В. Максимовой представляет конкурентоспособность как совокупность качеств, определяющих развитие личности в целом: креативность, открытость, гибкость, мобильность, компетентность [7].

Во многих исследованиях под конкурентоспособностью личности понимается не столько качественные результаты ее деятельности, сколько ее стремление и способность к победе в конкурентной борьбе.

По В.И. Андрееву, конкурентоспособность связана с креативностью личности и множеством других приоритетных качеств: четкое осознание целей и направленность ценностных ориентаций; творческое отношение к деятельности, трудолюбие, стремление к лидерству и постоянному саморазвитию, независимость, стрессоустойчивость, непрерывный профессиональный рост и стремление к качественным результатам профессиональной деятельности [8].

В работе С.Д. Резника отмечается, что важнейшим показателем уровня профессиональной компетентности будущего специалиста является его конкурентоспособность. У исследователя конкурентоспособность определяется через систему качеств и способностей личности, которые характеризуют потенциальные возможности индивидуума в достижении успешности в разнообразных видах деятельности. Эти же качества должны быть направлены на формирование адекватного поведения в меняющихся социальных условиях и обеспечение максимальной уверенности в себе [9].

Основной отличительной чертой обучения иностранному языку на неязыковых специальностях вузов является отсутствие у студентов начальных курсов базовых знаний по выбранной специализации. Поэтому организация обучения с использованием профессиональной терминологии становится проблематичной. Главным препятствием для полноценного усвоения материала на иностранном языке выступает отсутствие понятийной базы в сфере будущей профессии на родном языке. Следовательно, именно на этом этапе появляется возможность сформировать предпосылки для развития конкурентоспособной личности посредством изучения иностранного языка в контексте самореализации и самоопределения будущего специалиста.

Концепция модели конкурентоспособности для реализации в учебном процессе была предложена Н.В. Борисовой. Структура конкурентоспособного специалиста, формируемого в вузе, в ее трудах представлена как совокупность психологических, профессиональных и персональных качеств, которые проявляются или оказывают значительное влияние на профессиональную деятельность. Эти качества можно разделить на определенные группы:

- Умения, навыки, методы и способы деятельности, являющиеся оптимальными и значимыми для будущей профессиональной деятельности.
- Креативность, т.е. осуществление коммуникативной и мыслительной деятельности на иностранном языке в производственных ситуациях.
- Эмоционально-волевые проявления и способы их выражения.
- Поведенческие и деятельностные умения и навыки для реализации целей профессиональной деятельности.
- Ценностные ориентации, обеспечивающие адекватное взаимодействие в профессиональной сфере [10].

Как считает Ж.И. Айтуганова, для формирования конкурентоспособного специалиста при обучении иностранному языку в вузе необходимо организовать учебный процесс таким образом, чтобы обеспечить:

- функционирование системы межпредметных связей и системы контроля усвоения предмета, позволяющих развить самих студентов;
- формирование у студентов логического мышления, навыков решения различных проблемных ситуаций, в т.ч. производственного содержания (профессионально-ориентированных);
- обучение студентов читать, собирать и исследовать языковые схемы [11].

Зарубежные ученые подходят к проблеме формирования конкурентоспособной личности в курсе обучения иностранному языку более прагматично. Так, выделяя необходимые умения, они акцентируют внимание на следующих аспектах:

- коммуникативные умения;
- персональный и профессиональный менеджмент;
- критическое мышление и умение разрешать проблемные ситуации [12].

Коммуникативные умения предполагают способность генерировать, записывать и представлять свои идеи, т.е. осуществлять устную профессиональную коммуникацию, письменную коммуникацию и коммуникацию с использованием цифровых технологий.

Развитие умений устной коммуникации включает в себя способность к формулированию и отстаиванию собственных идей в ходе профессиональных дискуссий. К умениям письменной коммуникации авторы относят способность грамотно оформлять необходимую документацию с использованием профессиональной лексики (резюме, договора, контракты, патенты и т.д.). Умение использовать цифровые технологии применительно к профессии требует от специалиста владеть необходимыми ИТ-инструментами (использование компьютерных программ, веб-сайтов и социальных сетей) для достижения персонального и профессионального успеха.

Умения персонального и профессионального менеджмента определяются как способность специалиста к грамотному планированию и организации финансовых, производственных, межличностных и межкультурных отношений.

Критическое мышление и способность к решению проблем развиваются в ходе организации дискуссий и ситуаций конкуренции, которые характеризуются:

- персональным участием;
- активизацией субъекта;
- соблюдением этических и правовых норм;
- выбором линии поведения в зависимости от ситуации;
- позитивностью действий, обеспечивающих максимальный успех.

Конструирование коммуникативных ситуаций, таким образом, является необходимым условием для формирования конкурентоспособности будущего специалиста при обучении иностранному языку. Педагогом должны быть смоделированы специфические формы деятельности для освоения будущей профессиональной деятельности, т.е. включающие цели, методы, условия, характерные для определенной специализации.

В исследованиях С.Н. Широбокова Д.В. Чернилевского и др. формирование конкурентоспособного специалиста ставится в зависимость от создания педагогических условий, влияющих на становление этого качества [13, 14]. Такими условиями мы считаем:

- вариативный подход к обучению студентов с различным уровнем подготовки;
- моделирование ситуаций, позволяющих ориентироваться в будущей профессиональной деятельности;
- моделирование ситуаций, формирующих конкурентоспособное поведение;
- использование интерактивных методов обучения;
- создание возможностей для применения ИТ-технологий в процессе изучения иностранного языка;
- развитие профессиональной и личностной рефлексии.

Вариативный подход обеспечивает создание оптимальной среды для самовыражения и самореализации студента в коллективе. Ситуативное моделирование стимулирует интерес к изучению дисциплины, способствует вовлечению обучаемых в решение профессиональных задач, развивает умения самопрезентации и отстаивания своей точки зрения. Критическое мышление формируется в ходе осуществления профессиональной и личностной рефлексии.

Вывод. Таким образом, сочетание интерактивных форм и методов обучения стимулирует не только познавательную деятельность студентов, но и формирует модель взаимодействия и взаимоотношений в будущем профессиональном коллективе.

Следовательно, создавая необходимые условия в процессе обучения иностранному языку в вузе, можно обеспечить формирование соревновательности между студентами, что в значительной степени повлияет на развитие профессиональных качеств, необходимых конкурентоспособному специалисту.

ЛИТЕРАТУРА

1. Толковый словарь русского языка / сост. С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – М. : Азъ, 1993. – 944 с.
2. Подосинников, С.А. Психология конкурентоспособности / С.А. Подосинников. – Астрахань : Астрахан. ун-т, 2008. – 84 с.
3. Митина, Л.М. Психология развития конкурентоспособной личности / Л.М. Митина. – М. : МПСИ ; Воронеж : МОДЭК, 2002. – 400 с.
4. Жданко, Т.А. Образовательно-профессионального пространства вуза как педагогическое условие формирования конкурентоспособности личности студента : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Т.А. Жданко. – Чита, 2011. – 24 с.
5. Александров, Н.Н. Конкуренция и конкурентоспособность: содержание понятий и история их становления / Н.Н. Александров, В.Д. Козлов, В.А. Крючков. – Нижний Новгород : ВВАГС, 2004. – 176 с.
6. Фатхутдинов, Р.А. Управление конкурентоспособностью организации / Р.А. Фатхутдинов. – М. : Эксмо, 2005. – 544 с.
7. Максимова, Е.В. Развитие конкурентоспособности студента в образовательном процессе университета : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Е.В. Максимова. – Оренбург, 2005. – 25 с.
8. Андреев, В.И. Конкурентология : учеб. курс для творческого саморазвития конкурентоспособности / В.И. Андреев. – Казань, 2006. – 470 с.
9. Резник, С.Д. Основы личной конкурентоспособности / С.Д. Резник. – М. : ИНФРА-М, 2010. – 181 с.
10. Борисова, Н.В. Педагогические условия развития функции самореализации личности старшеклассников в учебно-деловой игре : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Н.В. Борисова, ВГУ. – Волгоград, 2001. – 16 с.
11. Айтуганова, Ж.И. Формирование конкурентоспособного специалиста средствами иностранного языка в сузу нефтехимического профиля : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Ж.И. Айтуганова, ИСПО. – Казань, 2003. – 168 с.
12. Sterling, S. Sustainable Education. Re-visioning Learning and Change / S. Sterling // Schumacher Breifing. – 2002. – No. 6. – 96 p.
13. Чернилевский, Д.В. Конкурентоспособность будущего специалиста как показатель качества его подготовки / Д.В. Чернилевский, О.К. Филатов // Специалист. – 1996. – № 1. – С. 14–19.
14. Ширококов, С.Н. Оценка качества подготовки конкурентоспособного специалиста в вузе [Электронный ресурс] / С.Н. Ширококов. – Режим доступа: <http://integr.narod.ru/konf0012/k502.htm>.

Поступила 12.03.2018

**PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMATION OF SPECIALIST COMPETITIVENESS
IN THE PROCESS OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING AT A UNIVERSITY**

A. MINCHUKOVA

The article considers the question of formation of non-linguistic student competitiveness in the process of foreign language teaching at a university. The work gives the definitions of the competitiveness and its components from the point of view of different sciences and describes the conditions which influence on the efficiency of the competitiveness formation for non-linguistic students. It deals with the skills and methods which are necessary to use at the lessons. The practical presuppositions of the formation of the competitiveness during the foreign language teaching at technical specialties at a higher school are listed.

Keywords: *competitiveness, personal characteristics, entire system, competence, mental flexibility, professional activity, social-oriented system, developing principles, conditions of formation, foreign language teaching, skills and methods.*

УДК 371.32:37.036.5:784-053.5

**ТВОРЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ
В ПРОЦЕССЕ ВОКАЛЬНО-ХОРОВЫХ ЗАНЯТИЙ****Т.В. ОРУП***(Витебский государственный университет имени П.М. Машиерова)*

Рассматривается феномен двухуровневого творческого развития младших школьников в процессе вокально-хоровых занятий. Музыкальное творчество учащихся актуализируется в их художественной деятельности, позволяющей не только наблюдать за ее техническим осуществлением, но и динамикой приращения опыта мышления, формирования у них изобретательских способностей. Этим обусловлена значимость творческого компонента, приобретающего особый смысл в сфере музыкальной педагогики, заключающийся в воплощении принципа интеграции частных навыков с общими знаниями особенностей данного вида искусства. Для восприятия, интериоризации и реализации этого единства ребенку необходимо особое состояние души. Известно, что все окружающие объекты и явления, имеющие звуковую основу, интонационны. Научить школьников выявлять в природных, тем более музыкальных, звуках их художественный и витальный смысл – важнейшая задача руководителя хора.

Ключевые слова: *вокально-хоровое творчество, воспитание, гармония, деятельность, детский хоровой коллектив, музыка, синтез, слово.*

Введение. Основой современной школьной педагогики является понимание процессов обучения и воспитания как социального феномена всестороннего творческого развития ребенка. В искусствоведческой, психолого-педагогической, философской литературе в настоящее время обосновано большое разнообразие методологических позиций по отношению к дефиниции понятия «творчество». В рамках данной статьи оно будет толковаться как общепринятый атрибут вокально-хоровой деятельности учащихся, воплощение ими принципиально новых идей и проектов, качественных и количественных исполнительских инверсий художественных произведений.

Существует дифференцированное отношение к различным видам деятельности человека и характерным особенностям ее осуществления. Вполне понятно, что не всякая трудовая манипуляция может определяться критериями инноватики, творчества, эвристики. Вместе с тем необходимо отметить существование и противоположной точки зрения, обозначенной, например, российским ученым С.Л. Рубинштейном в 1922 г. в исследовании «Принцип творческой самодеятельности (к философским основам современной педагогики)» [1]. Согласно мнению ученого, любая деятельность человека носит творческий характер. Следует согласиться с мнением автора лишь частично. Действительно, всякую работу можно осуществлять творчески, но при этом даже представители различных видов искусства периодически оказываются в депрессивном состоянии, при котором действия и их результаты не характеризуются критерием творчества. Поэтому тезис ученого следует рассматривать дихотомично: как потенциальную возможность креативного воплощения идеи, так и объективный процесс, и результат деятельности субъекта.

В данной статье реализуется именно дуалистическая позиция по отношению к художественному творчеству детей, в котором присутствуют и инновационные, и репродуктивные аспекты. В соответствии с темой работы будет осуществлен анализ лишь феномена творческой деятельности младших школьников в процессе вокально-хоровых занятий.

Основная часть. Согласно утверждению многих специалистов в области психологии и педагогики, именно деятельность, понимаемая в наиболее широком смысле и многообразии форм ее практической реализации, является решающим фактором становления и развития личности. Понятие же творчества в контексте деятельности представляет частный феномен качественного, оригинального ее осуществления, в результате которого происходит инновационное преобразование внешней среды и изменение самого субъекта деятельности. Именно поэтому творческое развитие следует рассматривать в качестве двухуровневого процесса: во-первых, как изменение креативного потенциала школьника, носящего узкоспециализированный характер музыкальной деятельности; во-вторых, как совершенствование им процесса личностного постижения вокально-хоровых навыков при повышении результативности данного вида творческой деятельности. Представленная трактовка исследуемого явления носит достаточно условный характер, т.к. в реальной действительности граница между этими уровнями относительна.

Как известно, результативность любого вида творчества обусловлена субъективным витальным и специфическим опытом учащегося, внешними объективными условиями и особенностями преобразуемого материального или идеального объекта, подлежащего художественной интерпретации. Взаимосвязь данных факторов во многом детерминирует успешность любой деятельности. При этом важным остается понимание наблюдающейся закономерности активизации музыкального творчества у школьников именно в процессе его осуществления. Эта тенденция позволяет учителю фиксировать не только технический аспект художественной деятельности, но и алгоритм мышления, зарождение и развитие у них эвристических способностей.

Неслучайно учебные планы школьного образования содержат различные учебные предметы, в т.ч. художественно-эстетического цикла: музыку, литературу, изобразительное искусство, мировую художественную культуру, оказывающие существенное влияние на развитие творческих способностей у учащихся. В последние годы значительный объем учебного времени названных предметов перенесен в систему факультативного и дополнительного образования. Этот факт снижает их функциональный потенциал.

Одним из наиболее массовых и эффективных видов музыкального творчества младших школьников является пение, представляющее естественный и доступный способ выражения их художественных потребностей. Исполнение вокальных произведений в составе хора или ансамбля представляет наиболее действенную форму активного приобщения детей младшего школьного возраста к музыке. Именно данный вид деятельности способствует мультиплицированию творческого потенциала отдельного ребенка благодаря эмоциональному единению с другими участниками коллектива. В противоположность тезису «о принципиальной несводимости целого к сумме составляющих его частей», рассматриваемому в контексте гештальтпсихологии как одного из направлений данной отрасли науки, в хоровом искусстве художественные свойства целого коллектива полностью зависят от совокупности вокальных навыков всех его участников [2, с. 123]. Одновременно уровень исполнительского совершенства хора оказывает безусловное влияние на динамику развития индивидуальных вокальных данных у его участников. Таким образом, привлечение детей к хоровому и ансамблевому пению является одним из средств их творческого музыкально-эстетического совершенствования.

Участие в процессе совместного исполнительства представляет для школьников специфическую форму творчества. По мнению А.В. Петровского «деятельность – это внутренняя (психическая), и внешняя (физическая) активность человека, регулируемая сознаваемой целью» [3, с. 158]. Аналогичной точки зрения придерживался другой советский ученый А.Н. Леонтьев, рассматривающий деятельность в качестве сложной полифункциональной системы, в процессе которой осуществляется психосоматическое отражение объективной реальности. При этом непременным ее условием является осознанность мотивации действий и личностного смысла результата [4]. Следует отметить, что автор при этом не проводит анализа истинности или ложности так называемой «теории отражения». В контексте темы данной статьи с методологической точки зрения особенно важным представляется утверждение А.Н. Леонтьева о целенаправленности характера всякой деятельности, в т.ч. хорового пения. В качестве основных компонентов оно включает не только антиципируемую (предугадываемую) художественную цель, но и прогностический материализующийся в будущем результат. Их корреляция не всегда очевидна, т.к. кроме прямого итога, на который были направлены непосредственные усилия, может появиться и «побочный» эффект функционирования коллектива. Причем он зачастую имеет для участников более важное личностное значение по сравнению с изначально целеполагаемым результатом. Таким вероятным «побочным» эффектом спорадически являются как накопление неожиданно высокого творческого потенциала хора, так и изменение профориентационных планов у отдельных его исполнителей.

Возникновение подобного сопутствующего результата в процессе хоровой деятельности младших школьников во многом детерминировано степенью единомыслия коллектива, представляющего специфическое полифункциональное творчески-художественное пространство. Оно, как известно, обладает ярко выраженной социально-коммуникативной аурой. При методически целесообразном посредничестве педагога, каждый участник хора может полноценно реализовать свою потребность в диалогическом и коллективном общении, удовлетворении исключительно важного для него любопытства во внешних впечатлениях. С этой целью учителем должны создаваться благоприятные условия не только для творческого роста учащихся в вокально-хоровом исполнительстве, но также качественных изменений их общего творческого потенциала. Таким образом, основной стратегической целью вокально-хоровых занятий является воспитание интегративно-образованного, гармонически развитого коллектива. В процессе достижения общей перспективной цели руководитель на занятиях с коллективом реализует и многие тактические задачи, связанные с индивидуальным развитием у детей музыкальных способностей. При этом ему следует помнить о взаимообусловленном их диалектическом единстве.

Для практического воплощения текущих задач и перспективной цели необходимо воспитать у школьников не только толерантное отношение друг к другу, но и сформировать у них ощущение внутреннего коммуникативного комфорта, существующего в рамках коллектива единомышленников. Исследования в области психолого-педагогических отраслей науки свидетельствуют о сензитивности детей именно младшего школьного возраста в становлении коллективистских взаимоотношений. В этот период учащиеся накапливают важный для своего дальнейшего социального развития опыт общественной деятельности.

Рассматривая хор как социальный коллектив единомышленников, важно понимать, что наряду с организационной работой особое значение приобретает ощущение детьми перманентной педагогической заботы и поддержки, способствующей обеспечению их успешного становления и развития. Именно поэтому учителю необходимо систематически обозначать проблемы, связанные с разработкой и выбором ближайших тактических задач и долговременной стратегической цели, находить оптимальный вариант их последовательного решения. Для него особенно важным представляется постоянное внимание к взаимоотношениям среди участников коллектива, поиску путей преодоления сценического волнения у начинающих вокалистов, проведению индивидуального стимулирования роста певческих способностей, подбору разнообразного художественного репертуара, активизации не только узкоспециального функционирования хора, но и всей его социальной жизни. Наиболее ярко проявление этих процессов наблюдается в педагогической проектной деятельности, организованной с детьми младшего школьного возраста. Вполне понятно, что совместить выполнение всех аспектов работы на занятиях вокально-хорового коллектива возможно только при условии применения оригинальных методов сотворчества руководителя с его участниками.

Безусловно, творческое отношение человека к собственной деятельности может проявляться в любой его духовной или материальной сфере жизни. Однако в области музыки оно приобретает особое значение, обусловленное ее специфической особенностью как вида искусства и предмета образования. Занятия вокально-хоровой музыкой представляют не только постижение навыков воплощения художественного образа произведения, его отражения в естественном звучании, но реализуют также ее социальные, психологические и педагогические функции. В своих сочинениях знаменитые композиторы стремились воссоздавать не столько реальные объекты и явления окружающей среды, сколько эмоционально-чувственное состояние человека. Неслучайно музыка является искусством интонационно-выразительным. На такую онтологическую ее особенность обращал внимание античный философ Платон. Рассматривая историческую сущность древнегреческого бога Аполлона, он отмечал, что в нем выражена «прекрасная гармония, как это и подобает имени бога музыки» [5, с. 444]. Разумеется, для восприятия подобного созвучия человеку необходимо особое состояние души и обладание соответствующими генетическими свойствами. Именно этими факторами определяется острота его чувств и переживаний.

В процессе творческого развития школьников важной представляется фиксация их внимания на постоянном звучании окружающей среды. Причем оно интонационно. Однако в фоновом звучании не всегда отчетливо проявляется мелодическая и метроритмическая гармония. Вот почему не просто за обычными звуками, воспринимаемыми физиологическим слухом, услышать нечто метафизическое, воспринимаемое подсознательно. Одной из задач руководителя детского хора как раз и является практическая активизация такого умения. В определенном смысле с помощью музыки не только выражается, но и создается гармония окружающей среды. Причем она касается как субъективных чувств и переживаний, активированных в душе отдельного человека, так и социума в целом. Аналогичные причинно-следственные явления наблюдаются в литературе, в частности, поэзии. Вокально-хоровые произведения основаны на синкретизме музыки и текста, поэтому целесообразно творческое развитие учащихся в процессе занятий осуществлять на параллельных примерах из области данных видов искусства. Согласно многим философам, слово является не только средством передачи и хранения информации, но и основой развития цивилизации. Именно данное его свойство, по мнению русского поэта прошлого века Николая Гумилева, приводит в трепет все живое:

И орел не взмахивал крылами,
Звезды жались в ужасе к луне,
Если, точно розовое пламя,
Слово проплывало в вышине [6, с. 425].

Философскому анализу воздействия на человека поэзии посвятил древнегреческий мыслитель Платон свое произведение «Кратил». По его мнению, «имена не могли бы стать чему-то подобными, если бы не существовало начал, содержащих какую-то исконную правильность, из которых составляются имена

для тех вещей, которым они подражают. А эти начала, из которых нужно составлять имена, ведь не что иное, как звуки?» [5, с. 482].

В наибольшей мере звучание слова проявляется, безусловно, в поэзии, драматургии и музыке, воплощающееся через синтез мелодики и ритмики. Именно в этих видах искусства в наивысшей степени раскрывается творческий потенциал человека, его способность создавать новую реальность бытия и изменять самого себя.

Заключение. Ресурс вокально-хоровых занятий по творческому развитию учащихся определяется синкретизмом музыки и поэзии. Данный вид художественной деятельности способствует накоплению не только специфического, но и витального (жизненного) опыта школьников. Параллельно с учащимися дополнительными знаниями овладевает и учитель. Как известно, развитие ребенка осуществляется продуктивно в сотворчестве с саморазвивающимся педагогом. Наряду с профессиональными музыкальными знаниями и умениями ему необходимо быть еще и поэтом в душе. Задачей художественно-эстетического, в т.ч. музыкального, образования, по мнению Л.С. Выготского, является развитие творческой личности, обладающей способностью «вносить поэзию в каждое мгновение жизни» [7, с. 87]. Тезис признанного психолога следует трактовать не только в метафорическом, но и прямом смысле слова.

Специфические особенности творческого развития младших школьников в процессе вокально-хоровых занятий детерминированы, прежде всего, теми свойствами музыки и поэзии, благодаря которым гармонизируется не только окружающий внешний мир, но и алгоритм становления ребенка как эмоциональной, нравственно развитой личности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Рубинштейн, С.Л. Принцип творческой самодеятельности / С.Л. Рубинштейн // Вопросы философии. – 1989. – № 4. – С. 89–95.
2. Философский энциклопедический словарь / редкол.: С.С. Аверинцев [и др.]. – 2-е изд. – М.: Сов. энциклопедия, 1989. – 815 с.
3. Общая психология / под ред. А. В. Петровского. – М.: Просвещение, 1976. – 479 с.
4. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1977. – 304 с.
5. Платон. Кратил. Сочинения. В 3 т. / Платон; под общ. ред. А.Ф. Лосева, В.Ф. Асмуса. – Т. 1. – М.: Мысль, 1968. – С. 413–491.
6. Слово и дух: антология русской духовной поэзии (X–XX вв.). – Минск: Свято-Елисаветинский женский монастырь в г. Минске, 2010. – 704 с.
7. Выготский, Л.С. Психология искусства / Л.С. Выготский. – Ростов н/Д: АрПринт, 2002. – 480 с.

Поступила 24.04.2018

CREATIVE GROWTH OF PRIMARY SCHOOL PUPILS THROUGH VOCAL-CHORAL ACTIVITIES

T. ORUP

In the article describes the phenomenon of two-level hierarchical process of the creative growth of primary school pupils through vocal-choral activities. Also it is shown that musical creativity of pupils is mainstreamed first of all in the process of his musical activity, that allows to observe not only "technical" part of this, but also it can fix a movement of the child idea and how its innovation part growth. To conclude that importance of the creative component in the music art have a sacred sense, because along with ordinary sounds it is possible to hear harmonious consonance of celestial spheres in it. People needs the special state of the soul for perception of this harmony. According the researchers of philosophical aspects of musical art, a world and all universe surround us are in the permanent sounding, however, that not always seen like a world harmony, moreover it can prevent to its adequate perception. And the prime task of the choir director is to teach pupils how to hear the sounds of eternity that audible only by soul beyond ordinary sounds that can to hear physically.

Keywords: *vocally-choral creativity, education, harmony, activity, child's choral collective, music, synthesis, word.*

УДК 378

**ИСТОРИОГРАФИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ФЕНОМЕНА «ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНАЯ ЗРЕЛОСТЬ»
В ФИЛОСОФСКОЙ, ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ****Е.М. ЧЕБОТАРЁВА***(Полоцкий государственный университет)*

Представлен историографический анализ генезиса проблемы формирования интеллектуальной зрелости в философской, психолого-педагогической литературе. Дано определение интеллектуальной зрелости будущего учителя. Обоснована важность построения образования, базирующегося на разуме как высшем уровне интеллекта и как основе субъект-субъектной, диалогической методологии.

Ключевые слова: интеллектуальная зрелость, интеллектуальное развитие, структура интеллекта, психологическая модель интеллекта, субъект-субъектная методология.

Введение. В динамичном информационном XXI в. главным ресурсом выступает интеллектуальный потенциал страны. Интеллектуальное производство, интеллектуальное творчество, интеллектуальная собственность, борьба государств за преимущественное обладание интеллектуально одаренными людьми – свидетельства значимости интеллекта в современном обществе.

В этих условиях существенно изменяется роль высшей школы как важнейшего источника пополнения интеллектуальной элиты общества. Причем особую значимость приобретает формирование интеллектуальной зрелости будущего учителя. Именно учитель как самая массовая профессия требует наиболее высокого уровня подготовки, особенно в наше время, когда актуализируются социальные ожидания в отношении образования, рассматриваемого в качестве одного из ведущих факторов развития общества. Можно сказать, что если образование создает основу для эффективной экономики, то фундаментом самого образования является подготовка педагогических кадров. Современная система образования нуждается в педагоге нового типа – готовом к диалогу как взаимодействию личностно-ориентированных смысловых позиций. Интеллектуально зрелый учитель определяет состояние образования в обществе, облик современной молодежи и, в конечном итоге, влияет на успех идущих в стране преобразований.

Исследование интеллектуальной зрелости личности напрямую связано с пониманием сущности интеллекта, с процессом, механизмом его развития, формами и условиями существования.

Основная часть. Философские представления о характере интеллектуальной деятельности человека складывались на протяжении длительного исторического периода. Исследователи (В.Ф. Анурин, В.С. Библер, В. Дильтей, В.Ю. Крамаренко, Б.Г. Кузнецов, В.В. Орлов) рассматривают такие формы существования интеллекта, как здравый смысл, рассудок, разум.

Основу здравого смысла составляет опыт, усваиваемый каждым человеком в ходе социализации и помогающий приобрести элементарные сведения об окружающем мире, самом себе, установить очевидные закономерности. Однако здравый смысл не раскрывает внутренней причинности явлений. Мир, постигаемый с помощью здравого смысла, непроблематичен, воспринимается неоспоримо, как данный. Знание здравого смысла является сугубо практическим и не поднимается до уровня научного и философского осмысления действительности, в чем и выражается его ограниченность.

В философском знании, от античности до нового времени, вырабатывается ряд критериев различения рассудка и разума, отмечает В.Ю. Крамаренко в своей работе, посвященной истории человеческого интеллекта [1]. Первым философским критерием стало отношение к понятию. Так, античные философы показали доминирующую роль понятий в мышлении. Для деятельности в сфере понятий необходима особая, высшая степень мышления – разумность. Разум всегда рефлектирует и обретает способность познать сущность вещей. В практической деятельности основная роль принадлежит рассудку, т.к. он вносит однозначность и четкость в наши представления. Таким образом, если рассудок – способность рассуждения – познает все относительное, конечное, то разум, сущность которого состоит в целеполагании, открывает абсолютное и бесконечное.

В процессе дальнейшего развития философии в качестве критерия различения рассудка и разума было выдвинуто отношение к противоречию (Н. Кузанский, Дж. Бруно). Рассудок действует фрагментарно, мыслит вещи как единичные, изолированные. Разум способен преодолеть противоречие, мыслить вещи как процесс. Таким образом, именно в разуме воплощается неустанное беспокойство человеческого интеллекта, жажда познания [1].

Работы философов-материалистов XVII–XVIII вв. (Б. Спиноза, К. Гельвеций, П. Гольбах) интересны своим практическим подходом к проблеме. Они подчеркивают достоинства рассудка, прежде всего его способность к правильному течению мысли, идущей путем логических заключений, анализа эмпирических данных к верным выводам. Развиваясь в молодом возрасте, рассудок усваивает те принципы и догмы, которые воспитываются в нем учителями, внешней средой, авторитетами. Жесткая рассудочная матрица составляет фундамент человеческого характера. Рассудок, как деятельность самосохранения, полезен в политике, когда жизнь государства четко налажена. Однако в эпоху общественных потрясений рассудок инертен, и только разум находит верное решение в самых сложных и противоречивых ситуациях. Разум воплощает в себе высшие творческие возможности, его отличают изобретательность, смелое воображение. Деятельность разума, по их мнению, направлена на благо общества, его неотъемлемое свойство – гуманизм. Разум способен решать вопросы, скрытые от непосредственного видения, предвидеть будущее, ставить цели и указывать на необходимые средства их достижения [1].

В философии классического рационализма усиливается интерес к исследованию более совершенной формы мышления – разума. Так, по Канту, важнейшим свойством разума является его самокритичность, благодаря чему он имеет тенденцию к самосовершенствованию и не нуждается во внешних стимулах. Разум руководит деятельностью рассудка, ставя перед ним определенные цели – идеи разума. В виде идей разум предлагает человеку абсолютное знание, из которого, как из некоей первопричины, вытекает весь ряд явлений и объясняется вся их совокупность. Рассудок, побуждаемый разумом, стремится к абсолютному знанию. В процессе познания рассудок переходит от одного обусловленного опытом явления к другому, стремясь закончить этот ряд некоторым последним, абсолютным знанием. Но эта цель остается недостижимой для него, т.к. в мире опыта нет ничего безусловного. В своих выводах Кант приходит к мысли о том, что разум по своей природе противоречив и диалектичен. Однако то, что «разум, высшее судилище для решения всех споров, вынужден вступать в спор с самим собой» [2, с. 618] удручает философа, так как противоречит формальной логике и философии рассудка (метафизике), характерных для той эпохи.

Диалектик Гегель подверг критике метафизичность философии Канта, не способной увидеть истинное значение противоречий: «... мыслящий разум заостряет многообразие представления до противоположности. Лишь доведенные до крайней степени противоречия, многообразные моменты становятся деятельными и жизненными по отношению друг к другу и приобретают в нем ту отрицательность, которая есть имманентная пульсация самодвижения к жизненности» [3, с. 68]. Эти противоречия являются двигателями развития интеллекта, ведут к становлению личности, к полному самосознанию, самопознанию и внутренней гармонии.

Как мы видим, в немецкой классической философии получили развитие представления о примате в процессах познания целого над входящими в него частями. Согласно Канту, в суждениях нужно исходить из целого, т.к. только целое делает возможным суждения о значении и взаимном влиянии частей. Идеей целого разум обладает раньше знания частей, благодаря чему обеспечивается систематичность и связность рассудочных знаний. Разум архитектурен, т.к. все знания он рассматривает как принадлежащие к какой-либо системе. Соответственно, и метод философии, утверждал Кант, должен быть архитектурным, исходящим из принципа «от целого к части».

На первый план идея постепенной дифференциации исходного целого, идея развития познания от абстрактного и общего к конкретному выступает и в философии Гегеля, где всякий предмет определяется сначала в своей общности, затем разлагается на множественность разных моментов и через это саморазличение становится развитым целым. По Гегелю, начало всякого познания – это чистая чувственность, которая затем дифференцируется, расчленяется, вещи начинают выступать как совокупности разных свойств и отношений. Далее происходит упорядочивание данных свойств и отношений, установление родовидовых отношений. То есть суть работы рассудка – в анализе и выделении в многообразии явлений единства и выражении этого единства с помощью понятий в качестве закона.

Однако мышление не должно останавливаться на стадии рассудка – в абстрактности, быть формальным. Оно должно развиваться до конкретного мышления, разума, способного осознать возможность перехода явления в свою противоположность, отождествить форму и содержание. Логической формой деятельности разума является идея. Идея, по словам Гегеля, это действительность мысли, а все действительное есть воплощение идей. Таким образом, Гегель подошел к идее как совпадению понятия с объектом через практику, так как практикой человек доказывает объективную правильность своих идей. Момент перехода мышления в действительность, трактовка идеи как действительности, создаваемой в мышлении и необходимо предназначенной к тому, чтобы стать реальной действительностью через человеческую практику, были выражены в полной мере в ленинской цепочке: «От живого созерцания

к абстрактному мышлению и от него к практике – таков диалектический путь познания истины, познания объективной реальности» [4, с. 173].

С точки зрения диалектического материализма, процесс развития теоретического мышления предполагает взаимосвязь рассудка и разума. С рассудком связана способность строго оперировать понятиями, правильно классифицировать факты и явления, приводить знания в определенную систему. Опираясь на рассудок, разум выступает как творческая познавательная деятельность, раскрывающая сущность действительности. Посредством разума мышление синтезирует результаты познания, создает новые идеи, выходящие за пределы сложившихся систем знания, становится осознанно свободным, т.к. разум – это «... та универсальная независимость мысли, которая относится ко всякой вещи так, как того требует сущность самой вещи» [5, с. 7].

Рассмотренные нами подходы ученых к пониманию интеллекта как иерархической структуры нашли отражение на рисунке 1.

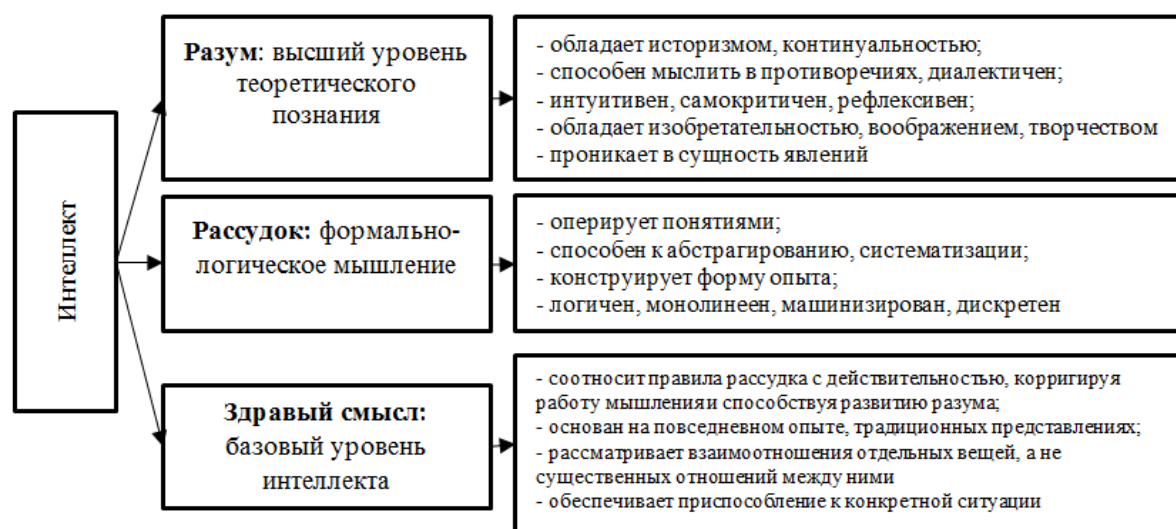


Рисунок 1. – Структура интеллекта

Таким образом, интеллект представляет собой иерархическую структуру, включающую в себя ряд уровней: здравый смысл, рассудок, разум. Каждая область интеллектуального пространства оказывается вписанной в другое, более глубокое пространство, завершающееся высшей формой человеческого интеллекта – разумом. Выделенные уровни работают дифференцированно, находясь в сложных диалектических взаимоотношениях друг с другом. Следует подчеркнуть, что указанные этапы развития разума закономерны и имеют место не только в фило-, но и онтогенезе разума. Следовательно, их понимание и использование является определяющим в деле воспитания человека.

Философские аспекты проблемы интеллектуального развития личности являются методологической основой анализа исследуемого феномена в психологической науке. Для нашего исследования особый интерес представляют: системно-структурный подход к интеллекту и интеллектуальному развитию (М.А. Холодная), анализирующий особенности внутрискруктурной организации интеллекта, которые предопределяют его системные свойства; а также принцип системной дифференциации (Н.И. Чуприкова), предполагающий, что развитие происходит внутри некоторого исходного целого, которое, усложняясь, развивает внутри себя свои составные элементы и уровни, и, соответственно, становится все более внутренне расчлененным и дифференцированным.

Структура интеллекта М.А. Холодной описана в терминах состава и строения ментального (умственного / когнитивного) опыта. Интеллект представляет собой иерархию ментальных структур на уровне когнитивного, метакогнитивного и интенционального опыта. Ментальные структуры являются носителями интеллектуального развития. Механизмы интеллектуального развития личности связаны с процессами, идущими в пространстве индивидуального ментального опыта и характеризующими его перестройку и обогащение, следствием чего является рост индивидуальных интеллектуальных способностей. То есть интеллектуальные способности выступают в качестве производных по отношению к особенностям устройства ментального опыта конкретной личности [6].

Психологическая модель интеллекта, иллюстрирующая особенности его структурной организации с точки зрения состава и строения ментального опыта субъекта, представлена на рисунке 2.

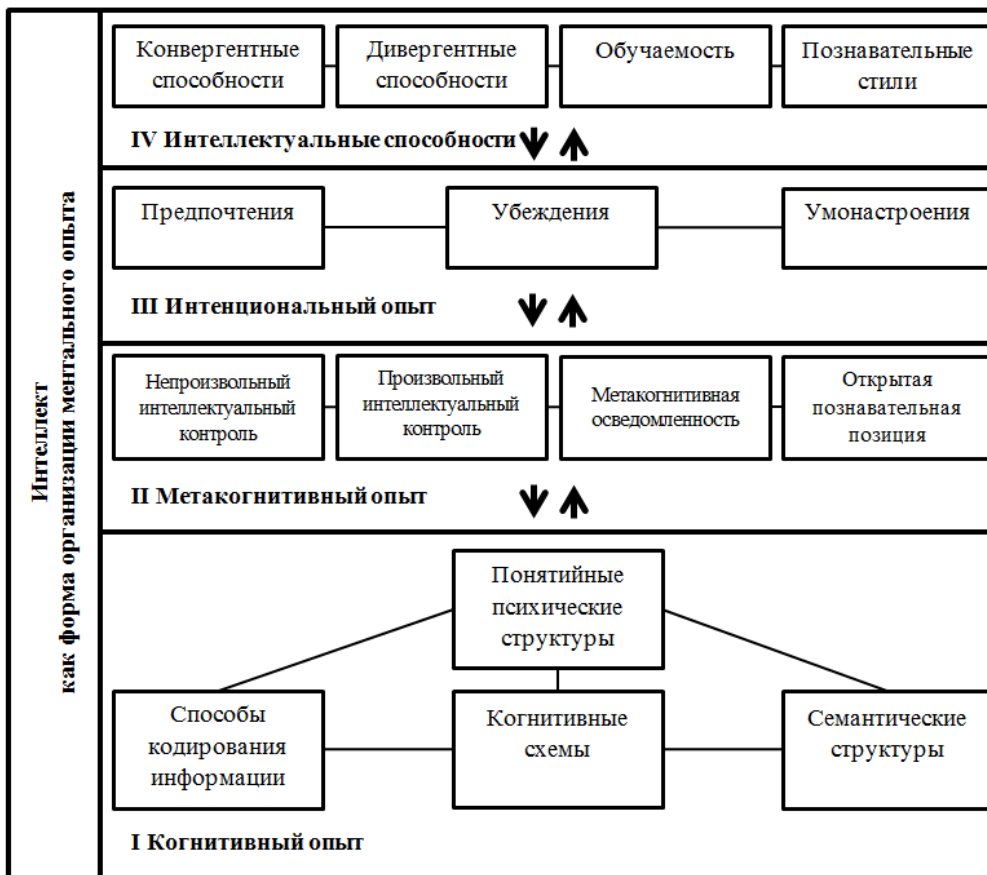


Рисунок 2. – Психологическая модель интеллекта

На наш взгляд, модель устройства интеллекта М.А. Холодной дает адекватную психологическую интерпретацию философским понятиям рассудка и разума, вскрывающим многогранность и сложность интеллекта, показывающим внутренний импульс его движения и направление развития.

Так, когнитивный опыт – это ментальные структуры, обеспечивающие хранение, упорядочивание и преобразование информации, способствуя тем самым воспроизведению в психике познающего субъекта устойчивых, закономерных аспектов его окружения. Причем, понятийные структуры являются результатом интеграции базовых когнитивных механизмов переработки информации (способы кодирования информации, когнитивные схемы, семантические структуры) и принимают активное участие в организации всех других форм ментального опыта. Соответственно, чем выше уровень сформированности понятийных структур, тем значительнее влияние понятийного мышления на устройство и функционирование индивидуального интеллекта. Сформированность понятийных структур лежит в основе субъективного чувства устойчивости и инвариантности окружающего мира [6, с. 110–127]. Уровню когнитивного опыта соответствует рассудок.

Однако интеллектуальное развитие предполагает не только совершенствование аналитических когнитивных механизмов переработки информации. На основе синтеза и координации аналитических процессов формируются интегральные метакогнитивные механизмы интеллектуальной саморегуляции, представленные на рисунке 2 в виде непроизвольного и произвольного интеллектуального контроля, метакогнитивной осведомленности и открытой познавательной позиции. Данные ментальные структуры предполагают, по мнению М.А. Холодной, способность к целеобразованию, планированию, прогнозированию, принятию решений, метапознанию, синтезированию разных познавательных позиций в условиях диалога, к преодолению противоречий, к рефлексии – а что это, как не свойства разума. Напомним, что в свете историко-философского развития понятия «интеллект» разум есть высшая его форма, «стабильная благодаря постоянному самоконтролю и самокритике система самоорганизующегося мышления» [1, с. 102].

В философской литературе подчеркивается, что разум находит непосредственное воплощение в активной творческой деятельности на благо общества. Познающая личность, создавая себя своим трудом, благодаря собственной активности, переходит от субъективности в сферу объективного, осознает

свое единство с объективным всеобщим духом (Гегель), обществом. Соответственно, в модели интеллекта М.А. Холодной психологической основой интеллектуального творчества является интенциональный опыт в виде предпочтений, убеждений и умонастроений, определяющими направленность и избирательность индивидуальной интеллектуальной активности.

Структурные характеристики интеллекта определяют «тип репрезентирования отображаемой ситуации (то, как человек видит, понимает и интерпретирует происходящее)» [6, с. 117]. М.А. Холодная различает объективированные репрезентации, строящиеся в соответствии с логикой самих вещей, и субъективированные репрезентации, где доминирует логика субъекта, определяемая его потребностями, переживаниями, психологическими защитами, социальными ориентациями и т.п.

В связи с этим остановимся еще на одном принципиальном положении, высказанном М.А. Холодной. Внутренние ментальные структуры – это субъектные образования. Вместе с тем, только благодаря им, через механизмы реконструирования и категоризации опыта, перевода информации с одного «языка» репрезентирования на другой (вербальный, визуально-пространственный, предметно-практический) достигается инвариантное воспроизведение объективных закономерностей окружающего мира. Следовательно, «интеллектуальная деятельность оказывается тем в меньшей степени субъективированной, чем в большей мере представлено в ней субъектное начало в виде развернутого структурированного и интегрированного когнитивного пространства индивидуального интеллекта, которое и отвечает за полноту и глубину порождаемых субъектом умственных образов» [6, с. 127].

Н.И. Чуприкова в своей работе «Умственное развитие: Принцип дифференциации» интерпретирует данное высказывание в том смысле, что «чем больше развиваются внутренние структуры интеллекта, тем больше объективированные репрезентации вычлняются из состава субъективированных, в которых объективные и субъективные моменты представлены более слитно, менее расчлененно» [7, с. 363]. Соответственно, можно говорить о «дифференциации исходно более ранних, более субъективированных репрезентаций, которая тем больше выражена, чем более развиты внутренние когнитивные структуры интеллекта» [7, с. 363]. Н.И. Чуприкова делает вывод, что показателем уровня развития когнитивных структур, согласно всеобщему принципу системной дифференциации, является степень их внутренней дифференцированности. Причем, этот показатель применим и для оценки возрастного развития когнитивных структур интеллекта, и для оценки их индивидуальных различий на каждом определенном уровне возрастного развития.

Значимым для нашего исследования является также вывод Н.И. Чуприковой о том, что важнейшим условием и механизмом дифференциации когнитивных структур у человека является речевое общение. Язык, по выражению немецкого философа К.-О. Апеля, – это «всеобщая артикуляция мира», и, усваивая язык, человек усваивает и эту артикуляцию, для полноценного интеллектуального развития, по образному выражению П. Олерона, «ребенок должен купаться в языке, быть насыщенным им» [7, с. 424].

Содержание принципа системной дифференциации применительно к интеллектуальному развитию детализируют оппозиции Х. Вернера (синкретичность – дискретность, диффузность – расчлененность, неопределенность – определенность, ригидность – подвижность, лабильность – стабильность), указывая на единое общее дифференцирующее направление развития содержания познавательных процессов, их структуры и поведенческих проявлений. По Вернеру, интеллектуальное развитие (а также всякое подлинное обучение) состоит в реорганизации поведения в терминах возрастающей дифференциации и интеграции [8]. Причем именно способность к тонкой дифференциации информации, т.е. способность преодолевать включающий контекст, аналитически вычлняя из него элементы только нужной релевантной информации, находить новое в привычных ситуациях, составляет ядро интеллекта, т.к. если психические содержания синкретичны, а структуры глобально-диффузны, то невозможны высокие уровни синтеза, обобщения, абстракции.

Аналогичные идеи о закономерностях развития есть и у Г. Марфи, выделившего три типа целостности в процессе их развития: 1) диффузная целостность, для которой характерна глобальная, недифференцированная активность; 2) дифференцированная целостность, отличающаяся выделенностью составляющих ее частей, каждая из которых функционирует более или менее автономно; 3) интегрированная целостность, достигающаяся тогда, когда дифференцированные части находятся в состоянии стабильной, разнонаправленной взаимозависимости [9].

Таким образом, можно сделать вывод, что переход к каждой последующей стадии интеллектуального развития происходит не через разрушение или замену предшествующих форм когнитивного функционирования, а на основе их сохранения в преобразованном виде в структуре интеллекта на новой стадии развития. Следовательно, интеллектуальные структуры зрелого интеллекта – это особый, интегрированный тип целостности. Отсюда сложность и многообразие его когнитивного состава, показанные М.А. Холодной.

Понимание сути различий между такими уровнями интеллекта, как рассудок и разум является основополагающим и для системы образования. Как отмечает В.Г. Белинский, «говоря о воспитании, мы несколько не отступили от своего предмета, начавши говорить о различении рассудка и разума. Понимание этого различия должно быть краеугольным камнем в плане воспитания, и первая забота воспитателя должна состоять в том, чтобы не развивать в детях рассудка за счет разума, и даже обратить все свое внимание только на развитие последнего, тем более, что первый и без особых усилий возьмет свое» [10, с. 370].

Формирование у учащихся в процессе обучения рассудочно-эмпирического мышления является обязательным компонентом развития их интеллекта, т.к. «рассудочность» с необходимостью входит в более развитые формы мышления, придавая его понятиям четкость и определенность. Однако задача состоит в том, чтобы найти такие пути обучения, при которых рассудок становился бы моментом разума, а не приобретал главенствующей роли – рассудок входит в разум, но разум рассудком не исчерпывается.

Разум же развивается при обучении и воспитании, требует активного, осознанного участия самого человека, так как всегда предполагает критику устоявшихся мыслей, застывших понятий, абстракций рассудка, а их труднее привести в движение и постичь как процесс, чем данные чувственности (Гегель). Разум формирует динамичный образ мира, без жестких границ между предметными областями, устанавливающий связи научных данных с культурными традициями, объединяющий знания и чувства. Разум оживляет формально-рассудочные схемы данными опыта, придает рассуждению жизненность, помогает человеку обрести непредвзятое, самостоятельное видение действительности. Поэтому разум предполагает диалогичность, рефлексивность, самокритичность, самовоспитание, а также совершенствование всего окружающего и действие на благо общества.

Следовательно, для построения образования, основанного на разуме как высшем уровне интеллекта человека, предметно-содержательных принципов мало. Должна быть затронута вся структура сознания личности, ее интеллектуально-творческий потенциал.

Обсуждая пути создания инновационной модели педагогического образования, Н.К. Сергеев, мнение которого мы разделяем, подчеркивает, что «*обучение и воспитание как грани целостности образовательного процесса различаются как значение и смысл*» [11, с. 72]. Значение можно представить, объяснить, доказать, передать другому, т.к. оно универсально, стандартизировано для всех. *Значение соответствует рассудочному уровню. Смысл же субъективен и порождается, по словам Д.А. Леонтьева, не значением, а жизнью. Смысл соответствует уровню разума.* Другими словами, «далеко не все, что мы знаем и умеем, может быть выражено эксплицитно и передано ученикам в форме, допускающей контроль и квалитетические оценки. Причем имплицитное, «личностное» знание (М. Полани), которое индивид в значительной мере формирует сам на основе практического опыта профессиональной деятельности и социальных взаимодействий, зачастую составляет самую ценную часть его интеллектуального багажа. Некоторые знания и компетенции могут передаваться только в форме личностного знания (М. Полани)» [12, с. 34].

Таким образом, ошибочно полагать, утверждает Н.К. Сергеев, что педагогический процесс – это некая объективистская конструкция, предполагающая, что образовательные технологии может реализовать любой учитель, а его собственный личностный мир при этом не особенно важен. Целостность педагогического процесса является субъектно обусловленной, зависящей от интеллектуально-творческого потенциала педагога. Поэтому педагогические исследования должны отвечать не только на вопрос: что делать педагогу, но и на вопрос: как и каким быть? С каким ресурсом войти в образовательный процесс? [11, с. 72]

Следовательно, личностный, ценностно-смысловой опыт, составляющий содержание личностно-развивающего образовательного процесса, может быть актуализирован только посредством диалогического отношения педагога и воспитанника. В диалоге как способе межсмыслового взаимодействия педагога и воспитанника заключено основание целостности и эффективности личностно-развивающего образовательного процесса [11, с. 72].

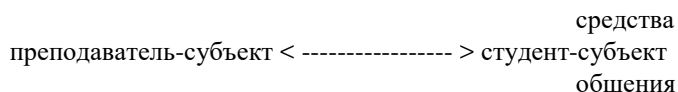
Среди многочисленных объяснений исследователями смысла диалога в культуре выделяются два основных направления. Для одного направления характерно понимание диалога как способа изложения материала, обмена информацией. Такое устоявшееся, но недостаточно учитывающее специфику употребления диалога положение, фиксируется и в специальной справочной литературе. Так, в «Философском энциклопедическом словаре» диалог трактуется как «особый вид философской литературы, раскрывающий философскую тему в инсценированной беседе нескольких лиц» [13, с. 740]. Для исследователей другого, философско-антропологического направления (М. Бубер, В.С. Библер, В. Дильтей,

М.С. Каган, М.Г. Качурин, С.Ю. Курганов, Л.М. Лузина), диалог не только средство, но и цель воспитания, развитие определенного типа личности и сферы межсубъектных отношений.

Рассмотрим, как данные трактовки диалога реализуются в педагогическом процессе.

Если диалог – это способ изложения материала, обмена информацией, то структура коммуникации участников педагогического процесса является асимметричной: преподаватель – информация – студент. Так, преподаватель-субъект передает предметную информацию, а студенту достаточно ее принять, понять и в соответствии с усвоенными постулатами поступать. Студент в данном случае является объектом, пассивной в информационном смысле личностью-«приемником». Его активность направлена на способ усвоения полученной информации и на форму проверки (зачет, экзамен) того, как усвоились сведения. Следовательно, в процессе коммуникации информация однонаправлена, а структура сообщения монологична. Коммуникативное общение направлено ко всем обучаемым и ни к кому конкретно. Мир такого урока С.Ю.Курганов называет миром «ничьих мыслей», «ничьих слов». Подобным образом сообщенная информация не имеет тенденции к наращиванию, наоборот, количественно сокращается.

Радикально меняется положение, когда структура активности студента в педагогическом процессе симметрична, т.е. когда информация адресуется друг другу при учете индивидуального своеобразия каждого, что и способствует совместной выработке результирующей информации:



«Во взаимоотношениях субъектов нет никакой принципиальной привилегии, – отмечает С.Л. Рубинштейн. – Поэтому отношения между различными частными «я» обратимы. Теоретически не существует никакого преимущества для вот этого, данного «я». Мое отношение к другому предполагает и отношение другого ко мне: «я» такой же другой для того, которого я сперва обозначил как другого, и он такой же «я» (исходная точка системы координат), как «я» [14, с. 336]. Подобный диалог сегодня можно назвать гуманистической формой взаимодействия людей, поскольку все его участники находятся в позиции равноправных субъектов.

Заключение. Таким образом, выявление гуманистических принципов педагогического диалога предоставляет педагогике реальную возможность на смену субъектно-объектной, монологической, «рассудочной» методологии выдвинуть субъектно-субъектную, диалогическую, основанную на разуме как высшем уровне человеческого интеллекта. В логике последней личность является носителем культурных ценностей, в которых диалог не сводится к вербальным актам, а включает в себя определенные акты поведения, вариативность мышления, рефлексии. Диалогизм разрушает эгоцентрический, субъективированный взгляд на мир, наделяет человека способностью обсуждать проблемы с самим собой в условиях существования множества точек зрения, что делает его более восприимчивым к состояниям своего собственного ума. Именно в процессе диалога человек может приблизиться к истине, поскольку истина, знание, ценности не передаются как вещь, а самоактуализируются и раскрываются в сознании участников диалога.

М.А. Холодная отмечает, что в связи с постепенной трансформацией парадигмальных основ современной психологии и педагогики в направлении признания человека субъектом и инициатором собственной активности, возможен новый взгляд на природу интеллекта, а именно с точки зрения явления интеллектуальной зрелости.

Интеллектуальную зрелость будущего учителя мы рассматриваем как универсальную интегративную динамическую характеристику его интеллектуальной сферы, целостно отражающей широту познавательных интересов, устойчивую ориентацию на интеллектуально-нравственные ценности, развитый критически-рефлексивный стиль мышления, обеспечивающие способность генерировать идеи, ставить и творчески решать профессиональные теоретические и практические задачи, проявлять целеустремленность к постоянному самообразованию и профессиональному росту.

Повышение уровня интеллектуальной зрелости студента-будущего учителя – одна из важнейших задач, требующих особого внимания в системе профессиональной подготовки в высших учебных заведениях.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кант, И. Сочинения. В 6 т./ И. Кант ; под общ.ред. В.Ф. Асмуса, А.В. Гулыги, Т.И. Ойзермана. – М. : Мысль, 1964. – Т. 3. – 799 с.

2. Гегель, Ф. Наука логики. В 3 т. / Ф. Гегель. – М. : Мысль, 1971. – Т. 2. – 248 с.
3. Ленин, В.И. Философские тетради / В.И. Ленин // Полн. собр. соч. – Т. 29. – С. 173.
4. Маркс, К. Сочинения. В 30 т. / К. Маркс, Ф. Энгельс. – М. : Госполитиздат, 1955. – Т. 1. – 699 с.
5. Холодная, М.А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования / М.А. Холодная. – СПб. : Питер, 2002. – 272 с.
6. Крамаренко, В.Ю. Интеллект человека / В.Ю. Крамаренко, В.Е. Никитин, Г.Г. Андреев. – Воронеж : Изд-во Воронеж. ун-та, 1990. – 263 с.
7. Чуприкова, Н.И. Умственное развитие: Принцип дифференциации / Н.И. Чуприкова. – СПб. : Питер, 2007. – 448 с.
8. Werner, H. Comparative psychology of mental development / H. Werner. – N.Y. : Intern. Univ. Press, 1957.
9. Murphy, G. Personality: A biosocial approach to origins and structure / G. Murphy. – N.Y. : Basic Books, 1966.
10. Белинский, В.Г. Полное собрание сочинений. В 13 т. / В.Г. Белинский. – М., 1953. – Т. 2. – С. 370.
11. Сергеев, Н.К. Педагогическое образование: поиск инновационной модели / Н.К. Сергеев // Педагогика. – 2010. – № 5. – С. 66–72.
12. Андреев, А.Л. Перспективы образования: компетенции, интеллектуальные среды, трансдисциплинарность / А.Л. Андреев // Высшее образование в России. – № 3. – 2014. – С. 30–41.
13. Философский энциклопедический словарь / гл. редакция: Л.Ф.Ильичев [и др.]. – М. : Сов. Энцикл., 1983. – 840 с.
14. Рубинштейн, С.Л. Проблемы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1973. – 424 с.

Поступила 24.04.2018

HISTORIOGRAPHIC ANALYSIS OF THE PHENOMENON OF INTELLECTUAL MATURITY IN THE PHILOSOPHICAL, PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL LITERATURE

E. CHEBOTAREVA

The article presents a historiographic analysis of intellectual maturity in the philosophical, psychological and pedagogical literature. The definition of a future teacher's intellectual maturity is given. Emphasis is put on building an education based on Reason as the highest level of intelligence and the basis of subject-subject, dialogic methodology.

Keywords: *intellectual maturity, intellectual development, structure of intelligence, psychological model of intelligence, subject-subject methodology.*

МЕТОДИКА

УДК 82.035=20=82

ОБУЧЕНИЕ РЕФЕРАТИВНОМУ ПЕРЕВОДУ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

канд. пед. наук, доц. А.В. КОНЫШЕВА
(Белорусский государственный экономический университет, Минск)

Анализируется проблема обучения реферативному переводу студентов неязыковых специальностей. Реферативный перевод – разновидность перевода, при которой происходит сжатие основного содержания исходного текста на одном языке средствами другого, переводящего, языка. Предполагается выборочный подход к определению исходного уровня компонентов содержания исходного текста. В ходе вычленения основного смысла коммуникативных блоков наравне с отдельными словами и словосочетаниями могут опускаться целые предложения и абзацы.

Ключевые слова: реферативный перевод, технический текст, компрессия текста, смысловые ориентеры, аналитико-синтетические операции, поэтапность обучения.

Введение. Специалист, окончивший неязыковой вуз, должен владеть навыками и умениями чтения и перевода технической литературы и составления реферата по анализируемой теме.

В настоящее время наряду с традиционным полным переводом широкое распространение получили новые типы и виды технического перевода. К этим видам можно отнести и реферативный перевод (РП). Реферативный перевод как вторичный документ имеет главной целью раскрыть содержание первичного документа в реферативной форме на переводящем языке.

Анализ работ по данной проблеме показывает, что большинство исследователей (Л.С. Бахтина, М.П. Бурхачева, В.П. Лапшина и др.) уделяют основное внимание чтению технической литературы по специальности с извлечением основного содержания из текста и передачей его на иностранном языке в компрессированном виде, т.е. можно сказать, что исследования связаны с проблемой пересказа. Ряд ученых (Л.С. Бархударов, А.К. Латышев, Р.К. Миньяр-Белоручев, В.В. Комиссаров и др.) занимаются исследованием сугубо перевода. А как известно, перевод – это иноязычная форма существования сообщения, содержащаяся в оригинале. Перевод – это процесс, который имеет эксплицитно выраженный результат, зафиксированный средствами другого языка в устной или письменной форме [1].

Несмотря на разработку некоторых вопросов, касающихся обучения РП (А.И. Новиков, Я.И. Рецкер, Н.Д. Чебурашкин), эта проблема остается далекой от решения. Предлагаемые упражнения являются не совсем приемлемыми для формирования навыков и умений РП у студентов неязыковых вузов.

По нашему мнению, реферативный перевод можно определить как аналитико-синтетический процесс, включающий в себя одновременный процесс и перевода, и реферирования [2, с. 6]. В этом случае возникает вопрос: насколько этот вид речевой деятельности можно считать переводом, какие внутренние закономерности являются общими для перевода и реферирования и каковы особенности РП по сравнению с собственно переводом.

Мы считаем, что РП – наиболее важный вид перевода для студентов вышеуказанных специальностей. Это положение вытекает из того факта, что чтение и передача основного содержания читаемого иноязычного материала средствами родного языка входит в общее понятия практического владения иностранным языком, а также подобные задания даются магистрантам на кандидатском экзамене.

Основная часть. Неязыковой вуз часто (из-за лимита времени) не доводит языковую подготовку своих студентов до должного уровня, но он может и должен вооружить своих выпускников системой рационально отобранных, прочно отработанных и в значительной степени автоматизированных базисных приемов извлечения информации по специальности. Важной частью такой системы является поэтапная аналитическая работа над иноязычным текстом. Речь идет о развитии навыков и умений, связанных с оперированием формой и содержанием. В основе их реализации лежат чередующиеся акты анализа и синтеза, которые охватывают обе стороны (форму и содержание), и при этом аналитико-синтетические операции над формой вступают в сложное взаимодействие с подобными операциями в сфере содержания [3].

Термин «реферативный перевод» мы встречаем у Л.Н. Смирновой. Она считает, что этот вид речевой деятельности основывается на смысловом анализе оригинала с одновременным вычленением новой информации [4].

Поскольку при РП с самого начала в сознании переводчика существует установка на реферирование, то реферат на выходном языке является результатом осмысления и понимания иностранного текста. Понимание – это то, что является наиболее общим в переводе и реферировании, т.е. то, что объединяет их. Однако в каждом из этих случаев требуется различный уровень понимания. Если для перевода, как правило, бывает достаточным осмысление каких-то отрезков текста, то для реферирования необходимо предварительное понимание всего текста в целом. Только при этом условии возникает возможность оценить, что в тексте является главным, существенным и что подлежит переносу во вторичный текст, т.е. реферат, а что является несущественным для вторичного текста. Следовательно, установка на реферирование стимулирует такое осмысление и понимание текста, которое и приводит к формированию в мозгу переводчика «мыслительного образования», представляющего текст в целом [5, с. 39].

Здесь следует иметь в виду, что вся деятельность по переработке принятой информации происходит во внутренней речи. И это не случайно: без внутренней речи не может быть и хорошо развитой внешней. Именно во внутренней речи идет процесс оптимальной переработки информации и фиксируется то содержание первичного текста, которое представляет интерес для потребителя реферата. Вначале во внутренней речи формируется схема передаваемой информации, на основе которой в дальнейшем оформляется текст. Внутренняя программа управляет всем процессом порождения вторичного текста, включая семантический отбор слов и словосочетаний, а также и всех паралингвистических компонентов предложения. Отобранные для работы слова должны быть адекватными предмету высказывания, т.е. соответствовать ему в полной мере.

При понимании текста и его передаче на другом языке происходит перефразирование или эквивалентная замена одних слов другими. Во внутренней речи всегда присутствует план будущего сообщения. Референт еще до того, как начал излагать свои мысли на бумаге, уже знает, о чем и как он будет писать.

Некоторые ученые считают, что иностранный текст вначале нужно полностью перевести, а затем результат этого перевода подвергать реферированию. С этой точкой зрения нельзя согласиться, т.к. в этом случае нужно, чтобы весь текст в полном объеме находился в памяти переводчика все то время, которое необходимо ему для операции реферирования. Это абсолютно невозможно, потому что процесс понимания всегда сопровождается свертыванием [6]. В памяти в полном объеме может храниться только очень короткий текст, не представляющий никакого труда для механического запоминания. Или память может хранить текст, специально заученный наизусть, что требует определенного времени и специально поставленной задачи, направленной на запоминания этого текста.

В нормальных условиях восприятия и понимания текст поступает на хранение в память в свернутом виде. Является ли эта свертка рефератом, представленным на другом языке? На этот вопрос, вероятно, невозможно дать однозначного ответа. На наш взгляд, это зависит от многих факторов. И, вероятнее всего, в этом случае существенную роль играет степень владения иностранным языком (ИЯ).

Но здесь же следует отметить, что важным является и вопрос о том, на каком языке осуществляется осмысление иностранного текста. Наиболее спорным представляется этот вопрос в отношении людей, в совершенстве владеющих ИЯ, т.е. билингвов. Им абсолютно все равно, на каком языке текст. Они свободно владеют языками и, естественно, осмысление происходит на том языке, на котором читается текст. А вот для большинства специалистов, занимающихся техническими переводами, характерно так называемое переключение, которое происходит автоматически, если этот специалист хорошо владеет ИЯ. Это переключение заключается в том, что единицы ИЯ соотносятся не непосредственно с обозначающими их предметами и понятиями, а через единицы родного языка [7].

Это подтверждается и психологическими данными И.А. Зимней при исследовании проблемы соотношения языка и мышления в процессе обучения ИЯ. Сравнивая процессы овладения родным и иностранным языками, она делает вывод, что различие этих процессов заключается в том, что если слова родного языка формируют понятия, входят непосредственно в их ткань, то при овладении ИЯ слово этого же языка не может являться средством формирования уже сформированного понятия. Оно может выступать в качестве эквивалента другого средства обозначения предмета, которое выражено понятием, сформированным средствами родного языка [8].

Из этого можно сделать вывод, что уже на уровне осмысления языковых единиц осуществляется соотнесение иностранного текста с родным языком. Оно приобретает более осознанный и менее автоматический характер по мере перехода к анализу более глобальных единиц текста, таких, например, как сложные языковые выражения, фрагменты текста различной величины.

Российский ученый В.А. Лапидус отмечает, что «самая актуальная и наиболее значимая практически, но самая трудная проблема – это проблема оптимального сочетания типов и всего уровневого разнообразия упражнений применительно к разным категориям языкового материала, этапам обучения и контингентам учащихся» [9, с. 37].

Поэтому высокая интенсивность обучения в вузе требует от современного преподавателя поиска эффективных методов организации и планирования процесса обучения студентов. Данные методы должны основываться (базироваться) на учете целого ряда психологических факторов обучения. Никакие ме-

тодические приемы, используемые в отрыве от общих принципов теории познания нового, не дадут требуемых результатов.

Хочется отметить, что А.И. Новиков с опорой на идеи Н.И. Жинкина делает попытку разработки методики экспликации смыслового содержания текста средствами другого языка на основе денотативной структуры. Его методика предполагает такой анализ текста, в ходе которого можно определить иерархию его содержательных единиц, принципы выделения этих единиц и их отношения, а также способ их организации в целостную структуру [10, с. 47].

В ходе анализа последовательно выделяются «ключевые элементы», но не на уровне отдельных слов, а на уровне содержания – денотатов. Формальным показателем выделения таких элементов служит количество внутренних связей, которые соединяют данный денотат с другими, так называемый «критерий количественных связей» (термин А.И. Новикова).

Совокупность денотатов, как результат смысловой переработки текста, образует такой способ организации, который коренным образом отличается от первичного текста. Основой этого отличия, по мнению А.И. Новикова, является то, что «структура денотатов соотнобразуется с логикой предметных отношений, которые лежат в основе ее организации, а не с логикой изложения этого содержания» [10, с. 111]. Структуру исходного текста рекомендуется составлять в виде графа, где вершинам соответствуют имена денотатов, а ребрам – предметные отношения между денотатами, т.е. предлагается составить реферат иноязычного текста на переводящем языке, написанный на основе графа. Система графа, на наш взгляд, является очень сложной, так как на ее составление затрачивается много времени.

Очень часто при составлении графов реферирование текста сводится к случайному выбору и переводу отдельных предложений, которые не только не отражают основное содержание первоисточника, но даже и искажают его. В некоторых случаях при использовании метода составления графов делается попытка смоделировать для себя описываемую в тексте информацию, перейти на предметный уровень. Однако, поскольку информация, содержащаяся в первичном тексте, является для составителя реферата новой и поскольку эта информация предъявлена не на родном языке в тексте, есть вероятность представить совсем иную предметную ситуацию, включающую в себя другие денотаты и другие предметные связи. В результате создается новый текст, но уже с некоторым другим содержанием. Это тот случай, когда, как считает Н.И. Жинкин, «при распределении денотатов по сети понятий, содержащихся в интеллекте, последний требует изменения текста, и в результате воспринимающим создаются тексты не адекватные исходному, а своего рода «контртексты» [11, с. 54].

Поэтому мы и считаем, что денотативная система трудоемкая и не совсем удобная. Стоит принять во внимание и тот факт, что количество часов, отводимое на ИЯ в неязыковом вузе, невелико. Значит, и система упражнений, предлагаемая студентам, должна быть доступной и понятной для них, т.к. РП – именно тот вид речевой деятельности, которым им необходимо овладеть.

Нами предлагается комплекс упражнений, основанный на принципах педагогики, психологии, методики преподавания иностранных языков.

Методическая организация обучения составлению РП призвана научить студентов не только правильно выполнению действий в процессе составления реферата на родном языке, но и деятельности в ходе работы с литературой по специальности. Это предполагает наряду с комбинированием уже известных приемов освоение новых способов извлечения смысловой информации из текста по специальности. Здесь, по нашему мнению, очень многое зависит от мотивов, правильно поставленных целей деятельности студентов и установок, которые показывают наиболее эффективные пути овладения данным видом речевой деятельности. Выполняя заданные действия, студенты осознают их необходимость для продвижения к намеченной цели, т.е. овладением умениями самостоятельно работать с иноязычным текстом по специальности и умением извлекать из него необходимую информацию, которую затем можно излагать на родном языке, т.к. РП, как указывалось выше, – это одновременный процесс перевода и реферирования [2].

Отсюда вытекает цель методических приемов: они должны направлять мыслительную деятельность обучающегося таким образом, чтобы в процессе обучения развивать умственные действия, необходимые для успешного усвоения и закрепления принципов и понятий, формирования тех навыков, что закрепляют заложенные в учебной информации трудности, преодоление которых предусматривается в данной системе обучения.

Данный подход сводится к управлению в ходе учебного процесса мыслительной деятельностью обучаемых. В ходе выполнения комплекса заданий студенты сознательно усваивают предлагаемую им ориентировочную основу деятельности. В дальнейшем, по мере овладения данной основой, студенту, в процессе прочтения литературы по специальности и осмысления содержания прочитанного, предоставляется возможность уже самостоятельно применять ее для распознавания трудностей в читаемом тексте.

При составлении комплекса заданий мы исходили из ряда методических требований. Они, в нашем понимании, будут следующими:

1) формулировать как задания, так и указания к ним, согласно способам их выполнения, достаточно четко и ясно;

2) обеспечить направленность заданий на преодоление существенных трудностей понимания композиционно-смысловой структуры текста, учитывая исходный уровень владения студентами иностранным языком;

3) планировать согласованность заданий с целью зрелого чтения литературы по специальности в процессе дальнейшей профессиональной деятельности;

4) учитывать принцип коммуникативной направленности заданий и взаимосвязанного обучения различным видам речевой деятельности.

Обучение реферативному переводу мы рассматриваем в двух аспектах;

– обучение техническому переводу (ТП);

– обучение непосредственно РП.

Это объясняется тем, что без сформированных навыков и умений технического перевода невозможно обучать реферативному переводу.

Содержание обучения ТП раскрывается в следующих действиях:

– предвосхищение;

– понимание;

– трансформирование;

– перевод.

Предвосхищение содержания формируется на базе работы со словами и предложениями, содержащими общетехнические и специальные термины.

Понимание иноязычного текста зависит от простоты/сложности языкового состава текста. Сложность текста, как его объективное свойство, состоит из целого ряда элементов. Это наличие или отсутствие усложненных грамматических глагольных и словообразовательных форм и синтаксических конструкций. Также это плотность насыщения текста нестандартными единицами (аббревиатура, специальные символы, названия фирм, математические обозначения).

Трансформирование предполагает ознакомление с переводческими трансформациями и осуществление адекватных эквивалентных замен.

Действия по переводу текста по специальности предусматривают не только последовательный перевод, но и формирование навыков установления должного порядка слов и перегруппировку членов предложения, которая характерна для языка технического текста.

Упражнения для обучения РП обязательно соответствуют определенным методическим требованиям. В частности, они должны:

а) содержать вначале опоры или подсказки для осуществления определенных действий по снятию некоторых трудностей, встречающихся в процессе чтения текста по специальности;

б) создавать четкую установку на осуществление именно тех действий и операций, которые подлежат формированию, а также нацеливать на определенные формы отчетности (имеется в виду контроль);

в) быть направленными на решение конкретной задачи, соотнесенной с более дальней целью;

г) обеспечить поэтапное обучение, т.е. формирование определенных навыков и умений, а также обеспечить динамику их развития.

Что касается контроля, то он должен быть адекватным формируемой деятельности, направленной на распознавание нужной информации и на ее грамотное извлечение.

Основная цель упражнений, направленных на обучение РП, – научить студентов лаконично и содержательно излагать основные положения технического текста, уметь их систематизировать и обобщать. Иными словами – это овладение умением компрессированного изложения основных мыслей иноязычного текста-источника на родном языке, в которое не включаются второстепенные факты и детали. В таком реферате на родном языке однородные факты группируются в обобщения, а цифровые данные систематизируются. Все это отражается в новом варианте построения текста и в предельном лаконизме, простоте и нормативности использования языковых средств.

Организуя работу по обучению смысловой компрессии текста при чтении, что является ведущей операцией при составлении реферата на родном языке, мы руководствовались следующим: поскольку большинство студентов, оканчивающих неязыковой вуз, не умеет соотносить характер своего чтения на ИЯ с теми практическими задачами, которые ставятся перед ними, то, как считает А.А. Леонтьев, «возникает проблема не просто обучения чтению текста и извлечению из него необходимой информации, а обучение такому способу чтения, который адекватен характеру текста и задаче чтения» [12, с. 20].

Здесь речь идет о том, что необходимо выделять из текста некоторые элементы, которые называются «смысловыми вехами» [13, с. 52], что позволяет понять определенные отрезки текста в целом. Они

становятся в некотором роде заместителями, представляющими текст в оперативной памяти. Поэтому как промежуточный этап эти вехи запоминаются по мере их выделения, причем, как можно предположить, они фиксируются в памяти уже на переводящем языке, хотя, может быть, и не все.

Указанное преобразование выражается прежде всего в том, что текст при его восприятии подвергается существенному свертыванию и осуществляется это главным образом за счет перевода текста на язык внутренней речи, которая характеризуется тем, что лишена развернутости, свойственной внешней речи. Воспринимаемая информация во внутренней речи обычно воспроизводится в виде очень сокращенной речевой схемы. В этом свертывании заключается момент синтеза. Вокруг «смысловых вех» стягивается все содержание, они как бы фокусируют это содержание, являясь чем-то кратким, сжатым, концентрируя в себе более широкое содержание и выступая в качестве представителей этого содержания.

Анализ текста на уровне «смысловых вех» приводит к формированию такого мыслительного образования, которое в свернутом виде отражает смысл текста в целом, т.е. его содержание. Это и является основой для формирования реферата, в котором языковыми средствами в краткой форме на переводящем языке выражается основное содержание, т.е. операции перевода при РП тесно переплетаются с мыслительными операциями, обеспечивающими свертывание текста, что ведет к его реферированию. При этом свертывание является доминирующим процессом, поскольку эти операции начинают функционировать на первых же этапах осмысления иноязычного текста, а перевод подключается на этапе формирования предварительных результатов свертывания и их дальнейшего осмысления [13].

Следовательно, особенностью РП является то, что процесс декодирования воспринимаемой внешней формы текста и преобразование ее в «модель отрезка действительности» является опосредованным «языковым переключением», т.е. заменой знаков ИЯ соответствующими знаками родного языка [10].

Действия по вычленению смысловых вех в тексте направлены на развитие информационно-поисковых умений, которые включают следующие компоненты:

- поиск основной, второстепенной и дублирующей информации;
- навыки ориентироваться в логико-композиционной структуре текста;
- соотношение полученных фактов.

Преподавателю необходимо научить студентов находить в тексте основную информацию и связующие элементы; соотносить таблицы, схемы, чертежи с содержанием текста; находить тему и ремю; определять связующие звенья между известной и новой информацией.

Для вычленения из текста смысловой информации необходимо усвоить некоторые закономерности построения предложений и распределения в них информации. Предложение как бы объединяет несколько единиц информации, показывая взаимодействие отраженных объектов действительности в виде процессов и отношений. Эти единицы информации чаще всего отвечают на вопросы: что? где? Единицами информации в предложении обычно выступают развернутые обозначения, связанные между собой глаголом-связкой.

Хочется отметить, что первым композиционным элементом технического текста можно считать однозначное содержательное соответствие между предметом рассмотрения и формулировкой заглавия. Заглавие представляет собой сгусток информации о тексте. Его слова несут максимальную семантическую нагрузку и очень часто являются ключевым компонентом текста. Это обуславливает многократную повторяемость содержащихся в названии слов непосредственно в самом тексте. Для того чтобы снять определенные трудности при выполнении РП, необходимо выполнять такие виды упражнений, как толкование заглавия, выделение в заглавии опорных слов, нахождение их в тексте, а также их семантических коррелянтов и фраз, в которых употребляются опорные слова. Затем использовать полученные таким образом цепочки фраз как смысловую канву для ориентировки в тексте.

При обучении РП студентам необходимо предлагать упражнения по выделению ключевых слов, которые обобщают и абстрагируют смысл текста. Ключевыми словами, вслед за А.А. Вейзе, мы называем слова и сочетания, вычленимые из исходного текста, каждое из которых необходимо для его понимания, а все они достаточны для идентификации содержания текста. Данные слова с предельной краткостью и необходимой полнотой позволяют выразить основное содержание первоисточника. В роли ключевых выступают стержневые слова, составляющие основу любой информации, любого научно-технического текста [14].

Далее предлагается выделение ключевых предложений, которые прочно вошли в отечественный методический обиход, и выделению этих предложений необходимо обучать студентов.

Следует отметить, что упражнения для обучения РП должны базироваться на хорошем владении иноязычным материалом. Они призваны обеспечить эффективность процесса РП, который основан на таких умственных операциях, как выбор, сличение, комбинирование, перестановка, компрессирование.

Заключение. Хочется отметить, что РП представляет собой межязыковое преобразование, смысловое свертывание и речевое сжатие. Языковые единицы, составляющие первичный и вторичный тексты, принадлежат к различным языкам. На основе анализа исходного текста осуществляется переход от лек-

сических единиц этого текста к единицам содержательного плана с компрессированием исходного текста средствами языка перевода, что приводит к появлению нового текста в виде реферата на родном языке, сохраняющего смысловое соответствие с исходным.

В связи с этим уже с первых занятий в неязыковом вузе не столь важно заниматься механическим переводом нетрудных предложений, как необходимо приучать студентов видеть в простом материале те потенциальные трудности чтения и перевода технической литературы, с которыми неизбежно придется столкнуться после прохождения материала учебника. Для этого необходимо тщательно отбирать материал для изучения, делать скрупулезный лексико-грамматический разбор каждого предложения. Если этим заниматься в системе, то можно быть уверенным, что такая работа обеспечит появление навыков сознательного подхода к языковому материалу, создаст возможности для грамотного анализа текста и подготовит почву для распознавания потенциальных трудностей создания РП, который является новым видом переводческой деятельности и имеет более сложную природу, чем традиционный технический перевод. Ведь он представляет собой синтез собственно переводческого процесса с другими видами информационной переработки текста: в нашем случае – это реферирование. Это означает, что языковые единицы, составляющие первичный и вторичных тексты в данном процессе, принадлежат к разным языкам и разным языковым уровням.

ЛИТЕРАТУРА

1. Рецкер, Я.И. Теория перевода и переводческая практика / Я.И. Рецкер. – М. : Междунар. отношения, 2001. – 211 с.
2. Коньшева, А.В. Обучение студентов неязыковых специальностей реферативному переводу технического текста : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / А.В. Коньшева. – Минск : МГПИИЯ, 1997. – 20 с.
3. Добраев, Л.П. Смысловая структура учебного текста и проблемы его понимания / Л.П. Добраев. – М. : Педагогика, 1999. – 176 с.
4. Смирнова, Л.Н. Об устном последовательном переводе научных сообщений / Л.Н. Смирнова // Язык научной литературы. – М. : Наука, 1985. – С. 254–262.
5. Смирнов, А.А. Психология запоминания / А.А. Смирнов. – М., 1999. – 198 с.
6. Жинкин, Н.И. Речь как проводник информации / Н.И. Жинкин. – М. : Наука, 1992. – 154 с.
7. Кашкуевич, М.Г. Формирование универсальных умений билингва : учеб.-метод. пособие / М.Г. Кашкуевич. – М. : Высш. шк., 2002. – 142 с.
8. Зимняя, И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе / И.А. Зимняя. – М. : Просвещение, 1991. – 222 с.
9. Лapidус, Б.А. Типология упражнений: дискуссия продолжается / Б.А. Лapidус // Иностранные языки в школе. – 1998. – Вып. 4. – С. 37–45.
10. Новиков, А.И. Алгоритм модели свертывания текста / А.И. Новиков. – М., 1996. – 96 с.
11. Жинкин, Н.И. О кодовых переходах во внутренней речи / Н.И. Жинкин // Вопросы языкознания. – 1974. – № 6. – С. 141–150.
12. Леонтьев, А.А. Теория речевой деятельности на современном этапе / А.А. Леонтьев // Русский язык за рубежом. – 1998. – № 3. – С. 17–26.
13. Соколов, А.Н. Внутренняя речь при изучении иностранного языка / А.Н. Соколов // Вопросы психологии. – 2002. – № 5. – С. 49–57.
14. Вейзе, А.А. Обучение пониманию текста и формулирование его основного содержания / А.А. Вейзе. – Минск, 2001. – 61 с.

Поступила 16.03.2018

TEACHING OF PRESAY TRANSLATION TO STUDENTS OF NON-LANGUAGE SPECIALITIES

A. KONYSHEVA

The problem of teaching to presay translation to students of non-language specialities is analyzed in the article. Presay translation is the kind of translation, in which the compression of the core content of the source text in one language is done by means of another, the translational language. Suggested a selective approach to the determination of baseline components of the contents of the original text. In the course of exarticulation of the basic meaning of communication blocks, equally with single words and phrases the whole sentences and paragraphs can be dropped.

Keywords: *presay translation, technical text, text compression, sense reference points, analytic-syntactic operations, step-by-step training.*

УДК 378.147

ФОРМИРОВАНИЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО КОМПОНЕНТА ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ С ПОМОЩЬЮ КВАЗИПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ СИТУАЦИЙ*канд. пед. наук, доц. Н.М. ЭДВАРДС**(Белорусский государственный экономический университет, Минск)*

Рассматривается проблема формирования наиболее сложного в обучении – деятельностного компонента языковой компетентности студентов языковых специальностей в неязыковых вузах. Для решения этой задачи при изучении дисциплин на иностранных языках предлагается акцентировать внимание преподавателей на имитационных технологиях, в частности, квазипрофессиональных ситуациях, т.е. контекстном обучении, в рамках которого моделируются правдоподобные профессиональные ситуации, имитирующие деятельность будущего специалиста в типовой речевой ситуации.

Считаем целесообразным широкое применение данной образовательной технологии как компенсирующей и полезной практический опыт в условиях отсутствия иноязычной среды в неязыковых вузах. Представляем вниманию преподавателей пошаговую методику моделирования квази-профессиональной проблемной ситуации, предполагающей различные коммуникативные способы ее разрешения, на примере авторского упражнения в рамках дисциплины «Практический курс перевода».

Ключевые слова: *языковая компетентность, деятельностная фаза в обучении, профессиональная коммуникация, моделирование квазипрофессиональных ситуаций, методическая подготовка.*

Введение. В подготовке к профессиональной деятельности студентов – будущих переводчиков – наибольшие сложности вызывает обычно методика формирования деятельностного компонента их языковой компетентности [1, с. 7]. Речь идет о третьем компоненте компетентности в формулировке И.Г. Галяминой, которая различает компетенции как способность и готовность применить знания и умения при решении профессиональных задач в различных областях, т.е. способность и готовность проявить гибкость в меняющихся условиях рынка труда, и компетентность – владение определенными компетенциями [2]. Структура компетентности как интеграция необходимых компонентов представляется сегодня устоявшейся характеристикой и при незначительных вариациях включает мотивационный, когнитивный, деятельностный и рефлексивный компоненты.

При обучении практическим техникам перевода в неязыковом вузе формирование деятельностного компонента сложнее всего реализовать в учебной среде, т.к. деятельность здесь априори носит имитационный характер и требует моделирования квазипрофессиональных ситуаций. Это, в свою очередь, налагает определенные профессиональные обязательства и требования к организатору такой деятельности – преподавателю, от которого ожидаются не только высокий профессиональный уровень и собственный опыт переводческой деятельности, но и определенное педагогическое мастерство, а также оптимальное сочетание различных обучающих технологий.

Основная часть. Рассматриваемый в данной работе деятельностный компонент языковой компетентности означает способность и готовность осуществлять двухстороннюю коммуникацию на иностранном языке с учетом особенностей межкультурных различий участников диалога и этических норм межкультурной коммуникации. Проявление данного компонента компетентности выражено во внутренней ассертивности студента к переводческой деятельности: он готов и способен применять на практике полученные знания и пользоваться полученными в ходе предшествующей подготовки навыками. Без внутренней уверенности и готовности действовать компетентность не может считаться сформированной.

Компенсировать недостаток носителей языка и коммуникации в деятельностной фазе формирования иноязычной и межкультурной компетентности студентов в неязыковом вузе возможно исключительно за счет собственного педагогического мастерства, артистизма и постоянного повышения собственной квалификации, а также применения современных образовательных технологий.

Под технологией обучения понимается совокупность способов решения учебных проблем, диктуемых целями, содержанием, возможностями организации учебного процесса и выраженных как система методических, дидактических, психологических и педагогических процедур. Таким образом, преподаватель создает организационно-педагогические условия для формирования деятельностного компонента языковой компетентности посредством следующих образовательных технологий:

1) медиатехнологии (видео, аудио, графика, текст, анимация, динамические ссылки), доступных на CD/DVD или в сети на медиасервере);

2) деятельностно-рефлексивные технологии, а именно включение в обучение иностранному языку интерактивных методов, формирующих языковую компетентность: метод проблемного изложения,

метод ситуационного анализа (case-study), метод совместного обучения Jigsaw, метод «мозгового штурма», метод критического мышления, метод «шести шляп» Эдварда Де Боно, и многие др.;

3) личностно-ориентированная технология, включающая специфические обучающие техники:

- имитационные техники, когда преподаватель формирует учебные ситуации с целью решения педагогических и психологических задач для участников ситуации;
- квазипрофессиональная деятельность как контекстное обучение, в рамках которого моделируются правдоподобные профессиональные ситуации, имитирующие деятельность будущего переводчика в типовой речевой ситуации с различными речевыми партнерами;
- ролевые и деловые игры как упражнения будущей профессиональной деятельности студента, имитирующие ролевое общение и инсценировку ситуаций для решения определенной учебной проблемы в свободной импровизации;
- психогимнастические групповые занятия, предполагающие выражение эмоций и переживаний с помощью мимики и движений для снятия напряжения и страхов в иноязычном общении, развитие внимания к собеседнику, тренировка и интерпретация невербальных форм поведения;
- групповые дискуссии как обсуждение спорного вопроса, основанное на искусстве связно и логично излагать свои мысли на иностранном языке, а также получение нового знания в результате;
- устные презентации на иностранном языке результатов собственного исследования или изучения конкретной проблемы;
- мини-проект как самостоятельная поисковая, исследовательская, проблемная, творческая деятельность по установленной теме или задаче – совместная или индивидуальная;
- компьютерные игровые технологии с моделированием деятельности и воссозданием межкультурной среды общения (квест, аркада, симулятор, компьютерный тренажер, интерактивный курс);
- сетевые формы коммуникации на иностранном языке, напрямую реализующие деятельностный компонент формируемой компетентности и включающие студента непосредственно в виртуальные сети реальной, спонтанной межкультурной коммуникации.

Поскольку любая технология имеет границы применимости, целесообразно предположить, что лучшие результаты могут быть получены при оптимальном сочетании различных технологий. Многоплановый подход обоснован теорией деятельности Г.П. Щедровицкого, который рассматривает деятельность не как категорию процесса, а как сложную полиструктуру с множеством включенных в нее единиц, множеством точек «входа» и «выхода» в систему и среду обучения [3]. Такое многообразие обеспечивает качественно иной, многоплановый подход к учебной деятельности и способствует поливариантности методологии и дидактических инструментов для студента и для преподавателя.

Рассмотрим авторский вариант упражнения для студентов-переводчиков третьего года обучения лингвистической специальности неязыкового вуза по дисциплине «Практический курс перевода». К данному курсу студентами освоены базовые курсы фонетики, грамматики и лексики; изучаются курсы «Практический курс профессионально-ориентированной речи», «Профессиональный этикет переводчика», «Психология делового общения». Дополнительно преподавателю приходится восполнять незнание ряда аспектов других дисциплин, изучаемых на четвертом году обучения по данной специальности и связанных с прагматической адаптацией перевода, интерпретацией и стратегиями коммуникативного поведения в бизнесе. Основные виды квазипрофессиональных ситуаций, используемые на занятиях, – моделирование процесса устного одностороннего или двухстороннего перевода, перевод с листа, моделирование этапов деловых переговоров, моделирование собеседования при приеме на работу, и пр.

Синергетический эффект в обучении с помощью моделирования квазипрофессиональных ситуаций обеспечивается одним из основных дидактических принципов – междисциплинарным характером обучения, т.е. сочетанием данной дисциплины с другими дисциплинами программы. Максимальная приближенность к реальной жизненной ситуации достигается за счет вовлечения в обсуждение жизненного опыта обучаемых в области деловой коммуникации, понимания основных лингвистических и культурологических реалий, узнаваемости предлагаемых ситуаций. Здесь реализуется дидактический принцип: отбор содержания с учетом специфики предмета изучения и уровня компетентности обучаемых. Содержание учебного материала должно не только опираться на изученные дисциплины, но находиться в зоне ближайшего (потенциального) развития студентов, т.е. требовать от них размышлений, усилий и поисковой информационной деятельности в опережающей манере.

Моделирование ситуаций понимается нами как метод исследования проблемы через гипотетическую, похожую на реальную ситуацию в сфере деловой коммуникации, суть которого сводится к описанию преподавателем квазипрофессиональной проблемы и последующему «проигрыванию» студентами на ней вероятных способов разрешения описанной проблемы коммуникативными способами.

Цикличность формирования любой компетентности, на наш взгляд, выглядит как спиралеподобная последовательность процессов: «Предшествующий опыт – обучение – применение – рефлексия – обогащенный опыт». Обязательное включение этапа рефлексии обусловлено дидактическим принципом использования групповых форм работы с опорой на коммуникативную и рефлексивную деятельность.

Структура упражнения, моделирующего квазипрофессиональную ситуацию, также подчиняется логике цикличности. Она представлена рамочной конструкцией («рамка» начинает цикл с опыта и замыкает его опытом более высокого уровня, обогащенного новыми элементами):

1. Предшествующий опыт: краткая беседа о феномене инвестирования в национальную экономику, припоминание «историй успеха» создания совместных предприятий на территории Беларуси за последние годы, понятие национальных интересов в экономике, примеры успешного международного сотрудничества в сфере туристического бизнеса. Напоминание о профессиональной этике и роли переводчика, занятого в сфере международных бизнес-проектов. Способы разрешения переводчиком прагматических задач в процессе адаптации перевода для целевого реципиента. Припоминание примеров раскладки и поведения на переговорах с участием переводчика. Возможен рассказ преподавателя о типичных ошибках, частных заблуждениях или удачных переводческих решениях в аналогичной ситуации из своего опыта профессиональной деятельности (педагогический принцип «Следуй за мной»).

2. Обучение: установление рамок – задание оптимального технологического маршрута (Streamlining) через задание (Task) – описание деловой ситуации и общие инструкции касательно объема задания, времени на подготовку, количества участников коммуникативной ситуации и правила отбора «переводчика», этические замечания для всех участников, и пр. Преподаватель обращается к студентам как к будущим «коллегам» (педагогический принцип «субъект-субъектного» взаимодействия), подчеркивая общность психологических установок перед важными переговорами, в которых им предстоит принять активное участие, общность в понимании профессиональной ответственности переводчика в процессе принятия бизнес решений на основании его интерпретации, общие подходы в выборе переводческих техник и способов передачи сложных для интерпретации маркетинговых и рекламных реалий, и т.д.

Task: You have 10 minutes for making up a Russian-English dialogue between two Partners. Make up a dialogue (10 x 10 statements each) between the Partners: a Belorussian Entrepreneur Nina Shidlova (speaks Russian) and an Advertising Manager from the Archer Group, Alex Caisey (speaks English). Discuss one of the contract terms (a, b, c or d). Then dramatize the dialogue (no longer than 10 minutes) via an interpreter (is to be appointed by the Instructor). The Interpreter will be speaking both languages and perform a consecutive translation (Russian-English and English-Russian) for both partners.

The Partners: Please let the Interpreter chance to get and interpret what you are saying, make pauses after each sentence at least. Do not judge, just listen. Show respect and business etiquette understanding.

The Interpreter: Please listen to the Partners closely and respectfully, do not interrupt. Feel free to make notes if necessary, ask or clarify something (Could you please say again the names of...../the figures on.../the terms of delivery...). Do not judge, just listen. Show respect and business etiquette understanding.

The auditorium: Listen and make notes with your remarks on the Partners communicative and the Interpreter's performance. Mind the linguistic, content-oriented, behavioral and ethical aspects of evaluation. Suggest more efficient alternatives, if any.

Case description [4]:

«You are the Advertising Manager from the Archer Group, an international entertainment property developer who now is building a hotel and entertainment complex in Belarus, The Elysium Resort. The development includes restaurants, nightclubs, casinos, 3-D cinemas, a fitness center and dance studios, and is oriented at the young professional sector. You would like to sign a contract with a rising Belorussian celebrity, Daria Stinchuk to become the official face of Elysium. Over the last two years, Daria Stinchuk has become a Hollywood sensation with leading roles in high-profile romantic movies and you think the fact she has both Belorussian and global appeal makes her the ideal celebrity to advertise your hotel».

Here are the main target points for your dialogue with Daria's Belorussian Entrepreneur Nina Shidlova:

– To build the Elysium brand, Daria needs to show up regularly at the resort (8 personal appearances annually at least).

– The resort will take a long time to break even (достигать уровня безубыточности), so you need a long-term contract (for 6 years.)

– Two one-minute commercials (рекламное видео) per year for TV, cinema and Internet broadcasting (a fee of \$ 750,000 for each appearance in advertising campaign).

– Fixed fee (гонорар) at \$ 500,000 annually for Daria Stinchuk.

3. Применение: подготовка и реализация упражнения втроем (партнеры диалога плюс «переводчик») в соответствии с заданием. Остальная группа является целевой аудиторией, перед которой производится драматизация диалога. Преподаватель выполняет роль фасилитатора, не вмешиваясь в процесс, делая записи по замечаниям и удачным способам и находкам студентов при реализации задания.

4. Рефлексия: анализ и подведение итогов (summarizing) происходит по одному и тому же алгоритму в каждом моделировании квазипрофессиональной ситуации на занятиях:

а. Преподаватель благодарит партнеров и переводчика за подготовленную драматизацию, а аудиторию – за внимание к работе своих «коллег».

б. Вопрос к переводчику: удалось ли уловить и понять все положения партнеров диалога? Если нет, что можно посоветовать им, окажись они в аналогичной ситуации в роли переводимых коммуникантов? Были ли допущены лингвистические ошибки, препятствующие пониманию?

в. Вопрос к партнерам диалога: удалось ли переводчику передать все важные послания диалога? Если нет, что можно посоветовать переводчику, окажись он(а) в аналогичной ситуации в реальной профессиональной деятельности? Были ли допущены лингвистические ошибки перевода, препятствующие пониманию? Не было ли упущено прагматическое толкование, требующееся для них как инокультурных реципиентов?

г. Вопрос к аудитории: Заметили ли ошибки или недочеты, упущенные при анализе самими участниками ситуации? Как вы оцениваете лингвистические, содержательные, поведенческие и этические аспекты участников коммуникативной ситуации? Если есть альтернативные предложения по более эффективным способам перевода или коммуникативного поведения, они выслушиваются и принимаются участниками к сведению.

5. Обогащенный опыт: после драматизации всех подготовленных в группе диалогов с участием назначаемого из числа свободных от диалога на данный момент студентов «переводчика» преподаватель дает возможность студентам самим сформулировать полученные на данном занятии положения и советы в переводческой деятельности. Проблемный характер задания позволяет вычлнить наиболее важные с точки зрения самих студентов заблуждения, ошибки и способы их исправления, предложить варианты изменения моделей коммуникативного поведения и, что наиболее важно, определить для себя области знаний и навыков, требующие дальнейшей работы.

Приветствуется дружелюбный и конструктивный способ подачи обратной связи, например, констатация успешности усилий отдельных студентов, преодолевающих психологические барьеры публичной речи и страха последовательного перевода без помощи словаря или преподавателя; выражение восхищения удачными переводческими трансформациями или профессиональной ловкостью выхода из непредвиденной сложной речевой ситуации; позитивные пожелания практиковать наиболее удачные для отдельного переводчика поведенческие модели с точки зрения стороннего наблюдателя. Позитивный эмоциональный заряд в обратной связи гарантирует, что таким образом обогащенный опыт каждого участника квазипрофессиональной ситуации не будет проигнорирован по окончании занятия, а останется в арсенале переводческого опыта студентов и будет охотно применен уже на следующих занятиях.

Эффективность смоделированных на занятиях практического курса перевода квазипрофессиональных ситуаций, где каждый студент является активным со-участником процесса формирования деятельностного компонента языковой компетентности, обеспечивает адекватность рефлексии – вынесенного урока и сделанных выводов и приведение внутренних норм в соответствие с внешними с использованием приемов рефлексии. Необходимые условия обеспечиваются посредством:

- методической подготовки и компетентности самого преподавателя в обсуждаемой области;
- усвоения студентами нового знания и преодоления ряда заблуждений, что достигается через отбор интересных и реалистичных ситуаций, «выравнивание» представлений и знаний о предмете в процессе коммуникации с более опытным в данном вопросе преподавателем;
- прогнозирования способов решения проблемы с помощью коммуникативных средств, которые известны преподавателю и сформулированы в стратегиях коммуникативного поведения в бизнесе.

Процесс поиска новых путей решения бизнес-проблемы управляется преподавателем путем создания и поддержания позитивной атмосферы коммуникативного характера, а также управления процессом поиска через использование приемов: намек, обмен ролями, уточняющие и наводящие вопросы. Практика показала, что продуктивным приемом в моделировании квазипрофессиональных ситуаций является «идентификация»: процесс отождествления студента с профессиональным переводчиком, успешно применяющего сформированную компетентность в профессиональной деятельности.

Данный прием основан на сличении некоторого стимула с наличным или хранящимся в памяти студента эталоном и установлении их тождества или различия. Различия, таким образом, становятся предметом рефлексии студентов для формирования новых познавательных и, далее, учебных целей. Кроме того, участие в квазипрофессиональных ситуациях в роли и бизнесменов, и переводчиков, является отличным стимулом студентов к учебе, поиску профессионально-ориентированной информации, саморазвитию. Замечено, что после запуска данного вида занятий в начале курса они активнее осваивают профессиональный вокабуляр, имитируют удачные поведенческие модели, самостоятельно работают над произношением и интонацией и отрабатывают навыки публичной речи.

Упражнения на моделирование квазипрофессиональных ситуаций более-менее удачно моделируют компоненты будущей реальной деятельности в бизнес-среде. Здесь уместна роль преподавателя в манере фасилитации. Понятие фасилитации введено в практику американским андрагогом Стефаном Брукфилдом в значении «содействие обучению» с помощью шести принципов:

- 1) добровольность участия,
- 2) взаимное уважение,
- 3) дух сотрудничества,
- 4) практика,
- 5) критическое размышление и
- 6) самонаправленность.

По мнению Брукфилда, фасилитация подчеркивает характер сотрудничества во время обучения, где большое значение в формировании конструктивной атмосферы имеет особая учебная среда, допускающая честное выражение различных точек зрения, где никто не рассматривается в качестве монополиста на понимание, а разногласия и критика являются неизбежными и желательными элементами данного процесса. Фасилитация направлена, прежде всего, на развитие критической рефлексии, помогающего им осмыслить относительность ряда ценностей, установок, стереотипов. По Брукфилду, именно такая переоценка определенных предубеждений способна иметь наиболее значимые результаты [5].

Обратная связь в обучении, информация о ходе и результатах, получается преподавателем от обучаемых в форме ответов на вопросы на этапе рефлексии и сопоставляется с установочными целями и задачами курса дисциплины – т.е. нормативной информацией, что придает обучению устойчивый характер. Полученная информация служит основанием для коррекции и оценки процесса обучения и является условием эффективного управления учебным процессом.

Заключение. Деятельностный компонент языковой компетентности студентов-переводчиков в неязыковом вузе, лишенном возможности включать в учебную деятельность носителей языка, успешно формируется с помощью имитационных технологий, в частности, моделирования квазипрофессиональных ситуаций на занятиях. Эффективным приемом в моделировании квазипрофессиональных ситуаций является «идентификация», т.е. процесс отождествления студента с профессиональным переводчиком, успешно применяющим сформированную компетентность в профессиональной деятельности. Как показал опыт, эффективность данной методики обеспечивается тщательной рационализацией процесса в виде рамочной конструкции, ролью преподавателя как фасилитатора во время реализации упражнения и позитивной рефлексией всех участников коммуникативной ситуации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Эдвардс, Н.М. Полипарадигмальный подход в формировании языковой и межкультурной компетентности в высшей школе / Н.М. Эдвардс // Выш. шк. – 2017. – № 3. – С. 6–9.
2. Галямина, И.Г. Проектирование государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования нового поколения с использованием компетентностного подхода : материалы к шестому заседанию методологического семинара 29.03.2005 / И.Г. Галямина. – М. : Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. – 106 с.
3. Дорожкин, Е.М. Методология профессионально-педагогического образования: теория и практика (теоретико-методологические основания профессионально-педагогического образования / Е.М. Дорожкин, Э.Ф. Зеер // Образование и наука. – 2014. – № 9. – С. 4–20.
4. Powel, M. International Negotiations / M. Powel. – Cambridge University Press, 2012. – 112 p.
5. Brookfield, St. Powerful techniques for teaching adults / St. Brookfield. – Jossey-Bass : 1st ed., 2013. – 304 p.

Поступила 16.03.2018

FOREIGN LANGUAGE PRACTICAL COMPONENT FORMATION THROUGH QUASI-OCCUPATIONAL CASES

N. EDWARDS

Under the consideration of the paper, there is a complicated task of language practice-oriented competency component for students of language-related majoring in non-linguistic universities. To efficiently solve this task while delivering the disciplines in foreign languages, it is proposed to focus the instructors' attention on simulation-based learning technologies, in particular, quasi-professional cases, i.e. contextual learning involving simulating of plausible situations with standard speech cases, during the classes.

We consider it advisable to widely apply this educational technology to practical learning in higher education as a compensating and useful experience in non-linguistic universities lacking of native speakers. Presented is a step-by-step methodology illustrated by the author's exercise on a quasi-professional problem case, which allows for alternative communicative solving within Practical Course of Translation.

Keywords: *language competence, the activity phase in training, occupational communication, modeling of quasi-occupational cases, methodical arrangements.*

УДК 373.34

ИЗУЧЕНИЕ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

О.В. ПИЛИМОН

(Полоцкий государственный университет)

Рассмотрен мотивационный показатель познавательного интереса у детей старшего дошкольного возраста. В результате констатирующего эксперимента был выявлен уровень сформированности познавательного интереса испытуемых. Большинство из них показали недостаточно высокую мотивацию к познанию, ориентировались в ответах на руководство взрослых. Изучение проявления познавательного интереса показало необходимость создания специальной среды для его развития у детей старшего дошкольного возраста.

Ключевые слова: интеллектуальное развитие, мотивация, мотивационный показатель, познавательный мотив, познавательный интерес, дети старшего дошкольного возраста, элементарные математические представления.

Введение. Подготовка детей к школьному обучению включает в себя физическую, интеллектуальную, эмоционально-волевую, личностную и социально-психологическую готовность. В данном исследовании изучается один из компонентов подготовки – интеллектуальная готовность ребенка.

Интеллектуальное развитие детей старшего дошкольного возраста можно характеризовать такими показателями, как мыслительный (потребность рационально выполнять мыслительные операции, используя различные виды мышления), мотивационный (познавательные интересы), содержательный (наличие определенного объема представлений), процессуальный (наличие интеллектуальных умений).

Цель исследования – выявить уровень мотивационного показателя интеллектуального развития у детей старшего дошкольного возраста.

Задачи исследования:

- дать характеристику интеллектуального развития;
- раскрыть сущность познавательной мотивации как компонента интеллектуального развития;
- изучить проявление мотивационного показателя интеллектуального развития детей старшего дошкольного возраста.

Объект исследования – познавательная мотивация детей старшего дошкольного возраста.

Предмет исследования – проявление познавательного интереса детей старшего дошкольного возраста.

Методы исследования – анализ научно-методической литературы, эксперимент, обработка и интерпретация полученных данных.

Основная часть. Одной из обязательных форм работы по интеллектуальному развитию являются занятия по формированию элементарных математических представлений. Интеллектуальное развитие предполагает собой формирование системы представлений, развитие интеллектуальных, мыслительных способностей для возможности их дальнейшего приобретения и использования при решении проблемных задач разного уровня.

Интеллектуальное развитие большинство исследователей (П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, А.М. Матюшкин, Н.А. Менчинская и др.) определяют как непрерывный динамический процесс. В нем выделяют объем и качество усвоенных знаний, их содержание и структуру, степень осознанности в применении приемов мыслительной деятельности (операций и умственных действий), степень владения ребенком различными видами и формами мышления.

Как показали исследования Л.И. Божович [1], Л.С. Выготского [2], уровень интеллектуального развития характеризуют такие показатели, как обучаемость, потребность рационально выполнять мыслительные операции, оперировать знаниями, познавательные интересы, доказательность и критичность ума, свойства, свидетельствующие о стремлении ребенка использовать приобретаемые знания и умения для руководства в своих действиях и поступках.

Важнейшим условием интеллектуального развития детей является их своевременное включение в активную и разнообразную продуктивную интеллектуальную и практическую деятельность.

Интеллектуальные качества человека определяются объемом представлений и особенно кругом его интересов, поэтому интеллектуальное развитие предполагает также развитие познавательной мотивации.

Формирование познавательной мотивации у детей дошкольного возраста является актуальным педагогическим вопросом, так как именно мотивация, по утверждению ученых педагогов и психологов (Р.С. Буре, Н.Н. Поддяков, А.И. Сорокина, Г.И. Щукина и др.) является побудительной силой к приобретению знаний, умений и навыков. Она содействует накоплению жизненного опыта, обогащению интеллекта. Кроме того, как отмечают Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, именно в дошкольном возрасте идет процесс целенаправленного формирования знаний, чувств, оценок, интересов [3]. Особенности развития детей дошкольного возраста, проявляющиеся прежде всего в интенсивном развитии мышления и других интеллектуальных процессов, существенном изменении мотивационной сферы, дают основания предположить, что старший дошкольный возраст является наиболее оптимальным для формирования познавательной мотивации. Занятия по формированию элементарных математических представлений создают благоприятные условия для развития мотивации, в т.ч. и познавательной.

По Л.С. Выготскому, познавательная мотивация – это естественный двигатель детского поведения, он является верным выражением инстинктивного стремления, указанием на то, что деятельность ребенка совпадает с его органическими потребностями [2].

В данном исследовании рассматривается мотивационный показатель интеллектуального развития детей старшего дошкольного возраста, который характеризуется познавательными интересами.

В психолого-педагогических исследованиях познавательный интерес разными авторами рассматривается:

а) как сложное психическое свойство личности, которое постепенно развивается в активной деятельности ребенка при целенаправленном руководстве педагога (Л.Ф. Захаревич и др.);

б) как реализуемое в активной практической деятельности избирательное и эмоционально-положительное отношение личности к событиям и объектам окружающей действительности, с помощью которых познается сущность социальных явлений (Л.Н. Вахрушева, И.Ч. Красовская и др.);

в) как избирательная направленность личности, которая обращена к предметной стороне познания и самому процессу овладения знаниями (Н.М. Бибик, Е.В. Иванова, С.В. Кожокарь и др.).

Согласно А.Ю. Дейкиной, развитие познавательного интереса у дошкольников осуществляется значительно эффективнее, когда игровой тип деятельности приобретает интегрированный характер, включая в себя интеллектуальную и творческую деятельность в качестве необходимых составляющих [4]. Автором разработана технология развития познавательного интереса, которая предполагает:

- актуализацию познавательного потенциала дошкольника;
- организацию постоянной практической познавательной деятельности;
- использование развивающих игр и тренингов;
- обретение собственного опыта познавательно-творческой деятельности.

В работах Е.С. Бабуновой, С.В. Кожокарь, Л.М. Маневцовой, Т.А. Куликовой и других доказано, что уже в старшем дошкольном возрасте можно сформировать достаточно устойчивый, действенный и глубокий интерес как самостоятельное проявление. В исследовании С.В. Кожокарь [5] проанализирована динамика развития интереса:

- от эпизодического, неустойчивого, вызванного внешними качествами объекта, к элементарному познавательному;
- от ограниченного, поверхностного к широкому (в меру возрастных возможностей детей);
- от ситуативного, эпизодического к действенному, глубокому;
- от узкого, эпизодического к длительному и устойчивому.

Таким образом, основными педагогическими условиями формирования такого интереса будут: постепенное усложнение знаний, активная позиция самого ребенка в их усвоении и овладение детьми элементарной поисковой деятельностью.

Для проведения эксперимента по изучению уровня развития мотивационного показателя у воспитанников 5–6 лет были задействованы государственные учреждения образования как базы исследования. Ими стали ГУО «Ясли-сад № 31 г. Новополоцка», ГУО «Ясли-сад № 33 г. Новополоцка», ГУО «Ясли-сад № 35 г. Новополоцка». Выборка составила 242 ребенка в возрасте 5–6 лет. Для изучения уровня развития мотивационного показателя интеллектуального развития использовалась методика М.Б. Шумаковой «Любознательный».

Цель эксперимента – изучить уровень сформированности у воспитанников познавательного интереса. Задача эксперимента – выявить умение у детей задавать вопросы.

Детям предлагались две картинки. Одна – близкая ребенку для понимания содержания, другая – с незнакомыми объектами. Ребенку предлагалось поиграть в «любознательного». Воспитанник мог спрашивать про все, что нарисовано на картинках.

По результатам исследования было установлено, что воспитанники старшего дошкольного возраста 5–6 лет имели затруднения в постановке вопросов по картинкам. Так, 69% воспитанников ожидали от взрослого подсказки-образца вопроса по картинке, близкой для понимания содержания, но даже после предъявления образца не могли самостоятельно составлять вопросы, объясняя это незнанием правильного формулирования вопроса; 5,8% детей не задавали вопросы, а только перечисляли увиденные предметы; 18,6% – отвечали с помощью подсказки-образца взрослого. И только 6,6% из испытуемых самостоятельно справились с заданием.

Среди прочих были отмечены и необычные вопросы воспитанников: «Почему снегирь не дает клевать ягоды другому снегiry? Почему у птички щечки надулись? Почему у девочки остренький носик? Почему дети не убрали игрушки? Почему дети не ложатся спать?»

В результате проведения беседы по картинке с незнакомыми объектами были получены следующие результаты: 69% воспитанников не смогли сформулировать вопросы; 5,4% детей перечисляли увиденные события на картинке; 3,7% – отвечали с помощью подсказки-образца взрослого и 21,9% – самостоятельно справились с заданием. Чаще всего звучали вопросы осведомительного характера, реже познавательного, поискового, направленные на познание новых предметов.

У 1,2% воспитанников наблюдалась эмоциональная оживленность именно при работе с картинкой с незнакомыми объектами. Дети смеялись, удивлялись, шутили. У 0,8% – количество вопросов по одной и той же картинке достигало 15, было охвачено максимальное количество объектов, изображенных на картинке. Также 0,8% воспитанников говорили о том, как правильно должно выглядеть изображение на картинке (рыбка должна быть в воде, арбуз – расти на грядке).

Среди прочих были отмечены и необычные вопросы воспитанников: «Как белка может щекотать рыбу? Почему зайцы и белки живут на пруду? Какого цвета лягушка (арбуз)? Почему в озере разбит арбуз? Сколько на кустике морковок (рыб, груш)? Что тонет? Почему все затопило?»

Значительная часть детей, участвующих в эксперименте, изначально при неумении составить вопрос даже после предъявления подсказки-образца отказывалась от дальнейших ответов, мотивируя это своим нежеланием.

Выявлена недостаточная сформированность мотивационного показателя познавательного интереса у воспитанников старшего дошкольного возраста. Воспитанники не желают задавать вопросы, что может говорить о недостаточной сформированности мотивации, что проявляется, в т.ч. в уровне познавательного интереса. В связи с этим важно создание активной, разнообразной, продуктивной интеллектуальной и практической среды для работы с детьми старшего дошкольного возраста.

Поскольку вопросы являются значимым индикатором познавательного интереса, необходимо целенаправленно учить воспитанников их задавать. Старший дошкольный возраст – важнейший этап в развитии вопросов. Интерес к спонтанным вопросам, задаваемых детьми, спровоцированными в определенных ситуациях, вполне объясним, поскольку вопросы характеризуют наличие и степень выраженности познавательной мотивации в форме познавательной активности. В этом возрасте ребенок овладевает произвольной постановкой вопроса, направленного на расчленение и обследование проблемной ситуации. Наряду с этим осуществляется переход к вопросам другого типа: от устанавливающих вопросов к вопросам-гипотезам, от вопросов, обращенных к другому лицу (взрослому), к вопросам, обращенным к самому себе [6].

Вопросы к детям – один из основных приемов формирования элементарных математических представлений у детей. Как правило, используется серия вопросов от более простых, направленных на описание конкретных признаков, свойств предметов, результатов практических действий, т.е. констатирующих факты, до более сложных, требующих установления связей, отношений, зависимостей, их обоснования и объяснения, использования простейших доказательств.

Разные по характеру вопросы вызывают различный тип познавательной деятельности: от репродуктивной, воспроизводящей изученный материал, до продуктивной, направленной на решение проблемных задач [7].

Заключение. Учреждение дошкольного образования осуществляет интеллектуальную подготовку воспитанников к обучению в школе, но как показывают результаты, полученные в ходе осуществления констатирующего эксперимента по изучению уровня развития мотивационного показателя у воспитанников 5–6 лет, уровень подготовки не является достаточным.

На основе проведенного исследования можно сделать вывод о недостаточной сформированности мотивационного показателя познавательного интереса у воспитанников старшего дошкольного возраста. Это доказывает необходимость создания специальной среды в условиях дошкольного учреждения на занятиях по формированию элементарных математических представлений.

ЛИТЕРАТУРА

1. Избранные психологические труды. Проблема формирования личности / Л.И. Божович [и др.] ; под ред. Д.И. Фельдштейна. – М. : Междунар. пед. акад., 1995. – 209 с.
2. Выготский, Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский ; под ред. В.В. Давыдова. – М. : Педагогика, 1991. – 480 с.
3. Крот, В.В. Семинар для педагогов. Мотивация детей дошкольного возраста к разнообразным видам деятельности. – Режим доступа: <http://docplayer.ru/51587832-Motivaciya-detey-doshkolnogo-vozrasta-k-raznoobraznym-vidam-deyatelnosti.html>. – Дата доступа: 04.02.2016.
4. Дейкина, А.Ю. Развитие познавательных интересов дошкольников в процессе медиаобразования : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / А.Ю. Дейкина ; Бийский гос. пед. ун-т. – Барнаул, 2000. – 22 с.
5. Кожокар, С.В. Формирование у старших дошкольников познавательного интереса к творческой деятельности человека-изобретателя : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / С.В. Кожокар. – М., 2003. – 199 л.
6. Одаренный ребенок: особенности обучения : пособие для учителя / Н.Б. Шумакова [и др.] ; под ред. Н.Б. Шумаковой. – М. : Просвещение, 2006. – 239 с.
7. Баранова, Э.А. Особенности развития познавательного интереса в дошкольном возрасте / Э.А. Баранова // Детский сад от А до Я. – 2009. – № 1. – С. 104–117.

Поступила 20.04.2018

**STUDY OF LEVEL OF FORMED OF COGNITIVE INTEREST
FOR CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL AGE**

O. PILIMON

The motivational index of cognitive interest in children of the senior preschool age is considered. An experimental study was carried out. As a result of the ascertaining experiment the level of formation of cognitive interest of subjects was revealed. Most of them showed insufficiently high motivation to cognition for knowledge, they were guided in the answers to the management of adults. The study of the manifestation of cognitive interest has shown the necessity of creating a special environment for its development in children of older preschool age.

Keywords: *intellectual development, motivation, motivational indicator, cognitive motive, cognitive interest, children of preschool age, elementary mathematical representations.*

УДК 811.111:908(476)

**ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ
В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ
С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА**

Н.В. САСИНА

(Полоцкий государственный университет)

Современное общество предполагает установление политических, социальных, культурных, языковых и других связей между различными мировыми сообществами, что ведет к информационному обмену, усилению взаимодействия и взаимовлияния представителей различных национальностей в самых различных сферах социальной, культурной жизни, в т.ч. и образовательной.

Наблюдающаяся интенсивная интеграция европейских стран и глобализация мировых политических и социально-экономических процессов создали ситуацию языкового и культурного разнообразия на всех уровнях межнациональных контактов и сотрудничества. В современных условиях, в процессе изучения иностранного языка в диалог вступают не просто изучаемые языки, а также культуры, национальные особенности, традиции, обычаи, ментальности. Обучение иностранному языку не может ограничиваться только развитием речевых умений на изучаемом языке. Необходимо учитывать взаимосвязь и взаимодействие культуры и языка в его функционировании. Иностраный язык должен рассматриваться как средство, способствующее международному общению, познанию культуры страны изучаемого языка. Следовательно, возрастают требования к уровню владения иностранными языками, что обуславливает необходимость постоянного поиска новых эффективных средств обучения и методов преподавания дисциплины «Иностраный язык».

Ключевые слова: *межкультурная компетенция, диалог культур, лингвокультурологический подход, методы обучения, межкультурное образование, интеграция.*

Введение. Гуманизация образования подразумевает, что язык используется не только как средство коммуникации, но и как система отображения национальной культуры и национального менталитета. В области теории обучения иностранному языку данная тенденция проявляется в признании того факта, что овладение иностранным языком есть, прежде всего, приобщение к иной культуре, овладение новым социокультурным содержанием. Подтверждают этот факт и слова Р. Полнуера, «мы, как учителя иностранного языка, должны быть заинтересованы в изучении культуры (в социальном смысле этого слова) не потому, что мы хотим обучать культуре другой страны, а потому что мы обязаны это сделать. Если мы будем обучать языку и одновременно не обучать культуре, в которой он действует, то мы будем обучать лишенным смысла символам, которым студенты приписывают неправильное значение» [1].

Зарубежные, отечественные педагоги и ученые отмечают, что в процессе обучения иностранному языку большое внимание обращается на развитие лингвистической компетенции, в то время как такие важные моменты как культурное осмысление изучаемого языка, межкультурные аспекты коммуникации остаются недостаточно освещенными.

Например, М. Беннетт пишет, что многие студенты (и некоторые преподаватели) рассматривают язык только как средство коммуникации, как метод, используемый людьми для называния объектов и идей окружающего физического и социального мира [2]. Данная точка зрения представляет язык набором слов, связанных вместе правилами, а его изучение видится достаточно рутинным, утомительным процессом изучения слов и правил, их замещением для получения того же значения, только другим инструментом.

Теоретическое исследование проблемы включения различных аспектов культуры в процесс обучения иностранному языку было отражено в трудах В. фон Гумбольдта, Э. Сепира, Б. Уорфа, А.А. Потебни, Л. Вайсгербера, Е.Д. Поливанова, Р.А. Будагова, А. Вежицкой, Е.М. Верещагина и В.Г. Костомарова, Ю.Н. Караулова, Ю.С. Степанова, В.В. Воробьева, С.Г. Тер-Минасовой, Б.А. Масловой и других ученых. Следует отметить, что данный вопрос является одним из самых сложных и спорных не только в языкознании, но и в языковедении, лексикологии, морфологии и синтаксисе. Вопрос взаимосвязи языка и культуры находится на пересечении ряда наук – лингвистики, философии, психологии и др., что является причиной отсутствия единого подхода к ее решению.

Анализ научных исследований показал, что существует разное понимание соотношения языка и культуры. Некоторые исследования отображают причинную обусловленность культуры языком

(В. фон Гумбольдт, Э. Сепир, Б. Уорф и их последователи); другие подчеркивают зависимость языка от культуры (Д. Хаймс); третьи утверждают связь этих двух систем, которая рассматривается с позиции лингвокультурной взаимозависимости и предполагает отказ от односторонней обусловленности (А.А. Потебня, Е.М. Верещагин и В.Г. Костомаров, Р.А. Будагов). Такие ученые, как М.К. Мамардашвили, А.М. Пятигорский, вообще полагают, что вопрос о корреляции языка и культуры неразрешим методологически, поскольку невозможно выделить и исследовать человека вне культуры и вне языка.

Целью данной публикации является попытка рассмотреть проблему формирования межкультурной компетенции в обучении иностранному языку с использованием лингвокультурологического подхода. Материалами исследования явились работы известных отечественных и зарубежных ученых (В.Н. Телия, В.В. Сафонова, П.В. Сысоев, Е.И. Пассов, А.В. Кобышева, В.А. Маслова, И.И. Халева и др.) в области методики преподавания иностранного языка, лингвокультурологии и педагогики. Методами исследования – сравнительно-сопоставительный и контентный анализ научной социально-педагогической и методической литературы.

Основная часть. Современная практика обучения иностранному языку в вузе показывает отсутствие ориентации студентов на межкультурное образование и воспитание в связи с недостаточным объемом имеющихся у них знаний в различных областях культуры. Как следствие игнорирования лингвокультурологического образования наблюдается нетерпимость к проявлениям особенностей культур других национальностей и этнических групп, так называемый языковой шовинизм, который, в свою очередь, приводит к нежеланию считаться с любыми другими мнениями кроме своего собственного, что неизбежно создает конфликты в повседневной жизни.

Все вышесказанное подтверждает целесообразность использования лингвокультурологического и коммуникативно-культурологического подходов в процессе обучения иностранному языку, что является современным методом образования, т.к. способствует развитию и взаимодействию различных компетенций, в их числе и межкультурной.

Понятие межкультурной, или кросс-культурной, компетенции в отечественной и зарубежной литературе возникло несколько десятилетий назад [3]. Ранее рассматривалось понятие только коммуникативной компетенции.

Способность интерпретировать и производить высказывания в соответствии с ситуацией коммуникации и социокультурными правилами общества в современной методике преподавания трактуется как коммуникативная компетенция. По мнению Н.И. Геза, сущность коммуникативной компетенции в изучаемом языке состоит в способности правильно использовать язык в разнообразных социально детерминированных ситуациях. Помимо знаний о языке, коммуникативная компетенция включает умение коммуникантов соотносить речевое высказывание с целями и ситуацией общения, понимание взаимоотношений между общающимися сторонами, а также умение правильно организовать речевое общение с учетом культурных и социальных норм коммуникативного поведения [4].

В современной методике обучения иностранному языку существует большое разнообразие подходов к понятию коммуникативной компетенции. Наиболее распространенной является трехуровневая модель, которая подтверждает единство коммуникативной и межкультурной компетенций. Модель включает в себя следующие умения:

- оперировать энциклопедическими (когнитивными) значениями, отражающими устройство реального мира и различных предметных областей, включая область профессиональной деятельности человека (энциклопедическая компетенция (по В.В. Богданову) или когнитивная (в трактовке Э. Хэтч)) [5];
- пользоваться арсеналом разноуровневых средств языка для достижения прагматических целей (лингвистическая компетенция);
- устанавливать речевой или текстовый контакт с партнером, поддерживать его или прерывать, соблюдая при этом правила и конвенции общения, принятые в данном социуме (интерактивная компетенция) [5].

Анализируя литературу (Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров, Р.К. Миньяр-Белоручев, М. Вугат и др.), где затрагиваются проблемы межкультурной компетенции, можно сделать вывод, что она состоит прежде всего из знаний, которыми владеет большее число членов иноязычного общества. К таким знаниям относится информация об истории страны, географические знания, сведения, характеризующие общество, стабильная лингвистическая продукция, т.е. стихи, пословицы, крылатые выражения и т.д.

Наличие таких знаний способствует пониманию набора культурных ссылок, присущих языковому социуму, т.е. культурной информации, известной большому количеству населения. Причем этот набор не постоянен, он меняется и дополняется, что находит отражение, прежде всего, в сообщениях средств массовой информации. А также студенты, изучающие иностранный язык, должны овладеть умением интерпретации «некоторых физических и психологических знаков, определяющих социальную принадлежность в рамках культуры изучаемого языка», что называют «семиологическим консенсусом» [6, с. 15].

Одним из важных компонентов межкультурной компетенции, который влияет на формирование коммуникативной компетенции, является мировоззрение, или некоторый набор распространенных в данном обществе в данный момент идей, представлений, верований, суждений и убеждений.

Межкультурная компетенция – это более сложное и многокомпонентное явление по своему наполнению, чем культурная компетенция. При лингвокультурологическом подходе к обучению межкультурная компетенция трактуется по-разному. Некоторые ученые рассматривают ее как способность людей разного пола и возраста мирно и без взаимной дискриминации существовать в одном обществе, другие – как способность участвовать в чужой до этого культуре, третьи – как идентичность, интегрирующую знания и образцы поведения, в основе которых лежат принципы плюрализма мышления и осознания историчности культурных процессов [7]. Г. Эйб, Р. Вайзмен и М. Хаммер трактуют межкультурную компетенцию как когнитивные знания, воплощающиеся в поведенческих навыках [8]. По определению М. Беннетт, межкультурная компетенция – это способность интерпретировать сознательную передачу информации (посредством языка, жестов, знаков), некоторые неосознанные намеки (как, например, язык телодвижений) и обычаи в культурных стилях, отличающихся от твоего собственного [2].

К сожалению, в методической литературе недостаточно освещается основное отличие культурной от межкультурной компетенции. Студент, владеющий межкультурной компетенцией, способен сознательно сопоставлять культуры, выяснять общее и различное в них, определять их взаимовлияния. При формировании межкультурной компетенции основной упор должен делаться на эмпатию. Как полагает А. Крамер, эффекты, обусловленные культурой, настолько всеобъемлющи, что люди, чей опыт ограничен нормами своей собственной культуры, просто не могут понять коммуникацию, основанную на ином наборе норм, и не в состоянии осознать, почему информация, переданная столь очевидным для них самих способом, не может быть понята другими [9].

Модель межкультурной компетенции А. Кнапп-Поттхоффа рассматривает с точки зрения следующих структурных компонентов:

- аффективный (основные составляющие – толерантность и эмпатия);
- когнитивный (синтез знаний о родной культуре и культуре страны изучаемого языка, а также общие знания о культуре и коммуникации);
- стратегический (вербальные, учебные и исследовательские стратегии учащегося) [5].

В свою очередь Е.В. Малькова расширяет стратегический компонент за счет включения в нее рефлексии [10]. Лингвисты В. Гудикунст и И. Ким представляют свое определение межкультурной компетенции, где ключевым понятием является «межкультурная личность». Межкультурная личность, по мнению авторов, – та, которая достигла продвинутого уровня в процессе становления межкультурной компетенции, и чьи позитивные, аффективные и поведенческие характеристики не ограничены, а открыты для роста над психологическими параметрами какой-то одной культуры [9].

В. Гудикунст и И. Ким выделили пять характеристик межкультурной личности:

- опыт контактов с культурами, противоречащими традициям и убеждениям родной культуры, результатом чего может быть культурный шок, а следствием – понимание того, как культура формирует взгляд на мир;
- способность служить катализатором контактов между культурами;
- осознание корней своего собственного этноцентризма и достижение объективности во взглядах на другие культуры;
- осознание мировоззрения жителей стран «третьего мира», которое позволяет интерпретировать и оценивать столкновения культур более точно и благодаря этому осуществлять посредничество между культурами;
- способность демонстрировать культурную эмпатию, следовательно, принимать или разделять чужое мировоззрение.

Определения культурной и межкультурной компетенции позволяют выделить знания и умения, необходимые для их формирования. Так, например, Г. Силье выделяет семь аспектов межкультурных знаний и умений:

- 1) знание традиционных, общепринятых в изучаемой культуре моделей поведения в повседневной ситуации;
- 2) понимание того, что поведенческие модели людей обусловлены их культурой;
- 3) понимание того, что и речь, и поведение обуславливаются возрастом, полом, принадлежностью к социальному классу, местом жительства и т.д.;
- 4) интеллектуальная любознательность, интерес к чужой культуре, умение ненавязчиво проявлять его;
- 5) умение распознать культурную коннотацию слов и фраз чужого языка;

б) способность проникать в сущность чужой культуры, делать необходимые обобщения на материале конкретных единичных примеров;

7) умение относиться к носителям чужой культуры и самой культуре с эмпатией, принимать ее с должной терпимостью, не судить по законам собственной культуры [11].

Классификация межкультурных коммуникативных умений была разработана Е.Е. Боровковой. Она базируется на ряде идей А.А. Леонтьева, А.В. Мудрика, Р. Джонсона, Д. Джонсона, Р. Хиллза и включает четыре вида умений:

– гностические умения, связанные с действиями, обеспечивающими психологическую диагностику и воздействие на умственную деятельность партнера – носителя другой культуры;

– конструктивно-проектировочные – умения, направленные на выбор способов поведения, наиболее оптимальных касательно представителей различных культур; они связаны с действиями по прогнозированию направления и характера развития отношений между носителями различных культур;

– организаторские – умения, связанные с действиями по реализации способов поведения и осуществления влияния на партнера по общению;

– специальные межкультурные коммуникативные умения, связанные непосредственно с техникой общения: умения излагать информативно, владеть жестом и мимикой; эти умения подразделяются на умения речевого и неречевого поведения, а в умениях речевого поведения выделяются умения устного и письменного общения [9].

При построении процесса обучения иностранному языку не следует ограничиваться в учебно-познавательной деятельности лингвокультурными границами только страны изучаемого языка. Необходимым условием выступает сопоставление и соизучение лингвокультурных традиций и обычаев, языковых и культурных реалий двух стран – родной страны и страны изучаемого языка. И.И. Халеева предполагает такое соизучение с использованием двух подходов: лингвоэкологический и интерлингвокультурный. Первый подход нацелен на осознание важности и необходимости знания родного языка и культуры, а второй – ориентирован на изучение и освоение традиций европейской и мировой культур [12].

Из всего вышесказанного можно сделать вывод, что для успешного обучения иностранному языку недостаточно полагаться только на развитие лингвистической компетенции. Современная методика преподавания иностранных языков, как и непосредственно самообучение, не может осуществляться без привлечения культурного фона при формировании иноязычных навыков и умений. Поэтому, на наш взгляд, лингвокультурологический подход, под которым понимается взаимодействие и взаимовлияние культур, является наиболее эффективным подходом при изучении и обучении иностранному языку, а также при формировании межкультурной компетенции.

Исследование Ф.Б. Хубиевой подтверждает целесообразность использования лингвокультурологического и коммуникативно-культурологического подхода в процессе обучения иностранному языку. Она отмечает, что соизучение языков и культур способствует развитию творческого мышления студентов, формированию межкультурной компетенции [13]. Суть такого подхода заключается в формировании и развитии языковой личности, что предполагает работу над усвоением национально-культурного компонента значения языковых единиц, прежде всего лексики, фразеологии и текста: усвоение слов не только как единиц языка и речи, но и как концептов культуры, изучение текста как явления культуры [13]. Такие взгляды соответствуют позициям ряда научных школ, разрабатывающих методики и технологии обучения языку в контексте культуры своего народа и культуры межнационального общения (И.В. Букреева, А.М. Сакиев, В.В. Трунаева, З.К. Узденова и др.).

Дидактическая сущность лингвокультурологического подхода состоит в определении целей, задач, содержания, способов и форм реализации данного подхода в процессе обучения иностранному языку (М.Р. Кудяев, С.Б. Узденова, М.В. Шаповалов и др.). Основной целью является формирование межкультурной компетенции личности, а также личности как субъекта диалога культур. Для реализации данной цели студенты должны быть способны: понимать, что каждая культура имеет право на существование и может быть оценена только с позиции ее собственных ценностей и норм; осознавать себя в качестве поликультурных субъектов, принадлежащих одновременно к целому ряду типов и видов культур; определять свое место в спектре культур, видеть и осознавать свою роль, значимость и функцию в глобальных общечеловеческих процессах; ставить себя на место других, проявлять инициативу на установление и поддержку межкультурного контакта в духе мира в контексте диалога культур; выступать в качестве культурно-исторических субъектов родной страны, региона, области, города и т.п.; принимать активное посильное участие в действиях против культурного неравенства, культурной дискриминации, культурного вандализма и культурной агрессии [14].

В формировании межкультурной компетенции, лингвокультурологический подход в обучении иностранному языку предполагает реализацию принципа диалога культур. Диалог культур – это фило-

софия взаимоотношения между культурами в современных поликультурных сообществах. Е.И. Пассов выделяет несколько аспектов диалога культур:

- *социологический аспект*, предполагающий осознание общности, зависимости одной культуры от другой;
- *социокультурный аспект*, при котором каждая сторона общения приобретает социокультурный статус субъекта;
- *аксиологический*, обеспечивающий понимание ценностей чужой культуры и уважение к ним;
- *психологический*, который означает, что взаимопонимание ведет к координации, сотрудничеству, эмоциональному контакту [15].

Использование лингвокультурологического подхода в формировании межкультурной компетенции при обучении иностранному языку, может помочь студентам актуализировать в своем сознании установки на реализацию межкультурной коммуникации:

- способность распознавать сходства и отличия двух культур;
- владение необходимыми фоновыми знаниями для понимания изучаемой культуры, а также стратегиями приобретения и применения таких знаний;
- способность к самостоятельному осмыслению получаемых фоновых знаний для их адаптации к потребностям межкультурного общения в конкретных ситуациях;
- критический подход к интерпретации особенностей поведения носителей иной культуры;
- умение интерпретировать ситуативно обусловленный характер поведения представителей другой культуры, содержание текстов различных типов, произведения искусства и медийную информацию иного культурного сообщества;
- понимание сути собственных культурных установок и их значения в различных контекстах жизнедеятельности;
- осознание значимости опыта, приобретенного в родной культурной среде, и степень его влияния на характер действий и поступков человека [16].

Заключение. Многие существующие подходы к обучению иностранному языку не основываются на соизучении культур, их взаимодействии и взаимовлиянии, а охватывают материал, касающийся только культуры страны изучаемого языка и непосредственно самого изучаемого языка. Огромный пласт информации о культуре родной страны и страны изучаемого языка незаслуженно отходит на второй план. Основной целью обучения выступает овладение только реалиями культуры страны изучаемого языка, что естественно может повлечь за собой возникновение шовинизма, культурной нетерпимости, отсутствия толерантности и т.д. В связи с этим возникает необходимость создать соответствующие педагогические условия для реализации лингвокультурологического подхода в обучении иностранному языку и организовать этот процесс, основываясь на принципах соизучения культур.

Недостаточная разработанность данной проблемы находит свое отражение в методической и педагогической литературе. Анализ научных источников выявляет неразработанность конкретных методов, приемов и форм реализации лингвокультурологического подхода с целью формирования межкультурной компетенции на занятиях по иностранному языку. Данная ситуация, с одной стороны представляет собой основную трудность при определении содержания практических занятий, с другой – расширяет перспективу поиска новых способов ее решения, в т.ч. и в плане самостоятельного творчества студентов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Коньшева, А.В. Проектная методика обучения иностранному языку в контексте гуманизации образовательного процесса / А.В. Коньшева // Хуманизация и демократизация на университетском образовании : сб. с научни статьи / четверта книга / Софийский университет «Св. Климент Охридски» ; ред.: Е. Рангелова и [др.]. – Габрово : ЕКС-Пресс, 2009. – С. 83–89.
2. Bennett, C. Comprehensive Multicultural Education. Theory and Practice / C. Bennet. – Boston, London, Sydney, Toronto : Allin and Wasop, 1990.
3. Мегалова, И.А. Новейшие информационные и коммуникационные технологии формирования иноязычной компетенции в российских и зарубежных вузах: Сравнительный анализ : дис. ... канд. пед. наук / И.А. Мегалова. – Саратов, 2000. – 180 л.
4. Гез, Н.И. Формирование коммуникативной компетентности как объект зарубежных методических исследований / Н.И. Гез // Иностранные языки в школе. – 1985. – № 2. – С. 17–24.
5. Tomalin, B. Cultural Awareness / B. Tomalin, S. Stempleski. – Oxford University Press, 1994.
6. Астафурова, Т.И. Стратегия коммуникативного поведения в профессионально значимых ситуациях межкультурного общения (лингвистические и дидактические аспекты) : дис. ... д-ра пед. наук. / Т.И. Астафурова. – М., 1997. – 324 л.

7. Гальскова, Н.Д. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. – М. : Академия, 2004. – 336 с.
8. Жоглина, Г.Г. Развитие умений коммуникативной компетенции на основе использования аутентичных видеодокументов : дис. ... канд. пед. наук / Г.Г. Жоглина. – Пятигорск, 1998. – 309 л.
9. Боровкова, Е.Е. Формирование межкультурных коммуникативных умений будущего учителя : дис. ... канд. пед. наук / Е.Е. Боровкова. – Челябинск, 1996. – 199 л.
10. Малькова, Е.В. Формирование межкультурной компетенции в процессе работы над текстами для чтения : дис. ... канд. пед. наук / Е.В. Малькова. – М., 2000. – 263 л.
11. Seelye, H.N. Teaching culture: strategies for intercultural communication / H.N. Seelye. – Lincolnwood, IL: National Textbook Co., 1994. – 190 p.
12. Седова, Е.А. Теоретические предпосылки формирования вторичной языковой личности студентов технического вуза в процессе обучения иностранному языку / Е.А. Седова // Молодой ученый. – 2014. – № 15. – С. 300–301.
13. Хубиева, Ф.Б. Развитие лингвокультурологической компетенции студентов вуза в процессе подготовки к педагогической деятельности : дис. ... канд. пед. наук / Ф.Б. Хубиева. – Ставрополь, 2005. – 180 л.
14. Корочкина, М.Г. Формирование межкультурной компетенции в техническом университете : дис. ... канд. пед. наук / М.Г. Корочкина. – Таганрог, 2000. – 178 л.
15. Пассов, Е.И. Коммуникативное иноязычное образование: готовим к диалогу культур : пособие для учителей учреждений, обеспечивающих получение общ. сред. образования / Е.И. Пассов. – Минск : Лексис, 2003. – 184 с.
16. Bragaw, S., Multicultural Education. A Global Approach / S. Bragaw, S.W. Thompson // The American Forum for Global Education, 1992.

Поступила 21.03.2018

FORMATION OF INTERCULTURAL COMPETENCE IN TRAINING FOREIGN LANGUAGE USING LINGUISCULTURAL APPROACH

N. SASINA

Modern society assumes a tendency to establish political, social, cultural, linguistic and other connections between different world communities, which leads to information exchange, strengthening of interaction and mutual influence of representatives of different nationalities in various spheres of social and cultural life, including educational.

Observed intensive integration of European countries and globalization of world political and socio-economic processes created a situation of linguistic and cultural diversity at all levels of international contacts and cooperation. As the result of this integration in modern conditions, in the process of studying a foreign language, we can see that not only languages studied, but also cultures, national features, traditions, customs, mentality enter the dialogue. Teaching of a foreign language should not be limited only to the development of speech skills of the studied language, but interrelation and interaction of culture and language in its functioning should be taken into account. Foreign language should be considered as a tool that promotes international generality, knowledge of the studied language culture. Consequently, requirements to the level of foreign languages knowledge, as a specialty, increase, which necessitates constant search for new effective teaching tools and methods of teaching.

Key words: *intercultural competence, dialogue of cultures, linguocultural approach, teaching methods, intercultural education, integration, globalization.*

ПСИХОЛОГИЯ

УДК 159.9

КОНВЕРГЕНТНАЯ ПАРАДИГМА В СОВРЕМЕННОЙ НАУКЕ

д-р филос. наук, проф., проф. РАН О.Е. БАКСАНСКИЙ
(Российский национальный исследовательский медицинский университет
имени Н. И. Пирогова, Москва)

В настоящее время происходят кардинальные изменения в современной научной картине мира, которые настоятельно требуют пересмотреть существующее мировоззрение и, прежде всего, его социально-гуманитарную гуманитарную составляющую.

Ключевые слова: *конвергентная парадигма, NBICS-технологии, медицинская техника и технологии, научная картина мира, образование.*

Введение. В настоящее время происходят кардинальные изменения в современной научной картине мира, которые настоятельно требуют пересмотра существующего мировоззрения и, прежде всего, его социально-гуманитарной составляющей.

Научное познание возникло из необходимости создать целостную картину окружающего мира. Именно из холистической концепции природы исходил родоначальник современной физики Исаак Ньютон, хотя дисциплинарная структура научного знания берет свое начало еще в Античности и продолжается вплоть до наших дней.

Однако изучение разноаспектной реальности привело к тому, что вместо целостной картины мира наука получила своеобразную мозаику с разной степенью полноты изученных и понятых явлений за счет вычленения модельных сегментов природы, доступных анализу. Желая познать мир более глубоко, выявить фундаментальные законы, лежащие в основе мироздания, человек был вынужден сегментировать природу, создать дисциплинарные границы.

Следствием этого явилась узкая специализация науки и образования, что, в свою очередь, определило отраслевой принцип организации экономики и производства.

Последующее развитие цивилизации с необходимостью потребовало возникновения сначала интегрированных межотраслевых технологий, а в настоящее время – **надотраслевых** технологий, примерами которых являются **информационные** и **нанотехнологии** (манипулирование атомами). При этом последние представляют собой единый фундамент для развития всех отраслей новой наукоемкой технологии постиндустриального – информационного – общества, первый надотраслевой приоритет развития. Нанотехнологии – это базовый приоритет для всех существующих отраслей, которые изменят и сами информационные технологии. В этом заключается синергизм новой системы, что возвращает нас к цельной картине естествознания. Можно сказать, что сегодня у ученых есть некий набор пазлов, из которых надо вновь собрать целостный неделимый мир.

Последние привели к изменению исследовательской парадигмы: если ранее научное познание носило аналитический характер («сверху вниз»), то теперь оно перешло на синтетический уровень («снизу вверх»), что потребовало отказа от узкой специализации и перехода созданию различных материалов и систем на атомно-молекулярном уровне.

Цель работы: провести анализ методологии развития конвергентных технологий, трансдисциплинарной интеграции и влияния этого на изменение научной картины мира и методологию биомедицины, биомедицинской техники и технологий с анализом возможных отрицательных сторон этого процесса [1].

Основная часть. Изменение парадигмы познания и необходимые действия. Важнейшими чертами современного этапа развития научной сферы являются:

- переход к наноразмеру (технологии атомно-молекулярного конструирования);
- междисциплинарность научных исследований;
- сближение органического (живой природы) и неорганического (металлы, полупроводники и т.д.) миров.

Цивилизация прошла путь от **макротехнологий** (дом, машина), где измерения производились линейками или рулетками, через **микротехнологии** (полупроводники, интегральные схемы), где

в качестве измерительных приборов уже использовались оптические методы, до **нанотехнологий**, где для измерений нужны уже рентгеновские установки, т.к. оптические методы достигли границ своей применимости.

Можно сказать, что **нанотехнологии** представляют собой методологию современного научного познания, ее рабочий инструмент, ведущий к принципиальному стиранию междисциплинарных границ. Более того, это именно методология создания новых материалов, а не «одна из» множества других существующих технологий. Иными словами, если современная **физика** является сегодня *методологией холистического понимания* природы, **математика** – *аппаратом (языком)* этого понимания, то **конвергентные технологии** – *инструментом* этого аппарата, с одной стороны, а с другой – основой промышленного производства и системы образования (философия образования).

Именно конвергентные технологии, являясь материальным плацдармом конвергентного подхода, исходя из нанотехнологической методологии, изменили парадигму познания с **аналитической** на **синтетическую**, породив современные промышленные технологии, обеспечившие стирание узких междисциплинарных границ.

Существовавшие ранее технологии создавались под нужды человека, его запросы и потребности, а существующие сейчас (например, те же надотраслевые – информационные и нанотехнологии) – оказываются в состоянии изменить самого человека, чего не было в прошлом. Об этом много рассуждает М. Кастельс в контексте информационной эпохи. Более того, все чаще антропологи отмечают прямое влияние технологий на эволюцию человека как биологического вида [2].

Таким образом, NBICS-конвергенция порождает множество очень серьезных мировоззренческих проблем. Если начало XX в. ознаменовалось известным тезисом о неисчерпаемости электрона, то начало XXI в. – тезисами о диалектической **неисчерпаемости** человеческого мозга и принципиальной возможности **воспроизводства** живого. При этом следует иметь в виду, что эти установки следует понимать не в буквальном смысле, а с точки зрения *асимптотического* приближения, хорошо известного математикам и физикам.

Сегодня в когнитивной науке получила широкое распространение компьютерная метафора функционирования мозга. Но это очень приближенная модель: действительно, компьютер – это числовая алгоритмическая система, а мозг принципиально неалгоритмичен (во всяком случае все многочисленные попытки ученых найти или хотя бы описать эти алгоритмы не дали результатов). К тому же, мозг работает с психическими образами при обработке информации, т.е. является аналоговой системой. Вместе с тем не стоит забывать, что информация всегда имеет материальный носитель, без и вне которого она не может существовать.

Научная картина мира требует возвращения к натурфилософии (философии природы), с которой 300 лет назад начинал Ньютон, органично включающей в себя естественные и гуманитарные науки. И необходимым инструментом для решения данной задачи являются конвергентные NBICS-технологии.

Отрицательные аспекты и социально-экономические риски. При этом постоянно следует иметь в виду, что NBICS-конвергенция помимо позитивных аспектов может таить в себе и большое количество угроз и социально-экономических рисков. Определение ключевых факторов риска в значительной степени зависит от перспектив, которые открываются, и от области применения и приложения. Поэтому следует уделять внимание и различным аспектам обеспечения безопасности. Можно указать следующие риски:

- опасность для окружающей среды в связи с высвобождением в нее наночастиц;
- вопросы безопасности, связанные с воздействием наночастиц на производителей потребителей нанопродуктов;
- политические риски, связанные с воздействием, которое могут оказывать нанотехнологии на экономическое развитие стран и регионов;
- футуристические риски, такие как возможное вмешательство в природу человека и гипотетическая возможность самовоспроизводства наномашин;
- деловые риски, связанные с рынком продуктов, содержащих нанотехнологические разработки;
- риски, связанные с защитой интеллектуальной собственности.

Конвергентные NBICS-технологии, давая человечеству шанс избежать ресурсного коллапса путем создания «природоподобной» технологической сферы, определяют, вместе с тем, принципиально новые угрозы и вызовы глобального характера.

Эти угрозы связаны с самим характером конвергентных NBICS-технологий, обеспечивающих возможность технологического воспроизведения систем и процессов живой природы. С точки зрения

специальных применений это открывает перспективу целенаправленного вмешательства в жизнедеятельность природных объектов и, прежде всего, человека.

Конвергентные технологии открывают огромные потенциальные возможности и перспективы для человечества, но они же могут оказаться и ящиком Пандоры. Возможно, это лучший тест на разумность вида *homo sapiens*.

Таким образом, в конце XX – начале XXI вв. в естествознании складывается качественно новый тип научной картины мира. Развитие производительных сил до уровня пятого и шестого технологических укладов привело к значительному росту теоретической и материально-предметной активности субъекта. Роль науки в обществе продолжает возрастать, она все в большей мере выступает непосредственной производительной силой и интегративной основой всех сфер общественной жизни на всех ее уровнях. Как никогда ранее сблизилась наука и техника, фундаментальные и прикладные науки, науки естественные и социально-гуманитарные (на фоне возрастания роли человеческого фактора во всех формах деятельности). Выделяются совершенно новые типы объектов научного познания. Они характеризуются сложностью организации, открытостью, саморегулированием, уникальностью, а также историзмом, саморазвитием, необратимостью процессов, способностью изменять свою структуру и т.п.

В современной науке предметная активность субъекта достигла такого уровня, когда появились исключительные возможности созидания новой сферы материальной культуры на основе атомно-молекулярного конструирования искусственных, целенаправленно созданных человеком материальных вещественных образований с принципиально новыми, заданными свойствами. Современные нано- и биотехнологии размывают границы между практической и познавательной деятельностью, познание объекта становится возможным только в результате его предметно-деятельного преобразования. По сути, идет процесс формирования материальной культуры в совершенно новом качестве. Налицо тенденция замены узкой специализации междисциплинарностью, что в свою очередь ведет уже к трансдисциплинарной интеграции.

Аналитический и синтетический подходы, внутренне и внешнее. В современной науке аналитический подход к познанию структуры материи окончательно сменился синтетическим. Анализ и синтез по своей сути не только дополняют, но и взаимно обуславливают друг друга, трансформируются один в другой. Разумеется, в дальнейшем путь анализа никуда не исчезнет, но он перестанет быть главным приоритетом, скорее, отойдет на второй план в векторе развития науки.

Все это влечет за собой качественные изменения характера «внутреннего» и «внешнего» единства науки. Идеал аксиоматическо-дедуктивной системы как форма организации «внутреннего единства» науки сменяется идеалом поливариантной теории – построение конкурирующих теоретических описаний, основанных на методах аппроксимации, компьютерных программах и т.д. В частности, это вызвано потребностями разработки способов описания (объяснения) состояний развивающегося объекта, которые должны включать в себя построение сценариев возможных многовариантных линий изменяющихся состояний объекта. Особенно когда объектом является развивающаяся система, существующая лишь в одном экземпляре (Вселенная, биосфера, социум и др.). Здесь главная сложность в том, что, во-первых, нет возможности воспроизводить первоначальные состояния такого объекта, а, во-вторых, в данное время нет возможности воспроизвести его будущие состояния. В таком случае концептуальные обобщения эмпирических данных проецируются на множественные теоретические модели вероятностных линий эволюции объекта.

Сама общенаучная картина мира начинает все в большей мере соединять принципы системности и эволюции и базируется на идее универсального эволюционизма. Это позволяет ей через установление преемственных связей между неорганическим миром, живой природой и социумом устранить исторически сложившееся в познании противопоставление естественнонаучной и социальной научной картин мира, усилить интегративные связи отдельных наук, специальных картин мира, представить их как фрагменты единой общенаучной картины мира. На уровне философских оснований система постнеклассической науки интегрируется, прежде всего, категориальным аппаратом, теоретически отражающим проблематику социокультурной обусловленности познания, включая сюда проблему мировоззренческих и социально-этических регулятивов постнеклассической науки.

Все эти интегративные многоуровневые процессы [3] позволяют говорить о новом типе интеграции в системе постнеклассической науки. «Внутреннее» и «внешнее» единство науки сливаются в некий единый когнитивно-ценностный комплекс требований к познавательному процессу. Единство науки приобретает качественно новый характер, который получил название *конвергенцией наук*.

К характеристикам конвергентного единства могут быть отнесены также следующие черты современной науки.

Во-первых, доминирование междисциплинарных исследований, которые берут на себя интегративные функции по отношению к отдельным наукам (примерами могут служить теория систем, теория управления и т.д.). На этой основе происходит сближение отдельных наук, способов познания. Интеграция носит не просто междисциплинарный, а трансдисциплинарный характер.

Во-вторых, растет само многообразие интегративных процессов; иначе говоря, происходит их дифференциация, т.е. интеграция дифференцируется.

В-третьих, сама дифференциация становится все в большей мере моментом интеграции, приобретает все более явно выраженную интегративную направленность, выступает как закономерный, функциональный момент процесса самоорганизации и самоструктурирования науки. Иначе говоря, дифференциация из особого направления эволюции науки становится частью доминирующего в ней интеграционного процесса.

В-четвертых, в результате интеграция как движение к целостности направлена не противоположно дифференциации, а включает ее в себя как *часть*, как один из необходимых аспектов общего процесса развития системы. Другими словами, отдельные процессы дифференциации и интеграции сливаются в единый интегрально-дифференциальный синтез.

Яркой иллюстрацией конвергентных процессов является новейшее направление развития науки, связанные с нано-, био-, инфо-, когнитивными (NBIC) науками и технологиями. Именно нанотехнологии (в виде технологий атомно-молекулярного конструирования материалов с качественно новыми свойствами «под заказ») создают фундамент и принципиально нового технологического уклада, и принципиально нового уровня организации науки и научных технологий. Внутренняя логика развития нанотехнологий нацелена на объединение множества узкоспециализированных наук в единую систему современного научного познания. Базой такого объединения является не только знание атомарного устройства мира, но и способность человека целенаправленно им манипулировать, конструируя немислимые ранее материалы. Все это, на наш взгляд, дает основания утверждать, что новейшая «нанотехнологическая революция» является выражением глубинной закономерности возрастания роли субъекта в теоретическом и практическом освоении человеком мира [4]. Развитие науки достигло такого технологического уровня, когда стало возможным не просто моделировать, а адекватно воспроизводить системы и процессы живой природы с помощью конвергентных нано-, био-, инфо-, когнитивных науки и технологии (NBIC-технологии). Двигаясь по пути синтеза «природоподобных» систем и процессов, человечество рано или поздно подойдет к созданию антропоморфных технических систем, высокоорганизованных «копий живого».

Выводы. Новая научная картина мира складывается в естествознании XXI в.:

- аналитический подход к познанию структуры материи сменился синтетическим, доминируют междисциплинарные исследования, растет их многообразие;
- они берут на себя интегративные функции по отношению к отдельным наукам; сближаются науки об органической и неорганической природе, интеграция наук приобретает трансдисциплинарный характер;
- дифференциация из особого направления эволюции науки становится моментом доминирующего в ней интеграционного процесса;
- процессы дифференциации и интеграции сливаются в единый интегрально-дифференциальный синтез [5]; усиливается взаимодействие между внешним и внутренним единством науки, часто они становятся неразличимыми. Такая парадигма научного знания может быть названа *конвергентной* [6, 7].

ЛИТЕРАТУРА

1. Roco, M. Converging Technologies for Improving Human Performance: Nanotechnology, Biotechnology, Information Technology and Cognitive Science / M. Roco ; W. Bainbridge (eds). – Arlington, 2004. – Режим доступа: <http://www.transhumanism-russia.ru/content/view/498/116/ednref1>.
2. Баксанский, О.Е. Когнитивные репрезентации: обыденные, социальные, научные / О.Е. Баксанский. – М. : Либроком 2009. – 290 с.
3. Баксанский, О.Е. Физики и математики: анализ оснований взаимоотношения / О.Е. Баксанский. – М. : УРСС, 2009. – 183 с.
4. Баксанский, О.Е. Естествознание: современные когнитивные концепции : учеб. пособие / О.Е. Баксанский, Е.Н. Гнатик, Е.Н. Кучер ; под общ. и науч. ред. В.Р. Ириной. – 3-е изд. – М. : URSS, 2018. – 220 с.
5. Баксанский, О.Е. Нанотехнологии, биомедицина, философия образования в зеркале междисциплинарного контекста : учеб. пособие / О.Е. Баксанский, Е.Н. Гнатик, Е.Н. Кучер. – М. : URSS, 2010. – 222 с.

6. Баксанский, О.Е. Когнитивно-синергетическая парадигма НЛП: от познания к действию / О.Е. Баксанский, Е.Н. Кучер. – М. : URSS, 2007. – 184 с.
7. Баксанский О.Е., Кучер Е.Н. Когнитивный образ мира: пролегомены к философии образования / О.Е. Баксанский, Е.Н. Кучер. – М. : Канон+, 2010. – 224 с.

Поступила 20.01.2018

CONVERGENT PARADIGM IN CONTEMPORARY SCIENCE

O. BAKSANSKY

Now there are cardinal changes in a modern scientific picture of the world for which presses to reconsider the existing outlook and, first of all, his social and humanitarian humanitarian component.

Keywords: *convergent paradigm, NBICS technology, medical equipment and technologies, scientific picture of the world, education.*

УДК 159.9

АДАПТАЦИОННЫЕ СЦЕНАРИИ КОНЦЕПЦИИ ЛИЧНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ

*д-р психол. наук, проф. Т.М. КРАСНЯНСКАЯ,**д-р психол. наук, проф. В.Г. ТЫЛЕЦ**(Ставропольский государственный педагогический институт, Ессентуки)*

Целью исследования явилось изучение сценарного арсенала концепции личной безопасности. В исследовании на добровольной основе принимало участие 150 студентов (19,5±0,5 лет). Основными методами выступили подготовка эссе и тестирование, дополнительными – наблюдение и беседа. Анализ текстов тематического эссе «Личная безопасность и ее обеспечение» позволил выделить в структуре персональных концепций личной безопасности информационно-целевой, эмотивный и конативный компоненты. Они послужили базисом для экспертного определения адаптивных и дезадаптивных сценариев концепции личной безопасности. Адаптивные сценарии обозначены как гомеостатическая, прагматическая, репродуктивная, релаксационная разновидности; дезадаптивные сценарии – как стрессовая, эволюционная, стагнационная, депривационная. У субъектов каждого сценария по выборке установлены значения параметров личностной адаптивности (опросник «Адаптивность» А.Г. Маклакова, С.В. Чермянина). Сопоставление их уровня показало различия у обладателей гомеостатического и эволюционного ($p \leq 0,01$), стрессового и релаксационного ($p \leq 0,05$), прагматического и стагнационного ($p \leq 0,05$) сценариев. Исследование эмпирически обосновало сценарную природу концепции личной безопасности. Адаптивность сценариев личной безопасности не синхронизируется с личностным адаптивным потенциалом своих обладателей.

Ключевые слова: сценарий, личная безопасность, концепция, адаптивность.

Введение. Современные реалии предъявляют повышенные требования к человеку. Речь теперь идет не о простом выживании, а о максимально продуктивном включении в социальные процессы, позволяющем личности в полной мере реализовываться и получать признание своих талантов и заслуг. Соответственно, актуальная во все исторические периоды субъектная безопасность в настоящее время трактуется через целостность способности человека сохранять свою защищенность и обеспечивать воспроизводство собственного развития в рамках продвижения к личностно значимой жизненной цели [1, 2]. Существенная вариативность привлекаемых для этого стратегий, приемов и средств является результатом индивидуального своеобразия концепций личной безопасности. С этой точки зрения сбои в проектировании судьбы, жизненные проблемы и неурядицы, тактические и стратегические просчеты поведения, приводящие к ситуативным и глобальным трудностям субъекта, во многом являются итогом построения им неадекватной концепции безопасности и привлечения малоэффективных сценариев ее реализации [3, 4]. Можно предполагать, что повышение психического здоровья и многокурсового благополучия человека, а с ним и всего общества, во многом зависит от успешности разработки индивидами концепций личной безопасности и продуцирования адапционных сценариев их воплощения на практике. Вместе с тем проблема сценарного воплощения концепций личной безопасности остается практически неизученной, что не позволяет реализовать связанные с ней психологические практики.

Основная часть. Преодолению теоретической неразработанности в психологии соответствующего проблемного поля в определенной степени способствует развитие в ней предметных сфер Я-концепции личности, психологии безопасности личности и теории адаптации человека. Исследования Я-концепции (К.А. Абульханова-Славская, Р. Бернс, А. Маслоу, К. Роджерс и др.) как устойчивой системы самоотношения и представлений личности о себе, детерминирующей взаимодействие с другими людьми и с окружающим миром, обозначили достаточную сложность структуры рассматриваемого феномена. Насыщенность обозначенного взаимодействия различными угрозами субъектному и личностному благополучию позволяет важнейшим ее элементом позиционировать индивидуальную (персональную) концепцию личной безопасности. Исследования, выполненные в рамках психологии безопасности личности (И.А. Баева, Н.П. Татыанченко, А.С. Ковдра и др.), характеризуют психологическую безопасность как особую проекцию средовых условий на психические структуры человека, обеспечивающую переживание им чувства защищенности и не снижающейся со временем способности к развитию в рамках достижения личностно значимой цели жизни [5]. Индивидуальная концепция личной безопасности на основе вышесказанного может рассматриваться как подсистема Я-концепции

личности, объединяющая представления о самоэффективности в сфере безопасности и наиболее перспективных для субъекта подходах к ее обеспечению. Практическая реализация данной концепции предполагает использование сценариев безопасности, предметные и функциональные особенности которых в значительной мере определяются конкретными ситуационно-средовыми условиями индивидуальной жизнедеятельности [6]. Научные наработки по проблеме психологической адаптации человека позволяют увязывать целесообразность этих сценариев с оценкой вероятностного достижения субъектом максимально благоприятного для него состояния. Согласно гипотезе К. Бернара, для любого живого организма наиболее благоприятным является постоянство внутренней среды, поддерживаемое сохранением равновесного состояния всех протекающих в организме процессов. Такое состояние, гомеостаз, по У. Кэннону, приобретает на основе непрерывного противодействия угрожающим ему внешним и внутренним факторам. Наряду с этим, погруженность любого организма в некоторую среду, а человека – не только в ее физическое, но и социальное пространство, вынуждает приспосабливаться к значимым для него условиям. Адаптация как динамический оптимум взаимодействия неравновесных систем, образуя цель, к которой стремится любой организм, применительно к человеку реализуется соответствующими физиологическими, психическими и социальными механизмами (И.П. Павлов, И.М. Сеченов, П.К. Анохин, Г. Селье и др.), обеспечивающими сценарные вариации его поведения. Понимание ситуации осложняется тем, что человеку свойственно не только поддержание равновесия, но и потребность в его разрушении, в выходе за пределы адаптации, реализации «неадаптивной активности» [7], которая, вероятно, решает стратегические задачи субъектной подготовки к вероятностным изменениям условий жизнедеятельности. Соединение в целевых приоритетах человека разных тактик жизненной организации вынуждает признать обладание им еще недостаточно изученной системной сложностью концепции личной безопасности. Оптимизация арсенала выстраиваемых на ее основе поведенческих сценариев ограничивается пробелами эмпирического изучения и теоретического осмысления соответствующего компонента индивидуальной концепции человека.

При разработке эмпирической части исследования мы предполагали обладание каждым субъектом концепцией личной безопасности, содержащей сценарий из арсенала сценариев концепции безопасности с различным типом адаптивности; при этом адаптивность сценария, возможно, не соотносится с адаптивным потенциалом личности. Целью исследования выступило обоснование структуры и типового разнообразия сценариев концепции личной безопасности человека (СКЛБ).

Проведение исследования на выборке студентов ($N_1 = 150$, средний возраст $19,5 \pm 0,5$ лет, добровольность участия, сбалансированность по половому составу) позволило рассмотреть проблематику в ракурсе особенностей сценариев личной безопасности социальной группы, наиболее перспективной с точки зрения вовлеченности в решение связанных с ней задач.

Этап сбора эмпирического материала предполагал использование в качестве основных исследовательских методов продуцирование свободных ассоциаций, экспертную оценку и тестирование, в качестве вспомогательных методов – наблюдение и беседу. Метод продуцирования свободных ассоциаций был реализован в форме подготовки текстов тематического эссе. В рамках выполнения соответствующего задания испытуемым было предложено в свободном стиле изложить свои мысли на тему «Личная безопасность и ее обеспечение». Полнота получения информации на основе этого метода обеспечивалась широтой предъявляемой испытуемым тематики и снятием временных ограничений подготовки текста. Тестирование предполагало проведение многоуровневого личностного опросника «Адаптивность» А.Г. Маклакова, С.В. Чермянина для выявления состояния нервно-психической устойчивости, коммуникативных способностей; моральной нормативности и личностного адаптивного потенциала. Метод наблюдения позволял отслеживать результативность всех этапов сбора информации посредством фиксации особенностей поведения испытуемых при получении и выполнении заданий. Метод беседы являлся способом уточнения информации, полученной в ходе обследования испытуемых с помощью других эмпирических методов.

Поисковый этап исследования предполагал привлечение методов контент-анализа и экспертной оценки. Метод контент-анализа состоял в рассмотрении особенностей понимания испытуемыми личной безопасности человека и практики ее обеспечения. Анализ текста предусматривал оценку его содержания в связи с Я-концепцией личности авторов, выявление и классификацию элементов субъектного отношения к личной безопасности. Метод экспертной оценки выступал способом получения компетентного мнения специалистов ($N = 5$, обладание комплексной компетентностью в сфере педагогики, психологии, безопасности) относительно дифференциации сценариев личной безопасности по уровню адаптивности. Работа экспертов проводилась в группе и предполагала получение консолидированного решения по предъявленной проблеме.

Обследование испытуемых носило характер одномоментного (поперечного) среза, включающего подготовку эссе и тестирование. Качественный анализ результатов предполагал экспертную оценку. Сопоставление адаптивного потенциала субъектов, различающихся адаптивностью сценариев концепции личной безопасности, проводилось по «зеркальных» парам СКЛБ₁ – СКЛБ₅, СКЛБ₂ – СКЛБ₆, СКЛБ₃ – СКЛБ₇, СКЛБ₄ – СКЛБ₈, (принципы составления разъясняются ниже) с использованием непараметрического метода углового преобразования Фишера – критерия ϕ^* .

Исходный анализ полученных на выборке текстов показал несколько значимых для нашего исследования эмпирических фактов.

Наблюдение за процессом выполнения задания выявило у испытуемых высокую заинтересованность. Тексты своим содержанием и развернутостью изложения авторского мнения обнаружили заданную предметную направленность и «погруженность» субъектов их выполнения в проблемы безопасности. Кроме того, несмотря на то, что инструкция не содержала требования увязывать описание феномена личной безопасности с собственной жизнедеятельностью, такой подход к выполнению задания проявился в большей части собранных текстов. Все испытуемые продемонстрировали личностную сопричастность к представленной характеристике: зафиксировано ее соотнесение с имеющимся у них жизненным опытом и мировосприятием (через примеры из собственной жизнедеятельности; вводные конструкции «по-моему», «я думаю», «с моей точки зрения» и т.д.). Предметность текстов, проявленный интерес и личностная сопричастность испытуемых к описываемому феномену выступили основанием для отнесения собранного эмпирического материала к содержанию персональных концепций личной безопасности как части сложившейся у них Я-концепции личности.

В ходе поискового изучения текстов из них были вычленены элементы персональных концепций личной безопасности, образовавшие группы «результат», «состояние» и «способ». В группу «результат» вошли элементы материала, содержащие обозначение всего спектра объектов, присваиваемых субъектами в условиях безопасности ($n_1 = 168$, со средней частотой 1,12 ед. на текст). Они охватывают все значимые для человека на целевом уровне реальности, представленные конкретными (деньги, здоровье и т.п., $n_{11} = 99$) и абстрактными (благополучие, любовь и т.п., $n_{12} = 69$) категориями, соответственно, 58,93% и 41,07% от общей численности (здесь и далее – элементов подобного рода). Неоднородность элементов данной группы проявилась в характеристике безопасности через ожидаемые, запланированные ($n_{13} = 115$) или неожиданные, непредсказуемые, субъективно новые ($n_{14} = 53$) результаты, распределившиеся в группы объемом, соответственно, 68,45% и 31,55% от общей численности. В группу «состояние» вошли элементы текстов, обозначающие эмоции, переживаемые субъектами безопасности как удовлетворение ($n_2 = 175$, со средней частотой 1,17 ед. на текст). По характеру своего протекания они дифференцируются на спокойные, умиротворяющие ($n_{21} = 121$) или «подпитывающие» адреналином, дающие почувствовать «ритм жизни» ($n_{22} = 54$), составляя, соответственно, 69,14% и 30,86% от общей численности. Группа «способ» образована элементами текстов, характеризующими поведение субъекта безопасности ($n_3 = 84$, со средней частотой 0,56 ед. на текст). Дифференциация элементов данной группы была проведена по соответствию их содержания социальным нормам и стандартам поведения. Одну из групп составили элементы, раскрывающие безопасность через стабильность как воспроизводство привычек, навыков, стереотипов и устоявшихся моделей поведения ($n_{31} = 61$, т.е. 72,62%), вторую – элементы, увязывающие безопасность с отказом от привычного в рамках развития, приобретения новых знаний, умений и навыков ($n_{32} = 23$, т.е. 27,38%).

Анализ обозначенных элементов концепций личной безопасности выявил их соотнесенность с классическими компонентами сложных психологических реальностей. Элементы текста, объединенные в группе «результат», характеризуют связанные с безопасностью ментальные ожидания субъекта, обладают информационно-целевым началом, позволяющим причислить их к когнитивно-целевому компоненту (КЦК) рассматриваемой концепции. Элементы группы «состояние», выражая характер удовлетворенности субъектом потребностей в сфере безопасности, определяют их обозначение в качестве эмотивного компонента (ЭК) концепции. Элементы текста, помещенные в группу «способ», соответствуя пониманию субъектом возможных путей достижения безопасности, образуют конативный компонент (КК) персональной концепции личной безопасности.

Внутригрупповое расслоение каждого компонента концепции проявляется в полярности концептуальной стратегии обеспечения базового феномена, ориентированной на воспроизводство субъектной защищенности (з) или непрекращающегося развития (р). Соответственно, любая персональная концепция личной безопасности включает один из вариантов когнитивно-целевого (КЦКз или КЦКр), эмотивного (ЭКз или ЭКр) и конативного (ККз или ККр) компонентов. В результате, сценарный арсенал концепции личной безопасности гипотетически характеризуется следующим массивом, образованным перебором всех возможных комбинаций ее компонентов:

$$\text{СКЛБ}_1 = \text{КЦКз} + \text{ЭКз} + \text{ККз};$$

$$\text{СКЛБ}_2 = \text{КЦКз} + \text{ЭКр} + \text{ККз};$$

$$\text{СКЛБ}_3 = \text{КЦКз} + \text{ЭКз} + \text{ККр};$$

$$\text{СКЛБ}_4 = \text{КЦКз} + \text{ЭКр} + \text{ККр};$$

$$\text{СКЛБ}_5 = \text{КЦКр} + \text{ЭКр} + \text{ККр};$$

$$\text{СКЛБ}_6 = \text{КЦКр} + \text{ЭКз} + \text{ККр};$$

$$\text{СКЛБ}_7 = \text{КЦКр} + \text{ЭКр} + \text{ККз};$$

$$\text{СКЛБ}_8 = \text{КЦКр} + \text{ЭКз} + \text{ККз}.$$

Экспертное обсуждение адаптивности выстроенных сценариев привело к их дифференциации по двум группам: к адаптивным сценариям концепции личной безопасности отнесены СКЛБ₁, СКЛБ₃, СКЛБ₄, СКЛБ₆, к ее дезадаптивным сценариям – СКЛБ₂, СКЛБ₅, СКЛБ₇, СКЛБ₈. По мнению экспертов, адаптивность СКЛБ₁ обусловлена нацеленностью всех его компонентов на равновесное состояние со средой – на запланированный результат, эмоциональную и поведенческую стабильность (здесь и далее особенности компонентов сценария определили подбор его названия, в данном случае он обозначен в качестве гомеостатического сценария). Адаптивность СКЛБ₃ увязана с обеспечением стабильности целевого и эмотивного компонентов через заложенное в нем поведенческое обновление (прагматический сценарий). Адаптивность СКЛБ₄ образована направленностью на воссоздание целевого компонента через эмоциональное и поведенческое приспособление к реальности (репродуктивный сценарий). Адаптивность СКЛБ₆ основана на приоритетности заложенной в нем эмоциональной стабильности, поддерживаемой изменениями целевого и поведенческого плана (релаксационный сценарий). Дезадаптивность СКЛБ₂, обеспечивается противостоянием целевой и поведенческой стабильности с эмоциональными флуктуациями (стрессовый сценарий). Полная дезадаптивность СКЛБ₅ обосновывается ориентацией всех его компонентов на изменение (эволюционный сценарий). Дезадаптивность СКЛБ₇ определяется поведенческой необеспеченностью заложенного в нем целевого и эмоционального обновления (стагнационный сценарий). Дезадаптивность СКЛБ₈ вызвана расхождением целевой динамичности и статичностью эмотивного и конативного компонентов (депривационный сценарий).

Продолжение исследования потребовало выявления особенностей распределения по выборке обладателей рассмотренных сценариев личной безопасности. Если повторный анализ эссе не давал однозначного решения в силу недостаточности или избыточности элементов, с автором текста проводилась беседа, направленная на уточнение его сценария. Ранжирование по убыванию частотности привело к установлению следующей последовательности: СКЛБ₁ ($n = 36$, т.е. 24,0% здесь и далее от численности выборки испытуемых), СКЛБ₃ ($n = 26$, т.е. 17,3%), СКЛБ₂ ($n = 21$, т.е. 14,0%), СКЛБ₄ ($n = 18$, т.е. 12,0%), СКЛБ₈ ($n = 15$, т.е. 10,0%), СКЛБ₆ ($n = 14$, т.е. 9,3%), СКЛБ₅ ($n = 11$, т.е. 7,3%), СКЛБ₇ ($n = 9$, т.е. 6,0%). Суммирование показало преобладание в выборке адаптивных сценариев личной безопасности. ($n = 101$, т.е. 67,3%).

Присутствие в выборке всех вариантов сценариев рассматриваемой концепции позволило продолжить исследование в направлении поиска личностных оснований предпочтения одного из них. Наиболее перспективным, с этой точки зрения, нами определен личностный адаптационный потенциал как субъектная характеристика, этиологически близкая к основанию сценарной классификации. Неявность закономерностей, регулирующих распределение элементов личностной адаптивности по вариантам сценариев личной безопасности (табл.), потребовала их сопоставления, проведенного нами по «зеркальным» (т.е. диаметрально противоположным характеристикам компонентов) сценариям.

Сравнивались распределения численности субъектов, характеризующихся высокой и нормальной адаптацией (a), с численностью субъектов, характеризующихся низкой и удовлетворительной адаптацией (b). Попадание в зону значимости (здесь и далее при $\varphi_{0,05} = 1,64$; $\varphi_{0,01} = 2,31$) обнаружилось при сопоставлении пары СКЛБ₁ ($a = 11$, $b = 25$) и СКЛБ₅ ($a = 8$, $b = 3$), способствовавшем получению $\varphi^*_{эмп} = 2,525$ (H_0 отвергается). Попадание в зону неопределенности с отвержением H_0 произошло при сравнении СКЛБ₂ ($a = 9$, $b = 12$) с СКЛБ₆ ($a = 10$, $b = 4$), показавшем $\varphi^*_{эмп} = 1,695$, и СКЛБ₃ ($a = 17$, $b = 9$) с СКЛБ₇ ($a = 3$, $b = 6$), показавшем $\varphi^*_{эмп} = 1,691$. Попадание в зону незначимости с отвержением H_1 обеспечило получение $\varphi^*_{эмп} = 1,164$ при сравнении СКЛБ₄ ($a = 6$, $b = 12$) с СКЛБ₈ ($a = 8$, $b = 7$). Таким образом, достоверные ($p \leq 0,01$) различия в уровне адаптационного потенциала личности проявились только при сопоставлении субъектов гомеостатических и эволюционных сценариев. Тенденции к различиям по данной характеристике свойственны парам релаксационного и стрессового, прагматического и стагнационного сценариев личной безопасности.

Таблица. – Средние значения показателей адаптивности личности при разных вариантах адаптивности сценариев концепции личной безопасности (в баллах на основе опросника «Адаптивность» А.Г. Маклакова, С.В. Чермянина)

Сценарии**	Показатели адаптивности*			
	НПУ	КС	МН	ЛАП
СКЛБ ₁	22,6 ± 4,5	14,2 ± 4,3	13,2 ± 3,1	50,0 ± 11,9
СКЛБ ₂	21,1 ± 9,6	15,8 ± 6,2	12,7 ± 3,6	49,6 ± 19,4
СКЛБ ₃	12,8 ± 8,2	17,4 ± 4,8	10,6 ± 4,6	40,8 ± 17,6
СКЛБ ₄	23,5 ± 5,8	17,1 ± 3,6	6,8 ± 3,5	47,4 ± 12,9
СКЛБ ₅	21,3 ± 9,2	5,4 ± 2,6	4,1 ± 3,0	30,8 ± 14,8
СКЛБ ₆	12,1 ± 6,4	12,6 ± 5,1	6,4 ± 5,2	31,1 ± 16,7
СКЛБ ₇	24,6 ± 7,1	9,6 ± 3,9	10,8 ± 3,3	45,0 ± 14,3
СКЛБ ₈	11,5 ± 3,6	20,1 ± 4,5	4,5 ± 2,8	36,1 ± 10,9

Примечания:

* Показатели адаптивности: НПУ – нервно-психическая устойчивость, КС – коммуникативные способности; МН – моральная нормативность; ЛАП – личностный адаптивный потенциал.

** Виды сценариев: СКЛБ₁ – гомеостатический сценарий, СКЛБ₂ – стрессовый сценарий, СКЛБ₄ – репродуктивный сценарий, СКЛБ₅ – эволюционный сценарий, СКЛБ₆ – релаксационный сценарий, СКЛБ₇ – стагнационный сценарий, СКЛБ₈ – депривационный сценарий.

Заключение. Итак, концепцию личной безопасности можно рассматривать в качестве субъектного феномена, сценарная природа которого обеспечивает персональную вариативность постановки целей, их переживания и разработки подходов к самоорганизации в сфере безопасности. Являясь неотъемлемой частью концепции личной безопасности, сценарии ее реализации содержат ценностно-информационный, эмотивный и конативный компоненты, определяющие их структурное разнообразие. Направленность сценариев личной безопасности на решение задач защищенности и развития субъекта способствует их дифференциации на адаптивные (гомеостатический, прагматический, репродуктивный, релаксационный) и дезадаптивные (стрессовый, эволюционный, стагнационный, депривационный) разновидности, не синхронизирующиеся с личностной адаптивностью своего обладателя. Тем самым была обозначена недопустимость упрощенного понимания сущностной природы рассматриваемых феноменов.

Исследование раскрыло структурную сложность и видовое разнообразие сценариев личной безопасности, создав тем самым научные предпосылки для углубленного изучения персональных сценариев личной безопасности. Введенные названия сценариев обозначают множественность субъектных подходов к обеспечению личной безопасности, визуализируют направления их возможной коррекции в деятельности практических психологов. Сопоставление личностного адаптационного потенциала и адаптивности сценариев личной безопасности представляет опыт выявления личностных оснований субъектных выборов сценария личной безопасности, а также создает основу для дальнейшего сценарного изучения концепции личной безопасности на специализированных выборках, с учетом проблемно-ориентированных личностных комплексов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Артефакты личной безопасности в субъектном пространстве студентов вуза / И.Б. Котова [и др.] // Российский психологический журнал. – 2016. – Т. 13, № 4. – С. 51–67.
2. Кисляков, П.А. Модель социально безопасного/опасного поведения детей с нарушениями интеллекта / П.А. Кисляков, В.Н. Феофанов, А.Г. Удодов // Ученые записки Рос. гос. социал. ун-та. – 2017. – Т. 16, № 3 (142). – С. 19–27.
3. Краснянская, Т.М. Психологическая безопасность в системе факторов санаторно-курортного оздоровления / Т.М. Краснянская, В.Г. Тылец // Вопросы курортологии, физиотерапии и лечебной физической культуры. – 2017. – № 4. – С. 26–30.
4. Goldstein, S.E. Relational Aggression at School. Associations with School Safety and Social Climate / S.E. Goldstein, A. Young, C. Boyd // Journal of Youth and Adolescence. – 2008. – Vol. 37, № 6. – P. 641–654.
5. Тылец, В.Г. Принцип безопасности электронной образовательной среды в профессиональной подготовке студентов высшего учебного заведения / В.Г. Тылец, Т.М. Краснянская // Информационные технологии и средства обучения. – 2017. – Т. 62. – № 6. – С. 203–215.
6. Тылец, В.Г. Психологические сценарии создания безопасной медиасреды вуза / В.Г. Тылец, Т.М. Краснянская // Медиаобразование. – 2017. – № 4. – С. 73–82.
7. Петровский, В.А. Личность в психологии: парадигма субъектности / В.А. Петровский. – Ростов н/Д : Феникс, 1996. – 512 с.

Принятые обозначения:

СКЛБ – сценарий концепции личной безопасности, СКЛБ₁ – гомеостатический сценарий, СКЛБ₂ – стрессовый сценарий, СКЛБ₄ – репродуктивный сценарий, СКЛБ₅ – эволюционный сценарий, СКЛБ₆ – релаксационный сценарий, СКЛБ₇ – стагнационный сценарий, СКЛБ₈ – депривационный сценарий;

КЦК – когнитивно-целевой компонент концепции личной безопасности; ЭК – эмотивный компонент концепции личной безопасности; КК – конативный компонент концепции личной безопасности;

з – субъектная защищенность; р – развитие;

НПУ – нервно-психическая устойчивость, КС – коммуникативные способности; МН – моральная нормативность; ЛАП – личностный адаптивный потенциал.

Поступила 19.03.2018

ADAPTATION SCENARIOS THE CONCEPT OF PERSONAL SAFETY

T. KRASNYANSKAYA, V. TYLETS

The purpose of this study was to examine the scenario of the arsenal concept of personal safety. In the study on a voluntary basis, were participated 150 students (age was 19.5 ± 0.5). The examination of the subjects was characterized by simultaneous (transverse) slice. The main methods were essay preparation and testing, additional observation and conversation. The analysis of theme essay texts "Personal safety and security" allowed to allocate in the structure of personal concepts of personal safety awareness-targeted, emotive and cognitive components. Adaptive scenarios are designated as homeostatic, pragmatic, reproductive, relaxation types; the non-adaptive scenario – as stressful, evolution, stagnation and deprivation variety. We set the parameter values of personal adaptability of the subjects of each scenario on a sample (questionnaire "Adaptability" by A.G. Maklakov and S.V. Chermyanin). A comparison of their levels showed differences among the owners of homeostatic and evolutionary ($p \leq 0.01$), stress and relaxation ($p \leq 0.05$), pragmatic and stagnation ($p \leq 0.05$) scenarios. The study empirically substantiated the scenario nature of the concept of personal safety. The arsenal of security scenarios differs on adaptive and non-adaptive variety. The adaptability of scenarios of the personal security doesn't synchronize with the personal adaptive capacities of their respective owners.

Keywords: *scenario, personal security, concept, adaptability.*

УДК 159.9:32–378

**ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА ПОЛИТИЧЕСКИХ ПСИХОЛОГОВ:
АНАЛИЗ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ МОДЕЛЕЙ***д-р психол. наук, доц. А.Ю. ДРОЗДОВ**(Национальный университет «Черниговский колледж» имени Т.Г. Шевченко)*

Рассматриваются традиции профессиональной подготовки политических психологов на Западе и постсоветском пространстве. Приводятся результаты сравнительного анализа содержания соответствующих образовательных программ, реализуемых в учебных заведениях США, Великобритании, России и Украины. Показано, что междисциплинарная сущность политической психологии отразилась на системах профессиональной подготовки политических психологов. Выделяется две основные образовательные модели – с политолого-социологическим (традиционная для стран Запада) и психологическим (более распространенная в постсоветском научно-педагогическом пространстве) «акцентами». В первой приоритетным является формирование, прежде всего, научно-исследовательских навыков, во второй – изучение теоретических аспектов различных политико-психологических феноменов. Констатируя наличие значительного разнообразия в содержании и сроках подготовки украинских политических психологов, сделан вывод о необходимости создания и обсуждения соответствующего образовательного стандарта.

Ключевые слова: *политическая психология, политический психолог, профессиональная подготовка, образовательная программа, образовательная модель, курсы.*

Процесс дифференциации научного психологического знания на протяжении XX ст. закономерно обусловил и появление соответствующих психологических специализаций в высших учебных заведениях. Это, в свою очередь, сделало актуальными вопросы содержания и методов профессиональной подготовки психологов. Этому уделяется внимание, как в зарубежной, так и в украинской психологии и педагогике, что, в частности, находит отражение в разработках новых образовательных стандартов, программ и т.д. Одной из специфических и относительно «модных» психологических областей (и, соответственно, специализаций) стала политическая психология. Возникнув в середине XX ст. в рамках западной науки, позже это направление получило распространение и в научно-образовательном пространстве постсоветских стран, в частности в Украине (чему, вероятно, способствовала бурная социально-политическая специфика «эпохи перемен»). В частности, в ноябре 2006 г. постановлением Президиума ВАК Украины № 39-06/10 был утвержден паспорт специальности 19.00.11 – политическая психология. За последние годы подготовка специалистов данного профиля началась в нескольких украинских университетах. Все это требует анализа и рефлексии отечественной традиции подготовки политических психологов, и сравнения ее с зарубежным опытом, что, собственно, и стало **целью нашего исследования**.

В соответствии с поставленной целью было проанализировано содержание профессиональной подготовки политических психологов на всех образовательных уровнях (бакалаврат – магистратура – докторантура, или же, по мировой традиции, «Undergraduate» и «Graduate») в 16 учебно-научных учреждениях. Учитывая существование в каждой стране своих научно-педагогических традиций, все выбранные учреждения было разбиты на 4 региональные группы. Первая и вторая группы охватывали, соответственно, по 4 американских и британских университета, которые имеют образовательные программы по специальности (специализации) «Political Psychology». Отметим, что все выбранные вузы входят в соответствующий перечень на сайте Международного общества политической психологии ISPP (*International Society of Political Psychology*) [1]. Третья группа включала четыре российских университета, на сайтах которых была размещена информация о подготовке политических психологов. В четвертую группу вошли три украинских вуза и научно-исследовательский институт.

В **Америке**, которая многими специалистами считается «родиной» политической психологии, специализацию по последней предлагает ряд университетов. В частности, одна из программ подготовки доктора философии (PhD) по политической психологии предлагается факультетом политологии **Миннесотского Университета** (*University of Minnesota*) совместно с университетским Центром изучения политической психологии (*Center for the Study of Political Psychology*) [2]. Примечательно, что данная сфера исследований здесь определяется как второстепенная (*minor*) по сравнению с другими основными (*major*) направлениями политологических исследований. Базовыми (*core courses*) в процессе профессиональной подготовки тут являются курсы «Политическая психология и социализация», «Социальное познание» и «Журналистика и массовая коммуникация» (т.е. политико-психологическая подготовка происходит на стыке с социальной и когнитивной психологией, а также с коммуникативистикой). Докторанты также должны пройти «просеминар» по политической психологии, овладеть двумя «методическими»

курсами (как правило, по статистике и исследовательским методам), а также выбрать ряд спецкурсов по политологии, психологии, социологии, демографии, коммуникативным наукам¹.

Одной из лучших в США и мире считается академическая докторская программа по политической психологии на факультете политологии **Университета штата Огайо** (*Ohio State University*) [3]. Как и в предыдущем случае, направление «политическая психология» считается не основным, а второстепенным (*minor*). Кроме двух базовых («Основы политической психологии» и «Экспериментальное исследование») и ряда методических курсов, соискателям предлагается ряд дисциплин по «гражданской (общественной) политике» («Общественное мнение», «Общественная коммуникация» и «Исследования общественного мнения») и внешней политике («Исследование познания в международных отношениях», «Дизайн внешней политики», «Психологическое введение в международные отношения»). Это позволяет охватить два уровня политической жизни – массовый и элитарный. Фактически такой «микс» из политологии, психологии, социологии направлен на подготовку специалистов с достаточно широким диапазоном прикладных научно-исследовательских навыков.

Следует также упомянуть докторскую программу по психологии политического поведения в **Городском Университете Нью-Йорка** (*City University of New York*) [4]. Базовым учебным курсом тут выступает «Психодинамика и политика». Выборочные дисциплины касаются пяти направлений политико-психологических исследований: 1) политическое поведение (включая политическое лидерство, социальные движения, массовое поведение, принятие политических решений); 2) психоисторические исследования политических фигур и движений; 3) социально-психологические теории (З. Фрейд, Э. Эриксон, Т. Адорно); 4) социально-психологические аспекты политики (межгрупповые отношения, анализ конфликтов, система установок и верований); 5) политическая психология и политический анализ (применение психологических теорий и моделей при изучении реальных социально-политических проблем – разрешение конфликтов, принятие политических решений, военно-политические проблемы и т.д.). Как видим, в отличие от предыдущих программ, здесь в большей мере прослеживается психологическая (а точнее – социально-психологическая) составляющая профессиональной подготовки.

Внимания заслуживает и образовательная программа подготовки магистра искусств по политическим наукам (*MA in Political Science*) на факультете политологии **Нью-Йоркского Университета в Стони Брук** (*State University of New York at Stony Brook*) [5]. Последняя имеет выраженную психологическую направленность, поскольку сфокусирована на изучении психологии общественного мнения, изменения установок и политического поведения. Магистранты (срок обучения 1–2 года) изучают такие дисциплины, как «Этическая политика», «Культура, ценности и общественное мнение», «Психология голосования», «Убеждение и пропаганда», «Социальное влияние», «Мышление и эмоции в общественном мнении», «Пассионарные политики: мобилизация, группы интересов и социальные движения», «Динамика общественного мнения», «Исследовательский дизайн». Следует отметить, что появление данной программы стала следствием многолетней традиции политико-психологических исследований в Университете Стони Брук. В частности, еще в 1977 г. тут была открыта докторская академическая программа (*Ph.D. Program in Political Science*) с ярким психологическим «уклоном», направленная на изучение психологических основ политического поведения. Структура современной докторской программы напоминает программу Университета Огайо, в ней также основными курсами выступают «Основы политической психологии» и «Экспериментальные методы и дизайн». Кроме этого, докторантам необходимо изучить ряд выборочных дисциплин типа «Политическая идеология», «Политическая социализация», «Массовая коммуникация и политическое убеждение», «Групповое влияние», «Политическое познание», «Принятие решения элитами», «Теория поведенческих решений», «Статистическое моделирование».

Все вышеизложенное иллюстрирует специфику профессиональной подготовки политических психологов в США. Во-первых, она проходит, преимущественно, на факультетах политологии, что целиком естественно, т.к. именно при Американской Ассоциации политических наук в 1968 г. открылась соответствующая профильная секция («Исследовательский комитет»), от которой многие ученые ведут отсчет существования политической психологии. Вместе с тем в отдельных случаях отмечается, что профессиональная подготовка может иметь межфакультетский характер. Во-вторых, такая подготовка проходит, главным образом, на уровне докторантуры (*Graduate Doctoral Programs*), что указывает на высокий академический статус американских политических психологов. Наконец, политико-психологическое образование в США носит выраженный междисциплинарный характер, на стыке с другими областями психологии и социально-гуманитарных наук. С одной стороны, это закономерно, учитывая междисциплинарную сущность самой политической психологии. С другой – это связано с той тенденцией развития данной науки, которую в свое время точно подметил украинский исследователь Н.Н. Слюсаревский, –

¹ Здесь и далее – конечным этапом (учебным модулем) подготовки специалистов уровня «Graduate» (магистратура, докторантура) во всех западных университетах является подготовка и защита диссертации (квалификационной работы).

«чрезвычайное многообразие, неочерченность гносеологических границ» политико-психологических исследований в мире [6, с. 5].

Не менее интересным является опыт подготовки политических психологов в **Великобритании**. В частности, Школа государственного управления и общества **Бирмингемского университета** (*University of Birmingham*) предлагает магистерскую программу «Политическая психология международных отношений» (*Political Psychology of International Relations MSc*) [7]. В процессе обучения (сроком 1–2 года) магистранты должны изучить четыре базовых курса-модуля: «Политическая психология конфликта и кооперации», «Страх, кооперация и доверие в мировой политике», «Основы статистических исследовательских методов» и «Основы качественного исследования». Такая достаточно узкая специализация в данном университете связана с существованием соответствующей научно-исследовательской традиции. В частности, функционирует рабочая группа по «международной политической психологии» **IPoPsy** (*The International Political Psychology working group*), которая специализируется на изучении психологических факторов принятия политических решений относительно вопросов государственного управления, межгосударственных конфликтов, распространения ядерного оружия, климатических изменений и т.д.

Другую магистерскую программу по политической психологии (*MSc in Political Psychology*) предлагает **Кентский Университет** (*University of Kent*) [8]. Программа скомбинирована из учебных модулей, преподаваемых в университетских Школах психологии, политики и международных отношений. К базовым (обязательным) модулям здесь относятся: «Статистика и методология», «Общественное мнение: природа и измерение», «Политическая психология», «Межгрупповые отношения». Выборочные курсы также имеют политологический (например, «Государства, нации и демократия») или психологический (например, «Современные вопросы социальной и прикладной психологии») характер. Примечательно, что из всех учебных модулей наибольший объем (если не считать обязательную подготовку и защиту магистерской диссертации) имеет методологический курс «Статистика и методология» (что, вероятно, объясняется распространенной на Западе позитивистской научной традицией и влиянием «статистически-акцентированной» американской науки).

Еще одна магистерская программа по политической психологии предлагается **Университетом Квинс в Белфасте** (*Queen's University Belfast*) [9]. Структура программы сроком 1–2 года обучения включает следующие обязательные модули: «Теоретические перспективы и центральные вопросы политической психологии», «Основы качественного исследования: методы и анализ данных», «Анализ статистических данных», «Исследовательский дизайн и профессиональные умения», «Исследовательский дизайн и этические вопросы политической психологии», «Понимание политического поведения: гражданский долг, политическое участие и лишение прав», «Применение политической психологии в актуальных социальных вопросах». Психологическая ориентация содержания программы объясняется тем обстоятельством, что она предлагается и реализуется университетской Школой психологии (что в целом нетипично для западных программ).

Наконец, следует упомянуть еще одну новую британскую программу подготовки магистра искусств по политической психологии (*MA Political Psychology*), которая предлагается на факультете медиа и коммуникаций **Борнмутского Университета** (*Bournemouth University*) [10]. В основу одногодичной программы входят следующие модули: «Проблемы и дебаты по политической психологии», «Психодинамика политической культуры» (изучение психоаналитических аспектов современных массовых политического сознания и культуры), «Психология демократии», «Психология фундаментализма и политического насилия», «Исследовательское воображение» (подготовительный курс методического характера, направленный на изучение методов и исследовательских процедур в социальных науках). Также магистрантам предлагаются выборочные курсы политологической и журналистской направленности (что естественно, учитывая факультетскую специфику): «Политический маркетинг и кампании», «Дипломатия и международные отношения», «Политическая журналистика», «Медиа и кризис», «Молодежная культура и медиа», «Медиа, власть и конфликт». Интересно, что в качестве обязательного «финального проекта» может выступать как традиционная магистерская диссертация, так и расширенная (10 тыс. слов) академическая статья в научном журнале с ее последующей презентацией.

В целом, можно выделить как минимум две специфические черты британской системы профессиональной подготовки политических психологов. С одной стороны, она сильно напоминает американскую. Это касается как содержания обучения (несколько политико-психологических и междисциплинарных курсов плюс методологические модули по статистике, методам и организации исследований), так и его междисциплинарной ориентации. С другой – британские образовательные программы по политической психологии предполагают магистерский, а не докторский (как в США) академический уровень.

Далее рассмотрим специфику подготовки политических психологов в **России**. Сразу следует отметить, что согласно существующим образовательным стандартам в стране существует три чисто психологических специальности: «Психология», «Психология служебной деятельности» и «Клиническая психология», а политическая психология может быть лишь специализацией к первым двум. Начать

логично с системы подготовки политических психологов на факультете психологии **Санкт-Петербургского государственного университета**, т.к. именно здесь еще в 1989 г. была открыта кафедра политической психологии во главе с профессором А.И. Юрьевым – первая на тогда еще советском научно-образовательном пространстве. На данный момент в университете существует межкафедральная 2-годичная магистерская программа «Социальная и политическая психология» [11]. В рамках последней магистрантам предлагается достаточно широкий (всего 19) диапазон психологических курсов: «Социальная психология малых групп и их диагностика», «Социальная психология личности», «Социальная психология общения», «Практикум по методам социальной и политической психологии», «Дизайн психологического исследования», «Психология политической деятельности», «Психология власти», «Основы PR», «Психология больших групп», «Развитие персонала в организациях», «Психологическое консультирование в политике», «Психология социально-политического влияния», «Психология межэтнических отношений с тренингом межкультурного взаимодействия», «Социально-психологический тренинг», «Психология лидерства», «Социальная психология в организациях», «Теории и методы групповой работы», «Психология массовых коммуникаций» и «Психология политической коммуникации». Данный перечень является ярким примером «психологического» варианта политической психологии, альтернативного западному «политологическому». Студенты вышеуказанной специализации проходят практику в центральных (государственная Дума РФ) и региональных (Законодательное собрание СПб) органах власти, СМИ, образовательных и коммерческих организациях. На кафедре также действуют аспирантура и докторантура по специальности 19.00.12 – политическая психология (по психологическим наукам).

Другим важным научно-учебным центром российской политической психологии является кафедра социологии и психологии политики **Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова** [12]. Открытая в 2000 г. на политологическом отделении философского факультета, позже кафедра вошла в состав новосозданного факультета политологии (это обстоятельство позволяет увидеть основное отличие московской школы политической психологии от Санкт-Петербургской – первая относится к «политологическому» направлению). Интересно, что, хотя на данной кафедре имеет место широкий диапазон курсов и спецкурсов по политической психологии («Личность и политика», «Психология политического лидерства», «Психология массовой политической коммуникации», «Формирование политических идентичностей», «Психология этнополитических процессов», «Психология политической рекламы», «Восприятие образов политиков», «Метод построения психологического портрета политика», «Психология принятия политических решений» и т.д.), образовательная программа по политической психологии на уровнях бакалаврата и магистратуры тут отсутствует. Кафедра обеспечивает программу повышения квалификации «Социология и психология политики», рассчитанная на преподавателей вузов, социологов, политологов. При этом при кафедре открыта аспирантура по специальности 19.00.12 – политическая психология (по политическим наукам).

Магистерскую программу по психологии по специализации «*Политическая психология и конфликтология*» предлагает Одинцовский филиал **Московского государственного института международных отношений** [13]. Программа сроком обучения 2,5 года предусматривает следующие модули специализации: «Политическая психология», «Конфликтология», «Психология управления конфликтами», «Политология», «Этнопсихология», «Психология влияния и власти», «Психология переговоров», «Тренинг проведения деловых и политических переговоров», «Консультирование в политике и политический консалтинг», «Психология межкультурных коммуникаций», «Политическая медиация», «Социально-психологический тренинг политической коммуникации», «Социально-психологический тренинг ассертивного поведения», «Практикум по медиации и профессиональному решению конфликтов», «Психология имиджа и персональный маркетинг». Таким образом, здесь отчасти прослеживается стремление объединить психологическое и политологическое содержание подготовки политического психолога (хотя первое, как видим, преобладает).

Интересным является учебно-методический опыт Института психологии имени Л.С. Выготского **Российского государственного гуманитарного университета** [14], где «политическая психология» фактически выступает «специализацией внутри специализации». С самого начала обучения в РГГУ студенты-психологи выбирают одну из психологических специализаций; в конце 3-го курса они выбирают вторую специализацию, которая углубляет первую. Для студентов специализации «Социальная психология» это может быть «Организационная психология» или «Психология рекламы и политическая психология». В последнем случае студентам предлагается ряд курсов типа «Политическая психология», «Психология рекламы», «Планирование и организация рекламных кампаний», «Психология потребительского поведения», «Психологическое консультирование в политических процессах» и т.д. Данная многовекторность, по нашему мнению, позволяет готовить не столько политических, сколько социальных психологов с расширенным диапазоном деятельности. Указанная специализация действует в пределах бакалаврата, и отсутствует на магистерском уровне подготовки.

Итак, в российских университетах имеют место как «психологический», так и «политологический» варианты подготовки политических психологов, при этом первый является более распространен-

ным. В частности, существующая в стране научная специальность 19.00.12 (политическая психология) предусматривает защиту диссертаций как по психологическим, так и политическим наукам. Другой особенностью является отсутствие «чистых» специализаций по политической психологии – последние объединяются с другими областями психологии или социальных наук. Возможно, причиной этого является стремление предоставить выпускникам вузов более широкие возможности в плане будущего трудоустройства (т.к. сама по себе специализация «политическая психология» является относительно «узкой» в этом контексте).

Наконец, обратимся к особенностям профессиональной подготовки политических психологов в Украине. Во-первых, как и в России, украинская традиция образования политических психологов имеет «психологический уклон». Во-вторых, данная специализация предлагается не только на втором (магистратура) и третьем (аспирантура-докторантура) образовательном уровнях, как и в других странах, но и на первом (бакалаврат). В-третьих, и это является, вероятно, наиболее интересным, профессиональную подготовку политических психологов в Украине осуществляют не классические университеты (что было бы вполне логичным), а педагогические². В частности, с 2012 г. специализация «*Политическая психология*» предлагается в **Национальном педагогическом университете имени М.П. Драгоманова** [15]. Обеспечивает специализацию профильная кафедра политической психологии и социально-правовых технологий факультета психологии (заведующая – д-р полит. наук Т. В. Андрущенко). Студенты бакалаврата изучают следующие спецкурсы: «Психология элиты и электорального поведения», «Психология массового сознания и ментальности», «Психология лидерства, имиджа и пиара», «Психология общения», «Психология личности в политической сфере», «Психология управления и современные политические психотехнологии», «Тренинг развития этнической толерантности». Магистрантам специализации предлагаются курсы «Психологические технологии в СМИ», «Психология свободы», «Стресс-менеджмент в политике», «Психология политической пропаганды». Отметим, что это единственная украинская образовательная программа по политической психологии, упомянутая на официальном сайте ISPP (вероятной причиной может быть столичный статус данного вуза или тот факт, что указанная образовательная программа просто была первой среди иных украинских).

С 2017 г. соответствующие специализации появились еще в двух региональных вузах Украины. В частности, на психолого-педагогическом факультете **Национального университета «Черниговский колледж»** (бывший Черниговский национальный педагогический университет) имени **Т.Г. Шевченко** началось внедрение специализации «*Социальная и политическая психология*» [16]. Обеспечивает ее кафедра общей, возрастной и социальной психологии имени Н.А. Скока (заведующий – д-р психол. наук А.Ю. Дроздов). В соответствии с учебными планами студентам бакалаврата с 3-го курса предлагаются дисциплины «Психология общения и переговоров», «Социальная психология малых групп», «Социальная психология общественного мнения», «Медиапсихология», «Психология восприятия политиков», «Политическая социализация молодежи», «Психология власти и лидерства», «Психология авторитаризма и демократии»; профильными спецкурсами в магистратуре выступают «Социальная психология субъективного благополучия», «Психология геополитического сознания», «Психология толерантности» и «Манипулятивные психотехнологии в политике». Фактически данная специализация является украинским аналогом Санкт-Петербургской традиции подготовки политических психологов (что естественно, т.к. основатель современной черниговской социально-психологической школы Н.А. Скок был выпускником именно Ленинградского университета).

Специализация «*Политическая психология*» в 2017 г. также открылась на факультете педагогики и психологии **Переяслав-Хмельницкого государственного педагогического университета имени Г. Сковороды** [17]. Особенностью данной образовательной программы выступает достаточно раннее начало специализации – со 2-го курса бакалаврата. Университетская кафедра психологии (заведующая – канд. психол. наук Г.А. Хомич) обеспечивает преподавание на бакалаврате профильных курсов, к которым относятся «Политическая психология», «Психология групп и массовых явлений», а также, что интересно, «Гендерная психология» и «Профориентационная работа психолога» (!?). Кроме этого, студентам специализации предлагается ряд выборочных спецкурсов психологического (в частности, «Тренинг коммуникативных процессов», «Тренинг командообразования», «Тренинг личностного роста политика», «Технологии НЛП», «Психология избирательного процесса», «Психология рекламы», «Психология переговорного процесса», «Психология массового политического сознания и поведения», «Психология политического терроризма» и «Психология имиджа»), а также политологического характера, которые обеспечиваются университетской кафедрой политологии («Имиджелогия», «Политическая культура», «Политическая элита»). Как видим, в Переяслав-Хмельницком университете имеет место попытка объединения

² На момент написания статьи стало известно, что идеи открытия специализации по политической психологии обсуждаются на факультете психологии Киевского национального университета имени Тараса Шевченко и философском факультете Львовского национального университета имени Ивана Франко.

психологического и политологического содержания профессиональной подготовки (с закономерным приоритетом первого).

Подготовку украинских политических психологов на высшем (третьем) академическом уровне осуществляет **Институт социальной и политической психологии НАПН Украины** [18], созданный в 1996 г. (директор – член-корр. НАПН Украины Н.Н. Слюсаревский). В Институте, который является уникальным научно-исследовательским центром такого профиля на постсоветском пространстве, функционируют аспирантура и докторантура по специальности 19.00.11 – политическая психология, а также специализированный ученый совет по защите кандидатских и докторских диссертаций по данному направлению (единственный в стране). Ранее подготовка аспирантов проводилась по стандартному алгоритму и, кроме сдачи общих и профильного экзаменов кандминимума, не предусматривала обязательно углубленного изучения политико-психологических дисциплин-модулей. С 2016 г. началось внедрение новых академических программ. В частности, согласно учебному плану подготовки доктора философии в области психологии (украинский аналог PhD), аспирантам специальности 19.00.11 кроме общенаучных и общепсихологических курсов («Современные проблемы психологии личности», «Теоретико-методологические проблемы психологии групп», «Психология политической социализации личности», «Методология эмпирических исследований в психологии», «Современные программные средства в психологических исследованиях») предлагается изучение выборочных профильных дисциплин («Ресурсы дискурса-анализа в политико-психологическом исследовании», «Психопатология политической жизни», «Психология политических коммуникаций» и т.д.). Как видно, имеет место попытка выдержать определенный баланс между теоретическими и методическими курсами, хотя и с определенным «перевесом» первых (что традиционно для постсоветской науки).

В целом количественная динамика выполнения диссертационных исследований по политической психологии в Украине не является достаточно активной. Так, в период 2006–2017 гг. по данной специальности было защищено всего 13 диссертаций (из них 2 – докторские). Однако, справедливости ради, следует отметить, что еще до официального ВАКовского «признания» указанной специальности (а также и после этого события) в Украине был выполнен ряд диссертационных исследований политико-психологического характера, которые защищались под социально-психологическими и социологическими шифрами.

Выводы. Междисциплинарная сущность политической психологии в полной мере отразилась и на существующих в мире системах профессиональной подготовки политических психологов. Есть основания вести речь о двух основных образовательных моделях. Первая является традиционной для западных университетов, и акцент в ней сделан на формирование, прежде всего, научно-исследовательских навыков будущих политических психологов (эмпирические исследования общественного мнения, политических установок и т.д.); содержание теоретической подготовки носит политолого-социологический «уклон». Вторая образовательная модель получила распространение в постсоветском пространстве. Профессиональная подготовка имеет «психологический акцент»; основу ее содержания составляет изучение теоретических аспектов разных политико-психологических феноменов (политическое сознание, поведение, социализация, коммуникация, лидерство и т.д.). При этом специализация по политической психологии иногда совмещается с другими специализациями социально-психологической направленности. Потенциально дискуссионным представляется значительный диапазон образовательных уровней, в пределах которых осуществляется подготовка политических психологов. На Западе это преимущественно магистерский и докторский (PhD) уровни; в России и Украине это иногда начинается (или происходит) на уровне бакалаврата.

Несмотря на определенное запаздывание в развитии политической психологии (по сравнению с мировой наукой), в Украине постепенно складываются определенные традиции профессионального политико-психологического образования. В этом плане важным представляется как ознакомление с соответствующим зарубежным учебно-методическим опытом, так и предостережение от его «слепого» копирования. С другой стороны, существование значительного разнообразия в содержании профессиональной подготовки политических психологов, вероятно, дает основание ставить вопрос о необходимости создания определенного образовательного стандарта. Если обратиться к мировой практике, то данный стандарт логично создавать и обсуждать в рамках не бюрократических государственных институтов (Министерство образования и т.д.), а общественных научных организаций (в Украине это Ассоциация политических психологов Украины (АППУ)).

ЛИТЕРАТУРА

1. Colleges and Universities with Comprehensive Political Psychology Programs [Electronic resource]. – Access mode: <http://www.ispp.org/resources/programs>. – Дата доступа: 15.12.2017.
2. Grad Minor in Political Psychology [Electronic resource]. – Access mode: <https://cla.umn.edu/political-psychology/academics/grad-minor-political-psychology>. – Дата доступа: 15.12.2017.

3. Political Psychology [Electronic resource]. – Access mode: <https://polisci.osu.edu/graduate/fields-study/political-psychology>. – Дата доступа: 15.12.2017.
4. Collaborative and Interdisciplinary Programs [Electronic resource]. – Access mode: <https://www.gc.cuny.edu/Degrees-Research/Doctoral-Programs/Collaborative-and-Interdisciplinary-Programs>. – Дата доступа: 15.12.2017.
5. Masters in Political Science [Electronic resource]. – Access mode: http://www.stonybrook.edu/commcms/polisci/graduate/ma_political_science.html. – Дата доступа: 15.12.2017.
6. Слюсаревський, М.М. Політична психологія сьогодні: виклики, «хвороби зростання» та шляхи їх подолання / М.М.Слюсаревський // Проблеми політичної психології та її роль у становленні громадянина Української держави : зб. наук. праць / За заг. ред. М.М.Слюсаревського. – К., 2005. – Вип. 4. – С.3-15.
7. ICCS Masters degrees [electronic resource]. – Access mode: <http://www.birmingham.ac.uk/schools/government-society/centres/iccs/courses/index.aspx>. – Дата доступа: 15.12.2017.
8. Political Psychology – MSc [Electronic resource]. – Access mode: <https://www.kent.ac.uk/courses/postgraduate/1206/political-psychology#structure>. – Дата доступа: 15.12.2017.
9. MSc Political psychology [Electronic resource]. – Access mode: <http://www.qub.ac.uk/Study/Course-Finder/PCF1718/PTCF1718/Course/PoliticalPsychology.html>. – Дата доступа: 15.12.2017.
10. MA Political Psychology: Part of the Politics Postgraduate Framework. Programme Specification [Electronic resource]. – Access mode: <https://intranetsp.bournemouth.ac.uk/progspecs/ma-political-psychology.pdf>. – Дата доступа: 15.12.2017.
11. Магистерская программа «Социальная и политическая психология» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.psy.spbu.ru/abitur/master/masterprograms/socialpsy>. – Дата доступа: 15.12.2017.
12. Кафедра социологии и психологии политики [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://polit.msu.ru/kaf/spp/>. – Дата доступа: 15.12.2017.
13. Программа «Политическая психология и конфликтология» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://psychology-mgimo.ru/magistratura2017/48-psixologiya-programma>. – Дата доступа: 15.12.2017.
14. Дневная форма образования (Институт психологии имени Л.С.Выготского РГГУ) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www2.rsuh.ru/article.html?id=79592>. – Дата доступа: 15.12.2017.
15. Кафедра политической психологии та соціально-правових технологій [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.fp.npu.edu.ua/ua/pro-fakultet/kafedry/kafedra-politychnoi-psykholohii-ta-sotsialno-pravovykh-tekhnologii/17-kafedra-politychnoi-psykholohii-ta-sotsialno-pravovykh-tekhnologii>. – Дата доступа: 15.12.2017.
16. Кафедра загальної, вікової та соціальної психології імені М.А.Скока [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://chnpu.edu.ua/lecterns/psychopedagogical-lectern/277-department-of-general-and-psychology>. – Дата доступа: 15.12.2017.
17. Інформація про вступ (кафедра психології ПХДПУ імені Г.Сковороди [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://psy.phdpu.edu.ua/vstup>. – Дата доступа: 15.12.2017.
18. Спецрада, аспірантура, докторантура (Інститут соціальної та політичної психології НАПН України) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://ispp.org.ua/index.php?inc=docs&id=6>. – Дата доступа: 15.12.2017.

Поступила 27.02.2018

POLITICAL PSYCHOLOGISTS' VOCATIONAL TRAINING: ANALYSIS OF EDUCATIONAL MODELS

A. DROZDOV

The traditions of political psychologists' vocational training in the West and the post-Soviet space are considered. The results of a comparative analysis of the content of the relevant educational programs implemented in educational institutions of the United States, Britain, Russia and Ukraine are presented. It is shown that the interdisciplinary essence of political psychology has affected the training systems of political psychologists. Two main educational models are singled out. They are a model with a political and sociological "accent" (traditional for Western countries) and a model with a psychological "accent" (more common in the post-Soviet scientific and pedagogical space). In the first one the priority is given to the formation of scientific and research skills while in the second one more attention is paid to the study of the theoretical aspects of various political and psychological phenomena. The author states that there is a significant diversity in the content and timing of the Ukrainian political psychologists' training, so then it is necessary to create and discuss a relevant educational standard.

Keywords: *political psychology, political psychologist, vocational training, educational program, educational model, courses.*

УДК 37.013.42:364.048.6

**СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПАТРОНАЖ СЕМЬИ,
НАХОДЯЩЕЙСЯ В СЛОЖНЫХ ЖИЗНЕННЫХ ОБСТОЯТЕЛЬСТВАХ***канд. пед. наук, проф. Л.Н. ЗАВАЦКАЯ**(Национальный университет «Черниговский колледж» имени Т.Г. Шевченко)*

Охарактеризованы понятие и категории патронажа как деятельности, направленной на обеспечение социальной опеки и помощи социально-незащищенным категориям населения с целью преодоления жизненных трудностей, сохранения, повышения их социального статуса, а также объекты и субъекты социально-педагогического патронажа. Рассмотрены классификации и виды патронажной деятельности: социальный, медико-социальный, социально-педагогический, социально-психологический и социально-экономический патронаж. Выделены основные функции социально-педагогического патронажа: коммуникативная, организаторская, прогностическая, охранно-защитная, диагностическая, пропедевтически-профилактическая, коррекционно-реабилитационная. Определены условия, в результате которых семья попадает в сложные жизненные обстоятельства. Представлено содержание социально-педагогической деятельности с семьей социального риска. Проанализированы наиболее эффективные услуги специалистов различных институций для семей, находящихся в сложных жизненных обстоятельствах.

Ключевые слова: *семья, сложные жизненные обстоятельства, социальная опека, социально-педагогический патронаж, объекты патронажа, функции патронажа.*

Современный этап развития украинского общества характеризуется трансформацией всех сфер общественной жизни, что находит отражение в функционировании семьи как социального института. Семья является наилучшей средой для человека, для воспитания, защиты и развития детей, важным фактором их социализации. Сегодня семья как социальный институт переживает острый кризис, причинами которого являются внешние (между обществом и семьей) и внутрисемейные противоречия, которые приводят к увеличению количества неблагополучных семей, разводов, не способствует успешному воспитанию и развитию детей в семье, реализации ими своих прав, удовлетворения потребностей. Это свидетельствует о том, что имеющиеся социально-педагогические технологии поддержки и помощи семье оказываются, с одной стороны, неэффективными, а с другой – поверхностными и недостаточно детализированными.

Анализ литературы, результатов исследований последних лет позволили определить тенденцию разработки и внедрения новых форм помощи семьям, которые находятся в сложных жизненных обстоятельствах.

В научных исследованиях по проблемам социальной педагогики освещены теоретические подходы к социально-педагогической работе с различными типами семей (Т.Ф. Алексеенко, И.Д. Зверева, А.И. Капская, Л.И. Мищик, И.Н. Трубавина); технологии социальной работы с различными группами клиентов (Р.Х. Вайнола, Л.Н. Завацкая, Н.В. Заверико, Ю.И. Полищук, С.Я. Харченко). Однако вопросы осуществления социально-педагогического патронажа, как приоритетной формы помощи семье в научной литературе достаточно не освещены, фундаментальных исследований по проблеме социально-педагогического патронажа семей нет, хотя существует насущная потребность в разработке его теоретических основ и методического обеспечения, что будет способствовать преодолению противоречий: а) между требованиями современного общества к социальной защите детства и реальным состоянием социальной поддержки семей и детей; б) между потребностями в эффективной организации социально-педагогического патронажа уязвимых семей с детьми и необходимостью разработки технологии этого процесса.

Целью статьи является анализ понятия «патронаж», характеристика осуществления патронажа в социально-педагогической деятельности и определения алгоритма социального патронажа различных типов семей, находящихся в сложных жизненных обстоятельствах.

В словаре по социальной работе понятие «патронаж» (от фр. *patrone* – заместитель, покровительство) определяется как «социальная работа, направленная на обеспечение социальной опеки и помощи социально незащищенным слоям населения с целью преодоления жизненных трудностей, сохранения, повышения их социального статуса» [1, с. 144]. Известный украинский ученый А.И. Капская рассматривает патронаж «как одну из форм социальной работы, которая заключается в посещении специалистом клиента дома с диагностическими, контрольными или адаптивно-реабилитационными целями, позволяющая настраивать и поддерживать длительные связи с ним, своевременно выявлять проблемные ситуации, оказывая срочную помощь» [2, с. 416].

Термин «патронаж» не нов в теории и практике социальной работы. Патронаж существовал и активно осуществлялся уже в Древнем Риме. В Бельгии он существует уже на протяжении нескольких веков, широко распространен в Шотландии в форме так называемой «шотландской системы», в Англии известна форма патронажа под названием «коттеджная система» [3, с. 3].

В России инициатива организации патронажа принадлежит известному российскому психиатру М.М. Баженову. В 1886 г. ученый организовал патронаж под названием «призрение у ворот больницы» в Рязанской психиатрической больнице. А в 1887 г. он вместе с С.С. Корсаковым поднял вопрос патронажа на Первом съезде отечественных психиатров.

В дореволюционной России термин «патронаж» связывался с выполнением определенных защитных функций со стороны общества или отдельных людей (опекунов) в отношении неблагополучных и немощных. Так, существовал «тюремный патронаж», который предусматривал предоставление материальной и психологической помощи тем, кто освобождается из тюрьмы. Кроме того, патронаж предусматривал такие формы помощи, как передача безнадзорных детей в приюты, поиск семей, которые соглашались взять на воспитание детей-сирот, оформление усыновления и в дальнейшем опека приемной семьи и ребенка [1, с. 12]. Подобная практика начинает развиваться и в Украине.

В СССР патронаж рассматривали как работу лечебно-профилактических учреждений, основная цель которой заключалась в проведении оздоровительных и профилактических санитарно-гигиенических мероприятий [3, с. 4].

Наряду с понятием «патронаж» широко используется понятие «патронат». Если раньше в теории социальной педагогики эти понятия отождествлялись, то сегодня они рассматриваются как автономные, но взаимосвязанные. Так, если патронаж – это индивидуальная работа специалиста, то патронат – это деятельность системы социальных служб [4, с. 9]. Разграничение этих понятий существует лишь в теории. Сегодня в практической деятельности их не различают. Понятие «патронат» почти не используется, тогда как под патронажем понимается как индивидуальная деятельность работника, так и деятельность системы социальных служб.

Сегодня в профессиональном сообществе социальных педагогов (Л.С. Алексеева, А.И. Капская, Л.Н. Завацкая, М.В. Шакурова и др.) используются две классификации патронажа, на основе которых можно разрабатывать и внедрять специализированные исследовательские, профилактические и поддерживающие программы.

Первая классификация основывается на характере тех действий, которые осуществляют социальные службы в отношении семей и детей группы особого риска – клиентов патронажа. Она включает в себя такие виды патронажа:

- социальный;
- медико-социальный;
- социально-педагогический;
- социально-психологический;
- социально-экономический.

Патронаж семьи и детей носит интегративный характер: любой его вид (социальный, психологический, медико-социальный, педагогический) направлен как на улучшение физического и материального благополучия клиента, так и на создание для него психологического комфорта; повышение психологического тонуса и формирование атмосферы доверия, взаимопонимания; изменение мотивации; отвлечения от нежелательного поведения и переживаний, а также на обучение и воспитание клиента и членов его семьи. В зависимости от ситуации виды патронажа могут применяться как в комплексе, так и отдельно [3, с. 36].

Вторая классификация основывается на характеристике объектов патронажа. В зависимости от возраста объекта патронажа выделяют патронаж детей, подростков, молодежи, пожилых людей и т.п.; по половой принадлежности – патронаж девочек (женщин), юношей (мужчин); по медицинским показаниям различают патронаж инвалидов, детей с ограниченными возможностями, беременных женщин и т.п.; по социальному статусу – патронаж безнадзорных детей, приемных семей, жертв насилия и т.п.; по семейным проблемам – патронаж неблагополучных, неполных, малообеспеченных семей и т.п. [4, с. 98].

Рассмотрим виды патронажа согласно первой классификации. В научной литературе существует несколько толкований *социального патронажа*. Так, А.И. Капская определяет социальный патронаж как «систему социально-педагогической помощи и поддержки человека, направленную на предупреждение осложнений, рецидивов проявлений в процессе активной работы человека по самосовершенствованию, преодолению личностных проблем, а также закрепление и дальнейшее развитие у него навыков социальной работы над собой» [2, с. 416]. По нашему мнению, патронаж – «деятельность по оказанию адресной поддержки и различных социальных услуг продолжительное время семьям и детям (клиентам), попав-

шим в трудную или опасную, кризисную ситуацию, но объективно не обладающим способностью или потеряли возможность самостоятельно ее преодолеть» [4, с. 94].

Анализ научных подходов к определению понятия «социальный патронаж» позволил сделать вывод, что, несмотря на фразеологические различия, сущность социального патронажа сводится к одной из форм социальной работы, которая проявляется в предоставлении адресной социальной помощи клиенту (преимущественно дома) с диагностическими, профилактическими, контрольными, адаптивно-реабилитационными целями; налаживании и поддержании длительных связей с ним; своевременном выявлении проблемной ситуации; оказании срочной (экономической, социально-бытовой, лечебно-профилактической, социально-педагогической, психологической, правовой) помощи.

Медико-социальный патронаж применяется к больным и физически неполноценным членам семьи, в т.ч. детям (инвалидам), требующим систематического и повседневного ухода. Он включает доставку медикаментов, продуктов, выполнение несложных физических упражнений, т.е. всего того, что человек не способен сделать в связи с тем состоянием, в котором он находится в данный момент.

Работник, осуществляющий медико-социальный патронаж, должен обладать навыками общения с данной категорией клиентов, гуманного и доброжелательного отношения к ним. Главная его задача – установить с клиентом отношения взаимного доверия и сочувствия, которые обеспечат потребности зависимого от него человека не только в элементарном уходе, но и в защите, привязанности, понимании.

Социально-психологический патронаж реализуется в различных формах долгосрочной психологической и социальной помощи клиентам, которые условно делятся на группы кризисных или стрессовых (клиенты, которые переживают кризис или стресс, что имеет решающее значение для их дальнейшей судьбы и сопровождается явно выраженным и острым эмоциональным напряжением) и проблемных (клиенты, которые испытывают трудности в решении конфликтной, важной для них ситуации, которая на самом деле не всегда оказывается жизненно важной, которые находятся в состоянии хронической социально-психологической дезадаптации и эмоционального напряжения). Этот вид патронажа содержит:

- советы относительно способа действий в сложившейся ситуации;
- предоставление интересующей клиента информации;
- психологическое и психосоциальное консультирование;
- помощь в развитии социальных и личностных навыков, позволяющих клиенту справиться с кризисами [3, с. 34].

Социально-педагогический патронаж А.М. Панив рассматривает как «форму индивидуальной адресной социальной поддержки и необходимых услуг на длительной основе семьям и детям, попавшим в особо тяжелую и даже опасную, кризисную ситуацию» [5, с. 16]. Также он определяет главную цель социально-педагогического патронажа, которая заключается в разностороннем развитии ребенка в соответствии с его задатками, склонностями, способностями, индивидуальными, психологическими и физическими особенностями, культурными потребностями, формировании у него моральных норм и создании условий для его социализации.

В своих работах А. Макаревич предлагает следующие задачи социально-педагогического патронажа:

- организация целенаправленной профессиональной помощи семье в решении ее социальных и психолого-педагогических проблем;
- помощь семье в создании оптимальных условий воспитания ребенка в соответствии с его возрастом, индивидуальными особенностями и потребностями возрастного и всестороннего развития;
- формирование социально-педагогической компетенции семьи - приобретение членами семьи социально-педагогических знаний и навыков, достаточных для реализации задач повседневной жизни, которые возникают во время общения с окружающими.

Изучение и анализ научных исследований Л.А. Машкиной и Л.В. Зданевич позволяют определить основные функции социально-педагогического патронажа: коммуникативную, организаторскую, прогностическую, охранно-защитную, диагностическую, предупредительно-профилактическую, коррекционно-реабилитационную.

Коммуникативная функция заключается в обеспечении и налаживании профессионального взаимодействия лиц, которые заинтересованы в создании благополучных условий для воспитания, обучения и развития ребенка (родителей и социального педагога) и установления контакта между ними. Успешное контактирование и партнерство позволяет достичь лучших результатов в решении педагогических задач, поставленных перед социальным педагогом.

Когнитивно-операционный компонент этой функции предполагает знание социальным педагогом:

- общих положений теории общения;
- типов общения;
- функций общения;
- основные правила и нормы общения;
- ведущих положений конфликтологии;
- сущности и особенностей общения с родителями (или лицами, их заменяющими), которые могут принадлежать к разным социальным группам, в т.ч. и группам социального риска;
- этические принципы общения.

В своей работе социальный педагог должен уметь подбирать адекватные приемы коммуникативного воздействия на родителей, а также предупреждать и преодолевать конфликтные ситуации, которые могут возникать непосредственно с родителями или детьми.

Организационная функция социально-педагогического патронажа заключается в создании условий для обеспечения всестороннего развития ребенка. Социальный педагог организует деятельность, которая отвечает интересам и естественным потребностям ребенка общаться, исследовать и творить. Эта функция направлена на организацию консультативных пунктов; создание семейных объединений и клубов; психолого-педагогической помощи родителям; налаживание сотрудничества с другими социальными институтами.

Прогностическая функция – это предвидение результатов деятельности социального педагога по различным аспектам его профессиональной деятельности; разработка индивидуальных развивающих программ; выделение актуальных, основных линий развития ребенка; программирование и прогнозирование формирования личности; выбор методов, приемов и методик, которые могут максимально обеспечить результативность учебно-воспитательных задач.

Охранно-защитная функция проявляется в поддержке и защите семей и детей, формировании правовой компетентности и культуры семей путем ознакомления с действующим законодательством; направлена на отстаивание прав и интересов детей на основе государственных и межгосударственных документов с целью обеспечения гарантированных им прав и условий жизнедеятельности. К таким документам относятся: Декларация прав ребенка, Конвенция ООН о правах ребенка, Семейный кодекс, Закон Украины «Об образовании» и др.

Диагностическая функция призвана выявлять индивидуальные и специфические особенности ребенка, позволяет адекватно решать социально-педагогические задачи. Диагностическая функция предусматривает:

- констатацию индивидуальных особенностей ребенка;
- установление в каждом отдельном случае того, почему определенные проявления имеют место в поведении ребенка, какими причинами они обусловлены и к чему могут привести;
- определение места и значения полученных данных в целостной, динамической картине жизни личности;
- планирование коррекционной работы.

Выполняя диагностическую функцию, социальный педагог обязательно должен знать: теоретические основы психолого-педагогической диагностики; особенности диагностики объектов социально-педагогической деятельности; методы социально-педагогической диагностики; принципы диагностического обследования. Социальный педагог должен осознавать свою ответственность за диагноз и его последствия для семьи и ребенка.

Пропедевтико-профилактическая функция заключается в предупреждении негативных явлений в семье; профилактике девиантного поведения детей и подростков путем посещения семей, проведения консультаций, бесед, тренинговых занятий и т.п. Она является эффективным способом контроля за соблюдением конституционного требования относительно обязательного среднего образования, также позволяет предотвратить причины социальной дезадаптации детей в школе и обеспечить условия для формирования социально-положительной направленности личности. Социальный педагог общеобразовательного учебного заведения организует индивидуальные и групповые формы профилактической работы, а также деятельность детей и их родителей в разных клубах, кружках, привлекает к участию в различных внеучебных институтах.

Коррекционно-реабилитационная функция заключается в работе над совершенствованием личностных качеств ребенка, развитием у него умений выражать свои эмоции, контролировать чувства и управлять своим поведением, созданием условий для развития его потенциальных возможностей (оказание помощи детям с функциональными ограничениями, нуждающимися в социальной реабилитации).

Приведенные выше функции раскрывают содержание и особенности осуществления социально-педагогического патронажа. Важным условием осуществления социально-педагогического патронажа

является определение объектов, требующих данного вида помощи. К сожалению, сегодня не существует единой точки зрения относительно объектов социально-педагогического патронажа. Вообще, объектом социально-педагогической деятельности являются отдельные лица или социальные группы, которые нуждаются в помощи или поддержки в процессе их социального становления и развития [6].

Исходя из определения понятия социально-педагогического патронажа как формы индивидуальной адресной социальной поддержки и необходимых услуг на длительной основе семьям и детям, попавшим в особо тяжелую и даже опасную кризисную ситуацию, к объектам социального патронажа можно отнести:

- семью как фундаментальный общественный институт, от благополучия которого зависит социальное, нравственное, и, в конечном итоге, экономическое благополучие государства;
- детей как наиболее незащищенную и уязвимую часть населения, будущее страны.

Семья – первое жизненное пространство в жизни каждого человека. В процессе становления личности ребенка она играет важнейшую роль: это фундаментальный фактор социализации и формирования самосознания. Рассматривая семью как фактор социализации личности, следует помнить, что она может осуществлять и отрицательное влияние на своих членов, в т.ч. детей. А это возможно, если семья неблагополучна, в ней наблюдаются конфликты, алкоголизм родителей, насилие, нарушены межличностные отношения и т.п.

Успешность социально-педагогического патронажа семьи обеспечивается благодаря определению типа семьи. Ведь каждая семья имеет свои особенности, и соответственно требует в зависимости от индивидуальных потребностей семьи различных видов помощи, применения форм и методов работы.

В срочной помощи, а следовательно, и социально-педагогическом патронаже нуждаются семьи, оказавшиеся в сложной жизненной ситуации. Семья в сложных жизненных обстоятельствах – «семья, потерявшая свои воспитательные возможности из-за возникновения сложных жизненных обстоятельств, нарушающих нормальную жизнедеятельность одного или нескольких членов семьи, последствия которых они не могут преодолеть самостоятельно». Понятие «сложные жизненные обстоятельства» определено Законом Украины «О социальных услугах» и вмещает следующий перечень жизненных обстоятельств, нарушающих нормальную жизнедеятельность личности: инвалидность, частичная потеря двигательной активности в связи со старостью или состоянием здоровья, одиночество, сиротство, беспризорность, отсутствие жилья или работы, насилие, пренебрежительное отношение и негативные отношения в семье, малообеспеченность, психологическое или психическое расстройство, стихийное бедствие, катастрофа и т.п. [7].

Исследователями И.Н. Трубавиной, И.Д. Зверевой определены условия, приводящие к сложным жизненным обстоятельствам семьи:

- социально-демографические (неполные и многодетные семьи; семьи, находящиеся в процессе развода);
- материально-бытовые (малообеспеченные; семьи с безработными родителями);
- медико-социальные (семьи с детьми-инвалидами; алкогольно, наркозависимые и созависимые, психически больные члены семьи);
- психологические и социально-педагогические (семьи с неблагоприятной психологической атмосферой; эмоционально-конфликтными отношениями; педагогически некомпетентные семьи);
- социально-правовые (семьи с криминогенными проявлениями образа жизни; семьи, члены которых были ранее судимы).

Конфликтные семьи, распространенные среди неблагополучных, составляют около 60% от общего количества. Конечно, в любой, даже вполне благополучной, семье может иметь место конфликт. Но конфликтная семья находится в таком состоянии перманентно, ссоры в ней не тухнут, супруги постоянно находятся в состоянии конфронтации, не видят из него выхода. Результатом постоянных скандалов становятся постепенное разрушение семьи, потеря положительных эмоций и чувства ответственности друг за друга и детей.

Задача социального педагога – компенсировать ребенку дефицит семейного тепла, заботы, детских интересов и увлечений; уменьшить количество психологических стрессов, возникающих от постоянных ссор и скандалов дома. Сделать это, конечно, сложно, но возможно.

В случаях когда грубость, ссоры, скандалы дополняются пристрастием к алкоголю, семья из конфликтной трансформируется в аморальную. Аморальная семья – это не разновидность конфликтной семьи. Механизмы взаимодействия здесь совсем другие. Если в конфликтной семье еще существуют определенные «зоны согласования», то в аморальной – полностью отсутствует стремление к общим целям. Формы поведения и отношения в такой семье резкие и негативные, забыты все моральные нормы отношений.

В педагогически запущенных семьях низкая общая культура сочетается с отсутствием педагогической, а главное – с нежеланием менять себя. Постоянное игнорирование социально-педагогических

требований приводит к потере семьей социальных ориентиров, конфронтации с обществом. Дети, обученные отрицательным примером родителей, прекращают соблюдать и социальные, и педагогические нормы.

Асоциальная семья игнорирует общепринятые правила морали и гуманного обращения. В таких семьях родители злоупотребляют спиртными напитками, употребляют наркотики, ведут аморальный образ жизни. Такая семья не в состоянии удовлетворить духовные и общественные потребности и развитие чувств, изолирована от социума. Она является дисфункциональной, в ней существенно усложняется развитие ее членов, их отношения не базируются на чувствах искренности и взаимности, а роли и нормы поведения не определены. Дети из таких семей испытывают недостаток внимания, тепла, любви. Образы из детства они проносят через всю свою жизнь.

Стоит отметить, что в социально-педагогическом патронаже нуждаются не только семьи, которые находятся в сложных жизненных обстоятельствах, но и те, которые можно отнести к категории семей социального риска. Такая семья самостоятельно выполняет свои социальные функции, однако в ней имеются определенные социальные факторы, сложные жизненные обстоятельства, которые могут спровоцировать возникновение кризисных явлений и необходимость социальной поддержки. Патронажная работа с семьями социального риска является превентивной и направлена на профилактику кризисных явлений, неблагополучия семьи. К таким семьям относятся: опекунские, малообеспеченные, многодетные, семьи с детьми-инвалидами, неполные, молодые семьи и т.п.

Каждая из приведенных в перечне семей имеет множество проблем, именно их и должен помочь преодолеть социальный педагог в процессе осуществления патронажа данной семьи. Так, причиной возникновения социальных проблем в неполных семьях прежде всего является малообеспеченность, поскольку в семье существует всего один трудовой доход (иногда его нет вообще, и семья вынуждена жить на выплаты по безработице или детские выплаты). Социально-экономические проблемы присущи не всем неполным семьям. Их решить проще, чем социально-психологические проблемы, которые обязательно присутствуют в межличностных отношениях членов неполных семей. Это, во-первых, обида, угнетенность и чувство неполноценности, которые может почувствовать ребенок после развода родителей. Часто дети винят себя в распаде семьи. Во-вторых, чувство вины перед детьми, присущее женщине (поскольку в основном неполные семьи – это материнские семьи), часто становится причиной гиперопеки.

Стремясь не допустить снижения жизненных стандартов своих детей по сравнению с детьми из благополучных семей, мать берет на себя непосильную трудовую нагрузку, вместе с тем из-за постоянной занятости она не может уделить своим детям достаточно времени и внимания. Есть случаи, когда обиду на бывшего мужа, виновного в распаде семьи, женщина переносит на своих детей в виде жестокости. В любом случае благоприятного психологического климата в такой семье нет.

В неполной семье появляются трудности в соответствующей поло-ролевой идентификации и ориентации детей. Ребенок формирует стереотипы своего восприятия и поведения, руководствуясь образом, которым для него являются взрослые, прежде всего, родители. Полоролевое поведение людей наиболее совершенно формируется в семейных отношениях и зависит от культурных традиций.

Сейчас распространена новая категория неполных семей – неполные расширенные семьи, которые образуются, как правило, в результате определенной социальной катастрофы: гибель родителей, пребывание родителей в тюрьме, лишение их родительских прав, пьянство и т.д. Именно это заставляет поколение прародителей брать на содержание и воспитание своих внуков. Такие семьи имеют низкий уровень доходов, трудности, связанные с плохим здоровьем пожилых людей, их слабыми адаптационными возможностями, неумением приспосабливаться к реалиям современности. Часто они не могут использовать свой авторитет, им не хватает способности контролировать ситуацию, в результате среди детей, воспитывающихся в таких семьях, наблюдаются девиантные формы поведения.

Не лишены социальных проблем и многодетные семьи. Все многодетные семьи делятся на три категории:

- семьи, многодетность которых запланирована (например, национальными традициями, религиозными убеждениями, культурно-идеологическими позициями, традициями семьи). Такие семьи переживают много трудностей, связанных с малообеспеченностью, тесным жильем, уходом за родителями и др.;
- семьи, образовавшиеся в результате второго и последующих браков матери (реже – отца), в которых рождаются новые дети. Исследования свидетельствуют, что такие семьи могут быть и достаточно благополучными, но их членам присуще ощущение неполной семьи;
- неблагополучные многодетные семьи, образующиеся в результате безответственного поведения родителей, иногда на фоне интеллектуально-психического недоразвития, алкоголизма, асоциального образа жизни. Дети из таких многодетных семей часто нуждаются в помощи, реабилитации, страдают от болезней и задержек в развитии.

Многодетные семьи имеют специфическую социальную проблему: дети из таких семей чаще демонстрируют заниженную самооценку, им присущи неадекватные представления о собственной значимости, что может негативно влиять на их дальнейшую жизнь. Кроме того, характерные для многодетных семей малые интервалы между рождением детей, способствуют постоянному наличию большого количества малолетних братьев и сестер, что приводит к снижению социального возраста старших сиблингов. Это объективная закономерность, наблюдаемая в различных типах многодетных семей, не зависит от материального или образовательного статуса родителей.

Семьи с детьми-инвалидами вынуждены решать все проблемы, связанные с инвалидностью: малообеспеченность, ограниченность жизнедеятельности, недостаточность информационного обеспечения, низкая адаптация в среде и т.п. В процессе воспитания ребенка-инвалида возникают большие трудности: очень мало учреждений, которые предоставляли бы родителям помощь в воспитании детей с ограниченными возможностями; уход за ребенком-инвалидом с детства часто нельзя совместить с другой деятельностью. Поэтому мама, как правило, вынуждена оставить работу или перейти на другую со свободным графиком, ближе к дому, но низкооплачиваемую. Количество разводов в таких семьях намного выше – отец зачастую не в состоянии выдержать постоянные трудности и оставляет семью. Практика показывает, что в семьях, где дети-инвалиды получают хотя бы элементарную помощь специалистов по социальной реабилитации, уровень разводов ниже среднего.

Также внимания требуют так называемые «внешне благополучные» семьи, которые допускают серьезные ошибки, просчеты в системе семейного воспитания вследствие низкой педагогической культуры и необразованности. Причем такие ошибки и просчеты в системе семейного воспитания носят не ситуативный, а устойчивый характер. В таких семьях постоянно нарушаются определенные педагогические требования. Отличаются эти семьи тем, что в социальной среде они выглядят полностью благополучными, тогда как на самом деле имеют немало проблем: общение родителей с детьми носит формальный характер; отсутствует единство требований к ребенку; бесконтрольность со стороны родителей за успеваемостью и поведением ребенка или контроль носит односторонний характер; гиперопека; чрезмерная строгость в воспитании, применение физических наказаний; насилие в отношении женщины, ребенка; пренебрежение в процессе семейного воспитания возрастными и индивидуально-психологическими особенностями личности ребенка.

В последнее время стали обращать на себя внимание семьи с высоким уровнем доходов, которые основное внимание сосредотачивают на собственном бизнесе, а семейное воспитание сводится к покупке детям дорогих игрушек, одежды, выдаче крупных сумм денег. Родителям не хватает времени для духовного, нравственного воздействия на ребенка.

При осуществлении социально-педагогического патронажа семей, находящихся в сложных жизненных обстоятельствах, а также относящихся к группе риска, социальными педагогами используется широкий спектр форм и методов, направленных на помощь как семьям в целом, так и детям.

Семейное неблагополучие отрицательно сказывается на формировании личности ребенка. Детское воспитание в условиях негативного эмоционально-психологического семейного микроклимата определяется ранней потерей потребности в общении с родителями, эгоизмом, замкнутостью, конфликтностью, упорством, неадекватной самооценкой (завышенной или заниженной), озлобленностью, неуверенностью в своих силах, недисциплинированностью, дромоманией, бродяжничеством и др.

Сейчас в педагогике и психологии довольно часто употребляется понятие «дети риска». Дети группы риска – «это категория детей, которая, учитывая определенные обстоятельства своей жизни, больше других подвержена негативным внешним воздействиям со стороны общества и его криминальных элементов, которые становятся причиной дезадаптации несовершеннолетних» [8]. Данная категория детей является объектом осуществления социального патронажа. Почти всем детям группы риска присуща одна характерная черта – нарушение социализации, а именно: неспособность адаптироваться к незнакомой среде, новым обстоятельствам, нарушение половой ориентации, потеря или отсутствие ценностных ориентаций, норм морали и нравственности, бездуховность, потеря интереса к знаниям, вредные привычки, жестокость, агрессивность, лень.

Поэтому необходима своевременная помощь каждому ребенку в решении его жизненных проблем, педагогическая поддержка в развитии детской индивидуальности. Социальный патронаж способствует успешному развитию ребенка, выбору пути личного самоутверждения и самореализации.

Эффективность социального патронажа прямо пропорциональна потенциалу предоставления поддержки и разного рода необходимых социальных услуг, которыми располагает субъект патронажной деятельности. Закономерно, что одна отдельно взятая социальная служба, даже если она специализируется на осуществлении социального патронажа, не в состоянии обеспечить выход из кризисной ситуации всех клиентов (детей и взрослых), нуждающихся в помощи.

Для полноценного и всестороннего решения проблем острой жизненной ситуации с использованием технологий социального патронажа необходимо использование потенциала всех социальных служб и других учреждений социальной сферы, каждая из которых в этом случае является элементом системы социального патронажа, а все они в совокупности – системой социального патронажа.

Субъектами этой системы выступают учреждения и организации различной ведомственной принадлежности и организационно-правовых форм собственности: отдел образования, служба по делам детей, криминальная полиция, отдел по делам семьи и молодежи, совет опеки и попечительства.

Рассмотрим каждый субъект социального патронажа отдельно.

Отдел образования:

- осуществляет контроль за соблюдением действующего законодательства по вопросам обязательного общего среднего образования в учреждениях образования независимо от форм собственности;
- организует работу психологической службы, социально-педагогического патронажа в учебных заведениях; выявление, воспитание и обучение детей, имеющих недостатки в физическом и умственном развитии, в специальных учебных заведениях; обучение одаренных детей;
- способствует устройству детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей; несовершеннолетних, не имеющих надлежащих условий для воспитания в семье;
- координирует действия педагогических, государственных и общественных учреждений, организаций, семьи по вопросам обучения и воспитания детей, их досуга и оздоровления;
- рассматривает в пределах своей компетенции заявления, жалобы граждан, принимает меры для устранения причин, их порождающих.

Служба по делам детей:

- совместно с органами образования, внутренних дел, социальной защиты населения, центрами социальных служб для молодежи и с участием общественности обнаруживает и ставит на учет семьи, которые не обеспечивают необходимые условия жизни, обучения и воспитания детей;
- содействует органам опеки и попечительства своевременно устроить детей, потерявших родителей или оставшихся без их попечения; правоохранительным органам, учреждениям и организациям в проведении профилактики правонарушений среди детей и молодежи, предотвращении детской безнадзорности;
- представляет права и интересы детей, воспитывающихся в семьях опекунов, школах-интернатах, детских и семейных домах;
- контролирует проведение воспитательной работы с детьми по месту жительства;
- обеспечивает в пределах своих полномочий исполнение законодательства о социальной и правовой защите несовершеннолетних;
- рассматривает в установленном порядке заявления, обращения и жалобы граждан.

Криминальная полиция:

- проводит работу, связанную с предотвращением правонарушений несовершеннолетних; розыск несовершеннолетних;
- рассматривает в пределах своей компетенции заявления и сообщения о правонарушениях, совершенных несовершеннолетними;
- возвращает подростков к местам постоянного проживания, обучения;
- ведет профилактический учет несовершеннолетних;
- посещает несовершеннолетних правонарушителей по месту их жительства, учебы; проводит беседы с ними, их родителями;
- изымает в особых случаях несовершеннолетних из семей, пребывание в которых угрожает жизни и здоровью детей.

Отдел по делам семьи и молодежи:

- совместно с органами социальной защиты способствует предоставлению субсидий молодым, неполным, малообеспеченным и многодетным семьям;
- совместно с центрами занятости населения способствует первоочередному трудоустройству молодежи, членов многодетных и малообеспеченных семей;
- совместно с органами образования, внутренних дел, социальной защиты населения, центрами социальных служб для молодежи и с участием общественности обнаруживает и ставит на учет семьи, которые не обеспечивают необходимые условия жизни, обучения и воспитания детей;
- содействие органам опеки и попечительства по своевременному устройству детей, потерявших родителей или оставшихся без их попечения.

Совет опеки и попечительства:

- осуществляет в установленном порядке постановку вопроса о лишении родительских прав, об отобрании несовершеннолетнего у родителей, о возвращении родителям детей;

- устанавлює опіку і попечительство;
- захищає права і інтереси неісвершенолітніх;
- россматриває спорні питання по участіу ролітелі, роліственніков в востітанні дітеі.

Осуществляя социально-педагогический патронаж, социальный педагог привлекает к сотрудничеству учреждения системы культуры (дома культуры, клубы, библиотеки, культурные и культурно-спортивные центры), физкультурно-спортивные учреждения (детско-юношеские физкультурно-спортивные и спортивно-оздоровительные комплексы, спортивные клубы, стадионы, бассейны), общественные объединения (ассоциации и другие общественные организации многодетных и неполных семей, родителей детей-инвалидов, инвалидов детства), семейные клубы, благотворительные организации, волонтерские организации, негосударственные социальные учреждения: центры психолого-педагогической помощи, экстренной психологической помощи по телефону, центры здоровья, центры помощи женщинам и детям – жертвам насилия, службы пробации и т.п.

Выводы. Для украинского общества сегодня актуальна проблема неблагополучных семей и семей, попавших в сложную жизненную ситуацию. Она требует решения, поскольку семья является наилучшей средой социализации ребенка, от нее зависит, каким будет наше будущее, наше общество. Поэтому важными является организация социально-педагогического патронажа семей и детей, реализация технологического подхода и налаживание эффективного взаимодействия всех субъектов, осуществляющих эту деятельность, а также подбор эффективных форм и методов социально-педагогического патронажа.

ЛИТЕРАТУРА

1. Словник-довідник для соціалних педагогів та соціалних працівників / за ред. А.Й. Капської, І.М. Пінчук, С.В. Толстоухової. – Київ, 2000. – 260 с.
2. Соціална педагогіка : підручник / за ред. проф. А.Й. Капської. – 4-те вид. виправ. та доп. – Київ : Центр учбової літератури, 2009. – 488 с.
3. Адресный социальный патронаж семьи и детей : науч.-метод. пособие / ред. Л.С. Алексеевой. – М. : Государственный НИИ семьи и воспитания, 200. – 160 с.
4. Завацька, Л.М. Технології професійної діяльності соціалного педагога : навч. посібник для ВНЗ / Л.М. Завацька. – Київ : Слово, 2008. – 240 с.
5. Панів, А.М. Концепція моделі служби соціалного патронажу сімей і дітей / А.М. Панів // Соціалне обслуговування сімей і дітей. – 2005. – № 4. – С. 4–8.
6. Гикава, Г. Характеристика основних об'єктів соціално-педагогічної діяльності / Г. Гикава // Соціалний педагог. – 2008. – № 12. – С. 45–49.
7. Про соціалні послуги : Закон України // Відомості Верховної Ради. – 2002. – № 10.
8. Соціалний супровід сімей, які опинилися у складних життєвих обставинах : метод. посібник / за заг. ред. І.Д. Зверєвої. – Київ : Держсоцслужба, 2006. – 104 с.

Поступила 27.02.2018

SOCIAL-PEDAGOGICAL PATRONAGE OF THE FAMILY IN THE COMPLEX LIFE CIRCUMSTANCES

L. ZAVATSKA

The article describes the concept and categories of patronage as an activity aimed at providing social care and assistance to socially unprotected categories of the population in order to overcome life difficulties, preserve and enhance their social status, objects and subjects of social and pedagogical patronage. Classifications and types of patronage activity are considered: social patronage, medico-social, socio-pedagogical, socio-psychological and socioeconomic. The main functions of social and pedagogical patronage are singled out: communicative, organizational, prognostic, defense-protective, diagnostic, propaedeutic-prophylactic, correctional and rehabilitation. The conditions are determined as a result of which the family finds itself in difficult life circumstances. The content of social and pedagogical activity with a family of social risk is characterized. The most effective services of specialists from different institutions that are provided to families in difficult life circumstances are considered.

Keywords: family, difficult life circumstances, social care, social and pedagogical patronage, patronage objects, patronage functions.

УДК 159.923.33

РОЛЬ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ БЛАГОПОЛУЧИИ МОЛОДЫХ ЛЮДЕЙ

*канд. психол. наук, доц. С.П. ДЕРЕВЯНКО, Я.С. СКОРИК
(Национальный университет «Черниговский колледж» имени Т.Г. Шевченко)*

Проанализированы эмоциональные особенности молодых людей с разными уровнями психологического благополучия.

Установлены различия в эмоциональном интеллекте: у лиц юношеского возраста с высоким уровнем психологического благополучия более развиты и осмыслены способности к распознаванию эмоций, эмпатии, самомотивации, управлению своими эмоциями. Также у этих лиц более выражено неосознаваемое стремление к рефлексии.

Выявлены различные способы достижения психологического благополучия молодыми людьми: позитивное эмоциональное общение, важные жизненные стремления (представители с высоким уровнем благополучия); яркая эмоциональность, стремление к самопринятию (с низким уровнем благополучия).

Сделан вывод о том, что у психологически неблагополучных молодых людей недостаточно сформированы механизмы взаимодействия осознанных и неосознанных эмоциональных способностей, а также их рефлексия.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, психологическое благополучие, осознанные и неосознанные эмоциональные способности.

Введение. Проблема психологического благополучия все чаще становится предметом исследований современных психологов. Такой интерес обусловлен стремлением ученых помочь современному человеку найти ориентир для поддержания внутреннего равновесия, гармоничности собственной личности. К тому же эмоциогенность условий жизни ежедневно повышается, что приводит к повышению интенсивности эмоциональных нагрузок на психику человека и влияет на внутреннее ощущение субъекта в постоянно меняющемся мире. Именно это предопределяет актуальность выбранной проблематики исследования, направленного на изучение эмоциональных особенностей психологически благополучного и психологически неблагополучного современного молодого человека.

Цель исследования – изучение эмоциональных особенностей (способностей к пониманию и управлению эмоциями) лиц юношеского возраста с разными уровнями психологического благополучия.

Проблема психологического благополучия личности привлекает внимание исследователей еще с середины XX ст. Теоретическим основанием этого феномена являются исследования Н. Бредберна, по мнению которого психологическое благополучие отражается в переживаниях человеком счастья или несчастья, общей удовлетворенности или неудовлетворенности жизнью [1].

Сравнение психологического благополучия с другими сходными понятиями дает возможность выделить его главные характеристики. Понятие «психологическое благополучие» тесно связано с такими явлениями, как «субъективное благополучие», «счастье», «душевный комфорт», «психологическое здоровье», «качество жизни».

Понятие «субъективное благополучие» было введено в психологию Э. Динером, который считал, что ощущение собственного благополучия отражается в преобладании эмоций определенного спектра – позитивных или негативных [1].

Некоторые исследователи отождествляют понятия «субъективное благополучие» и «психологическое благополучие» [2], вместе с тем конструкт «субъективное благополучие» является более широким. А именно, в структуре этого явления выделяются социальная, духовная, физическая, материальная, психологическая составляющие [3].

Отождествление психологического благополучия с субъективным привело к тому, что исследователи стали связывать с этими двумя понятиями другой психологический конструкт – счастье. К примеру, М. Аргайл считал этот термин синонимом субъективного благополучия и выделил их общие характеристики: состояние переживания удовлетворенности жизнью и преобладание позитивных эмоций [4]. М. Селигман также отмечал тождественность понятий «счастье» и «благополучие», утверждая, что их объединяет преобладание позитивного эмоционального тонуса [5].

Родственным понятием по отношению к рассматриваемому нами феномену психологического благополучия является благополучие эмоциональное. По мнению И. Андреевой, переживанию эмоционального благополучия существенно способствует рефлексия, в частности глубокое осознание индивидом высокого уровня развития своего эмоционального интеллекта [6].

Другими понятиями, которые также являются близкими к психологическому благополучию, являются «душевный комфорт» и «душевное здоровье». Согласно П. Фесенко, психологическое благополучие исключает душевный дискомфорт и душевное нездоровье, поскольку раздражительность, неспособность принимать жизненное напряжение – характеристики душевного и психологического неблагополучия. Пониженный эмоциональный тон, враждебность, проблемная психосоматика – признаки ослабления душевного здоровья [7].

Со всеми вышеназванными понятиями тесно связана дефиниция «психологическое здоровье». Ученые считают, что объединительной характеристикой для этих понятий выступают экзистенциальные переживания личности и отношение к своей жизни [8].

О. Андронникова отмечает еще одно понятие, с которым связан термин «психологическое благополучие», – «качество жизни». Она предполагает, что эти понятия сближает субъективное удовлетворение своей жизнью. В то же время другие исследователи подчеркивают специфику качества жизни, которое состоит в социальной направленности на существующую действительность [8].

Анализ перечисленных выше понятий дает основания выделить основные характеристики психологически благополучной личности: удовлетворенность разными аспектами жизни, преобладание позитивного эмоционального тона, ценностное отношение к своей жизни. Соответственно ведущими признаками психологически неблагополучной личности выступают недовольство окружающей действительностью и преобладание негативных эмоций. Некоторые ученые важными чертами психологически неблагополучной личности считают также нарушения Я-концепции, аффективное реагирование, психическую дезадаптацию [8].

Таким образом, как зарубежные, так и отечественные психологи согласны во мнении, что психологическое благополучие свойственно здоровой личности, которая адаптирована к жизни и характеризуется, прежде всего, позитивным эмоциональным самочувствием.

Участники исследования. С целью изучения эмоциональных особенностей психологически благополучных и психологически неблагополучных молодых людей было проведено исследование, в котором приняли участие 75 человек (студенты гуманитарных факультетов национального университета «Черниговский коллегиум» имени Т.Г. Шевченко), из них 39 представителей мужского пола и 36 – женского. Средний возраст опрошенных – 19 лет.

Методики. В качестве исследовательского инструментария были применены: методика эмоционального интеллекта Н. Холла (основные шкалы: «эмоциональная осведомленность», «управление собственными эмоциями», «самотивация», «эмпатия», «распознавание эмоций»); «Шкалы психологического благополучия» К. Рифф в адаптации Л. Пергаменщика и Н. Лепешинского (основные шкалы: «позитивные отношения с другими», «самопринятие», «автономия», «управление окружением», «личностный рост», «цель в жизни»); графический тест «Звезды и волны» У. Аве-Лаллемант (основные показатели: понимание эмоций; эмпатийность; эмоциональность; соотношение эмоционального и рационального).

К полученным в результате исследования данным были применены следующие методические процедуры: (1) формирование групп испытуемых с разным уровнем психологического благополучия (посредством кластерного анализа, метод К-средних); (2) сравнение выделенных групп испытуемых с разными уровнями психологического благополучия по обозначенным выше показателям эмоциональной сферы (сравнение данных происходило посредством использования *t*-критерия Стьюдента для независимых выборок); (3) анализ комплекса взаимосвязей между основными показателями психологического благополучия и эмоциональной сферы личности (факторный анализ данных).

Основная часть. Анализ показателей психологического благополучия испытуемых продемонстрировал, что у большинства лиц юношеского возраста, независимо от пола, в целом по выборке наблюдаются средний или низкий уровни психологического благополучия и его составляющих. Наиболее сформированной в целом по выборке является такая составляющая психологического благополучия, как автономия, т.е. стремление к независимости и самостоятельности. Наименее сформированной составляющей психологического благополучия у лиц юношеского возраста является способность к управлению окружением, к тому же у юношей зафиксирована недостаточно выраженная способность к постановке жизненных целей, а у девушек слабо выраженным оказалось самопринятие.

Посредством кластеризации данных нами были сформированы группы молодых людей, которые характеризуются разным уровнем психологического благополучия – высоким ($n = 14$), средним ($n = 35$) и низким ($n = 26$). Статистическая достоверность различий между кластерами – на высоком уровне значимости ($p \leq 0,001$).

Сравнение средних значений показателей эмоциональной сферы в полярных группах (с высоким и низким уровнями психологического благополучия) показало наличие статистически достоверных различий: в группе испытуемых с высоким уровнем психологического благополучия преобладают общий показатель эмоционального интеллекта и его составляющих: эмоциональная осведомленность, самотивация ($p \leq 0,01$), эмпатия, распознавание эмоций ($p \leq 0,05$). Это означает, что способность понимать

собственные эмоции и эмоциональные проявления других людей содействует развитости внутренней цельности, гармоничности, удовлетворения своей жизнью.

Также было установлено, что у лиц с высоким уровнем психологического благополучия значительно преобладает потребность в понимании эмоций ($p \leq 0,01$). Для рисунков этих молодых людей по тесту «Звезды и волны» типичными являются изображения с насыщенной и четкой штриховкой деталей рисунка (рис.), что свидетельствует о выраженности указанного выше качества.



Рисунок. – Типичные изображения рисунка по показателю «понимание эмоций» при выполнении теста «Звезды и волны» испытуемыми с высоким уровнем психологического благополучия (штриховка и тщательное прорисовывание деталей изображения)

По другим показателям эмоциональной сферы (эмоционально-рациональная сбалансированность, эмоциональность, эмпатийность) различий установлено не было. Поскольку тест «Звезды и волны», как проективная методика, ориентирован, прежде всего, на изучение неосознанных установок, то недостаточная выраженность у испытуемых с низким уровнем психологического благополучия показателя относительно понимания эмоций может свидетельствовать о слабой направленности этих лиц на мир эмоций, их неосознанное стремление игнорировать эмоциональные проявления.

Таким образом, данные исследования показали, что для лиц с высоким уровнем психологического благополучия более, чем для других испытуемых, характерны признаки, связанные с эффективным ориентированием в сфере эмоций как собственных, так и других людей.

Анализ корреляций (значимых на уровне $p \leq 0,01$) показал, что эмоциональный интеллект лиц юношеского возраста наиболее существенно связан с их личностным ростом и развитием позитивных отношений с другими людьми. Это означает, что эмоциональные способности в молодом возрасте наиболее благоприятно развиваются при постоянном стремлении к самосовершенствованию своей личности и доброжелательном отношении к другим людям. Вместе с тем, не было выявлено ни одной корреляции между эмоциональным интеллектом и составляющей психологического благополучия «автономия». Из этого следует, что стремление к приобретению личностной независимости, самостоятельности не содействует рефлексии эмоциональных переживаний и управлению ими.

Факторный анализ позволил выделить и описать комплекс взаимосвязей между составляющими психологического благополучия и эмоционального интеллекта в каждой группе испытуемых (с высоким, средним и низким уровнем психологического благополучия). В выборке лиц с *высоким уровнем психологического благополучия* показатели группируются в четырехфакторную модель (объясняют 75,9% суммарной дисперсии). Первый, наиболее весомый, фактор (35,6%) представлен следующими показателями: распознавание эмоций (факторная нагрузка – 0,925), самомотивация (0,863), эмоциональная осведомленность (0,781), управление своими эмоциями (0,776), позитивные отношения с другими людьми (0,676), эмпатия (0,642). Фактор был обозначен как «позитивное эмоциональное общение».

Второй по значимости фактор (20,4%) образован следующими показателями: цель в жизни (0,916), эмоциональность (0,638), понимание эмоций (0,575). Данный фактор был интерпретирован как «важные жизненные стремления».

Третий фактор (12,6%) образован такими показателями: автономия (0,781), личностный рост (0,736), управление окружением (0,731), самопринятие (0,614). Фактор был интерпретирован как «личностная независимость».

В четвертый (7,4%) вошли следующие показатели: эмоционально-рациональная сбалансированность (0,894), эмпатийность (0,546). Этот фактор был интерпретирован как «готовность к эмпатии».

Для лиц юношеского возраста с высоким уровнем психологического благополучия наиболее важным является сохранение позитивных отношений с другими людьми – это и предопределяет их удовлетворенность жизнью в целом. Позитивное отношение к другим людям является наиболее приоритетной для них целью, достичь которой они пытаются посредством понимания эмоций и эмоционального самоконтроля. Удовлетворенность собой достигается через стремление к личностной независимости, к тому же принятие себя происходит через усиление своей активной позиции в жизни.

Свой эмоциональный потенциал представители данной группы используют для позитивного коммуникативного взаимодействия с другими людьми. Эмоциональность этих молодых людей не является чрезмерно выраженной, контролируется и направляется преимущественно на поиск и достижение новых жизненных целей.

В выборке лиц со *средним уровнем психологического благополучия* показатели также группируются в четырехфакторную модель (объясняют 57,5% суммарной дисперсии). Первый, наиболее важный, фактор (23,5%) представлен следующими показателями: эмпатия (0,816), распознавание эмоций (0,800), понимание эмоций (0,698), позитивные отношения с другими (0,652), цель в жизни (0,536). Фактор был обозначен как «эмоциональная поддержка других».

Второй по значимости фактор (13,6%) образован следующими показателями: самомотивация (0,830), управление своими эмоциями (0,726), самопринятие (0,563). Данный фактор был интерпретирован как «эмоциональное самопринятие».

Третий фактор (11,1 %) образован показателями: автономия (-0,702), эмоционально-рациональная сбалансированность (0,565). Фактор был интерпретирован как «отказ от независимости».

В четвертый (9,4%) вошли следующие показатели: эмоциональность (-0,890), управление окружением (0,605). Этот фактор был интерпретирован как «социальная влияние».

Представленные выше данные указывают на достаточно слабую жизненную позицию лиц со средним уровнем психологического благополучия. Молодые люди стремятся к коммуникативному взаимодействию, способны к эффективному эмоциональному самоуправлению, но вместе с тем им в меньшей степени доступны личностная самостоятельность и эмоциональная независимость от других людей. Эти молодые люди чрезмерно стремятся быть «с другими людьми», утрачивая при этом способность сохранять собственную индивидуальность и собственное мнение, что вероятно и препятствует им быть целиком удовлетворенными своей жизнью.

У молодых людей со средним уровнем психологического благополучия гармонично сочетаются эмоциональная и рациональная сферы, они достаточно хорошо контролируют свои эмоции в общении, но им не хватает рефлексии приобретенного эмоционального опыта, уверенности в собственных возможностях и искреннего позитивного отношения к другим людям.

У лиц с *низким уровнем психологического благополучия* нами также избрана четырехфакторная модель (объясняет 70,3% суммарной дисперсии). Первый, наиболее весомый, фактор (25,9%) представлен следующими показателями: эмоциональность (0,876), эмоциональная осведомленность (0,845), понимание эмоций (0,765), эмпатийность (0,731), распознавание эмоций (0,625). Фактор был обозначен как «яркая эмоциональность».

Второй по значимости фактор (16,7%) наполняют следующие переменные: самопринятие (0,830), цель в жизни (0,740), управление своими эмоциями (0,730). Данный фактор был интерпретирован как «стремление к самопринятию».

Третий фактор (16,1%) образован такими показателями: позитивные отношения с другими (0,786), личностный рост (0,772), эмпатия (0,582). Фактор был обозначен как «эмпатическое общение».

В четвертый (11,5%) вошли следующие переменные: эмоционально-рациональная сбалансированность (0,781), самомотивация (0,570), автономия (-0,506). Этот фактор был интерпретирован как «избегание самостоятельности».

Полученные данные указывают на чрезмерно выраженную эмоциональность лиц с низким уровнем психологического благополучия. Вероятно, наличие различных эмоциональных переживаний препятствует этим молодым людям чувствовать себя удовлетворенными людьми. Главное для представителей этой группы – наладить отношения с самим собой, попытки принять себя, повысить свою самооценку. Отношения с другими людьми воспринимаются как второстепенные и больше имеют значение для приобретения коммуникативного опыта, личностного совершенствования. В общении с другими людьми молодые люди пытаются задействовать и свою эмоциональность, но это еще более мешает им упорядочить свои эмоциональные переживания и рефлексировать накопленный эмоциональный опыт.

Заключение. Таким образом, проведенное исследование показало, что у лиц юношеского возраста психологическое благополучие может быть выражено в различной степени. Различными являются и способы достижения психологического благополучия молодыми людьми: лицам с гармоничной личностью (с высоким уровнем психологического благополучия) свойственно стремление к позитивному общению с другими людьми, осмысленные жизненные цели, личностная независимость, готовность к эмпатии; для

лиц с неустойчивым душевным настроением (со средним уровнем психологического благополучия) характерны эмоциональная поддержка других людей, стремление к эмоциональному самопринятию, отказ от личностной независимости, стремление к социальной влиятельности; личностно дисгармоничные молодые люди (с низким уровнем психологического благополучия) характеризуются ярко выраженной эмоциональностью, стремлением к самопринятию, эмпатическому общению, избеганием возможностей проявить свою независимость.

Данные этого исследования подтвердили важную роль всех составляющих эмоционального интеллекта (эмоциональной осведомленности, распознавания эмоций, эмпатии, самомотивации, управления своими эмоциями) для психологического благополучия молодых людей, но следует отметить их различную направленность: «благополучные» юноши и девушки применяют свои эмоциональные способности преимущественно в сфере общения с другими людьми, «неблагополучные» – прежде всего с целью налаживания отношений с самим собой. Судя по всему, чрезмерная сосредоточенность на внутренних эмоциональных проблемах и мешает молодым людям чувствовать себя психологически благополучной личностью в достаточной степени.

К тому же, по данным факторного анализа у психологически благополучных молодых людей осознаваемые и неосознаваемые эмоциональные способности (т.е. эмоциональный интеллект и эмоциональные установки) более дифференцированы и проявляют себя независимо друг от друга. У психологически неблагополучных лиц наблюдается хаотичное смешение, неупорядоченность указанных свойств. Можно сделать вывод, что у лиц с низким уровнем психологического благополучия недостаточно сформированы механизмы рефлексии собственных эмоциональных возможностей и, как следствие, недостаточное адаптивное применение своих эмоциональных способностей.

Перспективы дальнейшего исследования усматриваем в изучении возрастных особенностей взаимосвязи эмоционального интеллекта и психологического благополучия.

ЛИТЕРАТУРА

1. Брэдберн, Н. Структура психологического благополучия / Н. Брэдберн. – Ярославль : Инфра, 2005. – 13 с.
2. Шамионов, Р.М. Психология субъективного благополучия личности / Р.М. Шамионов. – Саратов : СГУ им. Н.Г. Чернышевского, 2004. – 296 с.
3. Куликов, Л.В. Психология настроения / Л.В. Куликов. – СПб., 1997. – 226 с.
4. Аргайл, М. Психология счастья / М. Аргайл ; пер. с англ. А. Лисицыной. – СПб. : Питер, 2003. – 271 с.
5. Селигман, М. Новая позитивная психология: научный взгляд на счастье и смысл жизни : пер. с англ. / М. Селигман. – М. : София, 2006. – 456 с.
6. Андреева, И.Н. Психологические особенности индивидов с рефлексивными и нерефлексивными видами эмоционального интеллекта / И.Н. Андреева // Вестник Полоцкого государственного университета. Серия Е. Педагогические науки. – 2017. – № 7. – С. 94–101.
7. Шевеленкова, Т.Д. Психологическое благополучие личности (обзор основных концепций и методика исследования) / Т.Д. Шевеленкова, П.П. Фесенко // Психологическая диагностика. – 2005. – № 3. – С. 95–129.
8. Андронникова, О.О. Психологическое благополучие и здоровье как актуальная потребность современного человека в рамках девиктимизации / О.О. Андронникова, Е.В. Ветерок // Вестн. Кемер. гос. ун-та. – 2016. – № 1. – С. 72–76.

Поступила 13.03.2018

ROLE OF EMOTIONAL INTELLIGENCE IN PSYCHOLOGICAL WELL-BEING OF YOUNG ADULTS

S. DEREVYANKO, Y. SKORYK

Emotional features of young people with different levels of psychological well-being are analysed. Emotional intelligence differences are identified. Young adults with a high level of psychological well-being have more developed and realized abilities to identification of emotions, empathy, self-motivation and control over their emotions. These persons also have a greater unconscious desire for self-reflection.

Different ways of achievement psychological well-being of young adults with different levels of psychological well-being, such as positive emotional communication, important life ambitions (high level of well-being), emotionality, and desire for self-acceptance (low level of well-being), are discovered.

It is concluded that young people with low level of well-being have insufficiently formed mechanisms of interaction between conscious and unconscious emotional abilities, as well as their self-reflection.

Keywords: *emotional intelligence, psychological well-being, conscious and unconscious emotional abilities.*

УДК 159.9

СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТЬ КАК ПРОФЕССИОНАЛЬНО ЗНАЧИМОЕ КАЧЕСТВО РАБОТНИКОВ МЕДИЦИНСКОЙ СУДЕБНОЙ ЭКСПЕРТИЗЫ**Е.И. ВЛАСОВ***(Витебский государственный университет имени П.М. Машерова)*

Представлены результаты исследования по изучению связей показателей стрессоустойчивости и успешности в трудовой деятельности на примере специалистов медицинской судебной экспертизы. Полученные результаты могут быть применены для профессионального отбора в силовые структуры, медицинские и другие учреждения, предъявляющие высокие требования к показателю стрессоустойчивости.

Ключевые слова: *стресс, стрессоустойчивость, труд, медицинская судебная экспертиза.*

Введение. В настоящее время существует немало профессий с высоким уровнем стрессогенности. Работа судебного медика – одна из наиболее стрессогенных. Установлено множество стрессовых ситуаций, с которыми сталкиваются судебные медики в процессе трудовой деятельности. Успешность в профессиональной деятельности специалиста медицинской судебной экспертизы напрямую зависит от многих психологических факторов, к числу которых относится стрессоустойчивость. Чтобы научиться преодолевать сложные ситуации, предъявляемые в судебной медицине, специалист должен знать специфику вредности своей профессии. В практической деятельности специалистов медицинской судебной экспертизы применяется определение «особо сложные условия», или «особые условия». Выполнение трудовых обязанностей в особых условиях сопровождается значительными психоэмоциональными нагрузками, оказывает сверхэкстремальное воздействие на психику, что подчас затрудняет решение служебных задач и оказывает влияние на успешность профессиональных действий. Эффективность такой деятельности определяется не только профессиональными знаниями, умениями и навыками, но и профессионально важными свойствами, в числе которых стрессоустойчивость, являющаяся компонентом адаптивности личности.

С одной стороны, специалист медицинской судебной экспертизы находится в стрессовом пространстве из-за своей профессиональной деятельности, что требует от него стрессоустойчивости, с другой – развитию данного качества в профессиональной деятельности в нашем государстве уделяется не так много внимания [4, 5].

Цель исследования – изучить особенности личностных качеств работников медицинской судебной экспертизы в условиях стресса, степень их стрессоустойчивости, спрогнозировать готовность к действию в состоянии стресса, изучить предрасположенность работников медицинской судебной экспертизы к патологическим стресс-реакциям в экстремальных условиях и выявить влияние показателя стрессоустойчивости на успешность в профессиональной деятельности работников медицинской судебной экспертизы.

Материал и методы. В исследовании использовались методики:

- анкета «Прогноз»;
- анкета «Уровень субъективного контроля» (УСК);
- симптоматический опросник «Самочувствие в экстремальных условиях» (авторы А. Волков, Н. Водопьянова);
- теппинг-тест «Определение свойств нервной системы у работников судебной экспертизы по психомоторным показателям» [1].

База исследования. Исследование проводилось в отделе медицинских судебных экспертиз Новополоцкого межрайонного отдела Государственного комитета судебных экспертиз Республики Беларусь. Анкетирование производилось в индивидуальном порядке, при личной встрече с респондентами, заполнение происходило анонимно (для полной достоверности ответов), каждому испытуемому присваивался свой номер (код).

Социальный объект – работники медицинской судебной экспертизы (на примере сотрудников отдела медицинских судебных экспертиз Новополоцкого межрайонного отдела Государственного комитета судебных экспертиз Республики Беларусь).

Предмет исследования – стрессоустойчивость как профессионально значимое качество работников медицинской судебной экспертизы.

Выборка: выборочной совокупностью исследования будут являться лица мужского и женского пола в возрасте от 24 до 64 лет.

Методом анкетирования были изучены специалисты медицинской судебной экспертизы. Каждая из методик проведена на соответствующем бланке.

Объем выборки составил 30 человек (20 женщин и 10 мужчин), из них 10 экспертов, 10 средних и 10 младших медицинских работников.

Результаты и их обсуждение. По вышеперечисленным методикам обследовано 30 испытуемых. Ниже приведены полученные результаты исследования. Полученные данные переведены в проценты для наглядности и сравнения.

1. Методика «Прогноз» служит для первоначального выделения лиц с признаками нервно-психической неустойчивости (НПУ), риска дезадаптации в стрессе.

На диаграмме (рис. 1) видно, что показатели высокой вероятности нервно-психических срывов у двух испытуемых (7% от общего количества). Примечательно, что оба работают санитарями морга (младший медперсонал), имеют разный стаж (22 года и менее года). Такие показатели говорят о выгорании у работника с большим стажем и возрастных особенностях и невыработанной привычке к специфике труда у работника с малым стажем. Выявилась недостоверность показателей методик у одного из испытуемых. Средний уровень НПУ у 14 (47%) испытуемых, что составляет почти половину рабочего коллектива. Высокий уровень НПУ у 13 (43%) испытуемых. Стоит отметить, что почти у всех работников (90% от общего количества испытуемых) средний и высокий уровень нервно-психической устойчивости (НПУ).



Рисунок 1. – Диаграмма уровня нервно-психической устойчивости

2. Методика «Уровень субъективного контроля» (УСК) предназначена для оценки уровня субъективного контроля над разнообразными ситуациями и определения степени ответственности человека за свои поступки и свою жизнь.

На диаграмме (рис. 2) видно, что большинство испытуемых получили средние результаты по всем шкалам (от 3 до 8 стэн по каждой шкале).

Результаты, полученные в ходе проведения методики, говорят о высоком уровне ответственности за выполняемые действия, в целеустремленности, коммуникабельности и организации труда в коллективе.

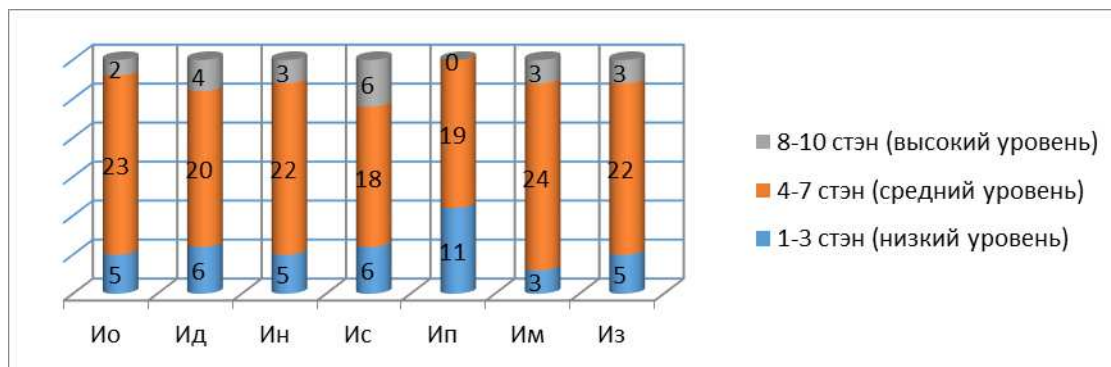


Рисунок 2. – Диаграмма уровня субъективного контроля

3. Симптоматический опросник «Самочувствие в экстремальных условиях» (СОС) (авторы А. Волков, Н. Водопьянова) предусмотрен как методика для выявления предрасположенности к патологическим стресс-реакциям в экстремальных условиях. Как и предполагалось, у работников медицинской судебной экспертизы высокий уровень психологической устойчивости к стресс-реакциям. Высокий результат показали 24 специалиста (80% от общего количества испытуемых), 6 специалистов (20%) – средний результат. Лиц с низким уровнем устойчивости по данной методике не установлено [2].

По результатам проведенного исследования можно говорить о том, что у среднего медицинского персонала уровень стрессоустойчивости незначительно выше, чем у экспертов и младшего медицинского персонала. Можно предположить, что повышенные требования и ответственность у экспертов выше, чем у среднего медицинского персонала. Также следует отметить, что непосредственно вскрытием трупов занимаются эксперты и санитары морга, действия средних медработников на данном этапе работы несколько вторичны, поэтому и уровень воздействия на них фактора смерти несколько ниже.

4. Для определения свойств нервной системы у работников судебной экспертизы по психомоторным показателям использовался теппинг-тест. Полученные результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1. – Динамика максимального темпа движения

Динамика максимального темпа движения	Общее количество испытуемых	Эксперты	Средний медицинский персонал	Младший медицинский персонал
Выпуклого типа	9 (30%)	2 (6,7%)	4 (13,3%)	3 (10%)
Ровного типа	6 (20%)	1 (3,3%)	3 (10%)	2 (6,7%)
Промежуточного типа	7 (23%)	1 (3,3%)	2 (6,7%)	4 (13,3%)
Вогнутого типа	3 (10%)	2 (6,7%)	1 (3,3%)	0
Нисходящего типа	5 (16,7%)	4 (13%)	0	1 (3,3%)

Согласно таблице, большая часть испытуемых имеет высокие и средние показатели работоспособности. Наиболее высокие показатели у среднего и младшего звена.

Введены новые численные показатели, характеризующие успешность работников медицинской судебной экспертизы. Для этого из должностных инструкций государственного медицинского судебного эксперта, фельдшера-лаборанта, лаборанта, медрегистратора и санитаря морга были выделены общие критерии оценки работы. Работу каждого специалиста оценил непосредственный руководитель по результатам надлежащего исполнения возложенных на специалиста обязанностей, регламентированных настоящей должностной инструкцией. При этом учитывались:

- сложность выполняемых работником трудовых функций;
- опыт практической деятельности, определяемый стажем работы по специальности;
- эффективность и качество труда;
- ответственность за выполненную работу;
- инициативное и творческое отношение к работе.

Выделенные критерии были оценены руководителем от 0 до 2 баллов каждый, чтобы сумма варьировалась от 0 до 10. Стаж оценивался следующим образом: 1 год – 0 баллов, 2–10 лет – 1 балл, 11 и более лет – 2 балла [3].

Расчет коэффициента корреляции (r). По результатам проведенных исследований проведен корреляционный анализ, где для определения уровня корреляции использовались значения, приведенные в таблице 2.

Таблица 2. – Типы корреляции

Числовой показатель	Уровень корреляции
-1,0	Идеальная обратная корреляция
-0,8	Очень сильная обратная корреляция
-0,6	Сильная обратная корреляция
-0,4	Умеренная обратная корреляция
-0,2	Слабая обратная корреляция
0	Нет корреляции (взаимосвязи)
0,2	Слабая прямая корреляция
0,4	Умеренная прямая корреляция
0,6	Сильная прямая корреляция
0,8	Очень сильная прямая корреляция
1,0	Идеальная прямая корреляция

По результатам проведенных исследований проведен корреляционный анализ для выявления взаимосвязи успешности в трудовой деятельности с показателями:

- нервно-психической устойчивости;
- стрессоустойчивости;
- шкалой общей интернальности;
- шкалой интернальности в области достижений;
- шкалой интернальности в области неудач;
- шкалой интернальности в области производственных отношений.

На втором этапе корреляционного анализа были исследованы взаимосвязи показателей теппинг-теста со следующими переменными:

- нервно-психической устойчивости;
- стрессоустойчивости;
- шкалой общей интернальности;
- шкалой интернальности в области достижений;
- шкалой интернальности в области неудач;
- шкалой интернальности в области производственных отношений;
- показателем успешности в трудовой деятельности.

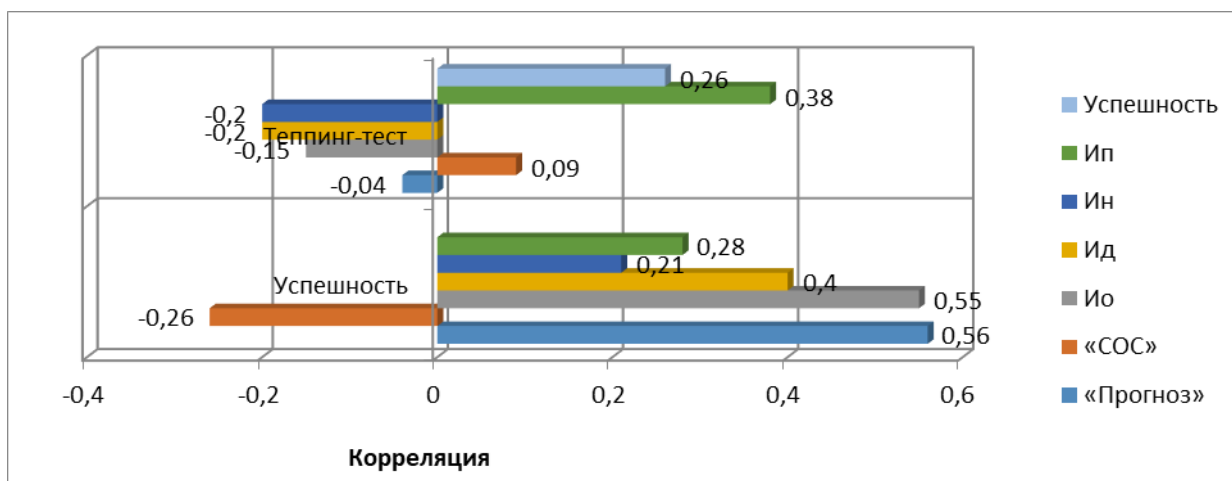


Рисунок 3. – Диаграмма корреляционного анализа

Имеется умеренная прямая корреляция между определенной успешностью и уровнем нервно-психической устойчивости ($r = 0,56$), шкалой общей интернальности Ио (УСК) ($r = 0,56$), где r соответствует уровню статистической значимости $p < 0,002$, что свидетельствует о высокой статистической значимости корреляции.

Умеренная прямая корреляция между определенной успешностью и шкалой интернальности в области достижений ($r = 0,4$), где r соответствует уровню статистической значимости $p < 0,02$, что свидетельствует об умеренной статистической значимости корреляции.

Также чуть ниже средних показателей связь успешности со шкалой интернальности в области производственных отношений. Слабая прямая корреляция со шкалой интернальности в области неудач.

Существует слабая обратная корреляция между показателем успешности и уровнем нервно-психической устойчивости ($r = -0,26$). Следует отметить, что анкета «Самочувствие в экстремальных условиях» предполагает, что низкий балл говорит о более высокой стрессоустойчивости, поэтому связь в корреляционном анализе получилась обратная. Коэффициент корреляции в данном случае соответствует уровню статистической значимости $p < 0,1$ и не достигает уровня статистической значимости.

Проведен корреляционный анализ для выявления взаимосвязи свойств нервной системы по психомоторным показателям (теппинг-тест) с проведенными методиками. Выявлена умеренная прямая корреляция со шкалой интернальности в области производственных отношений ($r = 0,38$), где r соответствует уровню статистической значимости $p < 0,05$, что свидетельствует об умеренной статистической значимости корреляции.

Результаты проведенного исследования позволяют сказать о высоком уровне стрессоустойчивости у работников медицинской судебной экспертизы.

По результатам эмпирического исследования выявлен высокий уровень ответственности за выполняемые действия, целеустремленности, коммуникабельности и организации труда в коллективе работников медицинской судебной экспертизы.

Корреляционный анализ результатов эмпирического исследования уровня стрессоустойчивости и успешности позволил выявить прямую связь между уровнем стрессоустойчивости и успешностью в профессиональной деятельности. Это позволяет сказать, что уровень стрессоустойчивости является одним из важнейших факторов успешности в трудовой деятельности.

Результат проведенного исследования выявил, что для работы в учреждениях с высоким уровнем стрессогенности необходимы специалисты с высоким уровнем стрессоустойчивости. Применяемые в ходе исследования методики позволяют успешно диагностировать данный показатель.

Заключение. На основании полученных в ходе исследования результатов можно заключить, что успешность в профессиональной деятельности специалиста медицинской судебной экспертизы напрямую зависит от многих психологических факторов, к числу которых относится стрессоустойчивость.

Проведенное исследование в дальнейшем может применяться для профессионального отбора в структуру Государственного комитета судебных экспертиз Республики Беларусь, а также других учреждений с высоким уровнем стрессогенности.

Чтобы научиться преодолевать сложные ситуации, предъявляемые в судебной медицине, каждый специалист должен знать специфику вредности своей профессии.

На проблему стресса должны обратить внимание не только психологи, но и работодатели. В первую очередь ответственные руководители должны принять меры, не допускающие профессионального выгорания сотрудников. Такие меры не только избавляют людей от страданий, но и, если они своевременны, выгодны работодателю. Было доказано, что постоянное воздействие стрессоров ведет к ошибкам в работе, нежелательным для работодателя.

ЛИТЕРАТУРА

1. Анастаси, А. Психологическое тестирование : в 2 т. / А. Анастаси. – М. : Педагогика, 1982. – Т. 1. – 318 с.
2. Водопьянова, Н.Е. Синдром выгорания: диагностика и профилактика / Н.Е. Водопьянова, Е.С. Старченкова. – СПб. : Питер, 2008.
3. Клищевская, М.В. Профессионально-важные качества как необходимые и достаточные условия прогнозирования успешности деятельности / М.В. Клищевская, Г.Н. Солнцева // Вестн. МГУ. Сер. 14. Психология. – 1999. – № 4.

4. Космолинский, Ф.П. Эмоциональный стресс при работе в экстремальных условиях / Ф.П. Космолинский. – М. : Медицина, 1976. – 192 с.
5. Узлов, Н.Д. Типологические характеристики медицинских работников, взаимодействующих с фактом смерти в профессиональной деятельности / Н.Д. Узлов, Е.Н. Пантелева // Клиническая психология: Итоги. Проблемы. Перспективы : сб. материалов Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием, Санкт-Петербург, 27–28 апр. 2010 г. / АОУ ВПО «Ленинград. гос. ун-т им. А.С. Пушкина». – СПб. : АЙСИНГ, 2010. – С. 438–442.

Поступила 26.04.2018

STRESS TOLERANCE AS A PROFESSIONALLY SIGNIFICANT QUALITY OF THE EMPLOYEES OF THE JUDICIAL MEDICAL EXPERT OPERATION

Y. VLASAU

Currently, there are many professions with a high level of stress. The work of forensic medic is one of the most stressful. A lot of stressful situations faced by forensic doctors in the process of labor activity are established. The success in the professional activity of a medical forensic expert directly depends on many psychological factors, including stress resistance. To learn how to overcome complex situations, presented in forensic medicine, an expert must know the specifics of the harmfulness of his profession. In this article, we present the results of a study on the study of the links between stress-resistance indicators and success in work activity, using the example of medical forensic experts. The results obtained can be used for professional selection in law enforcement agencies, medical and other institutions that impose high demands on the indicator of stress resistance.

Keywords: *stress, stress resistance, work, medical forensic examination.*

УДК 373.1

**ПРОБЛЕМА ОПТИМИЗАЦИИ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ
В НЕПОЛНОЙ СЕМЬЕ****Е.А. КОВАЛЁВА, И.В. СУЛИМА***(Гродненский государственный университет имени Янки Купалы)*

Рассматривается проблема изучения детско-родительских взаимоотношений в неполной семье. Представлена актуальность исследования, которая определяется, с одной стороны, устойчивой тенденцией в современном обществе к образованию неполных семей, с другой – ростом психолого-педагогических проблем во взаимоотношениях детей и родителей в данных семьях. Даны определения основным понятиям: семья, неполная семья, детско-родительские взаимоотношения и их общая характеристика. Проанализированы виды неполных семей и источники их формирования.

Приведены результаты исследования детско-родительских взаимоотношений с помощью диагностических методик: «Опросник для изучения взаимодействия родителей с детьми» И.М. Марковской, «Рисунок семьи» Л. Корман. На основании проведенного исследования разработана психолого-педагогическая коррекционная программа «Я – отражение тебя», особенностью которой является направленность коррекционного воздействия на оптимизацию детско-родительских взаимоотношений в неполных семьях. Предложены рекомендации и коррекционные упражнения с использованием различных видов арт-терапии, способствующие формированию благополучных детско-родительских взаимоотношений, совершенствованию взаимодействия с окружающим миром.

Ключевые слова: семья, неполная семья, детско-родительские взаимоотношения, дошкольный возраст, арт-терапия, сказкотерапия.

Введение. Главный институт воспитания личности ребенка – это семья. Она является источником приобретения жизненного опыта, формирует эмоциональные связи и привязанности, дает чувство защищенности, регулирует модель поведения и межличностные отношения. Воспитательный потенциал семьи составляют внутрисемейные взаимоотношения, определяемые не только составом семьи, нравственным примером родителей, но и их педагогической культурой. Объективное влияние родителей, развитие личности ребенка, а также способы общения и взаимоотношения в семье – наиболее важные детерминанты психического развития ребенка и формирования его личности. Взаимоотношения в семье в свою очередь – один из важнейших факторов в формировании и развитии индивидуально-личностных особенностей ребенка.

Гармоничные взаимоотношения – необходимое условие существования человека с первого дня его жизни. Такая высокая значимость взаимоотношений для каждого конкретного человека базируется на том, что контакты и благоприятные взаимоотношения с родителями выступают необходимым средством, способом удовлетворения важнейших, фундаментальных потребностей личности. Однако состояние семейных взаимоотношений на сегодняшний день во многом нестабильно. Одним из показателей нестабильности является растущее количество неполных семей (чаще материнских), источник которых, как правило, – разводы и внебрачные рождения. По данным национального исследования в Республике Беларусь, каждый четвертый ребенок воспитывается одной матерью в ситуации структурной семейной асимметрии [1]. Следовательно, на фоне увеличения количества неполных семей перед современным белорусским обществом стоят актуальные задачи: укрепление и стабилизация семьи, оптимизация детско-родительских взаимоотношений, повышение воспитательного потенциала семьи как основы стабильности и дальнейшего развития общества в целом.

Основная часть. Проблемам неполных семей, анализу причин их формирования посвящены труды О.В. Агеевой, Т.В. Бахуташвили, М. Босанац, И.Ф. Дементьевой, Т.А. Гурко, И.Е. Калабикиной, М. Киблицкой, Л.Г. Луняковой, Н.В. Медяной, М.Л. Рубан, О.В. Суворовой, Д.М. Тамоновой и др. Аспекты взаимоотношений родителей и детей в своих работах рассматривали психологи различных направлений: А. Адлер, Р. Дрейкус, А. Фрейд, Дж. Боулби, Э. Эриксон, К. Роджерс и др. Для разработки изучаемой проблемы большое значение имеют исследования А.А. Бодалева, М.И. Лисиной и др.

Семья, являясь первым и наиболее значимым фактором социализации ребенка, представляет собой систему социальных отношений, основанных в первую очередь на кровном родстве ее членов и обусловленных общностью быта, взаимной моральной ответственностью и взаимопомощью, что и характеризует ее как определенную социальную ситуацию развития.

Под воздействием ряда факторов и процессов демографического, культурного, экономического, идеологического, социально-психологического характера происходит дестабилизация белорусской семьи, трансформация семейно-брачных отношений: разрушение традиционной культуры семьи, изменение уклада жизни семьи, общепринятых норм поведения, характера супружеских отношений, взаимоотношений между родителями и детьми. Наблюдается снижение ценностных ориентиров семьи, ее роли в сохранении преемственности традиций между поколениями, изменение традиционных семейных ценностей.

Семья – институт, который реагирует на все изменения, происходящие в социокультурной сфере. В современных условиях социально-экономической трансформации общества институт семьи и брака претерпевает существенные изменения. Неполная семья – это один из основных социально-демографических типов современной семьи.

Психолог И.Г. Мариева определяет неполную семью как малую группу с частичными неполными связями, где нет традиционной системы отношений «мать – отец – ребенок» [2, с. 341]. В социологии к категории неполных семей относится те, у кого никогда не было либо в настоящее время нет супруга или супруги и которые содержат и воспитывают, по крайней мере, одного ребенка.

Таким образом, неполная семья представляет собой группу ближайших родственников, которая состоит из одного родителя с одним или несколькими детьми несовершеннолетнего возраста.

По мнению Ю.С. Жирова, рост неполных семей непосредственно связан со сферой брачно-семейных отношений:

- изменение моральных норм в области взаимоотношений полов;
- распространение добрачных связей,
- изменение традиционных ролей (семейных) мужчины и женщины;
- утрата семьей своей производственной функции;
- неподготовленность молодежи к браку;
- завышенные требования по отношению к брачному партнеру;
- алкоголизм, наркомания [3, с. 68].

Несколько источников формирования неполных семей выделяет И.Ф. Дементьева. Неполная семья образуется вследствие расторжения брака, внебрачного рождения ребенка, смерти одного из родителей или раздельного их проживания [4].

В связи с этим различают следующие разновидности неполных семей: осиротевшая, внебрачная, разведенная, распавшаяся.

Осиротевшая неполная семья образуется в результате смерти одного из родителей. Несмотря на то, что потеря близкого человека – это страшный удар для семьи, оставшиеся ее члены способны сплотиться и поддержать целостность семейной группы. Родственные связи в таких семьях не разрушаются: сохраняются взаимоотношения со всеми родственниками по линии погибшего (умершего) супруга, которые продолжают оставаться членами семьи.

Внебрачная семья (мать-одиночка) имеет свои особенности. В силу каких-либо обстоятельств, женщина принимает решение родить ребенка, не вступая в брак. Это может быть желание скрасить одиночество, стремление удовлетворить потребность в материнстве или оставить ребенка в качестве напоминания о человеке, которого она страстно любила, или другие причины [4].

Неполная разведенная семья – семья, в которой родители по какой-то причине не захотели или не смогли жить вместе. Ребенок, выросший в такой семье, получает психологическую травму, обуславливающую появление чувства неполноценности, страха, стыда. Поэтому естественна надежда детей, особенно маленьких, на воссоединение, восстановление брачных отношений между отцом и матерью.

Семья – это социальная группа, в которой есть субъект (родитель) с определенными характеристиками, и объект влияния (ребенок), который также наделен определенными свойствами. Между ними существуют взаимоотношения, взаимодействие, взаимовлияние.

Как отмечал Л.С. Выготский, детско-родительские взаимоотношения представляют собой культурно-исторический феномен, исторически изменчивое явление, которое находится под влиянием общественных норм и ценностей. Именно отношения с родителями являются фундаментом для установления и создания всех других социальных связей ребенка. Кроме того, они играют центральную роль в развитии самосознания – ребенок приобретает опыт отношения не только к другим, но и к самому себе [5].

Следующее определение феномену *детско-родительских взаимоотношений* дает О.А. Карабанова: это система межличностных установок, ориентаций, ожиданий в вертикальном направлении по возрастной лестнице: снизу вверх (диада «ребенок – родители») и сверху вниз (диада «родители – ребенок»), определяемых совместной деятельностью и общением между членами семейной группы [6].

Согласно научным трудам А.С. Спиваковской, детско-родительские взаимоотношения как важнейшая детерминанта психического развития и процесса социализации ребенка могут быть определены следующими характеристиками:

- характер эмоциональной связи: со стороны родителя – эмоциональное принятие ребенка (родительская любовь), со стороны ребенка – привязанность и эмоциональное отношение к родителю;
- мотивы воспитания и родительства;
- степень вовлеченности родителя и ребенка в детско-родительские отношения;
- удовлетворение потребностей ребенка, забота и внимание к нему родителя;
- стиль общения и взаимодействия с ребенком, особенности проявления родительского лидерства;
- способ разрешения проблемных и конфликтных ситуаций; поддержка автономии ребенка;
- социальный контроль: требования и запреты, их содержание и количество; способ контроля; санкции (поощрения и подкрепления); родительский мониторинг;
- степень устойчивости и последовательности (противоречивости) семейного воспитания [7].

С целью изучения особенностей детско-родительских взаимоотношений в неполной семье нами было проведено исследование на базе ГУО «Ясли-сад № 1 г. Волковыска». В эксперименте приняли участие родители и дети старшего дошкольного возраста из неполных семей. В ходе исследования использовались диагностические методики: «Опросник для изучения взаимодействия родителей с детьми (ВРР)» И.М. Марковской, методика «Рисунок семьи» Л. Корман.

В ходе проведения методики И.М. Марковской были продиагностированы особенности взаимодействия родителей и детей в семье. В результате проведения эксперимента были изучены 10 показателей взаимодействия родителей с детьми:

1. Нетребовательность – требовательность.
2. Мягкость – строгость.
3. Автономность – контроль.
4. Эмоциональная дистанция – близость.
5. Отвержение – принятие.
6. Отсутствие сотрудничества – сотрудничество.
7. Несогласие – согласие между ребенком и родителем.
8. Непоследовательность – последовательность.
9. Воспитательная конфронтация в семье.
10. Удовлетворительность отношениями с ребенком.

Анализ полученных результатов степени удовлетворенности родителей процессом взаимодействия с детьми свидетельствует о том, что большинство показателей взаимодействия родителей и детей в неполных семьях характеризуют неблагоприятные взаимоотношения и наличие психологических проблем. Так, например, уровень требовательности, который проявляется во взаимодействии родителя с ребенком, составил всего 31%. Данный аспект говорит о том, что родитель не проявляет особых требований к ребенку и не ожидает высокого уровня ответственности от него. Вместе с тем достаточно ярко выражено контролирующее поведение по отношению к ребенку (54,1%), которое может проявляться в мелочной опеке, навязчивости, ограничительности, не способствующей проявлению доверия к ребенку или стремлению родителя привить ему самостоятельность.

В результате анализа полученных данных следует обратить особое внимание на невысокий уровень представления родителя о близости к нему ребенка (29,2%), когда дети не проявляют свою близость к родителям, свое желание делиться самым сокровенным и важным. Наличие сотрудничества между родителями и детьми как нельзя лучше отражает характер взаимодействия. Показатель «сотрудничество» является следствием включенности ребенка во взаимодействие, признания его прав и достоинств. Оно отражает равенство и партнерство в отношениях родителей и детей. В результате эксперимента данный показатель составил 28%, что свидетельствует о нарушенных отношениях, авторитарном, безразличном или попустительском стиле воспитания.

Шкала «несогласие – согласие между ребенком и родителем» описывает характер взаимодействия между родителем и ребенком и отражает частоту и степень согласия между ними в различных жизненных ситуациях. Степень согласия по этой шкале показал 35,5 %, что позволяет судить о разногласиях в семейном воспитании.

«Последовательность родителя» является важным параметром взаимодействия, в котором отражается, насколько последователен и постоянен родитель в своих требованиях, своем отношении к ребенку, применении наказаний и поощрений и т.д. В результате проведенного нами исследования данный пара-

метр составил 25,9%, что показывает непоследовательность родителя, которая может быть следствием эмоциональной неуравновешенности, воспитательной неуверенности, отвергающего отношения к ребенку и т.п.

По данным шкалы «удовлетворенность отношениями ребенка с родителем» можно судить об общей степени удовлетворенности отношениями между родителями и детьми как с той, так и с другой стороны. Низкая степень удовлетворенности (31,3%) – показатель нарушений в структуре родительско-детских отношений, возможных конфликтов или обеспокоенности сложившейся семейной ситуацией.

В результате интерпретации рисунков (методика «Рисунок семьи» Л. Корман) нам удалось установить, что 35% респондентов испытывают недовольство семейной ситуацией. Так, например, некоторые дети из неполных семей (22%) в своих рисунках изображали чужих людей либо уменьшали состав семьи, «забывая» нарисовать тех членов семьи, которые им менее эмоционально привлекательны, с которыми сложились конфликтные отношения. В ходе проведения исследования большой интерес представили рисунки, в которых дети вместо реальных членов семьи изображали маленьких зверушек, птиц (наиболее часто так рисуются братья или сестры, чье влияние в семье ребенок стремится уменьшить). В нашем случае это 10% от общего количества испытуемых.

В результате полученных диагностических данных по методикам «Опросник для изучения взаимодействия родителей с детьми (ВРР)» И.М. Марковской и «Рисунок семьи» Л.Корман нам удалось выявить и проанализировать некоторые проблемы во взаимоотношениях детей с родителями, которые вызывают в ребенке тревожные и конфликтные чувства. Полученные результаты свидетельствуют о том, что взаимоотношения в неполных семьях обладают следующими особенностями: повышенные требования к детям, частое применение угроз, осуждения; противоречивость, непоследовательность в требованиях; разногласия членов семьи по вопросам воспитания.

Изучение особенностей детско-родительских взаимоотношений в неполной семье позволило выделить ряд проблем: неполная семья в основном испытывает трудности педагогического и психологического характера, дети из-за отсутствия одного из родителей в значительной степени страдают от отсутствия ласки. Особенности внутрисемейных взаимоотношений в неполной семье может приводить к различным нарушениям психического развития ребенка. Агрессия и жестокость в отношении ребенка не только наносят непоправимый вред его здоровью, травмируют психику, но и тормозят развитие личности. Дети, которые не имеют перед собой примера отношений мужчины и женщины, не до конца понимают роль каждого в семье. Они лишены возможности идентифицировать себя со своими родителями и, как следствие, в будущем таким детям будет нелегко создать свою семью.

С целью оптимизации взаимоотношений в неполной семье нами была разработана и внедрена психолого-педагогическая коррекционная программа «Я – отражение тебя» на базе ГУО «Ясли-сад № 1 г. Волковыска», целью которой явилась оптимизация детско-родительских взаимоотношений в неполных семьях, повышение их социальной адаптации посредством арт-терапевтических техник.

В ходе реализации программы решались задачи:

- организация психолого-педагогической помощи неполным семьям, испытывающим проблемы в детско-родительских взаимоотношениях;
- создание условий для помощи родителям в овладении навыками успешного родительства и конструктивного взаимодействия с ребенком;
- установление и развитие отношений партнерства и сотрудничества родителя с ребенком;
- создание условий для раскрытия творческого потенциала детей и родителей, самовыражения и гармонизации их личности посредством арт-терапии;
- повышение уровня психологического комфорта в неполных семьях;
- обучение приемам саморегуляции эмоционального состояния.

В процессе работы была определена структура занятий:

- ритуал приветствия направлен на сплочение участников группы, создает атмосферу группового доверия и принятия;
- разминка – настраивает на продуктивную групповую деятельность;
- основное содержание – совокупность упражнений и приемов, направленных на решение задач программы. включает в себя работу со сказкой (прослушивание, сочинение, драматизацию, иллюстрирование);
- рефлексия направлена на оценку значимости проведенного занятия.

Работа с детьми и родителями проводилась поэтапно.

1 этап – информационно-аналитический.

На первом этапе основной формой взаимодействия является анализ, обсуждение проблемы в конкретной семье с последующей индивидуальной консультацией. Основная цель данного этапа – информирование одиноких родителей о типичных недостатках во взаимоотношениях с детьми, актуализация проблемы их ребенка в глазах родителя. Для подготовки родителя к адекватному восприятию такой информации, для установления контакта мы в первую очередь начинали работу с установления доверия, объяснения своей позиции. При проведении консультаций «Семейные ценности», «Особенности семейного воспитания», а также заседания родительского клуба «Воспитываем добротой» мы предоставили возможность родителям самостоятельно проанализировать различные ситуации, возникающие в процессе взаимоотношений, свои варианты поведения в той или иной ситуации.

2 этап – установочно-коррекционный.

Цель этапа – установление и развитие отношений партнерства и сотрудничества родителя с ребенком, урегулирование взаимоотношений с окружающим миром, развитие коммуникативных умений и навыков у детей и их родителей, достижение способности к пониманию переживаний, состояний и интересов друг друга.

В основное содержание были включены элементы психогимнастики, направленные на развитие и коррекцию различных сторон психики как ребенка, так и взрослого. Этот метод позволил участникам проявить себя без помощи слов – языком тела. Так, например, упражнения «Цветок распускается», «Слепой», «Доверие», «Тень» способствуют созданию атмосферы принятия и понимания друг друга, повышению самооценки, развитию нравственных взаимоотношений.

Укреплению позитивного отношения к значимым людям, воспитанию у детей и взрослых положительного эмоционального отношения к детям и самому себе, коррекции познавательной и эмоционально-личностной сферы способствуют этюды «Расскажи руками», «Злость, уходи!», «Таинственный незнакомец», «Волна».

В исследуемой категории семьи нарушены отношения в эмоциональной сфере, поэтому мы работали над эмоциональным настроением семьи, формировали взаимное уважение и заботливое отношение матери к ребенку друг к другу, помогли осознать, что подлинная родительская любовь – это проявление одновременно справедливости и требовательности, предоставление ребенку самостоятельности и условий для самоутверждения. Укреплению позитивного отношения к значимым людям, воспитанию у детей и взрослых положительного эмоционального отношения к детям, самому себе способствуют игры «Ежик», «Я могу доверить тебе...», «Я – Ты».

С целью укрепления особенностей взаимоотношений родителей и детей в неполной семье нами были задействованы на втором этапе элементы арт-терапии – направления в психотерапии и психологической коррекции, основанного на искусстве и творчестве [8]. Наиболее эффективным в коррекционной работе для интеграции личности, развития творческих способностей, расширения сознания, повышения самооценки, совершенствования взаимодействий с окружающим миром стала сказкотерапия – метод, использующий сказочную форму для интеграции личности, развития творческих способностей, расширения сознания, совершенствования взаимодействий с окружающим миром.

Возможности работы со сказкой безграничны, сказка позволила родителям и детям взглянуть в «зеркало», которое отражает внутренний мир человека, облегчая тем самым идентификацию с определенной ситуацией. Главная ценность в использовании сказок – отсутствие в сказках прямых нравственных, назиданий. С помощью сказки ребенок усваивает причинно-следственные связи, существующие в мире. Так, при помощи сказки «Дело не в точках!» возможно скорректировать заниженную самооценку. Рисуя по сказке, и ребенок, и родитель имеют возможность выбирать наиболее соответствующий его внутреннему состоянию поворот либо найти тот вариант, который позволяет им решить сложившуюся ситуацию, освободиться от внутреннего напряжения. Информацию, содержащуюся в сказках, ребенок активно воспринимает и усваивает. Невозможно представить сказкотерапию без проигрывания эпизодов сказки при помощи куклы («Кот в сапогах», «Дочь и падчерица», «Морозко», «Хрустальная гора»), что дает возможность ребенку и взрослому через образы сказки соприкоснуться с жизненным опытом многих поколений. Игра, как ведущий вид деятельности ребенка, вызывает свободные ассоциации, помогает ребенку почувствовать некоторые эмоционально значимые ситуации и пережить их.

3 этап – рефлексивный.

На заключительном этапе с целью урегулирования взаимоотношений «родитель – ребенок» нами были проведены мероприятия: лекторий «Ключ к счастью», совместное развлечение «Доверчивый ежик», тренинг «Руки матери», акция «Подари сердце маме!». Организация непосредственной совместной деятельности родителя (родителей) с ребенком была призвана создать в семье атмосферу сотрудни-

чества и принятия друг друга, взаимопонимания, укрепить отношения между родителями и ребенком. В ходе семейных мероприятий родители должны научиться воспринимать ребенка с пониманием, создавая атмосферу в семье, в которой ребенок чувствует себя безопасно.

В результате проведенного контрольного среза эксперимента была выявлена положительная динамика в развитии детско-родительских взаимодействий в неполных семьях. По итогам показателей большинства шкал были отмечены благоприятные изменения взаимодействия родителей с детьми.

Так, наиболее высокий уровень детско-родительских взаимодействий в неполных семьях был обнаружен по следующим параметрам: «согласие между ребенком и родителем» (61,2%), «удовлетворительность отношениями с ребенком» (58,9%), «воспитательная конфронтация в семье» (51,2%). Данные результаты свидетельствуют о благоприятном характере взаимодействия между родителем и ребенком, отражающим частоту и степень согласия между ними в различных жизненных ситуациях; высоком уровне авторитетности родителя, выраженном положительном отношении к родителю в целом; удовлетворенности отношениями между родителями и детьми (рис.).

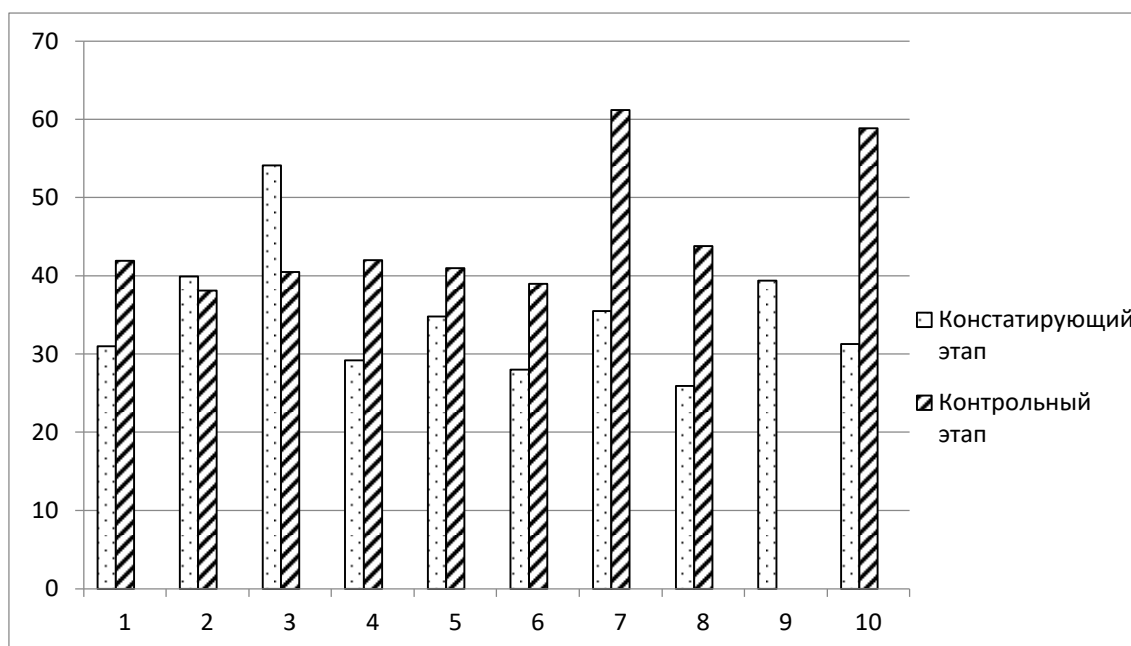


Рисунок. – Результаты исследования детско-родительских взаимодействий в неполных семьях (по 10-ти показателям)

Кроме того, существенные изменения в динамике детско-родительских взаимодействий выявлены по таким показателям, как «требовательность» (41,9%), «автономность – контроль» (40,5%), «эмоциональная дистанция – близость» (42%), «сотрудничество» (39%). Полученные результаты говорят о проявлении доверия к ребенку, стремлении родителя привить ему самостоятельность, о наличии сотрудничества между родителями и детьми, являющегося следствием включенности ребенка во взаимодействие, признания его прав и достоинств и отражающего равенство и партнерство в отношениях родителей и детей.

Заключение. Таким образом, результаты исследования детско-родительских взаимодействий в неполных семьях показали, что разработанная нами психолого-педагогическая коррекционная программа «Я – отражение тебя», направленная на оптимизацию детско-родительских взаимоотношений в неполных семьях, эффективна и может быть использована педагогами и психологами в учреждениях дошкольного образования.

Проблема изучения детско-родительских взаимоотношений в неполной семье – сегодня одна из наиболее актуальных и острых в современном обществе, требующая дальнейшего изучения. Целью психолого-педагогической помощи выступает оптимизация семейных взаимоотношений между родителями и их детьми, разработка методов и форм коррекции детско-родительских взаимоотношений для детей и родителей в неполной семье.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бурова, С.Н. Социология брака и семьи: история, теоретические основы, персоналии / С.Н. Бурова. – Минск : Право и экономика, 2010. – 455 с.
2. Маријева, И.Г. Особенности восприятия родителей детьми из неполных семей и формы его психолого-педагогической коррекции / И.Г. Маријева // Актуальні проблеми практичної психології : зб. наук. праць. – Херсон : 2012. – С. 341–347.
3. Жиров, Ю.С. Особенности поведения и эмоционального состояния детей из неполных семей / Ю.С. Жиров // Сацьяльна-педагогічна работа. – 2004. – № 2. – С. 67–73.
4. Дементьева, И.Ф. Негативные факторы воспитания детей в неполной семье / И.Ф. Дементьева // Социологические исследования. – 2001. – № 11. – С. 108–113.
5. Выготский, Л.С. Избранные психологические исследования / Л.С. Выготский. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1956. – 504 с.
6. Карабанова, О.А. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования / О.А. Карабанова. – М. : Гардарики, 2005. – 320 с.
7. Спиваковская, А.С. Как быть родителями / А.С. Спиваковская. – М. : Педагогика, 1986. – 157 с.
8. Копытин, А.И. Основы арт-терапии / А.И. Копытин. – СПб. : Лань, 1999. – 254 с.

Поступила 20.04.2018

THE PROBLEM OF OPTIMIZATION OF CHILD-PARENTAL RELATIONS IN THE INCOMPLETE FAMILY

E. KOVALEVA, I. SULIMA

The article is devoted to the problem of studying child-parent relationships in an incomplete family. The authors present the relevance of the study, which is determined on the one hand by a stable trend in the modern society to the formation of incomplete families, on the other - the growth of psychological and pedagogical problems in the relationship of children and parents in these families. Definitions are given to the basic concepts: family, incomplete family, child-parent relationships. The types of single-parent families and the sources of their formation are analyzed, and a general description of the child-parent relationship is given.

The article presents the results of the study of child-parent relationships using diagnostic techniques: "Questionnaire for studying the interaction of parents with children". Markovskaya, "The Picture of the Family" L. Corman. Based on the conducted research, the authors developed a psychological and pedagogical correctional program "I am a reflection of you", a feature of which is the direction of the corrective influence on the optimization of child-parent relationships in single-parent families. Recommendations and corrective exercises have been developed with the use of various types of art therapy, contributing to the formation of safe child-parent relationships, improving interaction with the surrounding world.

Keywords: *family, incomplete family, child-parent relationship, preschool age, art therapy, fairy tale therapy.*

УДК 159.92:796

**СТИЛЕВЫЕ ОСОБЕННОСТИ САМОРЕГУЛЯЦИИ СПОРТСМЕНОВ
РАЗЛИЧНОЙ КВАЛИФИКАЦИИ****Н.А. ШЕСТИЛОВСКАЯ***(Белорусский государственный университет, Минск)*

Психическая саморегуляция в спортивной деятельности обеспечивает устойчивость к соревновательному стрессу у спортсменов. С накоплением профессионального опыта на основе развития и взаимодействия компонентов саморегуляции происходит формирование индивидуального стиля деятельности спортсмена. В исследовании проведена диагностика уровней развития компонентов саморегуляции у спортсменов и суммарного показателя саморегуляции, выявлены гендерные различия в уровнях развития компонентов саморегуляции в целом и по уровням мастерства, а также стилевые особенности индивидуальных регуляторных профилей спортсменов, установлена взаимосвязь возраста и уровней мастерства.

Ключевые слова: саморегуляция, стресс, гендерные различия, стилевые индивидуальные особенности, спортсмены.

Введение. Саморегуляция является важнейшим процессом, обеспечивающим эффективность любой деятельности. Особенное значение саморегуляция приобретает в спортивной деятельности, где субъект и объект деятельности сливаются воедино.

Произвольная осознанная саморегуляция – это системный многоуровневый процесс психической активности человека по выдвиганию целей и управлению их достижением [1]. Психическая саморегуляция принципиально осознаваема человеком по мере необходимости, например, в случае возникновения трудностей или осознанного построения новых планов и программ поведения.

Психическая саморегуляция имеет следующую структуру [2]:

- принятая субъектом цель деятельности;
- субъективная модель значимых условий;
- программа исполнительских действий;
- система субъективных критериев достижения цели;
- контроль и оценка реальных результатов;
- решения о коррекции системы саморегулирования.

Все звенья регуляторного процесса системно взаимосвязаны и получают свою содержательную и функциональную определенность лишь в структуре целостного процесса саморегуляции [2].

Также спортивная деятельность характеризуется сопровождением стресса и в некоторые моменты и дистресса, в связи с этим спортсмену нужно выработать устойчивость к стрессовым ситуациям. Наблюдения и специальные исследования показали, что в основе высокой устойчивости к соревновательному стрессу у спортсменов с различными свойствами нервной системы и темперамента лежат индивидуально своеобразные и стабильные приемы психической саморегуляции деятельности [3]. Саморегуляционные механизмы в ситуации дистресса являются отражением другого уровня приспособления, на этом уровне происходит интеграция, обеспечивающая максимально возможную сохранность системы и ее функционирование.

Эффективное переживание поражения приводит к тому, что спортсмен, получая опыт выхода из «поля безнадежности отрицательных эмоций», перестает бояться поражения, что приводит его к большей мыслительной и двигательной свободе и значительно увеличивает вероятность победы. В то время как непреодоленный и «непрожитый» страх поражения сковывает спортсмена, вводит в ступор, человек не может объективно и своевременно оценивать ситуацию. Страхась проигрыша, он отвлекает свое внимание на этот страх, т.е. думает о действиях, которые делать не надо, в результате чего делает именно их и совершает. Потому что они были в фокусе его внимания, пусть даже и со знаком «не». В поле внимания не остается места для технически правильных и выигрышных действий. Субъективно поражением не обязательно является фактически занятое место в протоколе результатов. Переживание зависит от того, на что рассчитывал сам спортсмен. В некоторых ситуациях и предпоследнее место может быть воодушевляющей удачей, а в других – второе место субъективно равносильно поражению [4].

Саморегуляция в спортивной деятельности проявляется в способности спортсмена произвольно регулировать сдвиги в эмоциональной, двигательной и внутренней функциональных сферах, в характере самоконтроля соревновательного поведения. Конкретные проявления саморегуляции всегда специфичны, т.к. связаны с особенностями деятельности и непосредственного окружения [5].

В настоящее время разработано много различных способов психической саморегуляции: релаксационная и аутогенная тренировки, десенсибилизация, реактивная релаксация, медитация и др. [6].

По В.И. Моросановой, что личностные особенности определяют не столько результат, сколько стилевые способы регуляции произвольной активности субъекта, которые, реализуясь в регуляции конкретной деятельности, становятся основой вырабатываемого субъектом ее индивидуального стиля [1]. На этой основе и были сформулированы представления о стилевых особенностях саморегуляции субъекта, которые являются психологическим ресурсом и выступают предпосылками проектирования и создания индивидуальных стилей в конкретных видах деятельности в той мере, в какой они осознаются субъектом деятельности [7]. Индивидуально-типическими (или стилевыми) особенностями саморегуляции называются такие особенности саморегуляции человека, которые устойчиво проявляются в различных видах произвольной активности, в поведении и практической деятельности [7].

Среди них можно выделить индивидуально-типические особенности планирования, моделирования, программирования и оценки результатов. Развитость этих процессов, реализующих различные компоненты индивидуальной системы саморегуляции, описывается индивидуальными профилями саморегуляции.

Согласно структурным и уровневым характеристикам было выделено два вида регуляторных профилей: гармоничный и акцентуированный. При относительно равной развитости всех компонентов саморегуляции диагностируется гармоничный регуляторный профиль, при наличии выраженных различий в уровне сформированности компонентов – акцентуированный профиль. Очевидно, что гармоничный профиль регуляции может быть сформирован на различном общем уровне регуляции: высоком, среднем или низком [1].

Индивидуальный стиль деятельности складывается только на достаточно высоких ступенях спортивного мастерства, при этом параметры индивидуального стиля специализируются в соответствии со спецификой спортивной деятельности, с одной стороны, и индивидуальными особенностями спортсмена – с другой. Посредствующую роль в этом процессе играют специальные свойства личности и чувствительность к стресс-факторам.

Как утверждает В.Э. Мильман, отчетливых «личностных профилей успеха» не существует; иначе говоря, достичь существенных результатов в определенном виде спорта могут спортсмены с самыми различными общеличностными проявлениями, хотя, например, замечены различия в типизированных профилях личности спортсменов и неспортсменов [5].

Субъекты с высоким развитием саморегуляции и одинаковым уровнем развития всех регуляторных свойств легче овладевают новыми видами деятельности и чаще достигают высокой эффективности в профессиональной сфере. Исследования показывают, что у спортсменов высшей квалификации, прошедших отбор в олимпийские сборные, как правило, наблюдается гармоничный стиль саморегуляции спортивной подготовки [7].

Если профиль акцентуирован, то формирование эффективного или неэффективного стиля зависит не только от уровня развития саморегуляции, но и от создания в процессе формирования стиля компенсаторных отношений между сильной и слабой сторонами регуляции. В.И. Моросановой (1994) были выделены три стиля с акцентуированной структурой профиля: автономный, устойчивый, оперативный [8].

Актуальность проблем индивидуальных стилевых особенностей саморегуляции в спортивной деятельности определяет необходимость исследований в данной области. В исследовании В.Е. Купченко, А.А. Меньшиковой (2016) стилевых особенностей саморегуляции спортсменов-стрелков на различных этапах подготовки выявлено планомерное развитие уровня саморегуляции от этапа начальной подготовки к этапу высшего спортивного мастерства, а также различия в выраженности компонентов индивидуально-типических регуляторных профилей [9]. По мнению Е.А. Пархоменко (2013), у спортсменов индивидуальных видов спорта компоненты индивидуально-типического регуляторного профиля находятся на более высоком уровне развития по сравнению со спортсменами командных видов спорта [10]. Обнаружены также взаимосвязи компонентов саморегуляции с нервно-психической устойчивостью, а также использованием копинг-стратегий [11–13].

Приведенные исследования имеют отрывочный характер, не учитывают в достаточной мере различия компонентов саморегуляции по видам спорта, а также отсутствуют исследования гендерных различий у спортсменов, что определяет необходимость дополнительных исследований в этом направлении.

Основная часть. В данном исследовании приняли участие 150 спортсменов, из них 50 мастеров спорта (МС), 50 кандидатов в мастера спорта (КМС), 50 – первого разряда. Возраст респондентов от 18 до 23 лет. Все респонденты на момент диагностики являются действующими спортсменами, участвующими в республиканских и международных соревнованиях.

Цель исследования – выявить особенности функций саморегуляции и стилевых особенностей индивидуальных регуляторных профилей спортсменов. Для реализации данной цели необходимо опре-

делить уровень развития основных функций саморегуляции, установить гендерные различия и различия в зависимости от уровня мастерства, проверить взаимосвязь с возрастом и уровнем мастерства.

Для диагностики стилевых особенностей саморегуляции был применен опросник «Саморегуляция подготовки спортсмена» (В.И. Моросанова, 1989) [7]. Выбор данной методики обусловлен специализированностью методики, а также высокой диагностической валидностью. В ряде исследований уже были примеры использования данной методики [9–11], однако нет примеров исследований, характеризующих стилевые особенности индивидуальных регуляторных профилей в соответствии с видами спорта, уровнем мастерства и гендером.

Методика содержит шесть шкал: пять шкал представляют собой основные функции саморегуляции – планирование, программирование, оценка результатов, гибкость и самостоятельность; шестая шкала – социальное одобрение – свидетельствует о достоверности ответов. В результате диагностики для каждого респондента выявляются два важных показателя: во-первых, на основании пяти шкал определяется количество баллов, набранных по каждой функции саморегуляции, на основании чего можно оценить уровень развития конкретной функции у респондента и построить индивидуальный профиль стилевых особенностей; во-вторых, высчитывается суммарный показатель саморегуляции и определяется его уровень – высокий, средний или низкий.

Результаты диагностики общего (суммарного) показателя саморегуляции (табл.) показали значительное преобладание среднего уровня развития саморегуляции у спортсменов, что согласуется с данными ранее проведенных исследований [10, 13].

Таблица. – Суммарный показатель саморегуляции

Уровень суммарного показателя саморегуляции	Женщины, частота	Мужчины, частота
Высокий	не выявлен	не выявлен
Средний	96%	78%
Низкий	4%	22%

В данной методике среднее значение компонента саморегуляции не является индикатором развитости или неразвитости способности к саморегуляции респондента, поскольку, во-первых, имеет значение совокупное развитие компонентов, что задает суммарный показатель саморегуляции, во-вторых, имеет значение взаимная сбалансированность развития компонентов саморегуляции. То есть средняя или даже слабая развитость одного компонента саморегуляции может компенсироваться развитием других компонентов саморегуляции, что в итоге будет определять успешность или неуспешность деятельности конкретного спортсмена.

Далее был проведен статистический анализ гендерных различий в уровнях развития основных функций саморегуляции. По отдельным компонентам саморегуляции, как у мужчин, так и у женщин, в основном, преобладают средние уровни их развития (рис. 1).

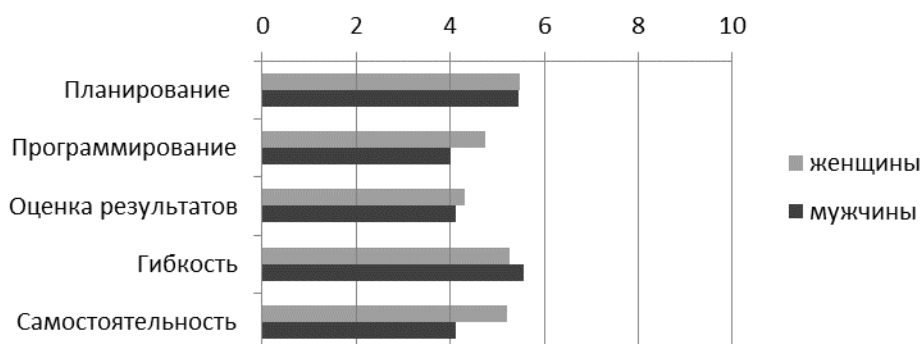


Рисунок 1. – Уровни развития компонентов саморегуляции спортсменов в зависимости от гендера

Данные диаграммы позволяют предположить наличие различий в уровнях развития отдельных компонентов саморегуляции, причем развитие данных компонентов саморегуляции выше у женщин.

Статистически достоверные гендерные различия были установлены по следующим шкалам: «Программирование» ($U_{эмп} = 966,5; p \leq 0,05$), «Гибкость» ($U_{эмп} = 1002,5; p \leq 0,05$), «Самостоятельность» ($U_{эмп} = 803,5; p \leq 0,01$), а также по суммарному показателю саморегуляции ($U_{эмп} = 954,5; p \leq 0,05$).

Следовательно, женщины лучше, чем мужчины, продумывают свою деятельность, умеют расставить приоритеты в процессе тренировок, скорректировать ошибочные действия, организовать работу по достижению выдвинутой цели, контролировать ход ее выполнения, анализировать и оценивать как промежуточные, так и конечные результаты.

Анализ полученных результатов по основным компонентам саморегуляции по уровню мастерства представлен на диаграмме (рис. 2).

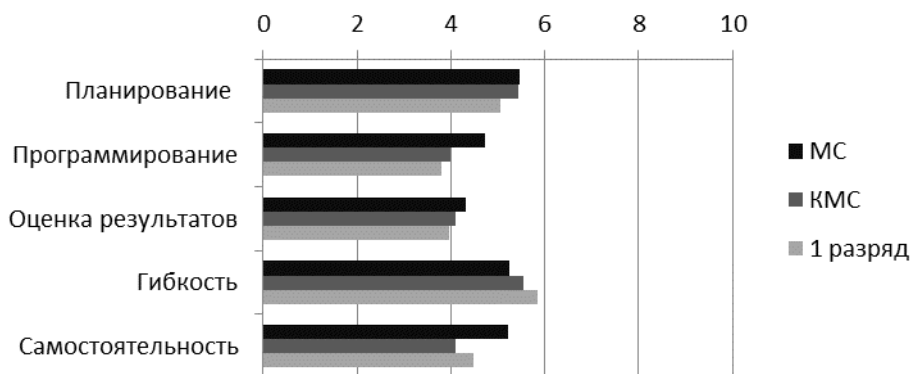


Рисунок 2. – Уровни развития компонентов саморегуляции спортсменов по уровню мастерства

Согласно диаграмме, суммарные показатели уровня саморегуляции у МС, КМС и 1-разрядников находятся на среднем уровне, но отличаются по отдельным компонентам саморегуляции.

Статистически достоверные различия выявлены по шкале «Программирование» между МС и КМС ($U_{эмп} = 895,5; p \leq 0,05$) и между МС и 1-разрядниками ($U_{эмп} = 936,5; p \leq 0,05$), что можно объяснить профессиональным опытом МС по сравнению с 1 разрядом, большей продуманностью действий, способностью к моделированию возможного исхода ситуации и соревновательного поведения, умению расставить приоритеты в тренировочном процессе; по шкале «Оценка результатов» между МС и КМС ($U_{эмп} = 825,0; p \leq 0,05$) и между МС и 1-разрядниками ($U_{эмп} = 804,0; p \leq 0,01$), что можно объяснить тем, что МС чаще анализируют результаты тренировок и соревнований, причины побед и поражений склонны искать в себе и независимы от мнения окружающих в отличие от КМС и спортсменов 1 разряда; по шкале «Самостоятельность» ($U_{эмп} = 799,0; p \leq 0,05$); по общему уровню саморегуляции между МС и КМС ($U_{эмп} = 843,5; p \leq 0,01$) и между МС и 1-разрядниками ($U_{эмп} = 901,5; p \leq 0,05$), что может означать способность МС в большей степени, по сравнению с КМС и 1-разрядниками, самостоятельно планировать свою деятельность и целенаправленно работать для достижения поставленной цели.

Поскольку были обнаружены статистически значимые гендерные различия по компонентам саморегуляции, было интересно проверить наличие гендерных различий и с учетом уровня мастерства. Диаграммы на рисунках 3 и 4 отображают показатели саморегуляции МС, КМС и 1-разрядников у женщин и мужчин.

Наиболее развитые показатели у женщин-спортсменок по компонентам «Планирование» и «Гибкость», наименее – «Программирование» и «Самостоятельность», однако заметны различия между уровнями мастерства.

У мужчин-спортсменов наиболее развитые показатели по компонентам «Планирование» и «Гибкость» находятся в пределах средних значений, при этом также заметны различия по уровню мастерства.

С помощью статистического анализа были установлены следующие гендерные различия по уровням мастерства: у МС – по шкалам «Программирование» ($U_{эмп} = 499,5; p \leq 0,05$) и «Самостоятельность» ($U_{эмп} = 469,5; p \leq 0,05$); у КМС – по шкалам «Программирование» ($U_{эмп} = 320,0; p \leq 0,01$), «Гибкость» ($U_{эмп} = 460,0; p \leq 0,01$) и «Самостоятельность» ($U_{эмп} = 460,0; p \leq 0,05$); у 1-разрядников – по шкалам «Планирование» ($U_{эмп} = 580,0; p \leq 0,05$) и «Самостоятельность» ($U_{эмп} = 478,0; p \leq 0,01$).

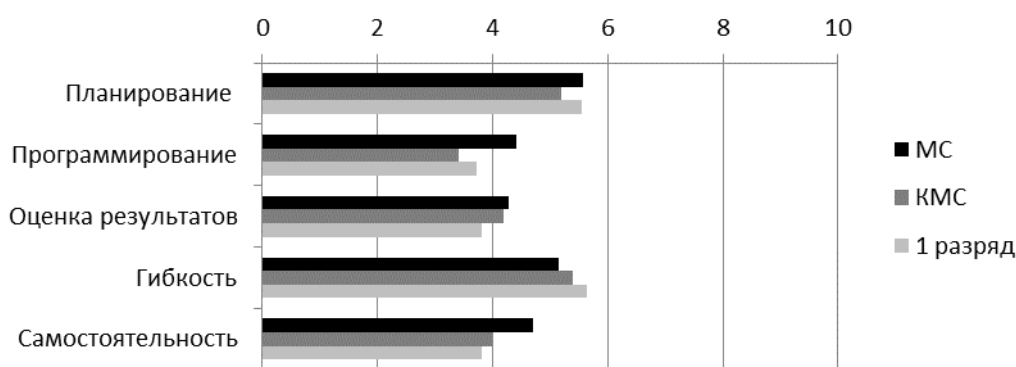


Рисунок 3. – Показатели саморегуляции спортсменов по уровню мастерства у женщин

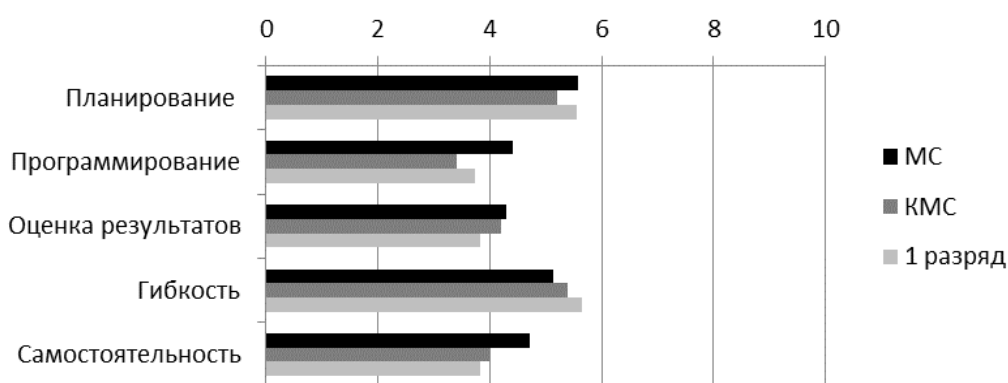


Рисунок 4. – Показатели саморегуляции спортсменов по уровню мастерства у мужчин

Выявлена также взаимосвязь возраста и общего (суммарного) показателя саморегуляции (коэффициент корреляции Спирмена $r = 0,32, p \leq 0,05$), что еще раз подчеркивает роль развитости личностных качеств в функционировании регуляторных процессов; взаимосвязи уровня мастерства с уровнями развития функций саморегуляции и общего показателя саморегуляции не выявлено.

Заключение. В результате проведенного исследования сделаны следующие выводы:

- выявлено значительное преобладание среднего уровня развития саморегуляции у спортсменов (87%);
- определено преобладание среднего уровня развития отдельных компонентов саморегуляции у спортсменов (не превышающий 6 баллов) как у мужчин, так и у женщин;
- показаны статистически достоверные гендерные различия по шкалам «Программирование» ($p \leq 0,05$), «Гибкость» ($p \leq 0,05$), «Самостоятельность» ($p \leq 0,01$) и суммарным показателям саморегуляции ($p \leq 0,05$);
- выявлены статистически достоверные различия в уровнях мастерства по шкалам «Программирование» между МС и КМС, МС и 1-разрядниками ($p \leq 0,05$); «Оценка результатов» между МС и КМС ($p \leq 0,05$), МС и 1-разрядниками ($p \leq 0,01$); «Самостоятельность» ($p \leq 0,05$); по общему уровню саморегуляции между МС и КМС, МС и 1-разрядниками ($p \leq 0,05$);
- обнаружены статистически достоверные гендерные различия также в уровнях мастерства: у МС – по шкале «Программирование» ($p \leq 0,05$) и «Самостоятельность» ($p \leq 0,05$); у КМС – по шкалам «Программирование» ($p \leq 0,01$), «Гибкость» ($p \leq 0,01$) и «Самостоятельность» ($p \leq 0,05$); у 1-разрядников – по шкалам «Планирование» ($p \leq 0,05$) и «Самостоятельность»;
- установлена статистически достоверная взаимосвязь возраста и общего (суммарного) показателя саморегуляции ($p \leq 0,05$), что подчеркивает роль развитости личностных качеств в функционировании регуляторных процессов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Моросанова, В.И. Индивидуальный стиль саморегуляции в произвольной активности человека / В.И. Моросанова // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. – 2010. – № 1. – С. 36-45.
2. Конопкин, О.А. Психическая саморегуляция произвольной активности человека (структурно-функциональный аспект) / О.А. Конопкин // Вопросы психологии. – 1995. – № 1. – С. 36-45.
3. Акимова, Л.Н. Психология спорта : курс лекций / Л.Н. Антипова. – Одесса : Негоциант, 2004. – 127 с.
4. Тихвинская, Е.О. Психология переживания в спорте / Е.О. Тихвинская. – СПб. : СПбГУ, 2007. – 127 с.
5. Мильман, В.Э. Стресс и личностные факторы регуляции деятельности / В.Э. Мильман // Стресс и тревога в спорте : сб. науч. тр. – М. : Физкультура и спорт, 1983. – 288 с.
6. Батырова, А.А. Переживание и методы саморегуляции в спорте [Электронный ресурс] / А.А. Батырова. – Режим доступа: <https://www.scienceforum.ru/2015/pdf/13375.pdf>. – Дата доступа: 01.02.2018.
7. Моросанова, В.И. Индивидуальный стиль саморегуляции: феномен, структура и функции в произвольной активности человека / В.И. Моросанова. – М. : Наука, 2001. – 192 с.
8. Моросанова, В.И. Диагностика индивидуально-стилевых особенностей саморегуляции в учебной деятельности студентов / В.И. Моросанова, Р.Р. Сагиев // Вопр. психологии. – 1994. – № 5. – С. 134–140.
9. Купченко, В.Е. Стилевые особенности саморегуляции спортсменов-стрелков на различных этапах подготовки / В.Е. Купченко, А.А. Меньщикова // Вестн. Ом. ун-та. Сер. «Психология». – 2016. – № 3. – С. 42–48.
10. Пархоменко, Е.А. Стилевые особенности саморегуляции поведения спортсменов игровых и индивидуальных видов спорта / Е.А. Пархоменко // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2013. – № 3. – С. 69–71.
11. Акименко, А.К. Взаимосвязь алекситимии, копинг-стратегий и стиля саморегуляции личности / Изв. Саратов. ун-та. Сер. Философия. Психология. Педагогика. – 2016. – Т. 16, вып. 3. – С. 311–315.
12. Рассказова, Е.И. Копинг-стратегии в структуре деятельности и саморегуляции: психометрические характеристики и возможности применения методики COPE / Е.И. Рассказова, Т.О. Гордеева, Е.Н. Осин // Психология. – 2013. – Т. 10, № 1. – С. 82–118.
13. Пирожкова, В.О. Роль произвольной саморегуляции поведения при совладании с соревновательным стрессом у спортсменов игровых видов спорта / В.О. Пирожкова // Молодой исследователь: вызовы и перспективы : сб. ст. по материалам I Междунар. заочн. науч.-практ. конф. – № 1 (1). – М. : Интернаука, 2015. – С. 77–82.

Поступила 03.04.2018

STYLE FEATURES OF SELF-REGULATION OF DIFFERENT QUALIFICATION ATHLETES

N. SHESTILOVSKAYA

Mental self-regulation provides for athletes resistance to a competitive stress in sports activity. On the basis of development and interaction of components of self-regulation individual style of activity of the athlete forms during professional experience. The research includes results of diagnostics of the levels of development of components of athletes self-regulation, total indicator of self-regulation, gender differences on the levels of development of components of self-regulation in general and on skill levels, style features of individual regulatory profiles of athletes, the interrelation of age and levels of skill.

Keywords: *self-regulation, stress, gender differences, style individual features, athletes.*

ФИЛОСОФИЯ

УДК 297.17 (091)

ПАЛОМНИЧЕСТВО В ИУДАИЗМЕ: ИСТОКИ, ТРАДИЦИЯ, ОСОБЕННОСТИ

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

Рассматривается паломничество в иудаизме как важнейшая часть религиозной жизни евреев. Анализируются вопросы возникновения и развития этого явления. Многочисленные примеры показывают разнообразие и важность паломничества в иудаизме. Отмечается, что деятельность и наследие паломников являются значимым материалом для изучения культуры этой духовной цивилизации. Выделяются наиболее посещаемые религиозные объекты: в первую очередь, Иерусалимский Храм, сакральные места, захоронения Пророков, могилы знатоков Закона. Для миллионов иудеев трепетное отношение к объекту поклонения служит исполнением воли Творца.

Цель исследования – выявить особенности паломничества в иудаизме, показать влияние исторических, географических, культурных факторов на их формирование. Данная работа может быть полезна для решения насущных проблем взаимодействия с представителями мира еврейской цивилизации, которая существенным образом повлияла на становление и развитие христианства и ислама.

Ключевые слова: паломничество, иудаизм, Библия, Тора, Иерусалимский Храм, евреи, культура.

Введение. Приверженцы иудаизма, главным образом евреи, исповедуя свою религию, определенное значение придавали путешествиям и поклонению святыням. Паломничество у евреев (на иврите – алия) буквально означает «восхождение». Для них паломничество, согласно словам Франсуа Бернара Юга, – «своеобразный мост, соединяющий землю с небесным миром, телесную оболочку с перевоплощением. Оно требует одновременно святого места, святого пути и святой цели. Паломники завершат свое путешествие иначе, чем его начинали. Когда он прибывает в пункт назначения, он знает, что вернулся к своему настоящему дому» [1]. Попробуем рассмотреть, как возникло это явление в недрах иудаизма, какие приобрело особенности и насколько утвердилось в еврейской традиции.

Основная часть. В древности, в период зарождения иудаизма, еще до постройки Иерусалимского Храма главное место паломничества было тесно связано с нахождением в конкретный момент Скинии – походного храма евреев, где приносились жертвы и хранился Ковчег Завета. К примеру, отец Самуила Элкана восходил в Шило, где находилась Скиния, ежегодно, «чтобы поклониться и принести жертву Господу» (I Сам. 1:3). Также и в городе Дан имелось свое святилище, куда, как и к Скинии в Шило (Суд. 17–18), шли паломники. Раз в год паломничество к месту принесения в жертву дочери Ифтахы в Гилиаде совершали девушки (Суд. 11:39–40). При правлении царя Давида одним из центров паломничества был, по-видимому, Хеврон (II Сам. 15:7).

Паломничество у евреев довольно широко распространено до сих пор по той причине, что это в какой-то степени обязанность правоверного иудея. В тексте Торы об этом неоднократно упоминается (Исход 23:17; Исход 34:23; Второзаконие 16:16): «Три раза в году весь мужской пол должен являться пред лице Господа, Бога твоего, на место, которое изберет Он: в праздник опресноков, в праздник седмиц и в праздник кущей; и никто не должен являться пред лице Господа с пустыми руками» (Втор. 16:16). После обретения евреями земли обетованной такое место было определено на долгие годы. По завещанию Давида его сыном царем Соломоном за семь лет был построен Храм. После реформ царя Соломона главными местами паломничества стали, соответственно, сам Храм, Храмовая гора и Иерусалим. Поскольку Храм находится на земле, которую Бог обещал еврейскому народу, и Сам Всевышний обитает в нем, то и святилище обладает особой благодатью.

Храмовая гора придает Иерусалиму статус святого города. На самой высокой точке горы находится так называемая скала основания, на которую Создатель и поместил мир в третий день Творения. Именно здесь Авраам обязан был совершить жертвоприношение Богу, здесь находился жертвенник Давида. В Святом Святых Храма хранился Ковчег Завета, ящик из дерева ситтим, в котором содержались скрижали – две каменные доски с вырезанными на них десятью заповедями. В Храме находилась и старая Скиния вместе со всеми принадлежностями. «Ковчег священный посередине Храма, а над Ковчегом камень фундамента, на котором построен мир» (Мидраш Танхума, V век н.э.) [2, с. 46].

Как уже отмечалось, паломники трижды в год собирались во дворе Храма. Евреям-мужчинам предписывается посещение Храма на Песах, Шавуот, Суккот, совпадающими с земледельческими праздниками, и по желанию в другие дни. Песах – праздник освобождения евреев из египетского рабства,

Шавуот – дарование Торы, обретение духовной свободы для служения Богу, Суккот – память о странствиях в пустыне, напоминание еврейскому народу о его зависимости от Бога [3, с. 300–303]. Каким образом следовало отмечать данные праздники, подробно описано в Торе. Паломничество требовало больших финансовых расходов, поэтому духовные власти не настаивали, чтобы все евреи посещали Храм ежегодно во все эти праздники.

В 588 г. до н.э. Храм был разрушен и сожжен войсками вавилонского правителя Навуходоносора, исчезла и главная святыня – Ковчег Завета. Но уже в 515 г. благодаря лояльности персидских властей, захвативших земли Израиля, Храм был заново отстроен и освящен [2, с. 50].

В период Первого храма паломничество еще не было массовым и постоянным явлением. Но уже в период Второго храма почти вся духовная жизнь народа была сосредоточена в Иерусалиме. Достоверно известно, что основная часть пожертвований была связана с паломничеством. Власти любого еврейского поселения помогали паломникам, которые собирались в Иерусалим. Добровольный налог в половину шекеля с каждого еврея доставлялся караванами в Храм [4]. В Иерусалим шли целыми семьями, включая женщин и детей, несмотря на то, что Тора не обязывала женщин к путешествию, но и для них было выделено особое пространство около Храма.

Власти заботились о порядке, дорогах, источниках воды, защите от солнца, безопасности паломников. Ряд исследователей полагает, что песни восхождения, включенные в книгу Псалмов, – это песни паломников периода Второго храма. Согласно им, путешествия караванов были праздничными, сопровождалась танцами и игрой на музыкальных инструментах [4].

Синедриону, резиденция которого находилась в Храме, сообщали о выходе крупных караванов, также было известно, за какое время паломники пройдут традиционный маршрут. Зачастую их торжественно встречали в Иерусалиме, в ней участвовали представители городских властей, служители Храма.

Прибывшие изначально направлялись к Храму и только потом заботились о ночлеге. Многие общины диаспоры, к примеру, киренайские, александрийские, киликийские, азиатские евреи, имели в Иерусалиме свои синагоги и дома с жилыми комнатами для паломников. Евреи диаспоры придавали большое значение паломничеству, в котором они видели символ своей привязанности к Храму и Иерусалиму. Подобная привязанность являлась важной частью их национального и религиозного самосознания [5, с. 202].

Пилигримы порой оставались в Иерусалиме надолго, т.к. определенные праздники продолжались больше недели. К тому же, еще до праздника нужно было успеть пройти необходимые церемонии ритуального очищения, занимавшие, как правило, семь дней.

Паломники приносили дары Храму не только от себя, но и от родных и знакомых. Храму подносили то, что выращивали, производили, продавали. Не исключались и дары в виде денег, драгоценных камней, изделий из золота и серебра. Многие годы готовились к паломничеству в Иерусалим, и только жители города и окрестностей, приносившие обычно в Храм продукты и дрова, могли позволить себе паломничество несколько раз в год. Часть освященных жертвоприношений позволялось съесть, причем в атмосфере праздника, на который приглашали земляков, хозяев съемного жилья, соседей, нищих паломников. Все свободное время в Иерусалиме паломники тратили на изучение Торы, посещали иешивы при Храме, совершали церемонии и ритуалы на Храмовой горе и в самом Храме.

Паломничество поддерживало связь Храма со всем еврейским народом, диаспорами, оно создавало приток средств, необходимых Храму. У людей, прибывших в Иерусалим, возникало сознание единства народа, национальной солидарности. Согласно сведениям из средневековых архивов каирской синагоги Бен Эзра, в определенные дни в Иерусалим на богомолье приходило до миллиона верующих из Вавилонии, Персии, Эфиопии, Анатолии и Рима.

В память о победе Маккавеев над греками, освобождении Храма и возобновлении служения в нем празднуется Ханука. В текстах Талмуда написано, что это событие сопровождалось чудом: найденный в Храме небольшой сосуд с освященным оливковым маслом, рассчитанный на один день горения, горел в течение восьми дней. Отсюда и такое количество дней празднования, неотъемлемой частью действия которого является зажженный ритуальный подсвечник, называемый ханукия.

При правлении Ирода Великого незадолго до начала нашей эры Храм начали перестраивать и расширять. И в 64 г. н.э., наконец, он был заново освящен. Обновленный Второй Храм простоял всего шесть лет, в 70 г. н.э. был разрушен при взятии Иерусалима римлянами во главе с Титом. Земля, на которой стоял Храм, была перепахана как символ полного уничтожения. Священные сосуды вывезены в Рим, их изображение и сегодня можно увидеть на Триумфальной арке Тита. Но несмотря на разорение, завоевателям не удалось истребить память, религиозную традицию и веру иудеев [2, с. 50].

После разрушения Второго храма прежняя радость сменилась скорбью и надеждой на его восстановление. В течение нескольких веков после разрушения Храма паломники молились на Масличной горе, т.к. на место Храма их не допускали, к тому же со временем здесь было воздвигнуто святилище Юпитера, а в месте, где находилось Святое Святых, установили статую императора Адриана. Примерно в V в. сложилась традиция молиться у Западной стены, построенной из камней Второго Храма,

и которую в наши дни считают святыней и олицетворением славы величественного строения. Широко известно и второе название этого сооружения – Стена Плача. Стена Плача имеет общую протяженность порядка 488 м. Местом молений служит центральная часть, имеющая длину 156 м и разделенная на мужскую и женскую площадки.

До наших дней сохранились еврейские, христианские и мусульманские свидетельства о потоках еврейских паломников к Храмовой горе. Даже во времена Элии Капитолины и Иерусалимского королевства крестоносцев, когда евреям не разрешалось входить в город, они совершали паломничество на Масличную гору, молясь и оплакивая там разрушение Храма.

Новый расцвет еврейского паломничества произошел после отвоевания арабами во главе с Салах ад-Дином в 1187 г. Святой Земли у крестоносцев. Евреям было разрешено посещать святые места Иерусалима. В связи со стремительно увеличивающимся потоком паломников в 1860 г. в Моце к западу от Иерусалима был открыт крупный еврейский постоялый двор для паломников [6].

Стена Плача приобрела для верующих исключительное религиозно-ритуальное значение. День разрушения Второго храма, который также считается и днем разрушения Первого храма, стал днем траура, и в этот день большое количество паломников можно наблюдать у Западной стены. Пилигримы следуют определенному ритуалу. Мужчины с непокрытой головой обязаны взять кипу, а женщины – накидку, чтобы прикрыть оголенные места.

Паломников и молящихся у Стены можно встретить в любое время дня и ночи. Верующие приезжают со всего мира, слышна речь на десятках языках. Паломники сосредоточены, многие держат в руках молитвенник, иногда покачиваясь, подобно огоньку свечи, можно наблюдать и эмоциональные молитвы. Совершивший в конце XIX в. путешествие в Палестину великий русский художник В.В. Верещагин так описывает увиденную им картину: «Та часть великой стены, которая окружает Храм, называется «местом сетований». Едва ли можно увидеть что-либо более трогательное. Евреи обоего пола и всякого возраста приходят со всех частей света молиться и плакать с громкими рыданиями, буквально омывая слезами своими священные камни... Все пришедшие молятся самыми жалобными звуками, ударя себя в грудь, раскачиваясь всем своим телом или неподвижно склоняясь к камням и плача, плача, плача!» [2, с. 63–64].

Сюда приходят семьями праздновать «бар-мицву», церемонию посвящения юношей в мужчины [7]. В выходные и праздничные дни людей особенно много, легко заметить молящихся солдат. К Богу обращаются и письменно – верующие пытаются засунуть свои записки в щели Стены. Все выпавшие записки, обрывки из ветхих молитвенников обязательно собирают и в новолуние захоранивают в специальных емкостях. Предполагается, что все послания Всевышнему, все слезы людей Им будут учтены [2, с. 50].

Человек молится, потому что молитва необходима ему как один из путей духовного совершенствования, способ реализации заповеди. Закон предписывает молиться трижды в день. Эти молитвы установлены еще праотцами еврейского народа Авраамом, Исааком и Иаковом [8, с. 153]. Каждое слово молитв должно быть прочувствовано. Они произносятся утром (Шахарит), после полудня (Минха) и после выхода звезд (Маарив), в то же время, как и главные жертвоприношения в Храме. После разрушения Храма эти молитвы служат заменой служению Всевышнему в Храме [9, с. 15–16]. В праздничные дни и субботу после чтения Торы произносится дополнительная молитва – Масаф, соответствующая дополнительному жертвоприношению, приносимому в эти дни в Храме [9, с. 17–18]. Молитвы можно произносить на любом языке мира, который понимает верующий, но изначально они составлены на иврите, т.к. это язык Торы.

Каждая синагога, в какой бы точке мира она ни находилась, будет построена таким образом, что молящиеся будут обращены лицом в сторону места, где стоял Храм [9, с. 27]. Легко обнаружить в синагогах и элементы Храма. Если в Иерусалимском Храме находился Ковчег Завета, где хранились написанный Моисеем свиток Торы и скрижали, то в синагоге подобную роль играет Арон-Кадеш – шкаф, в котором хранятся копии Торы [8, с. 158–159]. Именно правильно написанный текст Торы придает синагоге сакральный характер. Рукописному пергаментному свитку с текстом Пятикнижия Моисеева воздаются царские почести и весь ритуал изготовления, чтения и хранения сопровождается великим почтением. Особое значение в любой синагоге приобретает светильник с негасимой свечой нер тамид, он служит напоминанием о Храмовом светильнике, поддержанием огня в котором занимались служители Храма левиты. В синагоге самое почетное место находится у стены, которая направлена на Иерусалим, чаще всего это восточная сторона. Место равнина практически всегда находится там.

В доме, где живут благочестивые евреи, обычно на восточной стене вешается рисунок со словом «мизрах» либо оставляется неоштукатуренным или неокрашенным небольшой участок как воспоминание разрушения Иерусалима и Храма, который указывает гостям в какую сторону обращаться при молитве [10, с. 540].

Даже молясь в одиночестве вне дома и синагоги еврей обязан смотреть в сторону Иерусалимского Храма. Следует отметить, что через год после захоронения праведного еврея на его могиле устанавливался надгробный памятник таким образом, чтобы молящийся стоял лицом к Иерусалимскому Храму.

Само приближение к Иерусалиму означает приближение к Богу и вступление в его чертоги. Соответственно, возвращающийся сюда адепт иудаизма в любом случае вырастает духовно. Ветхозаветные строки говорят о том, что, по сути, движение верующих к Храму означает единство не только Израиля, но и всех народов [11]. Еще Филон Александрийский в «О подробностях законов» и Иосиф Флавий в «Иудейских древностях» писали, что если Бог един, то и его Храм может быть лишь в единственном числе [5, с. 202].

Евреи верят в восстановление Храма даже несмотря на то, что на его месте сейчас располагается мусульманская святыня. И то, что, прежде всего, сегодня волнует иудеев, – это полноценное исполнение Торы, полноценная служба Всевышнему. То, что они имели и потеряли вместе с Храмом.

Учитывая тот факт, что некоторые духовные лидеры иудаизма еще в эпоху Первого храма предписали не превращать в святыни могилы предков, не видеть благочестия в паломничестве к ним и в молитве над ними, у религиозных евреев позже, по-видимому, под влиянием христианства и ислама, вошло в обычай почитание в качестве святых мест также захоронений патриархов, пророков, мудрецов и праведников последующих столетий [4].

В последнее время наибольшее значение придается расположенной в Хевроне так называемой пещере патриархов, Махпела пещере, в которой, согласно преданию, находятся захоронения праотцов Авраама, Исаака и Иакова и их жен Сарры, Ревекки и Лии, а также, предположительно, могилы сыновей Иакова и даже Адама и Евы. Из иных мест почитания для евреев можно назвать многочисленные могилы праведников, чудотворцев, библейских героев. Это, например, паломничество к гробнице в Наби-Самвел под Иерусалимом, которую традиционно считают местом захоронения Самуила. В праздник Лаг-ба-иомер совершаются паломничества к могилам Шимиона бар Иохая и его сына Элиазара у горы Мерон и к могиле Шимиона Праведного в Иерусалиме. В Тверии поклоняются могиле Меира.

Евреи диаспоры посещают центры паломничества и в странах, где они проживают. Например, евреи Ирака и Ирана посещают места, традиционно связанные с библейскими именами. Могила пророка Иезекииля находится в Эль-Кифри, священника Ездры – в Курне (Ирак), могилы Эстер, Мордехая и Захарии – в Хамадане, пророка Хаббакука – вблизи Туйсеркана, памятник пророку Елисею – в Насрабади, могилы Даниила – в Шуштери, Исаии – в Исфахане, Авраама Ибн Ездры – недалеко от Мешхеда (Иран).

Несмотря на отсутствие достоверных фактов, до сих пор объектами массового паломничества религиозных евреев стали место к югу от Иерусалима, где установлено надгробье к могиле второй жены Иакова Рахили, так называемая гробница царя Давида на горе Сион и расположенная по дороге из Иерусалима в Иерихон могила Моисея.

Много освященных еврейскими могилами находится в Галилее. Благодаря Ицхаку Лурии, одному из основателей цфатской школы каббалы, были обследованы и идентифицированы в окрестностях Тверии могилы таннаев, амораев и других праведников. Череду паломников и молящихся привлекают могилы Меира Баиалха-Неса, Маймонида и других выдающихся законоучителей и духовных лидеров [6].

Другой аспект паломничества, связанный с иудаизмом, – древние города, синагоги и культовые предметы вроде свитков Торы. Хеврон, Тиверияда и Сафед в Галилее считаются святыми городами наряду с Иерусалимом. Архивы синагоги в древнем Каире содержат упоминания о многочисленных местах паломничества. В частности, активно посещалось святилище в Даммухе на западном берегу Нила к югу от Каира. В упомянутых документах говорится о паломничестве к «синагоге Моисея» в честь прославленного еврейского талмудиста и философа Моисея Маймонида и его сына Авраама. Древняя синагога на острове Джерба в Тунисе до сих пор ежегодно привлекает немало еврейских паломников. Практика почитания древних свитков Торы характерна не только для Израиля, но широко распространена в Египте, Сирии и Марокко [7].

В Восточной Европе особое значение получило еврейское ультраортодоксальное учение хасидизм. Зародившись еще в первой половине IX в. на западе Украины, в последней четверти XVIII в. хасидизм широко распространился, в т.ч. и на белорусских землях. Последователи этого течения активно посещают могилы наиболее почитаемых цадиков [12, с. 13].

Евреи-хасиды считают своей обязанностью побывать хотя бы раз в своей жизни на могиле цадика Нахмана, расположенной в Умани. Они полагают, если встретят еврейский Новый год возле его могилы, то следующий год будет очень счастливым для них. Евреи приезжают в Умань целыми общинами. По мнению лидеров хасидов, большое значение паломничество имеет для духовного развития молодежи. Детей и подростков берут с собой для того, чтобы воспитать в них святое отношение к религии. Во время паломничества хасиды обязательно проводят занятие по изучению Торы.

Городской поселок Радунь, расположенный в Гродненской области, – также священное место для иудеев. Здесь находится могила величайшего проповедника, человека уникальных знаний Хафеца Хаима

(настоящая фамилия – Пупко). Утверждается, что это место известно чудесами исцеления. Так названа и знаменитая книга, которую написал раввин, выходец из белорусских земель. В иудаизме она считается очень значимой. Духовный лидер евреев жил в этом поселке, где основал ставшую знаменитой на весь мир Радунскую иешиву. Ее по праву называют одной из лучших в Европе. Евреи именуют Радунь белорусским Иерусалимом. Ежегодно в день смерти Хафеца Хаима здесь собирается множество паломников и его почитателей.

Закключение. Следует отметить, что еврейская духовная цивилизация не была бы столь яркой без такого уникального явления, как паломничество. Несмотря на отдельные осуждения в разные времена со стороны духовных властей и авторитетов относительно поклонения тем или иным местам, связанным с историей иудаизма, уверенно можно сказать, что традиция паломничества полностью сформировалась. Поиск сакрального и путешествие к нему у некоторых еврейских групп и школ приобретало важнейшее значение. Так, ревностными паломниками были караимы, которые соперничали в этом с рабанистами. Знаменитыми паломниками считают и многих еврейских путешественников, таких как Биньямин из Туделы, Птахия из Регенсбурга, Мозес Монтефиоре из Лондона.

Известно, что иудаизм стал фундаментом для двух мировых религий: христианства и ислама. Неудивительно и влияние еврейской паломнической традиции на них. Например, Иисус прибыл в Иерусалим как еврейский паломник, но его можно считать и первым христианским паломником.

ЛИТЕРАТУРА

1. Юг, Франсуа Бернар. Паломничество – мистическое путешествие [Электронный ресурс] / Франсуа Бернар Юг. – Режим доступа: <http://waking-up.org/religii-mira/palomnichestvo-misticheskoe-puteshestvie/>. – Дата доступа: 10.04.2018.
2. Каценельсон, М. Иерусалим – город трех религий / М. Каценельсон. – СПб. : Дмитрий Буланин, 2001. – 172 с.
3. Пилкингтон, С.М. Иудаизм / С.М. Пилкингтон. – М. : Фаир-пресс, 2001. – 397 с.
4. Паломничество [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://eleven.co.il/article/13134>. – Дата доступа: 10.04.2018.
5. Зелигман, И.А. Иерусалим в еврейской эллинистической мысли / И.А. Зелигман // «Иудея и Иерусалим» : XII Всеизраильский конгресс краеведения. – Иерусалим, 1957. – С. 201–206.
6. Святые места в Эрец-Исраэль [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://eleven.co.il/article/13726>. – Дата доступа: 10.04.2018.
7. Де Ланж, Николас [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://waking-up.org/religii-mira/iudeyskie-palomnichestva-vchera-i-segodnya/>. – Дата доступа: 10.04.2018.
8. Еврейская культура в вопросах и ответах / авт.-сост. И. Саванчук. – Ростов н/Д : Феникс, 2000. – 189 с.
9. Основные сведения об еврейской традиции и истории / сост.: Б. Панич, М. Мельцин. – СПб. : Академ. проспект, 2004. – 72 с.
10. Телушкин, И. Еврейский мир / Раби Иосиф Телушкин – М. : Лехаим Иерусалим ; Гешарим, 1997. – 574 с.
11. McKelvey, R.J. The New Temple. The Church in the New Testament / R.J. McKelvey. – Oxford, 1969.
12. Козлов, С.Я. Иудаизм в современной России: основные структуры и направления / С.Я. Козлов. – М. : ИЭА, 2000. – 27 с.

Поступила 27.04.2018

PILGRIMAGE IN JUDAISM: ORIGINS, TRADITION, FEATURES

D. ZAITSEV

The article considers the pilgrimage in Judaism as an important part of the religious life of the Jews. The questions of the origin and development of this phenomenon are analyzed. Numerous examples show the diversity and importance of pilgrimage in Judaism. It is noted that the activities and heritage of pilgrims are a significant material for studying the culture of this spiritual civilization. The most visited religious objects are singled out: first of all, the Jerusalem Temple, sacred places, burials of the Prophets, graves of the experts of the Law. For millions of Jews, a reverent attitude to the object of worship serves the fulfillment of the will of the Creator.

The purpose of the study is to reveal the peculiarities of pilgrimage in Judaism, to show the influence of historical, geographical, cultural factors on their formation. This work can be useful for solving pressing problems of interaction with representatives of the world of Jewish civilization, which significantly influenced the formation and development of Christianity and Islam.

Keywords: pilgrimage, Judaism, Bible, Torah, Jerusalem Temple, Jews, culture.

УДК 101:608.1

РЕЦЕПЦИЯ КОНЦЕПТА ЭВОЛЮЦИИ В ФИЛОСОФИИ ТРАНСГУМАНИЗМА

канд. филос. наук, доц. А.И. КЛИМОВИЧ

(Белорусский государственный медицинский университет, Минск)

Исследуется новое направление современной рефлексии – трансгуманизм. Смелость концепций и идей, предлагаемых мыслителями, делает его объектом пристального внимания философов и биоэтиков. Выделены основные программные установки данного течения и анализируется один из основополагающих концептов – понятие эволюции. Рассмотрена специфика его применения в работах авторов, принадлежащих к исследуемому течению (Ник Бостром, Наташа Вита-Мор, Макс Мор) и считающихся его главными идеологами. Отмеченные отличия между понятиями «направленная эволюция» в классических концепциях и в рефлексии трансгуманистов указывают на проблематичность правомерности использования данного понятия в философии трансгуманизма.

Ключевые слова: трансгуманизм, эволюция, искусственное улучшение, трансчеловечество, постчеловечество, Humanity +.

Введение. Страх и одиночество человеческого существования напрямую связаны с кратковременностью и конечностью любой индивидуальной биологической формы жизни. Бытие к смерти заставляет разворачиваться лицом к бескрайним просторам человеческой истории для ответа на единственный вопрос: как одержать победу над тем, что побеждено быть не может, поскольку бессмертие традиционно соотносится со сферой трансцендентного. В эпоху мифологического мировоззрения лишь герои, благодаря собственной исключительности, получали право записать свое имя на страницах истории, для всех остальных была уготована участь навсегда кануть в реку забвения. Веру в посмертное существование души для широких масс впоследствии гарантировала только религия, бессмертия для физического тела искали алхимики. Сегодня возможность достижения бессмертия на материальной основе декларирует трансгуманизм. В руках представителей этого движения оказалась идея, очаровавшая людей на протяжении веков, имеющая власть над всеми без исключения умами и цивилизациями. В свете вышесказанного актуальность необходимости изучения главных программных установок трансгуманизма и его основных направлений не вызывает сомнения.

Имеется несколько постулатов, которые являются общими для всех направлений современного учения трансгуманизма. Один из базовых принципов – теория эволюции. Помимо этого, для построения философских концепций представители данного течения используют концепт сингулярности, с интересом и уважением относятся к эвгеническим теориям и призывают к воплощению идеалов «объединенного человечества». Цель данной статьи – исследование концепта эволюции в качестве одного из основополагающих для данного течения.

Основная часть. Само понятие эволюции имеет множество трактовок, как минимум можно выделить классический дарвинизм, исторически опирающийся на понятия естественного отбора и наследственной изменчивости, а также ламаркизм, считающий, что основные изменения в организмах происходят вследствие влияния внешней среды. Следует отметить, что ламаркизм находится в идеологической оппозиции по отношению к дарвинизму. Эволюция может рассматриваться в качестве поступательного, преемственного процесса и, напротив, отрицать непрерывный характер видообразования, утверждая возможность скачкообразного развития (так называемая теория прерывистого равновесия).

Происхождение термина «трансгуманизм» имеет короткую историю, появившись в работах Джулиана Хаксли в середине XX в. [5, р. 17]. Он был подхвачен философами-футурологами, трансформируясь бесчисленное количество раз. Сегодня это достаточно широкое направление с различными идеологическими ответвлениями и большим количеством приверженцев. Один из основоположников современного трансгуманизма – Ник Бостром определяет данное понятие как комплекс воззрений, в основании которых лежит идея о том, что современный человек не является конечным результатом эволюции, а скорее всего, лишь его ранней стадией [2]. Примерно такой же точки зрения придерживается еще один идеолог исследуемого направления – Макс Мор, отмечающий в многочисленных работах, что трансгуманизм необходимо определять как совокупность философских теорий, утверждающих необходимость фундаментального улучшения человека посредством науки и техники, продолжения и ускорения эволюции разумной жизни за пределами своей человеческой формы и человеческих ограничений [7].

Теория эволюции чрезвычайно важна для авторов этого направления, поскольку основные программные установки проблемного поля трансгуманизма связаны с вопросом появления и возникно-

вения нового вида биологического организма. С ее помощью представители пытаются сформировать преемственную линию возможных будущих модификаций *homo sapiens*: человек, трансчеловек и постчеловек. Последние в определенной степени коррелируют с введенным недавно концептом *Human +* в качестве нового витка человеческого развития. Отображение возможного будущего нашло отражение в восьмом пункте декларации трансгуманизма, который гласит: «Мы выступаем за то, чтобы предоставить людям широкий личный выбор в отношении того, что способствует их жизни. Это включает в себя использование методов, которые могут быть разработаны для улучшения памяти, концентрации умственной энергии; продления жизни; технологии репродуктивного выбора; крионических процедур и многие других возможных технологий модификации и улучшения человеческого потенциала» [8]. И действительно, многочисленные нововведения, такие, как лекарства, улучшающие память, высокотехнологичные протезы, попытки использования криозаморозки с целью возможности в далекой перспективе избежать смерти, создают впечатление, что человечество находится на пороге нового этапа развития, в котором процесс физического совершенствования человека будет абсолютно управляемым. Представители трансгуманизма активно популяризуют вышеназванную идею, постоянно используя в рефлексии концепт эволюции. При этом идеологи направления нарочито предостерегают от упрощенного восприятия данного понятия, они отмечают, что стать «больше чем человек» – это не процесс превращения человека в киборга, трансформация обозначает необходимость изменения не только тела, но и сознания. А трансформация последнего действительно необходима, поскольку европейская философия на протяжении своей долгой истории всегда осмысливала себя в рамках конечности человеческого существования, а идея бессмертия не вписывается ни в одно из существующих направлений. Таким образом, даже если представителям постчеловечества и удастся достигнуть своих целей, процесс принятия обществом нового вида может оказаться чрезвычайно болезненным.

Трансгуманисты рассматривают человека как незавершенный и несовершенный продукт производства природы, постоянно находящийся в изменении. Несовершенство человеческого организма напрямую связана с многочисленными ограничениями, накладываемыми биологической природой. Первым и наиболее острым вопросом, с точки зрения трансгуманистов, является продолжительность жизни, измеряющаяся определенным количеством десятилетий. Необходимо также упомянуть интеллектуальные способности, телесную функциональность, сенсорную чувствительность, настроение, уровень энергии, самоконтроль [3]. Все эти аспекты, согласно идеологии представителей данного движения, необходимо усовершенствовать. Для этого человеку необходимо взять процесс собственной эволюции под контроль.

Однако употребляемое приверженцами трансгуманизма понятие «эволюция» требует уточнения. Речь идет о так называемой направленной эволюции (*direct evolution*). Исследуемый термин используется трансгуманистами и еще в одном значении – «сознательная эволюция».

Понятие направленной эволюции широко используется учеными и в своей классической трактовке противоположно дарвинистской концепции. Заключается оно в том, что материал изменчивости имеет некий предел исчерпаемости, а сами организмы изменяются в строго определенном направлении, что и является первой и главной причиной эволюции, принцип адаптации же здесь главенствующей роли не играет [10, с. 13].

Понятие направленной эволюции в работах трансгуманистов используется в большой степени в качестве идеологического компонента. Так, Н. Бостром отмечает, что улучшение человеческой природы не только возможно, но и необходимо, используя при этом понятие «эвристика эволюции», подразумевающее определенные технологии, связанные в первую очередь с областью медицины, нацеленной на совершенствование биологических характеристик человечества. Одновременно Н. Бостром отмечает, что любой человек представляет собой достаточно сложную систему, а при работе со сложными системами наши вмешательства часто терпят неудачу, что и является во многом моральным основанием для возражений против совершенствования физического тела путем технологий [4, р. 1].

Также Ник Бостром, рассуждая о направленной эволюции, использует понятие «вызов эволюционной оптимальности», которое и является его отправной точкой. Звучит оно следующим образом: если это изменение так важно, почему сама природа не позаботилась о нем? Ответы могут быть разделены на три большие группы. Во-первых, модификация организма идеально подходила к прежним условиям, но на протяжении веков эти условия изменялись и поэтому определенные улучшения необходимы человеку. Во-вторых, наблюдается несоответствие между результатами, полученными в ходе человеческой эволюции, и результатами, которых надеются достичь ученые, говоря о человеческой модификации. В-третьих, вопрос вмешательства в эволюционные процессы долгое время был невозможен (и считался вмешательством в сферу божественного) в связи с отсутствием необходимых для этого инструментов, но как только необходимый уровень технологий будет достигнут, этот запрет потеряет силу [4, р. 3].

Принимая во внимание понятия биологической, технологической, а также меметической эволюции, трансгуманисты задумываются о необходимости гарантий того, что дальнейшая эволюция пойдет желаемым путем. Они критикуют наивный оптимизм, утверждающий возможность дальнейшей естественной эволюции, выдвигая в противовес аргумент, предполагающий, что даже если изначально те процессы, которые привели к возникновению разумной жизни, и были достаточно эффективными, никто не может гарантировать эту эффективность в дальнейшем [4, р. 3]. В рамках данного движения утверждается, что инженерные изменения приведут к качественному изменению самого человеческого вида, что и является с их точки зрения эволюционным процессом.

Необходимо отметить, что далеко не все представители данного течения формулируют свои концепции, основываясь на программных установках эволюции. Одна из наиболее известных идеологов трансгуманизма Наташа Вита-Море артикулирует необходимость разделения горизонтальной теории Дарвина и понятия искусственного улучшения, которое может быть охарактеризовано как автопоэтический, в большей степени кибернетический, процесс, основывающийся на самонастраивающихся расширениях и самотрансформации [9, р. 20]. Тем не менее, большинство идеологов не собираются отказываться от использования понятия эволюции.

Некоторые исследователи отмечают, что правомерность применения понятия «эволюция» в трудах трансгуманистов довольно сомнительна и здесь имеет место смысловая ошибка. Так, например, утверждается, что возможные улучшения, декларируемые в идеологии трансгуманизма, не могут быть соотнесены с теорией эволюции. Доказательством этому является то, что теория эволюции ателегонична, а трансгуманизм полностью находится под властью этого принципа. Один из исследователей данного вопроса Эндрю Эскланд утверждает, что понятие эволюции в трансгуманизме можно рассматривать лишь в качестве метафоры, поскольку оно значительно отличается от его первоначального смысла. Напротив, вмешательство в человеческое тело идет вопреки сложным и медленным процессам эволюции, подразумевая достижение быстрого эффекта [1, р. 72].

Настаивая на возможности стремительных изменений физической оболочки человека, его воли, желаний и целей, способствующих данному преобразованию, трансгуманисты таким образом отрицают такие принципы эволюционной теории, как естественный отбор, фактор случайностей и пр. Один из ведущих ученых Португалии Ж.П. Де Мигальес, работающий в проблемном поле геронтологии, отмечает следующее: «Быть человеком не так уж и здорово. Даже лучшие и самые богатые из нас сталкиваются с проблемой смерти и старения <...> В нашем быстро меняющемся мире мы должны использовать технологии для самосовершенствования. Я – трансгуманист. Мы, трансгуманисты, выступаем за моральное право использовать технологии, такие как стволовые клетки, генетику и нанотехнологии, чтобы расширить наши индивидуальные возможности, превзойти естественные пределы и улучшить себя как в физической, так и в психологической областях. Другими словами, мы хотим использовать технологии, чтобы жить дольше и здоровее <...> Использование технологии для улучшения личности является основным отличием трансгуманизма. Многие из них уже работают над улучшением качества нашей жизни. Примеры включают кибернетику и искусственный интеллект, космическую колонизацию, крионику и борьбу со старением. Трансгуманизм также является рациональной философией. Он ценит научные факты, разум и логику выше духовных и эзотерических принципов. Он также уважает человечество в целом, наблюдая за тем, как оно контролирует свою собственную эволюцию» [6]. Таким образом, трансгуманисты понимают под эволюцией любое положительное и, по большей части искусственное, самоконтролируемое изменение.

Проблема использования термина «эволюция» в работах вышеуказанных авторов также связана с тем, что возможные в будущем улучшения не соответствуют моделям процессов эволюции. Тот же Эндрю Энгланд отмечает, что важным примером, указывающим на отсутствие синонимичности понятий эволюции в классической теории и философии трансгуманизма, является роль популяций в эволюционной теории в отличие от трансгуманического понятия улучшения и перестройки человеческого вида. Для первой фактор изменения расценивается в качестве условия выживания. Естественный отбор является предпочтительным механизмом изменения эволюционных теорий, основанных на биологии, и, несмотря на активные споры о том, действует ли естественный отбор в основном на гены, на отдельные организмы или на вид, фактор изменения оценивается как функция его распространенности среди населения независимо от механизма. Трансгуманизм, напротив, изначально формирует список изменений, которые, как считают его представители, приведут человеческий вид к эре благоденствия, и утверждают, что люди должны безоговорочно принять эти изменения, чтобы улучшить свое индивидуальное (а затем и видовое) положение. Тем не менее, инженерное изменение человеческого вида не обязательно является эволюционным изменением, поскольку сконструированное изменение является желательным, т.е. оно нацелено на вполне определенную цель, в то время как в отношении эволюционного изменения мы такого утверждать не можем [1, р. 74]. Для современных теорий эволюции свойственна ателеологичность. Для

трансгуманизма, в противоположность, – телеологичность, заключающаяся в достижении вида постчеловека, характерного для идеологии движения Humanity +.

Вывод. Таким образом, представители трансгуманизма часто используют в своих трудах понятие эволюции. Однако утверждать, что программные установки этой философии развиваются в рамках эволюционных теорий, достаточно проблематично. Свидетельством тому являются следующие аргументы: трансгуманизм телеологичен, принцип усовершенствования здесь имеет искусственный характер, а понятие эволюции по большей части используется метафорично. Трансгуманисты в своих работах неоднократно утверждают, что они планируют «управлять» эволюцией. На самом деле, возможное будущее, которое они описывают в своих работах, относится не к понятию прямой или сознательной эволюции, а искусственному усовершенствованию.

ЛИТЕРАТУРА

1. Askland, A. The misnomer of transhumanism as direct evolution / A. Askland // International Journal of Emerging Technologies and Society. – 2011. – Vol. 9, № 1. – P. 71–78.
2. Bostrom, N. The transhumanist FAQ [Electronic resource] / N. Bostrom. – Mode of access: <https://nickbostrom.com/views/transhumanist.pdf>. – Date of access: 15.01.2018.
3. Bostrom, N. Transhumanist values [Electronic resource] / N. Bostrom. – Mode of access: <https://nickbostrom.com/ethics/values.html>. – Date of access: 17.04.2018.
4. Bostrom, N. The wisdom of nature: an evolutionary Heuristic for human enhancement [Electronic resource] / N. Bostrom. – Mode of access: <https://nickbostrom.com/evolution.pdf>. – Date of access: 17.04.2018.
5. Huxley, J. New bottles for new wine / J. Huxley. – London : Chatto & Windus., 1959. – 318 p.
6. Magalhaes, J.P. The sky is the limit [Electronic resource] / J.P. Magalhaes. – Mode of access: <http://jp.senescence.info/thoughts/transhumanism.html>. – Date of access: 17.04.2018.
7. More, M. H+: true transhumanism [Electronic resource] / M. More. – Mode of access: <http://www.metanexus.net/essay/h-true-transhumanism>. – Date of access: 20.04.2018.
8. Transhumanist declaration [Electronic resource]. – Mode of access: <https://humanityplus.org/philosophy/transhumanist-declaration/>. – Date of access: 20.04.2018.
9. Vita-More, N. The plausibility of transhumanism / N. Vita-More // Existenz. – 2013. – Vol. 8, № 2. – P. 19–25.
10. Попов, И. Идея направленной эволюции: история и современность / И. Попов // Вестник СПбГУ. Сер. 7. – 2006. – Вып. 4. – С. 13–19.

Поступила 27.04.2018

THE RECEPTION OF THE EVOLUTION CONCEPT IN THE PHILOSOPHY OF TRANSGUMANISM

A. KLIMOVICH

The article is devoted to the study of one of the new trends of modern reflexion - transhumanism. Courage of concepts and ideas offered by authors working in this direction makes it an object of close attention of philosophers and bioethics. In the process of research the author identifies in the article the main program ideas of this kind of philosophy and focuses on the analysis of one of the fundamental concepts of this direction – the concept of evolution. The author points out the specifics of the application of this concept in the work of authors belonging to this trend (Nick Bostrom, Natasha Vita-More, Max More), emphasizes the differences between the using of the concept of "directed evolution" in classical theories and in the reflection of transhumanists, points to the problematic nature of this concept using in the philosophy of transhumanism.

Keywords: transhumanism, evolution, artificial enhancement, transhumanity, posthumanity, Humanity +.

УДК 101.1

**РИТУАЛЬНЫЙ ПОДХОД КАК ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ
ОНТОЛОГИЧЕСКОЙ СУЩНОСТИ ДРАМЫ***канд. филос. наук, доц. О.Л. ПОЗНЯКОВА**(Белорусский государственный медицинский университет, Минск)*

Анализируется специфика ритуального подхода в осмыслении драмы как феномена культуры, эксплицируются его три основополагающих принципа: ритмичность, трагическое действие как ритуал очищения, ритуальное единение зрителей. Раскрывается онтологическая сущность драмы, основанная на ритуальном характере драматического произведения. Показано, что любое наслоение извне привнесенных смыслов, т.е. деонтологизация драмы, обесценивает ее социальную значимость и превращает драму в мощное оружие подавления массового сознания.

Ключевые слова: *драма, ритуальный подход, деонтологизация драмы.*

В наше время в связи с интенсивным развитием новых культурных, религиозных, философских течений был незаслуженно предан забвению так называемый *ритуальный* подход в осмыслении драмы, идейным вдохновителем которого стал Ф. Ницше в своем произведении «Рождение трагедии из духа музыки» [1]. На стыке XIX и XX вв. этот подход поддержали многие исследователи, и теория происхождения драмы из древнегреческого ритуала послужила поводом для плодотворных размышлений антропологов, культурологов, драматургов, сценаристов и режиссеров.

Главным импульсом к распространению ритуального подхода в интерпретации драмы в начале XX в. стала совместная исследовательская работа Джейн Эллен Харрисон и Гилберта Мюррэя из Кембриджского университета. В своем произведении «Пролегомены к изучению греческой религии» (Кембридж, 1903) Дж. Харрисон привела убедительные доводы того, что ритуал имел первостепенное значение для древнегреческой мифологии. В «Фемиде» (Кембридж, 1912) она углубленно рассматривает гипотезу, что годичный обряд играл ключевую роль как в религии греков, так и в организации драматических состязаний. Помимо этого, в сборник была помещена глава Г. Мюррэя о рудиментарных формах ритуала, сохранившихся в греческой трагедии. Здесь Г. Мюррэй предположил, что «исторически трагический герой возникает, с одной стороны, из духа жизни – Дионисия – того, кто приходит спасти общину и приносит с собой плодоносный Новый год, а с другой стороны, из старого года – «козла отпущения», наделенного всеми человеческими грехами и изгнанного из общины на верную смерть» [2, с. 343]. Г. Мюррэй утверждал, что трагедия возникла из героических мифов, которые были адаптированы под ритуал. Таким образом, он перенял взгляд Ф. Ницше, что все прославленные герои греческой сцены были, по существу, масками Диониса, и этот факт можно обнаружить в сохранившихся текстах древнегреческой драмы.

К середине XX в. ритуальный подход в осмыслении драмы обрел серьезную поддержку среди исследователей и породил огромное количество критической литературы. Пожалуй, самым ярким произведением того времени на данную тему стал труд Фрэнсиса Фергюссона «Идея театра» (Принстон, 1949), который послужил отправной рабочей точкой для целого поколения критиков.

В 70-х годах XX века главное место в антропологических исследованиях занял структурализм, и идеи Г. Мюррэя оказались устаревшими. Продолжала расти популярность экзистенциализма с ярко выраженной акцентуацией на индивидуальном, а актуальность проблемы общественного блага все больше обесценивалась. Постструктуралисты 80-х годов в своих дебатах старались не затрагивать вопросы драмы, и несмотря на то, что Ф. Ницше оставался ключевой фигурой в некоторых выступлениях, «Рождение трагедии из духа музыки» не привлекало внимания исследователей с точки зрения исторической точности приведенных в произведении фактов. Исследователей больше интересовал вопрос о статусе эссе как надежного источника дискурса. Большинство критиков незаметно мигрировали в смежную область теории драмы.

Характерно, что исследование ритуального подхода в осмыслении драмы не возобновлялось с конца XX в. ни в иностранной литературе, ни в русскоязычной. Тем не менее, актуальной остается методология концепции, в основе которой находятся три основополагающих принципа.

1. *Принцип ритмичности ритуала и драмы.* Известно, что у трагедии и ритуала существуют общие характерные черты. В самом широком смысле трагедия и ритуал предназначены для исполнения; оба феномена культуры служат механизмом ослабления социального и индивидуального психологического напряжения; оба раскрывают конечные смыслы человеческого бытия, опираются на групповое

участие, ритмическое стимулирование и фантазию и оба предлагают интерпретацию частной и общественной сферы через символы и драматические события. Характерно, что все ритуалы нацелены на сокращение эмоциональной дистанции между участниками и на усиление психологических связей посредством коллективного действия.

Так, ритм играет огромную роль в исполнении ритуала, а именно, он служит прямой причиной ослабления барьера между индивидуумом и группой. Эксперименты нейробиологов показали, что ритмический эффект, оказываемый ритуалом на мозг человека, может быть невероятным по своей мощи. Американские нейробиологи Ю. д'Акили и Ч. Лафлин еще в 1979 году доказали, что «состояние экстаза у аудитории можно создать путем воздействия на нее монотонным ритмическим рисунком, что вызывает у участников ритуала глубокое чувство единения друг с другом» [3, с. 157–158]. Спектр применения данного открытия достаточно широк в области объяснения поведенческих реакций у людей. Для данного исследования важно, что эффект от драмы такой же, а может быть и сильнее, чем от ритуала, а именно, он потенциально направлен на снижение эмоционального барьера между актерами и аудиторией. Такой эффект во многом зависит как от ритмического рисунка драмы, так и от ее этико-тематического компонента. Известно, что в древнегреческом театре чередование действия, пения, танца и музыки имели огромное значение для получения искомого драматургом результата [4, с. 78].

Полезно обратить внимание на то, как ритмический рисунок трагедии влияет на развязку драматического напряжения внутри самой драмы с точки зрения *протагониста*. Трагедия как совокупность поведенческих мотивов главного героя содержит в себе набор импульсов, выраженных в форме колебаний в судьбе протагониста от счастья к несчастью. В эту цепочку импульсов синхронно через страх и сострадание вовлечены зрители. Именно такой гипнотический ритм событий в драме и его эмоциональный заряд дают возможность аудитории глубоко вникать в содержание драмы, проникаться в полной мере перипетиями судьбы героя и испытывать эстетическое наслаждение.

Ритуальный подход в изучении драмы дает также возможность исследовать роль ритма в развитии трагического конфликта и его развязки не только с позиции главного героя, но и со стороны самого *зрителя*. Все зависит от сущности развязки трагического конфликта, в основе которого находится либо *когнитивный*, либо *эмоциональный* компонент.

Дело в том, что возникновение драмы из мифологизированного ритуала происходит в момент привнесения в нее аполлонического начала, т.е. рассудочности, словесности, когнитивности, т.е. того, что противоположно безудержной страсти камлания. Аполлоническое начало драмы, в свою очередь, наделяет героев драмы хтонической сущностью Диониса, а задачей протагониста становится обуздать свои дионисийские страсти, вернуться в лоно разумной общественной морали и получить право на воссоединение с общиной.

С другой стороны, на эмоциональном уровне драма воздействует на всякого человека вне зависимости от его культурной, идеологической, религиозной принадлежности, что подтверждается мощью древнегреческой трагедии, способной поражать умы современных людей.

Таким образом, драма заимствовала у ритуала принцип ритмичности драматического рисунка, в котором происходило чередование действия, пения, танца и музыки. Античные драматурги расширили данный принцип, включив в драму цепочку импульсов-колебаний в судьбе протагониста от счастья к несчастью. Помимо этого, ритмичность драмы формируется и на когнитивном уровне посредством этической мысли, слова, определенной тематической развязки.

2. *Принцип трагического действия как ритуала очищения.* Каково отношение трагического героя к его окружению на сцене, к второстепенным персонажам и хору? В древнегреческой трагедии протагонист находится в нравственном конфликте с общиной, в связи с чем претерпевает по ходу действия сильные страдания, и в результате сложных перипетий он возвращается в состояние духовной близости со своей общиной, от которой он ранее был отчужден. Это простое описание дает возможность выявить функцию протагониста в драме и предположить, что герой всегда действует под давлением внешних обстоятельств. Тем не менее, он не остается пассивным, а всегда открыт к пониманию обстоятельств и готов совершить моральный поступок.

В связи с этим появляется возможность вычленения *ритуальной функции* главного героя в драме путем теоретической реконструкции модели трагического действия. Данная модель будет включать в себя следующие элементы:

- описание протагониста, находящегося в состоянии конфликта со своей общиной и по этой причине заслуживающего сочувствия;
- нарушение протагонистом общественного порядка посредством действия, совершенного по его воле или по его незнанию;
- описание последствий нарушения протагонистом общественного порядка, в результате которого протагонист подвергается суровым испытаниям;
- достижение героем в результате страданий глубокого раскаяния, что несет в себе максимальную пользу для общины и является эмоциональной развязкой для зрителя.

Все вышеперечисленные элементы модели трагического действия содержат в себе сходство с ритуальным очищением. Пожалуй, самой яркой иллюстрацией такого осмысления может стать произведение Софокла «Царь Эдип». Так, появление чумы в Фивах связано с отцеубийством и актом incesta, которые совершил главный герой, что доказывает невозможность повлиять на судьбу. Общественный статус (царь) Эдипа не противоречит его искреннему желанию поступать в соответствии с общественным благом, однако с каждой новой сценой мучения главного героя становятся все более невыносимыми, и только ослепив себя, Эдип находит облегчение своим страданиям. Для Фив это означает освобождение от чумы, кроме того, духовное просветление Эдипа затрагивает всех, кто наблюдал за падением протагониста и чье счастье было органически связано с духовным выздоровлением Эдипа: граждане Фив (хор), дети Эдипа, Креон, вынужденный занять трон своего отца.

Характерно, что в основе взаимоотношений протагониста и общины в драме лежит функция «козла отпущения», заимствованная у ритуала жертвоприношения и очищения, где «невинный» субъект наделяется общественной виной (хтонической страстью, дионисийским началом) с целью понесения наказания. В трагедии имитируется коллективная несправедливость, в центре которой оказывается протагонист. Главный герой как будто впитывает в себя все зло, которое он стремится искоренить из окружающих. Важно отметить, что без сопричастности к общественному благу «жертва» не сможет преодолеть ни свою вину, ни вину общины. Более того, чтобы стать подходящим субъектом для ритуала жертвоприношения и очищения, трагический герой должен сам нуждаться в очищении. Поэтому для Эдипа факт убийства своего отца в лице путешественника становится неизбежным.

Хтонические образы заболевания, грязи, разврата свойственны для трагедии, поскольку они символизируют моральное разложение общины, вину, за которую неминуемо должен понести наказание протагонист. Внимание Софокла к нечистотам символизирует его желание отразить социальную деградацию: Аякс в своей палатке, испачканной кровью животных, которых он убил в порыве ярости, загадочная хромота Эдипа, чума в Фивах, сочащиеся раны Геракла – все символизирует органическое вырождение общины в рамках сценического действия.

Таким образом, принцип трагического действия как ритуала очищения в драме ставит протагониста в определенные отношения с драматической общиной. Главный герой всегда выступает в роли «козла отпущения», отвергнутого обществом за свои хтонические страсти. Его задача – очистить себя от греха путем самопожертвования и тем самым вернуться в лоно общины.

3. *Принцип ритуального единения зрителей.* Поскольку одной из функций ритуала выступает единение его участников, трагическая драма также предполагает наличие в ней свойства единения зрителей.

Известно, что ритуальные эмоции в племенных культурах сакрализируются и, по преданию, доступны только посвященным. В этом контексте возвышенный эмоциональный опыт ритуала, подкрепленный мифом, сплачивает индивида с природой, богами и человеческим коллективом. В ритуале моментом включения участников в происходящее является их вхождение в состояние транса, что трактуется как проникновение в индивида высшей божественной силы. Исполняющий ритуал (шаман, священник и пр.) в этом случае является трансформатором, и через него божественная сила проникает в зрителей, участников действия.

Драма, как и ритуал, изначально помогала зрителю войти в состояние измененного сознания при помощи масок, костюмов и другого профессионального реквизита. Однако здесь камлания или ритуальные действия шамана приходятся уже на протагониста. Именно главный герой является трансформатором: страдая, он заставляет зрителя себе сострадать. Момент подобной трансформации в драме называется самоидентификацией, т.е. это тот момент, когда зритель начинает думать за героя. Таким образом в зрителя проникает сознание главного персонажа, и в тот момент, когда протагонист совершает последнее главное ритуальное действие своей роли (будь это восторг победы или слезы раскаяния), аудитория переживает чувство, равное по глубине чувству протагониста, т.е. реализуется то, что Аристотель называл катарсисом.

В драме мы наблюдаем подмену ритуального дионисийского состояния транса на аполлонический (рациональный) процесс самоидентификации зрителя с главным героем, где сознание зрителя становится сознанием протагониста. В этом смысле совершенно справедливо становится возможным ритуальное единение аудитории, зависящее от возможности каждого конкретного зрителя сострадать главному герою. И в моменты наибольшего эмоционального переживания (саспенс и катарсис) индивидуальные эмоции начинают резонировать с коллективными, что превращает отдельных зрителей в настоящую аудиторию, амфитеатр или зрительский зал.

Таким образом, мы рассмотрели исторические корни и сущность ритуального подхода в осмыслении драмы. Было показано, что идейным вдохновителем данного направления стал в конце XIX в. Ф. Ницше, а наибольшую популярность данная концепция получила в западноевропейской традиции в первой половине двадцатого века.

Начиная со второй половины XX в. ритуальный подход в осмыслении драмы с его идеями общественного блага, коллективной морали и жертвоприношением во имя нравственного очищения оказались устаревшими. Внимание исследователей переключилось на идеи либерализма и индивидуализма, а последователи Ф. Ницше в области философии драмы мигрировали в смежную область теории драмы.

Говоря об онтологической сущности драмы следует подчеркнуть, что задача драматического произведения заключается в том, чтобы посредством специфического ритмического рисунка перипетий, выраженного в форме колебаний в судьбе протагониста от счастья к несчастью, при помощи трагического действия как ритуала очищения протагониста ослабить барьер между индивидуумом и группой, дать сознанию героя проникнуть в зрителя и в момент наибольшего эмоционального напряжения позволить аудитории пережить катарсис.

Онтологическая сущность драмы заключается в ее ритуальности, и любое наслоение извне привнесенных смыслов в это понятие, то есть деонтологизация драмы, обесценивает ее социальную значимость и превращает в лучшем случае в низкопробную забаву, в худшем – в мощное оружие подавления массового сознания.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ницше, Ф. Рождение трагедии из духа музыки. Предисловие к Рихарду Вагнеру / Ф. Ницше // Сочинения : в 2 т. / Ф. Ницше ; сост. К.А. Свасьян. – М., 1990. – Т. 1. – 1990. – С. 57–157.
2. Murray, G. Excursus on the ritual forms preserved in Greek tragedy / G. Murray // Themis: a study of the social origins of Greek religion / ed.: J. E. Harrison, G. Murray, F. M. Cornford. – London, 1963. – P. 343–344.
3. D'Aquili, E.G. The neurobiology of myth and ritual / E.G. D'Aquili, C.D. Laughlin // The spectrum of ritual: a biogenetic structural analysis / ed.: E.G. D'Aquili, C.D. Laughlin. – New York, 1979. – P. 157–158.
4. Головня, В.В. История античного театра : учеб. пособие / В.В. Головня. – М. : Искусство, 1972. – 400 с.

Поступила 26.04.2018

RITUAL APPROACH AS A THEORETICAL JUSTIFICATION OF THE ONTOLOGICAL ESSENCE OF DRAMA

O. POZNJAKOVA

The article reveals the specificity of the ritual approach in understanding of drama as a cultural phenomenon. Three basic principles of the ritual approach are explicated: rhythm; tragic action as a ritual of purification; ritual unity of viewers. The ontological nature of drama within its ritual character is analyzed. It is concluded that the process of deontologization of the drama devalues its social significance and turns it into a powerful weapon of suppression of mass consciousness.

Keywords: drama, ritual approach, deontologization of drama.

УДК 322+348.71

**ДИАЛОГ ЦЕРКВИ И ГОСУДАРСТВА:
СОВРЕМЕННЫЕ ФОРМЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ**

канд. филос. наук, доц. Н.С. ЩЁКИН
(Институт социологии НАН Беларуси, Минск)

Рассматриваются вопросы конструктивного взаимодействия церкви и государства как необходимого и уникального ресурса успешного разрешения регионально-локальных проблем современного общества. Раскрывается традиционная поликонфессиональность белорусского общества.

Ключевые слова: *диалог церкви и государства, религиозная идентичность, церковь, гражданское общество, диалог, ценности, православная церковь, католическая церковь, поликонфессиональность.*

В настоящее время церковь позиционирует себя в качестве влиятельного и активного актора в белорусском социальном пространстве, способного принять на себя ответственность за моральное состояние общества и готового к осознанному сотрудничеству с государственными и гражданскими структурами, направленному на стабилизацию общества, укрепление социального порядка и возрождение традиционных для отечественной культуры нравственных ценностей. В то же время содержание социальной концепции Русской православной церкви (РПЦ) свидетельствует о стремлении церкви как социального актора сохранять духовную и мировоззренческую независимость от государства, светского общества и политических идеологий, основываясь в своих подходах к решению современных проблем на фундаменте православного мировоззрения и присущем ему пониманию человека и общества. Как отмечает Е.М. Бабосов, «... духовновозвышающая человека миссия религиозной системы в современном обществе может оказаться выполнимой только в том случае, если будет достигнуто и плодотворно осуществляться взаимодействие церкви и человека» [1, с. 193].

Церковь и государство как субъекты общественного развития встали перед дилеммой, с одной стороны, сохранить традиционные ценности, с другой – максимально адаптироваться к современности и определить критерии отношения к действительности. Представляется, что в ее решении важным условием является открытость участников диалога друг к другу и их готовность к конструктивному сотрудничеству. В этом смысле существует широкое поле для совместной деятельности по сохранению и укреплению национально-культурной идентичности белорусского народа, которая напрямую связана с его религиозной идентичностью. Действительно, она приобретает этнически-религиозные черты, основываясь на ценностной парадигме и традиционном восприятии мироздания, и, в этом смысле «религиозная идентичность очень часто является маркером культурной идентичности» [2, с. 209].

Характеризуя сущность рассматриваемого феномена, Е.М. Бабосов пишет: «Религиозная идентичность представляет собой восприятие человеком себя через собственный внутренний мир, обращенный к Богу, отождествление себя с сообществом, состоящим из других верующих, включенных в религию как специфическое миропонимание и осознание своих обязанностей, руководствующееся Божественными заповедями» [1, с. 183]. В свою очередь А.Н. Крылов определяет религиозную идентичность как «фиксирование тождественности субъекта в смысле приобретения посредством религии собственного экзистенциального опыта при субъективном осознании своей принадлежности к тому или иному религиозному сообществу» [3, с. 223–224].

Проблема религиозной идентичности не нова. Однако сегодня новые глобализационные процессы устойчиво ведут к тому, что традиционные формы устройства социального миропорядка проникают в сферу общественного бытия, а следовательно, социокультурное пространство нуждается в упорядоченности. Представления о себе, мире не могут реализовываться вне религиозности как таковой. И речь идет не только о религиозной и конфессиональной безопасности. Здесь необходимо говорить о сохранении традиционных форм существования социума с присущими им ценностями национальной, этнической культуры. В противном случае противоречивые процессы глобализации приведут к нивелированию национально-исторических и религиозно-культурных особенностей белорусского народа. Для Беларуси как для поликультурного и полирелигиозного региона подобная ситуация была бы трагедией, вылившейся в экзистенциальный вакуум и потерю собственного бытия. «Так, говоря о современном белорусском государстве, необходимо отметить, что одной из актуальных задач остается выстраивание такой модели взаимоотношения с религиозными организациями, которая бы отвечала национальным традициям и менталитету народа» [4, с. 185]. Поэтому с определенностью можно сказать, что внимание РПЦ к культурно-историческим и духовно-нравственным компонентам общественной жизни с ее стороны как одного

из участников диалога позволило определить аксиологическую основу сотрудничества церкви и государства – это защита национальных традиций и ценностей, имеющих определяющее значение для обновления и развития общества.

При этом очевидно, что православие во многом повлияло наличие тех общих черт, которые свойственны национально-культурным идентичностям восточнославянских народов. Неслучайно, православная вера в Беларуси всегда понималась как «русская вера», т.е. как русская церковь. Это понимание формировалось еще во время Крещения Руси. На наш взгляд, можно согласиться с утверждением белорусского философа Л.Е. Криштаповича: «Русская – это определение не только религиозно-церковное, но и цивилизационно-культурное. Отсюда и название нашей церкви – не просто православная, а Русская православная церковь, где понятие Русь является корневым, определяющим. В строго историческом научном плане нет ни белорусской, ни украинской православной церкви, а есть лишь общая Русская церковь, где общерусскость является ментальной характеристикой белоруса, русского и украинца. Все дальнейшие процессы – национальные, религиозные, политические, культурные – на территории всей Русской земли уже определялись общерусским цивилизационным кодом, протекали в логике общерусской истории. Это полностью относится и к Белоруссии» [5, с. 105].

Рассматривая данный вопрос, нельзя не коснуться характера влияния униатства на национально-культурную идентичность и менталитет белорусского народа. Некоторые отечественные исследователи зачисляют униатство в разряд национальной религии белорусов. В контексте межконфессионального, межкультурного диалога важно отметить, что в то время, когда в Беларуси вводилось униатство (XVI–XVII вв.), меняли вероисповедание не простые верующие (крестьяне), а их патроны (паны, шляхта, церковные иерархи). В тот период считалось так: «чья власть, того и вера». Поскольку привилегированное сословие (шляхта) принимало католичество или униатство, то следом принуждало и приходских священников, и своих подданных (крестьян) принимать их веру. Православные приходы механически переводили в униатские приходы путем навязывания православным мирянам униатских священнослужителей, поэтому, когда говорят, что в XVIII в. 80% белорусов были униатами, то это относится не столько к белорусским крестьянам, сколько к формальному количеству униатских приходов на Беларуси. Крестьяне как раньше, так и в XVIII в. оставались верными вере своих предков – православию. Поэтому переход из унии в православие для белорусов был осуществлен без больших затруднений, поскольку все дело сводилось к формальному переводу священников из унии в православие. В итоге об унии в народном самосознании не осталось никакого воспоминания, поэтому говорить о влиянии униатства на менталитет белорусского народа не приходится.

В цивилизационно-культурном плане нет принципиального различия между РПЦ и Белорусской православной (БПЦ) церквями. Это обстоятельство позволяет БПЦ выступать в роли гаранта сохранения цивилизационно-культурной идентичности белорусов, а значит, и независимости белорусского государства. Именно это обстоятельство обуславливает необходимость диалога православной церкви и государства в укреплении исторических основ белорусской ментальности, в котором государство и православная церковь выступают в роли важнейших социально-исторических и культурных институтов белорусского общества. В этом, кстати, усматриваются причины различия социального статуса Православной и Римско-католической церкви в Беларуси. Римско-католическая церковь – сугубо религиозно-церковная организация, которая хотя и принадлежит к существующим на протяжении многих веков на территории Беларуси конфессиям, тем не менее, не столь глубоко укоренена в образе жизни большей части населения и не имела столь значительного влияния на свойственный ему менталитет, как РПЦ.

Еще при историческом «выборе веры» можно зафиксировать ментальную специфику древних русичей, которая отличалась от веры других народов. Согласно «Повести временных лет», когда к киевскому князю Владимиру пришли иноземцы из Рима, Владимир спросил: «В чем заповедь ваша?». И ответили они: «Пост по силе; если кто пьет и ест, то все во славу Божию». И сказал Владимир немцам: «Идите, откуда пришли, ибо и отцы наши не приняли этого».

О чем свидетельствуют эти философские рефлексии киевского князя? О том, что в основе народной веры лежит своя земля, Родина, Отечество. О том, что исторические традиции священны. Этим традициям нельзя изменить, так как именно в них и заключается ментальный код, выполняющий роль фундамента, на котором только и может строиться настоящий храм. В связи с тем значительным влиянием, которое оказала и оказывает православная церковь на развитие республики, Президент Республики Беларусь А.Г. Лукашенко отмечал, что Беларусь является православной страной, и мы всегда будем верны православию [6, с. 260]. Это надо понимать в том смысле, что Беларусь – неотъемлемая часть восточнославянской цивилизации, а белорусы, русские и украинцы – братские народы, в основе единства которых лежит общерусская идентичность, берущая начало в Древней Руси. Это же идея проводилась А.Г. Лукашенко в его выступлении на XV Всемирном конгрессе русской прессы, где он подчеркнул, что понятие «русская цивилизация» в самом широком смысле этого слова относится ко всем нам – и русским, и украинцам, и белорусам [7, с. 2].

Конечно, нельзя отрицать того, что историческое развитие Беларуси имеет социально-культурную специфику и что территорию современной Беларуси можно характеризовать не только как территорию кросскультурных отношений, но и как территорию интенсивных межконфессиональных связей. Речь идет о том, что, например, существование на нашей территории католичества и православия, а также в свое время униатства наложило отпечаток на развитии белорусского социума.

Необходимо обратить внимание на еще одно направление отношений церкви и белорусского государства, касающееся осуществления его социальной политики. Действительно, в последнее время мы наблюдаем, что «Русская православная церковь все более активно участвует в социально-политической и экономической жизни, проводя курс на укрепление своей роли в государстве и обществе» [8, с. 214]. Эти отношения можно охарактеризовать как конструктивное социальное партнерство взаимонезависимых акторов. В настоящее время это партнерство реализуется в практике решения отдельных социальных проблем. Подчеркнем, что современный статус Белорусской православной церкви – результат ее партнерских отношений с государством и гражданским обществом.

Православная церковь, будучи одним из важнейших социальных институтов белорусского общества, обладает широкими возможностями для активного участия в процессе духовного возрождения и укрепления основ белорусской государственности. Использование потенциала церкви будет способствовать эффективному решению многих социальных проблем, стоящих перед современной Беларусью, общему духовному оздоровлению общества и оптимизации модернизационного процесса. «За достаточно короткий отрезок времени государственные органы, а также церковь в рамках двухсторонних долгосрочных программ многое сделали в сферах образования и науки, сохранения и развития историко-культурного наследия, культуры и туризма, СМИ <...> в области социальной защиты, благотворительной деятельности, содействия и укрепления семьи, духовного и физического здоровья нации, охраны материнства и детства» [9, с. 5]. При этом следует отметить, что сотрудничество церкви и государства осуществляется в соответствии с программными документами социальной политики государства и, в то же время, с предложенной православной церковью концепцией церковно-государственных отношений – концепцией «сотрудничества» государства и церкви. Показательно, что в этой концепции церковь заявляет о себе как равноправном партнере и участнике общественных отношений, базирующемся на принципе взаимного сотрудничества и невмешательства государства в дела церкви.

Ценностные установки, которые лежат в основе диалога государства и РПЦ, и которыми они руководствуются в совместной деятельности, состоят в следующем.

Признание самоценности межкультурного диалога и культурного наследия белорусского народа. На страницах «Белой книги» (выпускаемые Комиссией Европейского союза, содержат предложения по проведению сообществом мероприятий в определенной сфере) много говорится о самоценности для Европы и мировой цивилизации в целом любой культуры, но фактически не показана важность наличия общего культурно-исторического наследия у вовлеченных в диалог сторон. Цивилизационный диалог наиболее эффективен в том случае, когда его участники осознают не только имеющиеся у них различия этнического, культурного, религиозного, языкового характера, но и наличие многовековых цивилизационных связей между государствами и народами.

Признание ценности толерантности. Это означает правильное понимание и уважение других культур, исторических традиций, способов самовыражения и проявления этнического, религиозного и личностного бытия. Толерантное отношение рассматривается как социальная ценность, обеспечивающая права, свободу, безопасность, цивилизационный выбор не только человека, но и народов и наций. Толерантность представляет собой норму цивилизационного диалога «сосуществования» разных культур и обеспечивает сохранение разнообразия всех культур, религий и цивилизаций.

Признание ценности сострадания и сопереживания. В современном цивилизационном диалоге межличностный аспект сострадания и сопереживания как погружения в чужие чувства и состояние рассматривается в качестве инструмента познания человека другой культуры. Эффективный диалог как цивилизационный феномен должен формироваться на основе активизации в обществе эмоционально-сопереживающей составляющей духовного мира человека как стремления ко взаимопониманию различных личностей, социокультурных групп, обществ и конфессий. Овладение культурой сострадательно-сопереживающих отношений является одним из условий успешного осуществления цивилизационного диалога. Четко выраженная ценность сопереживания выступает одной из составляющих готовности к межкультурному диалогу, которая представляет собой интегрированное качество личности, характеризующееся гносеологическим потенциалом в сфере межкультурного взаимодействия, мотивацией к совместной деятельности в условиях диалога цивилизаций, проявлением этнической и конфессиональной толерантности по отношению к представителям различных культур и традиций.

Ценность солидарности. Государству, обществу, церкви нужны не конкуренция между людьми в ущерб человеческой солидарности, не лицемерная благотворительность богатых в пользу бедных,

не отстранение государства от решений социальных проблем ради, якобы, свободы выбора, а подлинная солидарность, объединяющая всех граждан. И такие понятия, как добро, совесть, честность, порядочность, сегодня выдвигаются на первый план и в диалоге государства и церкви. Все это имеет большое значение для понимания специфики цивилизационного диалога в Беларуси.

В настоящее время можно говорить о появлении в религиозном поле Беларуси нового типа религиозного человека – *секулярного верующего*. Декларируя себя верующим, высоко оценивая роль религии, такие верующие не живут церковной жизнью. Это более характерно для православного населения. Такое положение объясняется тем, что православие воспринимается его адептами, скорее, как цивилизационно-культурное явление, а не религиозно-церковное, что предполагает вторичность значимости ритуала.

На самом деле Беларусь, несмотря на то, что относительно высокий процент ее населения считает себя верующими, по сути, является секуляризированной страной. Поэтому для развития белорусского общества как демократического общества важно, чтобы учитывались интересы и отдельных групп, и отдельных людей со свойственными им различными мировоззренческими устоями. Это означает, что нельзя к инакомыслящим людям проявлять нетерпимость и агрессивность, а также то, что во взаимоотношениях опасен фундаменталистский подход. Цивилизационный диалог предусматривает широкий культурный кругозор, максимальный набор мировоззренческих взглядов и нравственных ценностей, лояльное отношение к мировоззрению других людей.

Созданная в Беларуси модель взаимоотношения государства и религиозных организаций как раз основывается на ценностях цивилизационного диалога, т.е. на балансе государственных и религиозных интересов, сотрудничестве и стремлению к взаимопониманию. За годы независимости и обретения суверенитета в стране создана соответствующая нравственно-правовая база, обеспечивающая равенство прав и свобод всех граждан независимо от их религиозной и этнической принадлежности.

В соответствии с Конституцией и законодательством Республика Беларусь является светским государством, в котором религиозные организации отделены от государства, а свобода вероисповедания или атеистических убеждений реализуется в частном порядке. Все религиозные организации имеют равные права и обязанности, несут равную ответственность перед законом за свою деятельность. Это означает, что религиозные организации не вмешиваются в дела государства, не выполняют никаких государственных функций, не занимаются политической деятельностью. Государство, следуя принципу равенства религиозных организаций перед законом, создает для них общее правовое поле, в рамках которого они имеют одинаковые возможности и ограничения своей деятельности.

В то же время следует отметить, что религиозный фактор в белорусском государстве является социальной и политической данностью, отрицать которую сегодня бесперспективно. Религия и церковь оказывают влияние на происходящие в стране социально-политические и духовные процессы, формируют ценностные представления людей и регулируют отношения между ними. Естественен вопрос, как осуществляется это влияние и, в этой связи, как можно охарактеризовать сложившуюся на сегодняшний день ситуацию в белорусском обществе с точки зрения диалога между государством и церковью?

Во-первых, на практике реализуется принцип толерантности, уважительного отношения к деятельности церковью различного направления. Поликонфессиональность – это историческая ментальная традиция, религиозная и правовая реальность, залог невозможности возникновения каких бы то ни было «государственных церквей». Выбор веры, возможность перехода из одной веры в другую, невмешательство государства во внутреннюю деятельность религиозных организаций и объединений не просто закреплены в законе: они неукоснительно соблюдаются на практике. Возникающие вопросы решаются, как правило, на основе чувства уважения и обоюдного стремления, т.е. цивилизационного диалога.

Во-вторых, спектр отношений между государством и церковью многообразен, здесь отсутствует иерархичность или иная форма навязывания чьей бы то ни было воли. Очевидно, что взаимодействие религиозных организаций и органов государственной власти приносит несомненную пользу жителям страны, причем не только в части непосредственного духовного опыта, но и в реальной практике, такой как создание домов милосердия. Особенно отчетливо единство сторон проявляется в культурной деятельности. Достаточно назвать такие известные формы деятельности, как фестиваль национальных культур, создание при религиозных общинах разнообразных кружков для молодежи, где воспитываются духовность, уважение к национальным традициям, понимание единства целей в принципиальных вопросах всех граждан государства.

В-третьих, по ряду направлений социальной деятельности государство и церковь проявляют единство практических действий. В частности, это касается совместного участия в деятельности различных миротворческих организаций, осуществлении социальных программ, культурных мероприятий, т.е. принцип светскости государства позволяет конкретизировать те или иные формы взаимодействия, диалога. Следовательно, диалог как социокультурный феномен приобретает многообразные формы своей реализации.

В этой связи обратим внимание на статус основных церквей в конфессиональном поле Беларуси и особенностях их участия в диалоге с государством. Возрастание их социального статуса – насущная задача, поскольку сегодня христиан всего мира тревожит вытеснение христианства и его основополагающих ценностей из жизни общества, и прежде всего в исторически христианских странах Европы. Ведь на смену традиционной религиозности могут прийти иные формы, которые способны вызвать уже не сумерки, а помрачение сознания народов целого континента.

Особую роль в поликонфессиональной жизни страны играет православная церковь. Более того, исторически выбор православия был предопределен среди прочих факторов ментальностью народа, и можно утверждать, что православие пришло именно на ту землю, где существовали ментальные предпосылки его сохранения.

Соглашение о сотрудничестве между государством и православной церковью, заключенное 12 июня 2003 г., стало логичным следствием грамотной государственной политики, отражающей интересы, как граждан, так и церкви. Приоритетными направлениями сотрудничества являются общественная нравственность, воспитание, образование, культура, творческая деятельность, укрепление здорового образа жизни, милосердие, благотворительность, поддержка института семьи. Православная церковь обязуется уважительно относиться к государству как социальному институту, призванному обеспечивать общественный порядок, защищать национальные интересы, охранять духовные и культурные ценности народа, совместно с государством противодействовать псевдорелигиозным структурам, представляющим опасность личности, государству.

Подобный диалог государства и православной церкви оказал позитивное влияние на различные сферы жизни нашего общества. Например, 22 марта 2004 г. была подписана Программа сотрудничества Национальной академии наук Беларуси и Белорусской православной церкви. Ее цель – проведение совместных фундаментальных исследований по духовно-нравственной, религиозно-философской и культурно-исторической тематике, а также осуществление конкретных социологических исследований.

Важную роль в поликонфессиональной жизни страны играет католическая церковь. Основные усилия прелаты церкви и верующие направляют на такие значимые социальные проблемы, как укрепление семьи, борьба с негативными явлениями (пьянство, наркотики), духовное возрождение. Известен фестиваль духовной музыки «Магутны Божа», деятельность библиотеки имени А. Мицкевича при костеле Св. Симона и Елены в Минске, а также благотворительная деятельность ряда католических приходов.

Надо отметить, что католическая церковь на протяжении длительного исторического времени находилась в неоднозначных отношениях социальной коммуникации как с государством, так и с институтами гражданского общества. Эти социальные институты в условиях цивилизации Запада всегда были подвержены модернизации, вследствие чего католическая церковь, существуя в условиях секуляризованного социума, перманентно испытывала влияние импульсов модернизации. Эта потребность в социально-культурной адаптации в сочетании со свойственной христианской религии установке на милосердие и благотворительность легла в основу такого инновационного проекта, как попечительство и помощь беженцам и оказание гуманитарной помощи мигрантам. Принимая в расчет геополитическое расположение Беларуси и согласие руководства республики на создание локальных пунктов содержания мигрантов, для католической церкви Беларуси и БПЦ ценным может быть опыт взаимодействия в Италии государства, церкви и общественности в решении проблемы мигрантов.

Так, согласно аналитическим материалам масс-медиа, в 2016 г. «три религиозные организации Италии, имеющие договор с государством и получающие государственное финансирование, обратились к властям с просьбой открыть гуманитарные коридоры для сирийских беженцев, гарантируя, что все расходы, связанные с их приемом, они берут на себя. Финансовым обеспечением программы с их стороны стала та самая государственная помощь в виде отчислений от налогов граждан, которую получают все исторические церкви и общины Италии... Чуть позже к программе присоединилась и официальная католическая церковь: Конференция епископов Италии подписала договор, обязуясь участвовать в финансировании гуманитарных коридоров» [10].

Но важно, что к альянсу церкви и государства в работе с беженцами активно подключилась общественность, представляющая гражданское общество, причем мощным импульсом для этого стал судебный процесс, показавший использование чиновниками значительных средств из бюджета «не по назначению». В итоге этой практики гуманного отношения к беженцам глава Федерации евангелических церквей Лука Мария Негро призвал власти других европейских стран последовать этому примеру. Данный опыт, как отмечалось, может быть полезен и для Беларуси.

В стране получили распространение также протестантские общины, характеризующиеся организационной гибкостью, умением адаптироваться к меняющимся правовым, политическим реалиям, способностью решать задачи при минимуме возможностей, используя налаженную систему диалога государства и религиозных организаций. Определенная пестрота протестантских направлений, их многооб-

разие, а в ряде случаев внутренняя конкуренция не способствовали восприятию их деятельности в массовом сознании как единой конфессии. Между тем, активная позиция, широкая миссионерская деятельность, активные контакты с единоверцами за рубежом и налаживание диалога с гражданским обществом, а также соответствующая зарубежная помощь привели к существенному росту членов протестантских церквей.

Таким образом, можно зафиксировать ряд принципиальных позиций по вопросу взаимоотношения государства и церкви.

Во-первых, диалог как цивилизационный и социокультурный феномен не может быть реализован без учета исторических традиций, культурно-религиозного контекста. Так, в Беларуси отсутствие конфликтов на конфессиональной почве обусловлено общим результатом всех участников межконфессионального диалога. На фоне противоречий, которыми переполнена современная жизнь различных государств и различных конфессий, то согласие, которое установилось в Беларуси, является величайшим достижением и предметом внимания как государственных органов, так и религиозных организаций.

Во-вторых, распространение различных форм религиозности не есть и не может быть процессом безгранично толерантным и стихийным, неконтролируемым. Мы являемся свидетелями появления нетрадиционной религиозности, часто деструктивного характера, агрессивного навязывания гражданам страны таких ценностей, которые лишены исторической памяти и не укоренены в ментальности нации. Требуется постоянные усилия для совершенствования правовой базы и неукоснительного следования конституционным нормам.

В-третьих, важнейшие социальные, культурные, образовательные и трансцивилизационные проекты сегодня невозможно реализовать в полной мере без участия тех или иных церковных структур. Это реальность сегодняшнего дня. В этих условиях политика государства в сфере деятельности религии и межконфессиональных отношений должна быть направлена на соблюдение правовых норм, сохранение прав граждан на свободу совести и вероисповедания.

Осмысливая происходящие как в Беларуси, так и во всем христианском мире процессы, можно отметить, что в них происходит своего рода переформатирование взаимоотношений государства и церкви. Как отмечает Архиепископ Тадеуш Кандрусевич, «в недалеком прошлом в отношении «церковь – окружающий мир» подчеркивалось их взаимное разделение. Понятие церкви часто сводилось к ее иерархической структуре. Сама же церковь старалась не идентифицировать себя с окружающим миром, воспринимая как грешное человечество. Поэтому церковь видела себя не столько находящейся в мире, сколько рядом с ним» [11, с. 11]. Сейчас, когда христианские ценности в секуляризирующемся обществе все более подвергаются релятивизации со стороны либерально ориентированной его части, ситуация изменилась. Эти ценности теперь рассматриваются государством в качестве духовных оснований обеспечения стабильности общества и, вследствие этого, приобретают значение для сотрудничества церкви и государства в решении «мирских» проблем. Отметим, что совпадение интересов государства и церкви прослеживается в их участии в различных мероприятиях, посвященных вопросам духовно-нравственного развития общества и взаимодействию государства, церкви и гражданского общества.

Важным в плане рассматриваемой проблемы является вопрос о том, какого человека можно назвать верующим и что дает человеку вера? Ученые Института социологии НАН Беларуси попытались ответить на эти сложные вопросы, создав на основе мониторинговых исследований четыре социологические модели социальных субъектов: православного христианина, католика, протестанта и верующего человека. Сначала респондентам был задан прямой вопрос: «Считаете ли Вы себя верующими?». Как оказалось, в настоящее время 61,5% жителей Беларуси считают себя ими. Затем была применена методика, согласно которой истинно верующим является тот человек, который регулярно (не менее одного раза в неделю) посещает церковь, костел, синагогу и соблюдает каноны своей религии. Таких людей в Беларуси 8–10%. Их можно считать истинными верующими, причем и их число постоянно растет, что свидетельствует о повышении значимости веры в повседневной жизни, тяге к религии прежде равнодушных к ней людей. 12,3% посещают храмы один-два раза в месяц, 32,5% – несколько раз в год, преимущественно по большим религиозным праздникам, 37,6% – от случая к случаю, 9,4% – не посещает никогда.

Но мы хотели бы обратить внимание на следующий факт. В мае-июне 2015 г. около трех четвертей респондентов заявили, что современному человеку нужна религия, т.к. по мнению 32,9% она способствует нравственному совершенствованию людей, 31,0% – помогает сохранить культуру и традиции народа, объединяет людей, 22,1% – объединяет людей, 33,3% – дает человеку утешение и смирение, 21,5% – помогает найти смысл жизни. Заметим, что все названные качества, которые культивирует религиозная вера, ориентируют человека на толерантное и бесконфликтное существование, следовательно, на стабильное развитие общества в целом, что является одной из целей государственного управления.

Действительно, говоря о современной модели взаимодействия БПЦ и государства, следует обратить внимание на специфику социального статуса церкви, которая состоит в ее функциональной амбива-

лентности. В обществе церковь, с одной стороны, является суверенным социальным субъектом, который вступает в отношения с другим суверенным субъектом – государством. С другой – она, поскольку в нашей стране церковь отделена от государства, может рассматриваться как один из компонентов гражданского общества, с другими институтами которого она тоже по необходимости взаимодействует. На сегодня можно констатировать, что «белорусская православная церковь как доминирующая конфессия уже стала активным субъектом внутренней политики и важным фактором социокультурной жизни белорусского общества» [12, с. 36].

Поэтому, на наш взгляд, диалогические интенции церкви в обществе на практике осуществляются в двух направлениях и реализуются в специфических сферах общественных отношений. Первое направление взаимодействия – «церковь и государство», которое предполагает координацию деятельности этих социальных субъектов применительно к процессам, происходящим в политике, экономике и идейно-воспитательной работе государства. Второе – «церковь и гражданское общество», в котором церковь вступает в отношения с другими институтами гражданского общества, в числе которых массовые общественные организации: профсоюзные, молодежные, женские, коммерческие структуры, масс-медиа др. В качестве предметной области сотрудничества в этой диспозиции выступают сферы воспитания, образования, искусства, науки, экологии, защиты мира и др.

Говоря о диалоге церкви и государства, следует иметь в виду, что в этом случае церковь выступает в качестве субъекта правовых отношений, в которых церковное каноническое право призвано отстаивать фундаментальные права верующих и защищать их от злоупотреблений. Однако вместе с квалификацией себя как социального актора церковь, что следует из ее сущности и исторического назначения, справедливо определяет себя как «духовную богочеловеческую организацию». Это специфическое положение церкви в обществе обуславливает особенности их диалога и характер отношения государства к инициативам церкви. «Данный диалог может осуществляться на межгосударственном и межкультурном уровнях, имея в виду как раз отношения в христианском мире между различными его регионами. Главное условие его успешности заключается в соответствии характера диалога принципам демократического общества, основанного на нормах христианской морали, и прежде всего на принципе любви к человеку, а также безусловном признании его суверенности как гражданина государства, обладающего свободой и ответственностью за свои идеи и поступки» [4, с. 184]. Так, в качестве «духовной богочеловеческой организации» церковь ориентирована на совместную с государством, как партнером, деятельность по духовно-нравственному воспитанию молодежи, благотворительскую деятельность, помощь нуждающимся, в т.ч., что актуально сегодня, оказание помощи беженцам, иммигрантам и т.п. Вместе с тем, будучи одним из институтов гражданского общества, хотя и обладающим спецификой, церковь может выступать оппонентом государства, например, в вопросах, касающихся ее хозяйственно-экономической деятельности, строительства храмов и др. Подобные проблемные ситуации тоже являются предметом диалога церкви и государства, но очевидно, что в этих случаях их статус различен, поскольку правом решения подобных вопросов обладает государство.

Являясь институтом гражданского общества церковь, как отмечалось ранее, участвует в диалоге с другими институтами гражданского общества как партнерами. Спектр этих отношений многообразен, касаясь социально-экономического и духовно-нравственного развития страны. Иными словами, практически все сферы, по которым осуществляется диалог церкви и государства, открыты для диалога церкви и институтов гражданского общества. А учитывая ту благородную миссию, которую выполняет церковь, и ее высокий авторитет среди населения, церковь может играть роль связывающего звена в отношениях между государством и гражданским обществом Беларуси.

Действительно, понимание причин и особенностей становления гражданского общества, анализ его элементов и структуры невозможны без учета конфессиональных аспектов, и неслучайно классик социологии М. Вебер рассматривал религию в качестве определенного мотива социального действия и исследовал ее роль в процессе крупных общественных преобразований, в частности становления капитализма. В свою очередь, основоположник социологии религии Э. Дюркгейм заложил традицию функционального изучения религии как «коллективного представления», воплощающего систему санкционированных обществом верований и действий людей, которые составляют гражданское общество.

Важно отметить, что церковь, наряду с другими институтами гражданского общества, способствовала (и продолжает это делать) формированию личностных качеств человека, обладающего правами и свободами, основу которых составляют естественные права: на жизнь, свободу, частную собственность. Эти права, трактуемые в гражданской лексике как естественные, напрямую связаны с христианскими ценностями, определяемыми ценностью человеческой жизни. Эта связь очевидна, подобно тому, как существует принципиальная координация морали и естественного права как форм духовной культуры. Потом уже на их базе формируется система позитивного права с юридическим закреплением политических прав и свобод. Но, отправляясь от проповеди норм христианской морали и пользуясь значи-

тельным авторитетом, прежде всего, среди верующих, церковь воздействует на поступки людей, придавая им цивилизованный характер и, тем самым, активно участвуя в жизни гражданского общества.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бабосов, Е.М. Человекомерность социальных систем / Е.М. Бабосов. – Минск : Беларус. Навука, 2015. – 392 с.
2. Горбацкий, А.А. Роль религиозной идентичности и конфессиональной безопасности на современном этапе / А.А. Горбацкий // Значение Миланского эдикта в истории европейской цивилизации и актуальные вопросы отношений церкви и государства в современных условиях : сб. материалов по итогам Междунар. науч. конф., посвященной 1700-летию Миланского эдикта // ред.-сост. М.А. Можейко. – Минск : Ковчег, 2015. – С. 200–220.
3. Крылов, А.Н. Религиозная идентичность. Индивидуальное и коллективное самосознание в постиндустриальном пространстве / А.Н. Крылов. – 2-е изд. – М. : Икар, 2012. – 306 с.
4. Щёкин, Н. С. Диалог церкви и государства: от традиции к современности / Н. С. Щёкин. – Минск : БГУ. 2017. – 207 с.
5. Криштапович, Л.Е. Наша русская вера / Л.Е. Криштапович // Проблемы национальной стратегии. – 2014. – № 5. – С. 104–120.
6. Белорусский путь: научно-популярная литература / под ред. О.В. Пролесковского, Л.Е. Криштаповича. – Минск : Беларус. дом печати, 2010. – 495 с.
7. Лукашенко, А.Г. Языку не нужны визы / А.Г. Лукашенко // Советская Белоруссия. – 2013. – 21 июня.
8. Коваль, Т.Б. Религия и экономика / Т.Б. Коваль. – М. : Издат. дом Высш. шк. экономики, 2014. – 349 с.
9. Гуляко, Л.П. Диалог, ведущийся тысячелетиями / Л.П. Гуляко // Беларуская думка. – 2013. – № 12. – С. 3–10.
10. Возможно, мы пока идем против течения, но такие настроения есть по всей Европе. Как в Риме церковь помогает государству принять беженцев и приютить бездомных [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://kommersant.ru/doc/3213481>. – Дата доступа: 13.02.2017.
11. Архиепископ Тадеуш Кандрусевич. Соборный взгляд на взаимоотношения между Церковью и окружающим миром (диалог) / Theologia. – 1995. – № 5, июль-декабрь. – С. 11–25.
12. Щёкин, Н.С. Конструктивный диалог церкви и государства как фактор социально-исторического развития Беларуси / Н.С. Щёкин // Философия и социальные науки. – 2016. – № 3. – С. 33–38.

Поступила 15.03.2018

**DIALOGUE BETWEEN CHURCH AND STATE:
MODERN FORMS OF INTERACTION**

N. SHCHYOKIN

In the article the author considers the issues of constructive interaction of the church and the state as a necessary and unique resource for the successful resolution of regional and local problems of modern society. The traditional polyconfessionality of the Belarusian society is revealed.

Keywords: church and state dialogue, religious identity, church, civil society, dialogue, values, the Orthodox Church, the Catholic Church, polyconfessionality.

УДК 141.3 + 303.442.43

СТРАТЕГИИ ИССЛЕДОВАНИЯ ИДЕОЛОГИИ В КРИТИЧЕСКОМ ДИСКУРС-АНАЛИЗЕ

В.В. БУРСЕВИЧ*(Белорусский государственный медицинский университет, Минск)*

Исследуются основные стратегии анализа идеологии в таком междисциплинарном направлении, как критический дискурс-анализ. Предпринята попытка, во-первых, проследить особенности понимания идеологии как основы социальной идентичности в работах Т. ван Дейка и Н. Фэркло; во-вторых, выделены методологические особенности идеологического анализа речевых практик, т.е. дискурса, в данном направлении. Кроме того, рассмотрена установка «аналитического дуализма», характерная для критического дискурс-анализа, которая выделяет его на фоне радикально конструктивистских течений в дискурс-анализе.

Ключевые слова: критический дискурс-анализ, дискурс, идеология, власть, идентичность, ментальная модель, контекст, конструктивизм.

Социальный мир может быть сконструирован совершенно различным образом, поэтому способ производства реальности – предмет постоянной борьбы за возможность навязать свою версию социального. Сегодня многочисленные мыслители и целые философские направления изучают пути конструирования социального мира посредством речевых практик. Одно из таких популярных направлений – критический дискурс-анализ (КДА). Среди его ведущих представителей можно упомянуть Т. ван Дейка, профессора Амстердамского университета и Университета Помпо Фабра в Барселоне, который, развивая теоретические основы дискурс-анализа, разработал в соавторстве с У. Кинчем когнитивный подход к пониманию дискурса. Среди работ Т. ван Дейка: «Текст и контекст» (1977), «Предрассудки в дискурсе» (1984), «Расизм и пресса» (1991), «Дискурс элит и расизм» (1993), «Новости как дискурс» (1988), «Идеология: мультидисциплинарный подход» (1998), «Общественное сознание и идеология» (2000) и т.д. Другим значимым исследователем является профессор Ланкастерского университета Н. Фэркло, который с 1980-х годов исследует дискурсы современных социальных трансформаций, в частности, глобализации, неолиберализма. Среди основных работ: «Язык и власть» (1989), «Дискурс и социальные изменения» (1992), «Критический дискурс-анализ» (1995), «Анализируя дискурс: текстовый анализ в социальных исследованиях» (2003) и др. Профессор Ланкастерского университета Р. Водак со своими коллегами (Р. де Силлиа, Г. Бенке, Х. Грубер, Ф. Менц, М. Рейсигл) в 1990-х гг. разработали дискурсивно-исторический подход в критическом дискурс-анализе. Работы Р. Водак включают: «Непорядок дискурса» (1996), «Гендер и дискурс» (1997), «Расизм в верхах» (2000) в соавторстве с Т. ван Дейком, «Дискурс и дискриминация» (2001) в соавторстве с М. Рейсиглом, кроме того, под ее редакцией вышло, например, издание «Язык, власть, идеология» (1989).

Сегодня направление КДА получает все более институционализированный статус. Так, в 1994 г. создана международная сеть CRITICS (Центры изучения текстов, информации и коммуникации в обществе). Выходят в свет многочисленные журналы, посвященные дискурсивному анализу, например, «ТЕКСТ» (TEXT), «Дискурс и общество» (Discourse & Society), «Дискурсивные исследования» (Discourse Studies). А сам дискурс-анализ становится развитой академической дисциплиной, будучи специализацией магистерских и докторских программ во многих западных университетах.

Критический дискурс-анализ – это попытка исследовать социальные коммуникации в их динамическом срезе, т.е. реальные случаи функционирования дискурса. Наследуя некоторые принципы этнометодологии и конврсационного анализа, исследователи отталкиваются от идеи, что речевые практики построены не как структуры, но как стратегии. Процесс понимания рассматривается не как пассивное использование известного кода или алгоритма, но интерактивный процесс, в котором воспринимающий играет важную роль, определяя уникальную стратегию работы с текстом. Таким образом, в КДА «структурный и стратегический подходы оказываются взаимодополнительными при описании различных феноменов сознания и интеракций» [1, р. 54], т.е. признается, что использование дискурса объединяет как универсальные компоненты, так и ориентированную на контекст компетенцию участников общения.

Язык в КДА расценивается как социальная практика. При этом признается, что язык тесно связан с механизмами отправления власти. И в этом отношении критический дискурс-анализ не является политически нейтральным направлением. В данном случае «критический» не предполагает привычного значения «негативный», скорее «скептический». Понятие «критический» в первую очередь означает стремление сохранить дистанцию по отношению к исследуемому материалу и принятие отчетливой политической позиции. Объектом исследования поэтому становятся не любые дискурсы, но дискурсы доминирующих социальных групп, например, сексистский дискурс, дискурс элит, расистский дискурс.

Дискурс-аналитические исследования сфер общественной жизни достаточно популярны, но с учетом прагматической ориентации в них часто утрачивается представление об общих теоретических основаниях, способных объединить результаты отдельных исследовательских усилий. Но несмотря на прикладную направленность, в ведущих дискурс-аналитических концепциях представлены оригинальные идеи об устройстве социального мира абстрактного свойства. Поэтому философская экспертиза онтологии и методологии дискурс-анализа оказывается актуальной, компенсируя недостаток рефлексивности и обобщенности эмпирических исследований. Таким образом, взяв в качестве объекта работы теоретически ориентированных представителей дискурс-анализа, попытаемся рассмотреть присущие им особенности понимания идеологии, а также выделить предлагаемые ими стратегии изучения связи идеологии и языка.

Наиболее развернутая концепция идеологии представлена у Т. ван Дейка. Подход характеризуется самим автором как мультидисциплинарный, поскольку фокусируется на связях между идеологией и тремя феноменами – сознанием, обществом и дискурсом – и оказывается плодотворным при рассмотрении социокогнитивной природы идеологии и механизмов ее воспроизводства.

Для характеристики идеологии Т. ван Дейк использует понятие представления. Признание ментальной природы идеологии приводит к необходимости разграничения идеологии и других форм коллективного сознания. Коллективные представления, по его мнению, включают общие социокультурные представления, разделяемые всеми членами большого сообщества и формирующие единый знаниевый базис; а также систему социальных представлений, разделяемых только членами локальной группы. Идеологии в этом отношении могут быть определены как «основа социальных представлений, разделяемых членами группы» [1, р. 8]. Они не являются всей совокупностью представлений о социуме, но только его базовыми идеями, на основе которых выстраивается мировоззрение. Признание за идеологией аксиоматического характера исключает возможность понимания индивидуальных представлений в качестве идеологии и позволяет понять, как на основе одной идеологии могут выстраиваться различные системы представлений. Идеологии, таким образом, включают оценочные представления, т.е. мнения; отношения группы к важным социальным вопросам и фактические представления, т.е. знания.

В отличие от исследователей, изучающих функции идеологии, Т. ван Дейка интересует вычленение формальной схемы категорий, общих для различных типов идеологии. С точки зрения исследователя, в основе любой идеологии лежит групповая схема, задающая идентичность группе и способы ее взаимодействия с другими группами. Т. ван Дейк предположил «существование общей идеологической схемы, состоящей из горсти базовых категорий, определяющих самоидентичность группы (критерий идентичности, типичная деятельность, цели, нормы и ценности, связывающие группу, и основные ресурсы» [2, р. 118]. В основе групповой схемы всегда лежит поляризация «Мы-Они», которая и задает организацию остальных категорий. Тем не менее, идеологии не тождественны групповым идентичностям, поскольку идентичности помимо идей, включают и соответствующие практики.

Что касается связи идеологии и социума, то, согласно Т. ван Дейку, субъектами идеологий являются группы. Т. ван Дейк придерживается объективистской позиции в понимании группы: в ее основе лежат и материальные, и символические ресурсы, но вне социальных репрезентаций групп не существует: идеологии и группы взаимно конституируют друг друга. Тем не менее, хотя группа и предполагает идеологию, не всякая идеология предполагает конкретную группу. Одновременно, не все члены группы могут разделять ее идеологию, что поднимает вопрос о мере общественного согласия, необходимого для легитимации идеологии, вопроса, который связан с проблемой нахождения связей между микро- и макроуровнями социума.

Рассматривая вопрос о связи идеологии и власти, Т. ван Дейк замечает: «Ограничены ли идеологии только отношениями господства это предмет спора, но, по нашему мнению, это скорее вопрос определения и не является существенным свойством полезного понятия идеологии» [3, р. 245]. Таким образом, признается вовлеченность идеологии во власть, пусть последняя и не понимается в узко негативном смысле. Легитимация рассматривается как важная функция идеологии, но не отождествляется с подавлением и доминированием. В целом, Т. ван Дейк отмечает, что, несмотря на то, образуется ли идеология сверху или снизу, она должна соответствовать реальному опыту членов группы, чтобы быть признанной.

Итак, для Т. ван Дейка идеологии имеют и когнитивную, и социальную природу, более того, они функционируют как важный посредник между «когнитивными представлениями и процессами, лежащими в основе дискурса и деятельности, с одной стороны, социальными позициями и интересами социальных групп, с другой» [4, р. 18]. Поэтому понятие идеологии как совокупности аксиоматических представлений играет большую роль, позволяя установить связь между макроуровнем анализа групп и микроуровнем исследования индивидуальных интеракций и дискурсивных практик.

Для Т. ван Дейка, как и для многих его коллег (Н. Фэркло, Л. Чоулиараки, Р. Водак и др.), характерно в понимании идеологии сочетание умеренного конструктивизма и критического реализма. Представители КДА различают знание о мире и саму реальность. Они являются сторонниками умеренного

социального конструктивизма, т.е. признают большое влияние семиотических конструктов на формирование человеческих представлений, хотя и различают дискурсивный и недискурсивный порядки реальности. «Дискурсивное формирование общества вызвано отнюдь не свободной игрой идей в головах людей. Это следствие их социальной практики, которая глубоко укоренена и сориентирована на реальные, материальные социальные структуры», – пишет Н. Фэркло [5, р. 66]. Тем не менее, дискурсивные аналитики отрицают идеологическую ангажированность всякого знания, поскольку понятие идеологии потеряло бы всякий смысл. Отрицают они и тотальный релятивизм, поскольку то, что любые представления детерминированы позицией субъекта в мире, еще не означает, что все репрезентации мира в равной степени хороши. По их мнению, релятивизма можно избежать, если признать, что, хотя каждая система знания исторически ограничена, тем не менее, всегда имеются внутренние критерии истинности, представления о должном, на основе которых и может быть осуществлена оценка и критика.

Разделение дискурсивного и недискурсивного («аналитический дуализм»), отличающее КДА от постструктуралистских концепций, с одной стороны, дает основание для социальной критики, но с другой – указывают М. Йоргенс и Л. Филлипс, – не получило эмпирического подтверждения [6, с. 157]. На деле провести строгую, не теоретическую, но реальную границу между чисто дискурсивными и экстраязыковыми элементами коммуникации необычайно сложно. Поэтому чаще всего различие между социальным и дискурсивным рассматривается как аналитическое, нежели эмпирическое.

Придерживаясь критического реализма, исследователи, тем не менее, не разделяют концепцию «ложного сознания», поскольку она работает только в обществе, где нет альтернативы для доминирующей идеологии. В современных же социумах существует целый комплекс идеологий, борющихся за гегемонию. Кроме того, не все идеологии нацелены на затемнения своих основ, можно говорить лишь о степени осознанности идеологических представлений. Таким образом, концепция Т. ван Дейка оказывается примером сочетания «нейтрального» подхода к пониманию идеологии и «критической» нацеленности исследователя. Как пишет Т. ван Дейк: «Нейтральное определение понятия идеология не совсем исключает критический анализ и противостояние «плохим» идеологиям так же, как общая теория власти не препятствует критике и противостоянию засилью власти и господству» [7, р. 14]. Такое обобщенное понимание идеологии позволяет исследовать не только идеологии, вовлеченные в отношения господства, но и постигать природу идеологий, необходимых для изменения социума.

В первую очередь анализу подвергаются эксклюзивные, подавляющие дискурсы, например, расизм или дискурс элит. Критический пафос поддерживается благодаря отождествлению позиции исследователя с позицией «несогласия с отношениями социального господства и неравенства» [1, р. 11]. Однако на деле критерии для определения степени негативности и эмансипационного потенциала конкретной идеологии остаются смутным, отдаваясь на откуп представлениям исследователя о справедливости.

Как уже отмечалось, идеологии в дискурс-анализе служат опосредующим звеном между социальными структурами, с одной стороны, и индивидуальными интеракциями, с другой. Однако для того, чтобы перейти от идеологии как макроуровня ментальных представлений к индивидуальным практикам, необходим посредник, в качестве такового, например, Н. Фэркло используется понятие «социальных практик». Социальные практики Н. Фэркло понимает как «более или менее устойчивые и длительные формы социальной активности, которые сообща выражаются в образовании социальных полей, институтов и организаций» [8], они включают такие взаимосвязанные элементы, как деятельность, цели и средства, время и пространство, социальные субъекты и, наконец, семиозис.

Для Н. Фэркло возможность объяснения связей языка и идеологии возникает с введением понятия «дискурс», которое он использует для характеристики лингвистических и других семиотических оснований (таких как визуальные образы или «язык тела») социального. Понятие дискурса используется в двух значениях: в широком – как синоним семиозиса. Семиозис же отражается в социальных практиках на трех уровнях. Во-первых, он является частью социального действия в качестве «жанра», т.е. особого способа семиотического взаимодействия. Во-вторых, семиозис выражается в «дискурсах» в узком смысле слова, т.е. различных способах репрезентации агентов, определяемых их местом в социуме. В-третьих, семиозис участвует в формировании идентичностей, способов существования». При этом социальное структурирование семиотических различий, особый порядок взаимоотношений между различными способами создания значений формируют «порядок дискурса», т.е. «сеть социальных практик в их языковом аспекте» [9, р. 24].

Отношения между дискурсом и иными элементами социальных практик являются диалектическими. Как пишет Н. Фэркло в книге «Анализируя дискурс»: «Язык является неотъемлемой частью социальной жизни, диалектически взаимосвязанной с другими ее элементами. ...Это не означает редукцию социальной жизни к языку, утверждая, что все является дискурсом – это не так» [9, р. 2]. Диалектическое взаимодействие предполагается на всех уровнях исследуемой реальности: с одной стороны, социальные стратегии включают диалектически взаимодействующие дискурсы и нарративы; с другой – в дискурсе диалектически переплетены различные жанры, стили и идентичности, наконец, существуют диалектиче-

ские отношения между дискурсивным и недискурсивным. Это значит, что некая социальная стратегия, например, глобализация, представляет собой дискурс в широком смысле слова как совокупность представлений о воображаемых практиках, институтах и т.д. Далее эта система представлений может инициировать появление реальных социальных практик, т.е. идеология материализуется в поле соответствующего социального производства. И уже эти реальные практики в свою очередь могут включать семиотические аспекты в виде новых жанров, стилей и дискурсов. Самая сложная проблема этой диалектики «идеология – дискурс – практика» состоит в том, что в нее включается еще и микроуровень анализа, требующий объяснить момент, когда объективный дискурс присваивается индивидом.

Задача исследователей не только выявить идеологии, лежащие в основе дискурсов, но вычленив общие принципы взаимодействия идеологии и дискурса. С этой точки зрения, можно, выделить два уравновешивающих друг друга направления в анализе: обнаружение идеологии на различных уровнях структуры дискурса (семантическом, синтагматическом, прагматическом) и выявление дискурсивных структур, которые успешно используются для идеологического воздействия.

Как уже отмечалось, важнейшая проблема дискурс-анализа – установить связь между измерением социального (общего и универсального) и личностным (индивидуальным). Необходим теоретический посредник, который объяснил бы взаимодействие этих уровней и то, что люди не действуют и не говорят совершенно одинаково, даже если имеют схожие взгляды. Для Т. ван Дейка таким посредником становится понятие «ментальной модели», позволяющее объяснить, что «даже объективные социально-экономические обстоятельства, как таковые, не влияют на социальные действия прямо, но только через их (ментальные) интерпретацию и репрезентацию» [1, р. 166].

Понятие «ментальная модель», по сути, представляют собой более строгий аналог расплывчатому понятию «интерпретация». Ментальные модели включают модели событий, от которых зависит прочтение индивидом конкретной ситуации (уровень семантики), и модели контекста, характеризующие понимание индивидом того, где, с кем и по какому поводу происходит общение, и определяющие выбор способов общения (уровень прагматики). Ментальные модели не только опосредуют влияние идеологии на дискурсы, но и сами могут быть идеологически детерминированы.

Критический дискурс-анализ фокусируется не только на самом идеологическом тексте или дискурсе, но в первую очередь на процессах их порождения и восприятия, поэтому в нем большое значение приобретает понятие контекста. Восприятие дискурса как идеологического зависит не столько от непосредственно дискурсивных структур, но в большей степени от ситуации, в рамках которой дискурс может быть считан как идеологический. Кроме того, как отмечает Н. Фэркло, для современной действительности характерны также и активные процессы реконтекстуализации, т.е. преодоление дискурсом своих границ и внедрение его в иную сферу, и операционализации, т.е. использование для распространения дискурса новых стилей, жанров и идентичностей.

Хотя термин «контекст» стал ключевым для дискурс-анализа, до сих пор нет единой теории контекста. В качестве рабочего определения может служить следующее: «Контекст – это структура тех свойств коммуникативной ситуации, которые значимы для ее участников в производстве и восприятии текста или разговора» [10, р. 291]. Однако это определение порождает больше проблем, чем пользы. Во-первых, признается, что контексты являются уникальными. Но многие уникальные черты коммуникативной ситуации могут не иметь никакого влияния на восприятие дискурса. А индивид успешно общается потому, что у него имеются уже готовые модели разных контекстов. И задача исследователя – установить общие условия конструирования контекстов в рамках социальных ситуаций. Во-вторых, большинство контекстов институализированы, однако, индивиды в одинаковых контекстах не говорят одинаково. Таким образом, необходимо найти связь между социальной природой контекста и личностной природой индивидуального дискурса. Когнитивный подход в качестве такого посредника видит ментальные модели, в соответствии с этим контекст – это просто субъективно изменчивая ментальная модель коммуникативной ситуации.

Сложности анализу добавляет признание интертекстуальности, а также интердискурсивности, т.е. включенности текста в целую сеть взаимосвязанных дискурсивных практик. Однако для КДА интердискурсивность не означает и признания полной дестабилизации дискурсов, поскольку интердискурсивные возможности всегда ограничены отношениями гегемонии.

Таким образом, критический дискурс-анализ представляет собой современное междисциплинарное направление, занимающееся исследованием взаимосвязей социальных структур и выражающих их дискурсивных практик. В понимании идеологии для КДА характерно сочетание «нейтрального» и «критического» подходов. Идеология трактуется как совокупность наиболее общих представлений, задающих структуру групповой идентичности.

В КДА детально разработана теоретическая модель процессов функционирования идеологических дискурсов, которая позволяет вычленив не только общие идеологические структуры в дискурсе, но и объяснить возникновение индивидуальных отклонений при его восприятии из-за вмешательства

ментальных моделей участников коммуникации, детерминированных индивидуальной историей, опытом и биографией. В результате исследователи приходят к выводу о диалектической и рекурсивной связи не только дискурсивных и недискурсивных порядков реальности, но и различных типов дискурса, текстов и определяющих их понимание контекстов.

Представители КДА в отличие от иных направлений дискурс-анализа, для которых субъект полностью детерминирован дискурсивной формацией, предполагают большое влияние на субъекта его индивидуального опыта, дискурсивной компетенции, субъективно структурированного контекста. Если теоретически любой дискурс может предполагать идеологический эффект, то, на деле, лишь некоторые дискурсы прочитываются как идеологические. Не существует идеологических дискурсивных структур как таковых, в тексте любая дискурсивная структура в зависимости от контекста и способа чтения может оказаться идеологической, т.е. идеология не влияет на дискурс прямо. Невозможность однозначного прочтения дискурсов определяется тем, что

- люди являются одновременно членами различных групп, носителями разных идеологий;
- идеологические представления интерпретируются на основе общих культурных представлений;
- тексты воспринимаются на фоне контекста;
- на восприятие влияют личностные ментальные модели.

Тем не менее, заявленный КДА стратегический подход к анализу идеологических дискурсов имеет ряд методологических проблем. Например, несмотря на постулирование важности исследования производства и потребления текста, преимущественно исследуются именно законченные тексты. Трудности вызывает также неопределенность понятия «контекст» (семиотический или экстрасемиотический) и того, насколько он влияет на восприятие дискурса, а также необходимость обнаружения критериев адекватности интерпретации актуальному содержанию текста.

ЛИТЕРАТУРА

1. Dijk, van T.A. Ideology: A multidisciplinary approach / T.A. van Dijk. – London : SAGE, 1998. – 374 p.
2. Dijk, van T.A. Ideology and discourse analysis / T.A. van Dijk // Journal of Political Ideologies. – 2006. – 11. – P. 115–140.
3. Dijk, van T.A. Discourse, semantics and ideology / T.A. van Dijk // Discourse & Society. – 1995. – 5(2). – P. 243–289.
4. Dijk, van T.A. Discourse analysis as ideology analysis / T.A. van Dijk // Language and Peace / Ed. by C. Schäffner, A. Wenden. – Aldershot : Dartmouth Publishing, 1995. – P. 17–33.
5. Fairclough, N. Discourse and social change / N. Fairclough. – Cambridge : Polity, 1993. – 259 p.
6. Йоргенсен, М.В. Дискурс-анализ. Теория и метод / М.В. Йоргенсен, Л.Дж. Филлипс. – Х. : Гуманитар. Центр, 2008. – 352 с.
7. Dijk, van T.A. Discourse, ideology and context / T.A. van Dijk // Folia Linguistica. – 2001. – XXX/1-2. – P. 11–40.
8. Fairclough, N. Discourse analysis in organizational studies: the case for critical realism [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.ling.lancs.ac.uk/profiles/263>. – Date of access: 20.04.2018.
9. Fairclough, N. Analysing discourse: textual analysis for social research / N. Fairclough. – London : Routledge, 2003. – 270 p.
10. Dijk, van T.A. On Context / T.A. van Dijk // Discourse Society. – 1999. – 10. – P. 291–292.

Поступила 27.04.2018

STRATEGIES OF IDEOLOGY INVESTIGATION IN CRITICAL DISCOURSE ANALYSIS

V. BURSEVICH

The article examines the main strategies for analyzing ideology in such an interdisciplinary approach as critical discourse analysis. Firstly, the author tries to describe the main ways of understanding ideology as the basis of social identity in the works of T. van Dijk and N. Fairclough. Secondly, the author of the article points out methodological peculiarities of the ideological analysis of speech practices, i.e. discourse, in this approach. In addition, the article discusses «analytical dualism» that characterizes critical discourse analysis and differs it from radically constructivist trends in discourse analysis.

Keywords: *critical discourse analysis, discourse, ideology, power, identity, mental model, context, constructivism.*

УДК 141.7:172,4(477)

ИСТОРИЧЕСКАЯ ПАМЯТЬ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИЕТАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ

канд. филос. наук, доц. О.И. ГУК

(Национальная академия государственного управления при Президенте Украины, Львов)

Исследуются актуальные проблемы в современных условиях в Украине и глобализованном мире. Подробно проанализированы основные понятия памяти и забвения, а также основные концепции западных ученых по проблемам памяти, в частности, М. Хальбвакса, Я. Ассманна, П. Норы, П. Коннертона и др. Большинство из них использует термин «коллективная память», который был введен в научный оборот М. Хальбваксом. Значительное внимание уделяется структурному и функциональному анализу коллективной памяти как социального явления, различающего разные типы памяти, которые в определенной степени влияют на формирование социальной культуры.

Выделены две основные тенденции для решения вопросов национальной политики памяти в украинском обществе: чрезмерные и недостаточные. В контексте второй тенденции рассматривается конкретная «память жертв» как своего рода коллективный механизм, что приводит к забыванию прошлых событий, которые общество переживает как травматические. Подчеркивается необходимость обсуждения этих вопросов в публичном дискурсе и работы над формированием социальной культуры, способствующей консолидации нации.

Ключевые слова: историческая память, коллективная память, культурная память, коммуникативная память, культурная идентичность, общественная культура.

Описать и понять любое общество можно только через призму его собственной системы социальных отношений, норм и ценностей, которая является культурным качеством общества. Такие культурные качества имманентно присущи как отдельным индивидам, так и целым обществам, часто в глубинном скрытом виде. Они проявляются во всех достижениях человеческой цивилизации, сохраняясь и в кризисные периоды культурной истории, в частности, в периоды войн, революций и т.п.

Социально-эмпирические исследования позволяют выявить длительные периоды истории, в течение которых проявляются близкие и даже идентичные культурные образцы: виды деятельности, способы поведения, особенности мышления, верований, проявления творчества, моральных и правовых норм и т.п. Эти продолжительные образцы культурной жизни общества эмпирически устанавливаются только потому, что сами они обладают логически значимой сутью – культурно-ценностным ядром социальной системы. Сама перманентность существования этих образцов, обеспечение преемственности в их сохранении и передаче последующим поколениям возможны лишь благодаря такому важному конструкту, как память.

Под конструктом мы понимаем определенный идеальный объект, созданный сознанием, самодостаточное явление (феномен), что проявляет самого себя и непосредственно дается сознанию. Очевидно, что наиболее уместно в данном исследовании применить феноменологическую методологию, которая и базируется именно на таком понимании сознания.

В современном мире проблема памяти стала предметом особого внимания исследователей в области философии, социологии, государственного управления, политологии, психологии, истории. Здесь сложно не согласиться с известным французским теоретиком памяти П. Норой, который утверждает, что «... мы живем в эпоху торжества памяти <...> Мир захлестнула волна воспоминаний, прочно соединив верность прошлому-настоящему или представлений – с чувством принадлежности, с коллективным и индивидуальным самосознанием, с памятью и идентичностью» [1].

Для начала остановимся на детальном анализе исследуемого понятия. Еще один современный французский исследователь Ж. Болак предлагает определять память через «способность овладевать и актуализировать прошлое, мысль-воспоминание, т.к. «охватывает деятельность духа в самом широком смысле, что порождает многочисленные ассоциации, до военного насилия и безумия» [2, с. 351]. В контексте современных событий в Украине, да и во всем мире, мы имеем возможность убедиться, насколько мощной является эта способность человеческого духа, какие острые противоречия может она вызвать как внутри общества, так и между различными нациями или государствами. Утверждение своего концепта памяти, своей исторической правды через насилие, навязывание своей позиции может привести к чрезвычайно острым конфликтам.

Очевидна также и угроза мифологизации памяти. Ведь ей, как и многим другим сложным философско-психологическим понятиям, присуща амбивалентность. С одной стороны, ее возрождают, вос-

становливают, шлифуют как самое ценное сокровище нации, а с другой – забывают, подчиняют уже четко сформированным мифологемам, запечатленным в прошлом.

Данную амбивалентность Ж. Болак интересно демонстрирует через сравнительный анализ французской и немецкой речи (поскольку в английском языке слова «память» (memoir), и «помнить» (memoir) свидетельствуют о совместном латинском происхождении).

Во французском языке двойственность понятия памяти (memoire) оказывается в различии между активным действием – se rappeler (вспомнить) и почти невольным неожиданным появлением – se souvenir (отдаваться воспоминаниям).

Будучи не-забвением или формой антизабвения, память постоянно связана с этим самым забвением, которое как бы стремится вернуться к естественному состоянию и заставляет работать систему отбора.

Поэтому важно продемонстрировать связь понятия памяти с ее противоположностью – забвением. «Английский (forget) и немецкий (vergessen) указывают на мощность потока, относят следы опыта словно за пределы досягаемости», – подчеркивает Ж. Болак [2]. Глубинное понимание феномена памяти невозможно без стремления постичь эти пределы человеческого сознания.

Для полноты сравнительного анализа обратимся к украинскому толковому словарю. «Память – 1) способность запоминать и воспроизводить в сознании прошлые впечатления или пользоваться определенным органом чувств; 2) запас впечатлений, хранящихся в сознании, которые могут быть воспроизведены; 3) упоминание о чем-то; 4) способность разумно мыслить, рассуждать, сознание. Помнить – хранить в памяти, не забывать, осознавать, понимать, учитывать, знать» [3, с. 627].

Похожее определение находим в Толковом словаре Ожегова: «Память – 1) способность сохранять и воспроизводить в сознании прежние впечатления, опыт, а также самый запас хранящихся в сознании впечатлений, опыта; 2) то же, что воспоминание о ком или чем-нибудь; 3) то, что связано с умершим (воспоминания о нем, чувства к нему); 4) памяти чего-то, в честь кого-нибудь умершего или какого-нибудь важного события в прошлом» [4].

Так же противоположная категория «забвение» подается в нескольких значениях: 1) состояние того, кто отстранился от ежедневных забот; 2) состояние глубокой задумчивости; 3) потеря ощущения окружающей действительности, состояние дремоты, бегство от действительности. Забывать – 1) не хранить что-либо в памяти; 2) переставать думать, переставать чувствовать благодарность, уважение; 3) пренебрегать кем-то или чем-то [3, с. 310].

В русском варианте: «Забвение – 1) утрата памяти о чем-нибудь, чего-нибудь; 2) пренебрежение тем, чем нельзя пренебрегать (своими обязанностями, приличиями); 3) то же, что забыть» [4].

Однако в контексте нашей проблемы важно акцентировать внимание на том смысле понятия памяти, который указывает на ее родство с сознанием, способностью разумно мыслить, знать. Этот смысл подчеркивает и Оксфордский словарь: «Memory – 1) the faculty by which the mind stores and remember information» (в смысле свойства нашего ума хранить и запоминать информацию). И уточняется: «the mind regarded as a store of things remember» (ум расценивается как место вещей, содержащихся в памяти). Наиболее подходящий синоним – «ability to remember» (способность запоминать) [5].

Именно этот аспект дает нам возможность исследовать процесс влияния на глубинный подсознательный уровень ментальности посредством четких рациональных механизмов. Ведь именно благодаря конструированию собственной исторической памяти мы можем влиять на формирование новой культурной идентичности, искать то общее, что способно объединить в нашем нынешнем обществе представителей различных национальных идентичностей в единую политическую нацию. И под этим общим мы подразумеваем достаточно популярное для постмодерной эпохи понятие «социетальная культура», т.е. те нормы, принципы, ценности, традиции, которые способны объединять поликультурное сообщество. А значит, оно должно сохраняться в его памяти.

В философском энциклопедическом словаре, изданном Украинским институтом философии им. Г. Сковороды, исследователь П. Йолон предлагает именно гносеологическое определение памяти как одной «из познавательных способностей, которая заключается в самопроизвольном закреплении, сохранении и воспроизведении в сознании субъекта полученных в процессе познавательной деятельности сведений о субъективном и объективном мирах, результаты их творческой переработки, условий и способов отображения» [6, с. 463]. При этом он выделяет индивидуальную и коллективную, или социальную, память. Именно вторая выражается в проявлениях общественно-исторического опыта, общественном сознании, культуре и реализуется через общение.

Исследователь Е. Андрос определяет память социальную как «коллективную память человечества, внегенетическую память человека, казну ее производственного, познавательного и коммуникативного опыта, которая выступает основой творческой деятельности и базой формирования духовного мира ...» [6]. При этом он отмечает, что социальная память выступает как «реализация культурной преемственно-

сти на уровне духовно-практического и духовного освоения мира <...> обуславливает осуществление общезначимого через жизнедеятельность индивида, смысложизненный поиск отдельного носителя как составляющей универсама человеческого бытия» [6].

Одним из первых к этой проблеме обратился в XX в. французский мыслитель М. Хальбвакс, который выделил три основных конструкта памяти: автобиографическую, историческую и коллективную. Мы воспользуемся этой классификацией, которая актуальна и сегодня. Итак, автобиографическая память, согласно М. Хальбваксу, базируется на непосредственном жизненном опыте личности, поэтому она очень индивидуальна и личностна, даже экзистенциальна.

Наибольшее внимание исследователь уделил коллективной памяти, под которой он понимал активное прошлое, которое формирует идентичность сообщества и мировоззрение человека в соответствии с социальной группой, с которой он себя идентифицирует. Процесс, благодаря которому индивидуальные воспоминания интегрируются в коллективную память, исследователь связывает с традицией, которая сохраняет, закрепляет или модифицирует социальные рамки, под которыми он понимал всю систему общественных ценностей, традиций, идеалов [7]. И подчеркивал, что «наше индивидуальное мышление является способным помнить только потому, что находится в этих, *социальных*, (курсив мой – О.Г.) рамках и участвует в коллективной памяти» [8, с. 29].

Историческая память – это то, что формируется на базе исторических трудов, а значит официальной исторической концепции. И именно этот вид памяти конструируется социальными и государственными институтами. Но выдержать испытание временем историческая память может только при условии прочной опоры на социальный контекст. Это означает, что в процессе разработки концепции официальной исторической памяти необходимо очень деликатно и тщательно учитывать коллективную память, которая должна восприниматься обществом как правдивая, т.е. соответствующая исторической действительности. Следующий важный шаг – закрепление этого процесса определенными ритуальными действиями, традиционными празднованиями и т.п. Этот механизм способствует выработке определенных норм и ценностей, способных объединять общество. Все это очень важные компоненты формирования социетальной культуры. Процессы эти довольно консервативны, но изменения и корректировки традиций часто становятся насущными требованиями конкретной эпохи. Правда, при иницировании этих изменений важно учитывать психологические аспекты формирования новых установок в общественном сознании.

Таким образом, коллективная память – это конструкт коллективного творчества. По мнению М. Хальбвакса, каждая социальная группа, каждая нация создает память о своем прошлом, что в свою очередь, формирует идентичность этой группы (национально-культурную идентичность) по отношению к другим социальным группам, нациям и народностям. Однако это не устойчивый феномен, сложившийся однократно и навсегда. Социальная группа меняет его согласно требованиям времени, и каждое новое поколение таким образом демонстрирует собственное представление, каким было его прошлое. Соответственно социальные рамки коллективной памяти гибки и динамичны, они могут меняться.

В связи с этим в центре внимания исследователей, по нашему мнению, следует поставить активное исследование основных методик и техник реконструкции прошлого для формирования собственной концепции исторической памяти нации. Также следует четко систематизировать основные категории. Но, самое важное – находить общие точки соприкосновения и выработать общую систему ценностей через призму восприятия и понимания своего прошлого у представителей различных национально-культурных идентичностей современного общества.

Отдельного внимания в данном контексте заслуживает подход немецкого исследователя Я. Ассмана, который дифференцировал понятие коллективной памяти, выделив структурно коммуникативную и культурную память. Остановимся сначала на характеристике понятия «культурная память», которое по мнению исследователя, касается внешнего измерения человеческой памяти, т.е. общественных и культурных условий, влияющих на особенности восприятия, содержание определенной информации в памяти, ее силы и мощности [9, с. 152]. Отказавшись от понятия социальных рамок М. Хальбвакса, Я. Ассман взамен вводит свое – «точки фиксации», т.е. важные, решающие и судьбоносные события прошлого, которыми оперирует культурная память. Поддерживать их следует с помощью ритуалов, текстов, ценных культурных артефактов, а также путем институциональных коммуникаций (общественных мероприятий, празднований). Таким образом в культурной памяти общества создаются своеобразные «фигуры памяти» (термин Я. Ассмана).

Итак, концепт культурной памяти охватывает целый комплекс важных текстов, ритуалов, символов, образов, разнообразных артефактов, традиций и праздников, который обеспечивает формирование определенного коллективного знания, т.е. осознание каждым представителем своей принадлежности к данной группе. Это общее прошлое и объединяет эту группу, способствует формированию единой национально-культурной идентичности, в противовес другим, чужим, идентичностям. Фактически

Я. Ассман намечает четкую методологию формирования конструкта культурной памяти. То есть, концептуализирует понятие культурной памяти, рассматривая ее как символическую форму передачи и актуализации культурных смыслов, выходит за рамки отдельных людей и формализуется в разного рода мемориальных знаках: памятных местах, датах, церемониях, памятниках и т.п. Итак, культурная память является ключевым моментом формирования социетальной культуры общества.

В то же время под коммуникативной памятью исследователь понимает воспоминания современников событий о недавнем прошлом, непосредственными свидетелями которого они были, пережили их непосредственно. Эти воспоминания могут передаваться в пределах нескольких поколений (обычно двух–трех) и усиливаться повседневными дискурсами, в условиях непосредственной коммуникации, живого общения между людьми. Это живая память, которая отражает собственные представления членов группы о том, что они считают своим прошлым, и на этой основе консолидирует группу.

Вслед за М. Хальбваксом Я Ассман отмечает, что прошлое невозможно законсервировать. И как бы мы не пытались его сохранить, оно постоянно опосредуется современным, интерпретируется по-новому. То, в какой степени происходит это опосредствование и интерпретация, зависит от духовных потребностей поколения, интеллектуального потенциала как отдельных индивидов, так и больших социальных групп. Особенную роль здесь должны играть духовно-интеллектуальная и политическая элиты, поскольку именно в их компетенции выстраивать основные смыслы и символы, которые закладывают основы культурной памяти. Ее истинность должна подтверждаться личными воспоминаниями очевидцев тех или иных событий. Спорные, болезненные вопросы, касающиеся недавнего прошлого, следует обязательно обсуждать в открытых общественных дискурсах. Яркий пример такой проблемы на современном этапе – события Второй мировой войны. Практически все европейские страны, особенно на постсоветском пространстве, столкнулись с необходимостью переосмыслить определенные «точки фиксации» тех событий, которые часто могут быть болезненными для очевидцев и вызывать внутреннее сопротивление.

Именно поэтому открытое обсуждение этих проблем имеет существенное значение, ограничивая таким образом путь внешним манипуляциям. Публичный дискурс позволит, во-первых, свести к минимуму искажение исторических фактов; во-вторых, сформировать взгляд на прошедшие события изнутри, а не на основании застывших догм; в-третьих, организовать воспитательный процесс на принципах толерантности и взаимоуважения. И, наконец, публичный дискурс будет способствовать формированию мировоззрения свободных личностей, способных критически мыслить, анализировать, делать необходимые выводы. Стремление воспитывать патриотов своей страны не может быть оправданием для циничных манипуляций сознанием молодого поколения. Важно закладывать прочную базу ценностных ориентиров и приоритетов. И только в таком случае мы сможем говорить о формировании нового конструкта «коллективной» (М. Хальбвакс) или «культурной» (Я. Ассман) памяти, который позволит выстроить стратегию политики национального примирения общества. Именно поэтому необходимо со всей ответственностью разработать стратегию формирования исторической памяти, которая будет влиять на формирование новой национально-культурной идентичности украинцев и других народов на постсоветском пространстве.

Вместе с тем отметим, что следует избегать крайностей, таких противоположных тенденций в отношении к проблемам национальной памяти, как: тенденция избыточности (когда сформирована четкая целенаправленная политика, основанная на выработке механизма обеспечения прочной и устойчивой идентичности через содержание прошлого); тенденция нехватки, своеобразного «коллективного забывания», по определению американского исследователя П. Коннертона [10] (эта тенденция обычно связана с проблемой травматической, или виктимной, памяти). В первом случае мы сталкиваемся с угрозой формирования застывшей, законсервированной, единственно правильной идеологии, присущей тоталитарной системе; во втором – с последствиями модели, ярко прослеживающимися в феномене постсоветской амнезии.

Обе тенденции тяготеют к определенным крайностям, которые препятствуют выработке здорового подхода к проблеме формирования такой политики исторической памяти, в которой нуждается открытое общество.

И для психологического здоровья нынешней нации, и ради ее будущего мы не имеем морального права замалчивать спорные и болезненные страницы нашей истории. Молчание представляет особую опасность не только для тех людей, которые пережили эту травму, но и для общества в целом, поскольку именно коллективная амнезия и приводит к глубинным психологическим комплексам нации и общества. Об этом очень красноречиво пишет Г. Розенталь: «Если опыт не может быть артикулированным, то возникает опасность того, что жертвы «застранут» на том, что пережито, не смогут дистанцироваться от прошлого» [11].

Эту проблему можно экстраполировать и на индивидуальный травматический жизненный опыт личности. Психологические механизмы защиты, которые начал исследовать еще Фрейд, могут быть различными. Однако бегство от проблем и болезненных переживаний прошлого не способствуют их решению, а тем более психологическому здоровью травмированной личности. Основная задача метода психоанализа состоит в том, чтобы помочь пациенту понять суть проблемы, рационально ее осмыслить, сделать соответствующие выводы и не повторять подобных ошибок в будущем. Такая позиция характеризует здоровую и психологически зрелую личность. Тогда как замалчивание этих проблем – признак инфантильного, незрелого индивида. Похожая ситуация вырисовывается и в вопросе виктимной памяти общества. Спорные и болезненные страницы нашей истории обостряют множество коллективных травм.

Более того, социологические исследования свидетельствуют, что в украинском обществе сейчас нет ни одной исторической личности, события, факта истории, особенно истории XX в., которые служили бы объединяющим фактором для всей нации. Напротив, вопрос языка, традиций, исторических персоналий и фактов является, скорее, фактором разъединяющим.

Однако вся новейшая история и события в Украине последних четырех лет, в частности, несмотря на болезненность и травматичность, оказались наполненными такими фактами, которые смогут выступить консолидирующими для формирования новой украинской идентичности и социетальной культуры. Речь идет о культуре общенационального уровня, которая будет интегрирующей для различных групп поликультурного украинского общества. И главной особенностью этой культуры, что, к примеру, отмечает современная украинская исследовательница А. Колодий, станет формирование превосходящих ценностных акцентов [12], т.е. четкой системы ценностей, выражающей общее видение своего будущего, определенные социальные и национально-культурные идеалы.

Таким образом, мы имеем сейчас веские основания для выработки такого конструкта исторической памяти, который должен сыграть сплачивающую роль для украинского общества. К этому процессу следует привлекать как духовно-интеллектуальную, так и политическую элиту общества, а также институты гражданского общества. И только на основе широкого общественного дискурса с привлечением непосредственных очевидцев событий из разных регионов страны, активизируя коммуникативную память, сможем определить общие социальные рамки, в пределах которых будут закладываться основные ценности, новая социетальная культура и новая культурно-национальная идентичность. Это позволит создать в современном украинском обществе единую стратегию формирования национальной памяти, способствующей достижению важнейшей и прагматической цели – становлению новой украинской политической нации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Нора, П. Всемирное торжество памяти / П. Нора // Неприкосновенный запас: дебаты о политике и культуре – 2005. – № 2/3(40/41). – С. 202.
2. Європейський словник філософій: лексикон неперекладностей : [пер. з фран.]. – 2-ге вид., випр. – Київ : Дух і літера, 2011. – Т. 1. – 576 с.
3. Сучасний тлумачний словник з української мови / за заг. ред. д-ра філол. наук, проф. В.В. Дубічинського. – Харків : Школа, 2006. – 1008 с.
4. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка [Электронный ресурс] / С.И. Ожегов. – Режим доступа: <http://slovarozhegova.ru/word.php?wordid=19838>. – Дата доступа: 22.02.2018.
5. English Oxford Dictionaries definitions [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://en.oxforddictionaries.com/definition/pdf>. – Дата доступа: 22.02.2018.
6. Філософський енциклопедичний словник – Київ : Абрис, 2002. – 742 с.
7. Хальбвакс, М. Социальные рамки памяти [Электронный ресурс] / М. Хальбвакс ; пер. с франц. и вступ. ст. С.Н. Зенкина. – М. : Новое издательство, 2007. – Режим доступа: http://lib100.com/book/memory/frames_memory. – Дата доступа: 22.02.2018.
8. Хальбвакс, М. Коллективная и историческая память / М. Хальбвакс // Неприкосновенный запас: дебаты о политике и культуре. – 2005. – № 2/3(40/41). – С. 22–36.
9. Ассман, Я. Культурная память: письмо, память о прошлом и политическая идентичность в высоких культурах древности / Я. Ассман ; пер. с нем. М.М. Сокольской. – М. : Языки славянской культуры, 2004. – С. 152. – Режим доступа: www.philol.msu.ru/~discours/images/stories/speckurs/assman.pdf. – Дата доступа: 22.02.2018.
10. Коннертон, П. Як суспільства пам'ятають / П. Коннертон ; пер. з англ. С. Шліпченко. – Київ : Ніка-Центр, 2004. – 184 С.
11. Розенталь, Г. Цілюща дія розповідання історій: до питання про умови розповідання історій у контексті дослідження та терапії [Електронний ресурс] / Г. Розенталь // Схід-Захід : істор.-культуролог. зб. – Вип. 11/12 : Усна історія в сучасних соціально-гуманітарних студіях: теорія і практика досліджень / за ред. В. Кравченка та Г. Грінченко. – 2008. – С. 52. – Режим доступу : https://keui.files.wordpress.com/2010/12/04_rosenthal.pdf. – Дата доступа: 22.02.2018.

12. Колодій, А. Соціетальна культура як чинник національної консолідації / А. Колодій // Консолідація українського народу: конституційно-правові аспекти [Текст] : зб. стат. за матер. наук.-практ. конф., Львів, 28 лютого – 1 березня 2013 р. / ЛНУ ім. Івана Франка. – Львів : ЛНУ ім. Івана Франка, 2013. – С. 40–54.

Поступила 27.03.2018

HISTORICAL MEMORY AS A FACTOR OF THE FORMATION OF SOCIETAL CULTURE

O. HUK

The article is dedicated to research of relevant problems in the modern conditions in Ukraine and in the globalized world. The scientific research based on the phenomenological, hermeneutic methodology, as well as elements of psychoanalysis. The author analyzes the concept of memory and oblivion in detail. The comparison based on the basic concepts of Western scholars regarding memory problems, particularly: M. Halbwachs, J. Assmann, P. Nora, P. Konnerton and others. Most of them use the term “collective memory”, which was introduced into scientific circulation by M. Halbwachs. At the same time, significant attention is paid to structural and functional analysis of collective memory as a social phenomenon, distinguishing different types of memory, which, to some extent, influence the formation of societal culture.

The author identifies two main trends to address issues of national memory policy in Ukrainian society: excessive and insufficient. In the context of the second trend the author analyzes specific “victim memory” as a kind of collective mechanism which leads to forgetting the past events that are experienced by society as traumatic. But modern society should be sure to discuss these issues in the public discourse. So now it is very important to work on the elaboration of a societal culture, which can consolidate nation.

Keywords: *historical memory, collective memory, cultural memory, communicative memory, cultural identity, societal culture.*

УДК 17.03

**ХРИСТИАНСКАЯ ИДЕЯ ЧЕЛОВЕКА КАК ХОЗЯИНА ПРИРОДЫ
В КОНТЕКСТЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ ЭТИКИ****Е.В. ОВСЕЙЧИК***(Белорусский государственный университет, Минск)*

Анализируется идея человека как хозяина природы с религиозной и экофилософской позиций. Христианская идея хозяйствования представляется актуальной в контексте экоэтических задач. Антропогенные вызовы вынуждают мировую общественность искать новые эффективные методы и сценарии преодоления кризисов. Успешным ценностным подходом может стать анализ и рецепция идей христианского хозяйствования. Это позволит выработать более осознанные концептуальные положения, базирующиеся на равноправии и достоинстве всего сущего, его взаимной материальной и духовной связи.

Ключевые слова: антропогенный экологический кризис, христианское хозяйствование, человек как хозяин природы, экологическая этика.

Актуальность рецепции христианской идеи хозяйствования определяется острой необходимостью поиска новых эффективных стратегий преодоления экологического кризиса. Все более очевидной становится деструктивность динамики антропогенного экологического кризиса, не в последнюю очередь обусловленная его недостаточным аксиологическим осмыслением. Во многом современное общекультурное состояние характеризуется стабильной интенцией на материальное сверхпотребление как основу мировоззрения и деятельности, что также имеет прямое отношение к общей секуляризации культуры.

Цель данной статьи – показать, что положения христианского учения о человеке и его статусе хозяина природы обладают значимым эвристическим потенциалом в контексте проблем современной экологической этики. Задачи исследования включали культурно-исторический анализ христианской идеи хозяйствования и выявление ее аксиологических установок, способных выступить мировоззренческим основанием социально-экологической практики в современных условиях.

В настоящий момент актуальной является проблематика соотношения религиозного и светского дискурсов при постановке, а также решении социально-экологических и экоэтических задач. В обозначенном контексте следует упомянуть ряд важных публикаций, утверждающих идеи диалога христианства и экологической этики, светской культуры в целом. Панорамный православный взгляд, в т.ч. на экологические проблемы, дает фундаментальная работа «Основы социальной концепции РПЦ» [1]. Также уместно привести труды религиозных деятелей: Алексия (митрополита Таллинского и Эстонского) «Христианский взгляд на экологическую проблему» [2]; Иоанна Павла II «Мысли о земном» [3]. Стоит также отметить произведения авторов, прямо или косвенно касающихся эколого-религиозной проблематики: Р. Готлиба «Религия в век экологического кризиса» [4]; Х. Ролстона «Забота о природе: чему наука и экономика не могут нас научить, а религия может» [5]; В. Хёсле «Философия и экология» [6]; Н.К. Гаврюшина «Христианство и экология» [7]. В приведенном перечне литературы представлен спектр взаимодействия светского и религиозного подходов к концептуализации антропогенных кризисов.

Вместе с тем необходимой представляется дальнейшая рефлексия над экологическими последствиями антропогенного характера с более акцентированных философско-аксиологических позиций. Следует обратить внимание на христианскую идею человека как хозяина природы, которая при экоэтическом осмыслении способна расширить наше понимание духовных основ экологического кризиса.

Экологический кризис – следствие деградации духовной культуры. В условиях многополярного мира и глобальных перемен особое значение приобретает выработка альтернативных мировоззренческих оснований, обеспечивающих высокую степень ответственности и осознанности в реализации экономических, политических и социально-экологических отношений. Римский клуб, который своим докладом о пределах роста техногенной цивилизации положил начало активной научной дискуссии о стратегиях выживания человечества, в одном из последних сообщений «Come On! Капитализм, близорукость, население и разрушение планеты» [8] прямо заявил о необходимости смены, прежде всего, ценностных установок цивилизации. В указанном докладе делается акцент на переосмыслении антропоцентричного капитализма, переструктурировании современного производства, сторонники которого фетишизировали материальное сверхпотребление как основу современной культуры и ментальности.

Примером альтернативы рационалистическому, индивидуалистическому, потребительскому и стяжательскому отношению к окружающему миру может выступить опыт религиозной практики, в основе которой лежит эмпатичное и ответственное отношение ко всему сущему. Однако наиболее известное библейское изречение, выражающее сущность взаимоотношения человека с природой, гласит: «И благословил их Бог, и сказал им Бог: плодитесь и размножайтесь, и наполняйте землю, и обладайте

ею, и владычествуйте над рыбами морскими и над птицами небесными, и над всяким животным, пресмыкающимся по земле» [9, Кн. Быт. 1:28]. Зачастую эти слова трактуются однозначно как установка на господство человека над природой, призыв распорядиться ею на свое усмотрение. Поэтому некоторые современные представители экологической этики апеллируют к тому, что истинными корнями экологических проблем является христианское учение. Попытаемся разобраться, насколько это истинно.

Пожалуй, самым ярким представителем критического подхода по отношению к христианству среди экоэтических мыслителей является Робин Атфилд. Будучи историком науки, он содержательно реконструировал путь становления антропоцентричного западного мировоззрения, основания которого Атфилд видит в христианстве [10, с. 197]. Библейская история творения становится в концепции философа отправной точкой революционного перехода от циклического представления о времени-истории к линейному теоцентричному. В отличие от христианской концепции истории древнегреческая культура не предполагала событие возникновения мира, он в античной реальности по умолчанию вечен. Именно в приведенном фундаментальном различии христианского и античного миров можно обнаружить ключ к пониманию становления антропоцентричной деятельности.

Для понимания иерархии сущего важно привести следующую цитату: «В начале было Слово, и Слово было у Бога, и Слово было Бог» [9, Св. Евангелие от Иоанна 1:1]. Создание человека по образу божьему предполагало наличие соответствующего атрибута, отличающего и возвышающего его над прочим сущим. Божественным в человеке является не столько «образ и подобие», сколько конкретная квинтэссенция – Логос как разум и способность к реализации языкового потенциала, именованию и классификации для различения и оценки всего сущего.

Ко всему прочему, человеческий дух как часть Божественной сущности является трансцендентным материальному миру. В том числе и отсюда проистекают идеи об отношении человека с природой: Бог повелевает человеку пользоваться вещным миром. Подобная ситуация складывается в мире западного христианства. Здесь происходит «декодирование» природы, понимание Бога через предметное исследование его творений. Такой подход отличается направленностью на постижение механизма функционирования природы. Человек в таком свете предстает поверенным Бога в материальном мире, абсолютным хозяином природы. Как считает Р. Атфилд, количественное приумножение технических возможностей в рамках косной христианской доктрины ни к чему конструктивному нашу культуру не приведет. Вопреки великим открытиям, «опровергающим наше особое положение в живом мире, космосе, мы все еще, бессознательно, ставим себя выше всего сущего» [10, с. 198].

Если согласиться с приведенными аргументами, очевидным становится значительный вклад христианства в становление экологического кризиса. Но есть и альтернативная интерпретация христианского учения. Например, на христианском Востоке материальный мир предстает как реализация креативной сущности Бога, его заботы о человеке. Природа в восточно-христианском контексте наличествует не столько текстом, сколько определенной системой образов. Через внимательное созерцание, заботу и служение человек может постигать присутствие Бога, реализовывать свою духовное и материальное предназначение. Православие полагает, что причиной всякого греха является суетное действие активного разума.

Важно понимать, что и внутри христианской традиции существовало множество, порой противоположных, представлений о статусе природы в иерархии сущего. Конечно, в классических христианских представлениях человек занимает всегда приоритетное положение. Например, согласно Оригену, материальный мир создан Богом как своего рода чистилище, где люди проходят через испытания и скорби, чтобы возвратиться к царству чистого духа, от которого они отпали. Ориген презирает материальный мир, особенно человеческое тело, к которому он относился радикально аскетически [11].

При этом Климент Александрийский видел главную роль сознательного природопользования в том, что, используя творения Бога, человек может ощутить связь с всевышним, его любовь. Ириней имел позитивное понимание физического тела и материальных созданий. Для богослова физический мир – это специально созданный дом человеческого рода, который благословлен Богом, чтобы искупить человечество.

Ответственное отношение к природе является прямым следствием осознания ее божественного происхождения: «Природа при этом понимается не только как творение, но и как непосредственная конкретизация божественного замысла, материальное воплощение высшего разума и, наконец, как сам Бог» [12]. Христианской истории известен «еретик» святой Франциск Ассизский. Идеалом для христианина он считал культивирование сострадания в отношении всего живого. Святой Франциск отказывался от подчинения человеком природы и признавал равенство всего сущего, его возможность воздавать хвалу Богу [13, с. 137].

Существует мнение, что основания современного экологического кризиса лежат в периоде возникновения средневековых наук, когда зародилась дихотомия человек-природа, против которой и восстал святой Франциск. Он считал, что для нивелирования несправедливости по отношению к природному миру, тем самым достижения гармонии, нам необходимо отвергнуть догмат о том, что человек стоит

выше прочего сущего [13, с. 141]. В целом образ жизни и деятельность святого Франциска выступают свидетельством того, что в рамках христианства присутствует экофильный потенциал, несколько не противоречащий идеологии церкви.

Показательно, что пример жизни в служении Богу и его творениям Франциска Ассизского нашел отклик и в современности. Например, в протестантской среде популярной стала концепция «нового аскетизма», представленная идеями Ф. Элдера и Дж. Б. Кобба. По сути, здесь реализуется «орелигиозный» экзотический путь преобразования мировоззрения и хозяйствования [14, с. 325].

Сторонники данного направления предложили простые максимы, которые через религиозную риторику и цели приобрели движущую силу в среде верующих. Они призывают переосмыслить разрушительный экономический рост со стремлением к обладанию лишь материальными благами. Фундаментом расточительной деятельности Ф. Элдер считает бездуховность эпохи, деградацию ценностной основы культуры [14, с. 326]. Выход из тупикового цивилизационного положения видится здесь в сознательной духовной жизни человечества с отказом от материального сверхпотребления.

Другой позитивный пример экзотического потенциала христианского учения связан с деятельностью Экологического движения святого Франциска Ассизского (REFA), которое оформилось в Польше в 80-х годах XX в. Задачи движения реализуются благодаря деятельности студентов и преподавателей, экологов и францисканцев из числа жителей различных регионов Европы. Члены REFA реализуют свою христианскую миссию, активно включаются в решение экологических проблем. Движение координирует современную деятельность экологов в структурах католической церкви и популяризирует христианство среди светских объединений. REFA опирается на учение, предложенное францисканцем Максимилианом Кольбе. В основе лежит идея о том, что привлечение внимания к проблемам необходимо проводить, в первую очередь, в образовательной и просветительской среде, при этом важно использовать современные информационные и технические средства. На примере деятельности сообщества мы можем наблюдать эффективную социокультурную коммуникацию, направленную на достижение современных экзотических целей.

Для актуального осмысления положений христианского учения в контексте экологической этики необходим перманентный диалог между духовенством, философами, учеными-экологами и политиками. В соответствии с позициями многих христианских богословов и религиозных авторов можно утверждать, что идея хозяйствования над миром базируется на сакральной, дарованной человеку Богом способности именованию сущего. Без преувеличения, процесс именованию в библейском смысле – акт, который делает человека причастным к Богу, раскрывает его сущность и наполняет бытие духовным смыслом. При этом постижение Бога и служение ему реализуется также через хозяйствование в предметном мире, в который человек включен посредством своей материальной телесности.

Именно дуальность человеческого существа определяет, с одной стороны, потенциал духовного развития, постижение религиозной метафизики, с другой – материальное соприсутствие всему сотворенному и возможность через его познание-именование постичь божественную природу, тем самым реализуя свою креативную сущность. Все сущее божественно и сама материя, природа, тело есть творения Бога. Что может быть вернее на пути постижения абсолюта, как ни познание доступного каждому человеку через органы чувств и включенность в мир.

Осознанное хозяйствование знаменует новый этап в эволюции человечества. При этом хозяйствование касается не только и не столько физического труда, но труда интеллектуального, творческого и духовного. Ведь именно осознанная деятельность задает ценностные ориентиры и структуру, позволяющие оформить материальное хозяйствование. Через подобную рефлексивную деятельность человеческий мир усложняется в контексте развития этической ответственности. Сакрализация сущего как сотворенного Богом может стать аксиологическим основанием экологической этики как широкой практики.

Согласно С. Булгакову, здесь можно обнаружить решение важной задачи – объединение людей по принципу единства целей социальных и эволюционных. Потребление мира является процессом сакральным, инициацией. Мы вкушаем мир, осязаем его и осознаем условность границ нашего тела и духа. Таким образом человек принимает ответственность за упорядоченность своего тела как части созданного и одушевленного Богом мира [15, с. 21]. Если развить эту идею в русле экологической этики, то мы закономерно приходим от аскезы и дисциплины к ответственности в потреблении, нерасточительности и экологичности как столпам конструктивного мировоззрения.

Итак, как показывают исторические примеры, христианская модель взаимодействия человека с природой демонстрирует большой потенциал для построения гармоничной экологически-ориентированной стратегии поведения. Однако позиция представителей церкви не всегда четко обозначена и услышана. Многие современные христианства духовные авторитеты приводят вполне разумные доводы в пользу того, что разрушение природы происходит по причине культивируемого потребления. Современный мир характеризуется товарным фетишизмом, деньги и капитал формируют уже автономную реальность, порабащивающую человека. Система товарно-денежных отношений без духовного и ценностного фундамента – губительная машина, разрушающая в первую очередь самого человека [5, с. 81].

Христианская парадигма экологической этики основывается на культивировании прогрессивного мировоззрения, включающего представления о правах всего живого, ценности любых проявлений жизни. Интенсификация экоэтического диалога представителей различных конфессий с общественностью откроет перспективы не только для решения глобальных проблем, но и задаст новые модели коммуникации в культуре. Они должны базироваться на достижениях компромисса между различными социокультурными реальностями и выходе за рамки традиционного консервативного мировоззрения. Только так представляется возможным дальнейшее развитие культуры и выживание человечества.

ЛИТЕРАТУРА

1. Основы социальной концепции Русской православной церкви. – М. : Изд-во Моск. патр-та, 2000. – 176 с.
2. Алексей (митрополит Таллинский и Эстонский). Христианский взгляд на экологическую проблему / Алексей (митрополит Таллинский и Эстонский) // Журн. Моск. патриархии. – 1974. – № 3. – С. 43–48.
3. Иоанн Павел II. Мысли о земном / Иоанн Павел II. – М., 1992. – 424 с.
4. Готлиб, Р. Религия в век экологического кризиса / Р. Готлиб // Гуманитар. экол. журн. – 2008. – № 4. – С. 78–80.
5. Ролстон, Х. Забота о природе: чему наука и экономика не могут нас научить, а религия может / Х. Ролстон // Гуманитар. экол. журн. – 2009. – № 1. – С. 78–89.
6. Хёсле, В. Философия и экология / В. Хёсле. – М., 1993. – 192 с.
7. Гаврюшин, Н.К. Христианство и экология / Н.К. Гаврюшин // Вопр. философии. – 1995. – № 3. – С. 42–49.
8. Римский клуб, юбилейный доклад. Вердикт: «Старый Мир обречен. Новый Мир неизбежен!» [Электронный ресурс] / Планета Коб. – 2018. – Режим доступа: <https://www.planet-kob.ru/articles/6832>. – Дата доступа: 19.01.2018.
9. Библия. Книга Бытие [Электронный ресурс] / Библия Онлайн. – 2018. – Режим доступа: <https://www.bibleonline.ru/bible/rus/01/01/#28>. – Дата доступа: 19.01.2018.
10. Атфилд, Р. Этика экологической ответственности / Р. Атфилд // Глобальные проблемы и общечеловеческие ценности. – М. : Прогресс, 1990. – С. 196–202.
11. Уайт, Л. Исторические корни нашего экологического кризиса [Электронный ресурс] / Л. Уайт // Экологическая Этика. – 2018. – Режим доступа: <http://www.ecoethics.mrsu.ru/books/58/>. – Дата доступа: 12.01.2018.
12. Кинсли, Д. Христианство и экология: за и против [Электронный ресурс] / Д. Кинсли // Киевский эколого-культурный центр. – 2018. – Режим доступа: <http://www.ecoethics.ru/old/m12/x4.html>. – Дата доступа: 21.01.2018.
13. Гаусрат, А. Средневековые реформаторы: Арнольдисты. Вальденцы. Франциск Ассизский. Сегарелли. Дольчино : пер. с нем. / А. Гаусрат. – М. : Либроком, 2012. – 328 с.
14. Elder, F. The new asceticism / F. Elder // In: Environment and Society. – N.-Y. – 1974. – P. 325–328.
15. Булгаков, С.Н. Свет невечерний. Созерцания и умозрения / С.Н. Булгаков. – М., 1994. – 415 с.

Поступила 27.04.2018

THE CHRISTIAN IDEA OF MAN AS THE MASTER OF NATURE IN THE CONTEXT OF ENVIRONMENTAL ETHICS

E. OVSEICHIK

The article analyzes the idea of man as the master of nature in religious and ecophilosophical context. The urgent need to find new effective strategies for overcoming the ecological crisis requires the introduction of the concept of Christian management into contemporary environmental ethics. The dire tendencies and destructive consequences of the anthropogenic ecological crisis are to a great extent caused by its insufficient axiological interpretation. The analysis and reception of ideas of Christian management may offer an effective value approach to the problem. It will create a foundation of more conscious conceptual grounds for environmental ethics that would be based on the equality and dignity of all things, their mutual material and spiritual ties.

Keywords: anthropogenic ecological crisis; Christian management; environmental ethics; man as the master of nature.

КУЛЬТУРОЛОГИЯ

УДК 316.77:008

ГЛАБАЛЬНЫ КАНТЭКСТ ПОСТКАЛАНІЯЛЬНЫХ БІЯГРАФІЙ

А.Д. КРЫВАЛАП

(Полацкі дзяржаўны ўніверсітэт)

Разглядаецца феномен посткаланіялізму ў кантэксце разумення культурнай ідэнтычнасці і рэпрэзентацыі. Прааналізаваны наяўныя рамкі (сама-)апісання культур з каланіяльным мінулым. Параўноўваюцца падыходы да праблемы здабыцця суб'ектнасці Э. Саіда, Г. Співак і С. Хола. Асобна разглядаецца практыка канструявання рэпрэзентацыі як здабыцця суб'ектнасці, падкрэсліваецца значнасць «пазіцый выказвання» як маркераў сацыяльна-культурнай прыналежнасці актараў і вызначэння іх культурнай ідэнтычнасці. Праводзіцца думка, што падчас пераадолення посткаланіяльнага стану ў якасці ахвяры можа апынуцца культура, якая раней займала дамінуючае месца ў грамадстве.

Ключавыя словы: рэпрэзентацыя, культурныя індустрыі, глабалізацыя, посткаланіялізм.

Уводзіны. Тэма пераадолення каланіяльнай траўмы мінулага дастаткова добра і падрабязна выкладзена ў шматлікіх тэкстах, якія ўжо сталі класікай посткаланіяльных і культурных даследаванняў. Тым не менш, нельга сказаць, што тэма вычарпана і дасягнуты кансэнсус у разуменні вывучаемых феноменаў. Хутчэй наадварот, магчыма ўбачыць новыя прачытанны тэкстаў Э. Саіда, Г. Співак і іншых аўтараў, якія задаюць новыя кантэксты і гарызонты разумення праблемы. У «Арыенталізме» [1] Э. Саід аргументавана паказаў, якім чынам еўропацэнтрызм навязвае разуменне і мову самаапісання нееўрапейскім культурам. У «Культуры і імперыялізме» [2] ён ідзе далей і разглядае механізмы каланізацыі праз спажыванне культуры і пераазначэнне культурных нормаў. Пры гэтым у сваіх тэкстах ён «упарта не адказвае на натуральнае пытанне расійскага чытача: ці быў СССР імперыяй? З аднаго боку, гэтага пытання Э. Саід пазбягае так старанна, што лёгка западозрыць яго ў палітычнай ангажаванасці. З іншага боку, пытанне аб імперскім характары СССР даволі складанае для разгляду: нават даследчыкі, якія даказваюць імперскі характар СССР, не абыходзяцца без агаворак аб нестандартным характары савецкай імперыі [3]. Калі Э. Саід не дае прамога адказу на гэтае пытанне, то гэта таксама не будзе задачай дадзенага артыкула, замест гэтага будзе прапанавана спроба зразумець механізмы і стратэгіі пераасэнсавання сумеснага мінулага ў сферы культуры. Бо менавіта гэта мінулае і можа быць асэнсавана ў выглядзе біяграфічнага апісання перажытага індывідуальнага і калектыўнага досведу, супольнай практыкі.

Мэта дадзенага тэксту – канцэптуалізаваць практыкі пераасэнсавання савецкага мінулага ў кантэксце посткаланіяльных даследаванняў. Гэта праблема добра бачна на прыкладзе біяграфій, якія былі створаныя ў ХХ ст., калі ў залежнасці ад перыяду напісання адбывалася элегантная змена «месца дзеяння» таго ці іншага аўтара: Расійская імперыя, СССР, грамадства пераходнага перыяду, постсавецкая дзяржава, краіна Еўрапейскага саюза і інш.

Асноўная частка. Дзеля таго каб захаваць даследчыцкую дыстанцыю і не абмяркоўваць падзеі ў краінах былога СССР, змены ў стаўленні да савецкага мінулага, у артыкуле разгледзім класічныя прыклады пераадолення еўропацэнтрызму і каланізацыі, якія магчыма параўноўваць з наяўнымі практыкамі дэсаветызацыі, дэкамунізацыі і іншых дэ-актыўнасцей. Сцюарт Хол у «Культурнай ідэнтычнасці і дыяспары» [4] адзначае адну прынцыпова важную асаблівасць большасці нацыянальных антыкаланіяльных праектаў – гэта арыентацыя на мінулае, на той «залаты век», дзе яшчэ нічога не апаганена каланізатарамі. На прыкладзе Індыі як былой калоніі Вялікабрытаніі можна ўбачыць, што чыгунка, універсітэты, крыкет і англійская мова трывала звязвае сённяшні дзень з каланіяльным мінулым. Спроба або заклікі адмовіцца ад усяго гэтага і вярнуцца ў «старыя добрыя часы» не больш чым утопія. Але ці азначае гэта, што для сённяшняга існавання нацыянальнай культуры неабходна прынесці ў ахвяру культуру каланізатараў? Расійскія даследчыкі А. Гаваруноў і В. Кузьменка ў артыкуле «Арыенталізм і права казаць за Іншага» адказваюць на гэтае пытанне: «Саід з горыччу кажа пра шматлікія выдаткі нацыяналізму. Праўда, ён лічыць, што гэта непазбежная плата за пераходны перыяд. З пункту ж гледжання метраполіі – і яе «цывілізатарскай місіі» – усё гэта выглядае як чорная няўдзячнасць тубыльцаў, якія проста ў сілу сваёй дзікасці не ў стане ацаніць тыя выгоды цывілізацыі, якія раскрываюцца перад імі ў выніку каланізацыі» [5, с. 36]. Пры гэтым падобная «няўдзячнасць» не адмяняе спецыфічнай сітуацыі нацыяна-

льных элітаў і перакананасці іх у тым, што развіццё нацыянальнай самасвядомасці і вызваленне ад імперыі ў цэлым – гэта іх заслуга. Ранаджыт Гуа адзначае: «У каланіяльнай або некаланіяльнай гістарыяграфіі гэтыя дасягненні звязвалі з брытанскімі каланіяльнымі ўладамі, адміністратарамі, ахоўнікамі парадку, інстытуцыямі і культурай у цэлым; у нацыяналістычных і некаланіяльных працах – з індыйскімі элітнымі персаналіямі, інстытуцыямі, рухамі і ідэямі» [6, с. 1].

Разуменне і здольнасць ацаніць культуру, якая сфарміравалася ў выніку каланізацыі, залежыць ад сацыяльнага месцазнаходжання таго, хто ацэньвае. Аб аб'ектыўнасці тут гаворка не ідзе ні ў якім выглядзе, пытанне менавіта ў суб'ектыўным успрыманні і інтэрпрэтацыі. Для С. Хола мае значэнне: адкуль ствараецца наратыў і разгортваецца гісторыя – усё гэта мае сэнс і павінна быць асэнсавана. У тэрмінах яго канцэпцыі гэта можна назваць «пазіцыямі выказванняў» [4, с. 222]. Як мінімум ад гэтай пазіцыі выказванняў залежыць тое, якія акцэнтны ў біяграфіі той ці іншай персоны могуць быць зроблены.

Усё, што напісана і агучана – было прамоўлена з пэўнага месца і ў пэўны час, што ў сваю чаргу заўсёды кантэкстуальна і залежыць ад «пазіцыі выказвання». Іншымі словамі, у кантэксце посткаланіяльных даследаванняў гэта магчыма зразумець у выглядзе пытання: хто мае права пісаць гісторыю краін, які досвед маюць каланізацыі? Калі досвед каланізацыі з'яўляецца зневажальным вызначэннем тых ці іншых культур, то ў якасці больш станоўчага сіноніма магчыма прапанаваць «маладыя» краіны, якія адносна нядаўна набылі сваю незалежнасць.

У якасці прыкладу цяжкасцей канстрування нацыянальнай культуры ва ўмовах канца ХХ стагоддзя С. Хол прыводзіць прыклады трансфармацыі былых саюзных рэспублік пасля знікнення СССР з палітычнай мапы свету, калі спробы пабудаваць этнічную і рэлігійную супольнасць вакол «гамагеннай культурнай ідэнтычнасці» [7, с. 312] не ўвянчаліся поспехам. Праблемы ўзніклі менавіта з разуменнем мяжы, калі памежныя (але далёка не маргінальныя) меншасці ідэнтыфікавалі сябе з іншымі культурамі. Глобалізацыя мае і адваротны бок глабальнай гамагенізацыі, калі адбываецца вяртанне да лакальнасці і імкненне да ўнікальнасці ператвараецца ў сусветны працэс, калі адраджэнне этнічнасці прыходзіць на змену глабальнасці.

Але адраджэнне – гэта не вяртанне да мінулага, перш за ўсё таму, што далёка не ўсё зафіксавана і асэнсавана, хутчэй гэта своеасаблівае гульня з (пера)стварэннем гісторыі і з дапамогай перапісвання біяграфій яна можа цягнуцца бясконца. Пошукі культурнай ідэнтычнасці – гэта не простае «аднаўленне» мінулага, якое ўжо стамілася чакаць, калі ж яго знойдуць і заўважаць. С. Хол мяркуе, што «ідэнтычнасць грунтуецца не на археалогіі, але на наратывах пра мінулае» [4, с. 224]. У гэтым сэнсе біяграфія можа быць адным з такіх наратываў, каб стварыць сябе. Такім чынам, як на мікраўзроўні гэту функцыю выконвае аўтабіяграфія, так і гісторыя – на макраўзроўні. Нам неабходны новыя наратывы для апісання мінулага, каб атрымаць магчымасць пра яго разважаць, у тым ліку і ў аўтабіяграфічным ключы. Тым больш, што гэтае мінулае не будзе існаваць у фармаце аднаго для ўсіх. Фактычна такі падыход дазволіць індывідам самім расказаць аб сваім мінулым, заявіць аб сваёй суб'ектнасці і вызначыцца з тым, адкуль яны расказаюць пра сябе. А ў якасці падмурку для абгрунтавання ўласнай версіі можа выступіць нацыянальная культура ў тым сэнсе, як яе разумеў Франц Фанон: «Нацыянальная культура – гэта не фальклор, не абстрактны папулізм, які сцвярджае, што змога выявіць сапраўдную прыроду людзей. Нацыянальная культура – гэта ўсё цела намаганняў, якія прыкладаюцца людзьмі ў сферы мыслення, каб апісаць, абгрунтаваць і ўхваліць дзеянні, праз якія чалавек сам стварыў сябе і падтрымлівае ўласнае існаванне» [8, с. 320].

Стварэнне падобных рэпрэзентацый і будзе сведчыць пра пераадоленне каланіяльнай залежнасці, тады як «найважнейшай прыкметай і інструментам культурнай сілы пераможцы ў імперскім супрацьстаянні з'яўляецца яго здольнасць і права казаць за іншага, самому фармаваць вобраз контрагента» [5, с. 41]. І гэта прамая адсылка да праблемы трансфармацыі суб'ектнасці каланізаванай культуры. Да права на самастойнае стварэнне ўласных біяграфій і магчымасці выбару кампанентаў, з якіх яна і будзе складацца. Тэарэтык культурных даследаванняў Райманд Уільямс адзначае: «Біяграфія або псіхабіяграфія <...> калі кампаненты знаходзіліся ў жыцці чалавека, а твор мастацтва быў прадметам, у якім былі выяўленыя гэтыя кампаненты» [9, с. 46]. І тут пытанне не толькі ў тым, наколькі асобы вольныя ў фармулёўцы ўласнай біяграфіі, але і наколькі залежныя ад усталяваных рамак (культурных і сацыяльных падзей у жыцці), якія абавязкова павінны быць адлюстраваныя ў біяграфіі і асэнсаваныя як яе кампаненты. Напэўна, найбольш яркім прыкладам такой фармальнай структуры можа быць шаблон для напісання аўтабіяграфіі пры прыёме на працу. З аднаго боку гэта чысты ліст паперы, дзе магчыма напісаць усё, што заўгодна, але з іншага – ёсць пункты, якія павінны быць абавязкова апісаны. Барацьба за права канстрування біяграфіі пачынаецца з высвятлення пытання, з якіх кампанентаў можа быць складзена біяграфія, а затым ужо вырашаецца пытанне, хто мае права пісаць біяграфію.

Хто піша біяграфію?

Тут неабходна ўгадаць тэкст Гайятры Співак «Ці могуць прыгнечаныя гаварыць?» дзеля таго, каб паспрабаваць разабрацца ў тым, якім чынам прыгнечаныя могуць (калі могуць) здабыць суб'ектнасць. Як яна сама адзначыла ў адным інтэрв'ю: «Сказаць, што прыгнечаныя не могуць гаварыць, – усё роўна што прызнаць: справядлівасці не існуе» [10]. І справа тут не ў справядлівасці, а ў рэпрэзентацыі, дакладней у шматзначнасці гэтага тэрміна. На думку Г. Співак, «нельга сабе дазволіць ігнараванне катэгорыі рэпрэзентацыі ў двух яе сэнсах: *Darstellung i Vertretung*» [11, с. 660]. «*Darstellung*» – як стварэнне асобнага свету, іншай рэчаіснасці, якая нагружана культурнымі сэнсамі і «*Vertretung*» – як прадстаўніцтва і пасярэдніцтва «герояў», якія атрымоўваюць права выказвацца ад імя іншых. І гэтыя складанасці перакладу значэння тэрміна рэпрэзентацыі Г. Співак разглядае ў кантэксце падыходаў М. Фуко і Ж. Дэлёза. Калі «рэпрэзентацыя як «гаворка замест» ці ад імя іншых, як у палітыцы, і рэпрэзентацыя як «прадстаўленне» (*re-presentation*), як у мастацтве або філасофіі. Паколькі тэорыя ёсць таксама толькі «дзеянне», тэрэтык не рэпрэзентуе прыгнечаную групу (не выказваецца замест яе), а суб'ект не разглядаецца як рэпрэзентатывуная свядомасць (якая адэкватна адлюстроўвае рэальнасць). Гэтыя два сэнсы рэпрэзентацыі – у рамках сістэмы дзяржавы і права, з аднаго боку, і ў тэрмінах характарыстык суб'екта, з іншага, – суадносяцца, але не зводзяцца адно да аднаго» [11, с. 655].

У выніку, на думку Г. Співак, «прыгнечаныя не могуць гаварыць [самі за сябе]. Марныя ўсе доўгія спісы глабальных праблем, у якіх непасрэдна ўключана і «жанчына» на правах з піэтэтам найважнейшага пункта. Рэпрэзентацыя не адмерла» [11, с. 667]. Калі экстрапаляваць аргументы Г. Співака на посткаланіяльную сітуацыю, то можна зрабіць выснову, што былыя калоніі пазбаўленыя магчымасці сканструяваць сваю ўласную рэпрэзентацыю, а залежаць ад прыўнесеныя культурных магчымасцяў, каб напісаць уласную культурную біяграфію, запоўніўшы ў шаблоне папярэдне абраныя пункты.

Славой Жыжэк бачыць гэтую праблему прысваення права гаварыць ад імя іншых яшчэ больш радыкальна: «Яны гавораць ад імя простых беднякоў, каб простыя беднякі не маглі гаварыць самі за сябе» [12, с. 37]. Ці іншымі словамі, выкарыстанне мовы каланізатараў для пабудовы ўласнага выказвання робіць немагчымым выхад за рамкі рэпрэзентацый, якія прадугледжаны ў дадзеным дыскурсе.

Але тады ўзнікае пытанне, якім чынам падыход С. Хола суадносіцца з бачаннем немагчымасці здабыцця галасу прыгнечаным ў Г. Співак? І ў першым і ў другім выпадках ідзе гаворка пра пераадоленне каланіяльнага мінулага, але з рознымі перспектывамі і наступствамі. Аптымістычны адказ можам знайсці ў тым, што гэтыя падыходы апісваюць узаемадзеянне калоній і метраполій, але і ўнутры адной культуры можа быць сфармуляваны неабходны «Іншы». Менавіта дзеля гэтага С. Хол выкарыстоўвае магчымасці дыяспары ў метафарычным сэнсе, не як нацыянальнай супольнасці, а як незавершанага праекта культурнай міграцыі: адкуль з'ехалі ўжо – сталі чужымі, куды пераехалі – усё яшчэ чужыя. І неабходна пастаянна шукаць адказы для самаапісання і разумення адрозненняў з іншымі. Тады як Г. Співак пакідае магчымасць для дзеянняў, каб здабыць права існаваць.

Адзначым, што ў выпадку з выкарыстаннем найноўшых тэхналогій рэпрэзентацыі праблема складанасці быць пачутым будзе толькі ўзмацняцца. Фармальна ўсе могуць пісаць і публікаваць у інтэрнэце свае тэксты і думкі на любой мове, але калі вы хочаце, каб вас заўважылі і прачыталі, то вам неабходна выбіраць адпаведную мову. І гэта няпросты выбар, якая мова або якая культура можа быць прынесена ў ахвяру ў імя таго, каб працягнуць рух па шляху мадэрнізацыі і выкарыстання новых тэхналогій. У якасці прыкладу можна ўгадаць бум папулярнасці «Жывога часопіса» (*livejournal.com*) у пачатку XXI ст., калі ўсе атрымалі магчымасць выступіць у ролі пісьменніка, забыўшыся на ролю чыгача.

У кантэксце самаапісання і здабыцця права голасу цікавым падаецца тэкст Лаўры Юнкан-Аікіо «Ці могуць Саамі выказвацца зараз?», які прысвечаны праблеме здабыцця ўласнага голасу карэннымі жыхарамі Фінляндыі. Здавалася б, якія праблемы посткаланіяльнага кшталту могуць існаваць у Фінляндыі? Але як пераканаўча паказвае даследчыца, уключэнне тэмы карэнных народаў у палітычны парадак дня не гарантуе ім атрыманне ўласнага голасу. Л. Юнкан-Аікіо адзначае, што ў яе тэксце выразна прасочваецца яе асабісты біяграфічны след, яе сацыяльная траекторыя як даследчыцы. Сам працэс дэкаланізацыі не абмяжоўваецца зменай шылдаў, але патрабуе «сапраўднага перавароту існуючых іерархій» [13, с. 225]. Іншымі словамі, калі на змену былым каланізатарам прыйдуць новыя эліты, але пры гэтым захавваюцца ранейшыя сацыяльныя структуры, то ні пра якую дэкаланізацыю казаць не прыходзіцца. Стратэгіі дэканструкцыі не нясуць у сабе адказу, што з'яўляецца звычайна і палітычна правільным. Дзеля таго, каб вырашыць гэтую праблему, яна звяртае ўвагу на чатыры ўзаемазвязаныя сферы: «Кантэкст, праўду, справядлівасць і палітыку – якія, магчыма, неабходна перагледзець сучасным крытычным даследаванням, каб аднавіць свае палітычныя і звычайныя здольнасці» [13, с. 225]. Працэс крытычнага пераасэнсавання гэтых канцэптаў ужо запушчаны. За час, які прайшоў пасля публікацыі ўгаданага тэксту, ужо з'явіліся такія паняцці, як «постпраўда» і «альтэрнатыўныя факты».

Пераход ад традыцыйнага грамадства да індустрыяльнага быў шчодр аплочаны ахвярамі і пазбаўленнямі, з якімі не лічыліся, калі ў ахвяру быў прынесены абшчынны ўклад з традыцыйнай нацыянальнай культурай. Сёння спробы ўпісацца ў сітуацыю постсучаснасці аплочваюцца інтэнсіфікацыяй глабалізацыі. З аднаго боку, у грамадствах стану пост- (постмадэрну, постіндустрыяльнасці, постпраўды і г. д.) немагчыма цалкам адмовіцца ад лакальнай непаўторнасці і цалкам растварыцца ў глабальным пракце сучаснасці. Але з іншага боку, гэтая самая лакальнасць непазбежна адсылае да актуалізацыі наяўнасці нацыянальных адметнасцей, якія былі ўласцівы для традыцыйнай культуры. Нават такі новы феномен XXI стагоддзя, як «Посткаланіяльнае пірацтва» [14], які мае месца быць у лічбавай прасторы ў дачыненні да аўтарскіх правоў і інтэлектуальнай уласнасці, не пазбаўлены лакальных адметнасцей. Глабальнасць распаўсюджвання медыя і культурнай вытворчасці падштурхоўвае краіны Афрыкі і Паўднёвай Амерыкі (і не толькі іх) да спробы пераадолення лічбавай няроўнасці з дапамогай пірацтва.

Барацьба рэпрэзентацый будзе ісці не за татальную перамогу ці прынясенне ў ахвяру той ці іншай культуры, а за тых самых месцы (пазіцыі), на якіх магчыма будаваць рэпрэзентацыю. Як пісаў С. Хол, «У наш час гэта адбываецца бесперапынна, у складаных лініях супраціву і прыняцця, адмовы і капітуляцыі, якія ператвараюць поле культуры ў свайго роду пастаяннае поле бітвы. Поле бітвы, дзе няма перамогі, якую можна атрымаць раз і назаўжды, а ёсць толькі стратэгічныя пазіцыі, якія можна захапіць і страціць» [15, с. 233]. Індыйская даследчыца Тэйжасвіні Ніраінджан працягнула ідэю С. Хола і дадала, што ў выніку «культурная практыка становіцца сферай, дзе вы займаецеся палітыкай і распрацоўваеце палітыку» [16, с. 7]. Магчыма, што разуменне важнасці пазіцыйнай барацьбы на полі культуры за права рэпрэзентацыі сябе і з'яўляецца тым самым механізмам, які дазволіць лакальным культурам захаваць сябе пад націскам глабальных хваляў інкультурацыі, якія прыйшлі на змену каланіяльным практыкам. На мікраўзроўні гэта адлюстроўвае множнасць біяграфій як дакументальных сведчанняў.

Заклучэнне. Стварэнне ўласнай рэпрэзентацыі для самаапісання з'яўляецца важным этапам у пераадоленні каланіяльнага мінулага. Пачынаць гэты працэс неабходна з разумення значнасці артыкуляцыі культурных сэнсаў на той ці іншай мове, са стварэння (аўта-)біяграфій. Гэта важна таму, каб не апынуцца проста ў ролі лакальных інфармантаў, якія збіраюць інфармацыю, эмпірычныя дадзеныя дзеля таго, каб недзе далёка невядомыя адмыслоўцы падумалі і прапанавалі тэорыю для апісання таго, што ў іх адбываецца. Задача ў тым, каб не прыносіць сваю культуру ў ахвяру, а павысіць шанцы на яе выжыванне ў глабальным свеце праз стварэнне нечага ўнікальнага, што мае сэнс менавіта ў гэтым кантэксце, каб мець здольнасць тлумачыць лакальную культурную сітуацыю лепш любых іншых тэорый.

Логіка рынку прадугледжвае паглынанне дробных гульцоў буйнымі. І ў такім выпадку, гэта не вельмі аптымістычны прагноз для лакальных супольнасцяў, для якіх выбар на карысць тэхналогій новых медыя нясе не толькі пазітыўныя трансфармацыі, але і непасрэдную пагрозу існавання. У эпоху постпраўды і альтэрнатыўных фактаў крытычна важна прапаноўваць уласныя версіі таго, што адбываецца. Падобна таму, як у біяграфічным метадазе этнаграфіі, інтэрв'юер толькі просіць рэспандэнта «раскажыце пра сябе...», і з гэтага наратыву вырастае ўнікальная біяграфія. Магчымасць расказаць пра сябе, пра ўласны досвед, а не паўтарыць атрыманае з масмедыя – крытычна важны навык у стварэнні біяграфіі як культурнай практыкі. Посткаланіяльны падыход культурных даследаванняў дапамагае больш глыбока асэнсаваць праблему існавання і развіцця нацыянальных культур ва ўмовах глабалізацыі. Культурная ідэнтычнасць трактуецца як частка працэсу рэпрэзентацыі і носіць перфарматыўны характар. Яна ствараецца не як спроба наблізіцца да якога-небудзь ідэальнага прыкладу ў мінулым, а як частка працэсу асэнсавання і канструявання сябе ў працэсе рэпрэзентацыі. Культура як практыка ўключаецца ў працэс сацыяльнага станаўлення, а не проста заклікае да вяртання ў славу тае мінулае.

ЛІТАРАТУРА

1. Саид, Э. Ориентализм. Западные концепции Востока / Э. Саид. – СПб. : Русский Миръ, 2006. – 640 с.
2. Саид, Э. Культура и империализм / Э. Саид. – СПб. : Владимир Даль, 2012. – 247 с.
3. Туровец, М. Непознанный Саид... и столкновение с западной теорией [Электронный ресурс] / М. Туровец // Гефтер. – Режим доступа: <http://gefeter.ru/archive/8079>. – Дата доступа: 26.04.2018.
4. Hall, S. Cultural Identity and Diaspora / S. Hall // Identity, community, culture, difference / editor J. Rutherford, London: Lawrence & Wishart, – 1990. – P. 222–237.
5. Говорунов, А.В. Ориентализм и право говорить за Другого / А.В. Говорунов, О.П. Кузьменко // Международный журнал исследований культуры. – 2013. – № 11 (2). – С. 26–43.
6. Guha, R. On some aspects of the historiography of colonial India / R. Guha // Subaltern Studies I. Writings on South Asian History and Society / ed. by Ranajit Guha – Delhi, 1984 – P. 1–8.
7. Hall, S. The Question of Cultural Identity / S. Hall – Cambridge : Polity Press, 1992. – P. 274–316.
8. Fanon, F. The Wretched of the Earth / F. Fanon, – New York : Grove Weidenfeld, 1963. – 320 с.

9. Williams, R. Base and superstructure in Marxist cultural theory / R. Williams // Culture and Materialism : Selected Essays, London : Verso, 2005 – P. 31–49.
10. Критическая близость: интервью с Гаятри Чакраворти Спивак [Электронный ресурс] // Гефтер. – Режим доступа: <http://gefter.ru/archive/19537>. – Дата доступа: 26.04.2018.
11. Спивак, Г. Могут ли угнетенные говорить? / Г. Спивак // Введение в гендерные исследования : хрестоматия. Ч. II. – СПб. : ХЦГИ, 2001. – С. 649–670.
12. Жижек, С. Год невозможного. Искусство мечтать опасно / С. Жижек. – М. : Европа, 2012. – 272 с.
13. Junka-Aikio, L. Can the Sámi speak Now? Deconstructive research ethos and the debate on who is a Sámi in Finland / L. Junka-Aikio // Cultural Studies. – 2016. – № 2 (30). – P. 205–233.
14. Eckstein, L. Postcolonial piracy: media distribution and cultural production in the global South / L. Eckstein, A. Schwarz. – London : Bloomsbury, 2014. – 300 p.
15. Hall, S. Notes on Deconstructing «The Popular» / S. Hall // People's History and Socialist Theory / editor R. Samuel, – London : Routledge, 2016. – P. 227–241.
16. Niranjana, T. Introduction / T. Niranjana // Interrogating Modernity: Cultural and Colonialism in India / ed. by T. Niranjana, P. Sudhir, and V. Dhareshwar, – Calcutta : Seagull, 1993 – P. 1–18.

Пасмынй 24.04.2018

THE GLOBAL CONTEXT OF THE POSTCOLONIAL BIOGRAPHIES

A. KRIVOLAP

The article discusses the consideration of the phenomenon of postcolonialism in the context of understanding cultural identity and representation. The article analyzes the existing framework for representation and self-representation of cultures with a colonial past. Approaches to the problem of finding subjectivity in the texts of E. Said, G. Spivak, and S. Hall are compared. Separately, the practice of constructing representation as the acquisition of subjectivity, as well as the importance of "the positions of enunciation", as markers of the socio-cultural affiliation of actors and the definition of their cultural identity, is considered separately. The observations and conclusions made in the article allow the author to formulate the idea that in the situation of overcoming the postcolonial state, a culture that previously occupied a dominant position in society may turn out to be a victim.

Keywords: postcolonialism, cultural industries, representation, globalization, biography.

УДК 168.522(075.8)

**ВЛИЯНИЕ ЭСТРАДЫ НА СОВРЕМЕННЫЙ БЕЛОРУССКИЙ ТЕАТР
В УСЛОВИЯХ НОВОГО СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОГО КОНТЕКСТА**

*канд. филол. наук, доц. Н.Б. ЛЫСОВА
(Полоцкий государственный университет)*

Рассматриваются такие аспекты взаимодействия театрального и эстрадного искусства, как трансформация драматургической основы и зрелищных особенностей. Проводятся основные идеи: современному театральному искусству характерна тенденция поиска нового сценического языка в результате синтеза различных видов искусств; в современном белорусском театре формируется собственный национальный художественный продукт и наблюдается влияние белорусизации на усиление тенденций зрелищности и демократичности, происходит своеобразное вовлечение современной публики в процесс белорусизации через искусство. Автор делает вывод о типологической общности «новой белорусской драматургии» и постдраматического театра с эстрадными типами постановок.

Ключевые слова: *синтез искусств, постмодернизм, постдраматический театр, «новая белорусская драматургия», художественная культура, эстрада.*

Введение. В современных условиях социально-политической культуры, когда ощущается кризис ценностей, обостряются отношения между поколениями, прежде всего из-за возникновения новых форм трансляции опыта, разрушения прежних каналов связи и общения, искусство пребывает в поисках жанрового образа. Если в социально-культурном пространстве идут дискуссии об идеалах, то в искусстве наблюдается процесс демонстрации нового художественного языка, поиска новых средств выразительности. В литературе эссеистика вторгается в пределы прозы, песенная медитация и рэп отнимают аудиторию поэзии; в танцевально-хореографическом искусстве – фристайл соединяется с балетом; в кинематографе – анимация и комикс обживают пространство игрового художественного кинозрелища и т.д. Утрата идеального образа реальности оборачивается художественным конструированием виртуального, фантастического, небывалого образа на сцене, экране, в литературе. Культурологи обозначают этот процесс как утверждение нового «массового зрелища, которое призвано стать духовным катарсисом личности и общества» [1, с. 4].

В двух частях своей статьи мы попытаемся обозначить проблематику взаимодействия театра и эстрады в контексте современной культуры (1); проследить новые тенденции создания художественного образа в современной белорусской театральной культуре (2).

Основная часть.**1. Тенденции усиления синтеза эстрадного и театрального искусств в современной культуре.**

Основным способом изменения художественного языка традиционно является синтез, или обогащение выразительных возможностей за счет другого вида искусства. Сегодня создается мало произведений чистого жанра. Авторы все чаще работают в пограничных формах – театрализованных шоу, киноконцертах, цирковых спектаклях и т.д., обращаясь к эстрадным, массовым, формам зрелища. Феномен влияния эстрады на другие виды искусства в период культурной перестройки связывают с ее приверженностью к массовому зрителю, с возможностью говорить с наибольшим количеством зрителей, быть эмоционально доступным и открытым для восприятия культурного пространства (см.: Муратов М.М. Эстрада как феномен массовой культуры: автореф. дис. ... канд. культ.: 24.00.01 / Казань, 2005; Шубина И.Б. Зрелище в культуре: автореф. дис. ... канд. филос. наук: 09.00.13 / Ростов-на-Дону, 2005).

На современное художественное зрелище оказывает влияние научно-техническая революция, агрессивно изменяя технологии существования человека. Исследователь принципов художественного оформления эстрадного зрелища Л. Михайлов считает, например, что «именно технические средства оформления массовых представлений способствовали развитию в эстрадном искусстве способности к синтезу. Современные массовые представления являют собой с формальной точки зрения синтез различных видов искусств, которые при отсутствии этих средств оставались бы в своих нишах, крайне редко пересекаясь» [2, с. 28]. Добавим, что техническая выразительность сдвигает акценты художественного представления со слова на сценографию, эмоционально-креативная функция воздействия начинает превалировать среди других задач общения со зрителем (в т.ч. и воспитательной). Это становится актуальной проблемой многих культурологических работ: «Зрелище выражает и кризисные явления в культуре. В период кризиса центр тяжести зрелища сдвигается в сторону развлекательных, художественных

и других элементов, заполняющих досуг, которые начинают трактоваться как автономная культурная ценность...» [1, с. 12].

Поиск новых жанров и языка в искусстве сопровождается процессом кадрового обновления, расширением самодеятельного творчества. Сегодня можно говорить не просто об омоложении искусства, но и о росте собственно детского творчества (конкурсы, фестивали, студии, театры, телевизионные каналы и передачи). Исследовательница современного детского хореографического творчества Л. Андрусенко отметила: «широко заявили о себе тенденции, связанные с обращением к многожанровости и синтезу танцевальных форм и направлений при формировании репертуара» [3, с. 3] детских коллективов. Подобные тенденции наблюдаются и в других направлениях художественной культуры. Так, Ю.Г. Николаева говорит об эволюции эстрадно-циркового представления для детей, вызванной и расширением зрительской аудитории, и изменением художественного образа: «от чисто технического совмещения жанров различных искусств до рождения своеобразного эстрадно-циркового театра с органическим слиянием жанров в единое целое» [4].

Как видим, в разных направлениях творчества наблюдается многожанровость, синтез художественных языков литературы, театра, музыки, эстрады, изобразительных, экранных и технических искусств. Особая роль здесь принадлежит эстраде – искусству, наиболее условному в формальном выражении, с его концертностью, схематичностью мизансцены, масками; и актуальному, обращенному непосредственно к массовому зрителю с разговорами на злободневные темы. В истории эстрадного искусства периоды наибольшего социально-культурного развития совпадают с переломным историческим временем. Так было и в начале XX века, когда эстрадное искусство только приобретало статус государственного, общественно значимого вида художественной культуры. Тогда тоже представители разных видов искусства обращались к средствам выразительности эстрады. Разрушение «четвертой стены», или же сближение театра с эстрадой, в театральном-драматургических проектах неслучайно возникло в начале двадцатого века, во время становления массовой культуры, изменения форм и содержания искусства в связи с новым зрителем, читателем, слушателем – с массовым зрителем.

В начале XX века теоретик и авангардист Н. Евреинов призывал перейти от театра переживания к старинному театру маски, или народному массовому празднику. По сути это был призыв перехода к эстраднему зрелищу. Годы новой экономической политики стали периодом широкого распространения эстрадных форм в жизни. Просветительские, агитационные, пропагандистские задачи были решены формами эмоционального вовлечения. Время нэпа стало периодом реформирования театра. Театральные деятели активно вводили формы «представления» (или так называемого «действенного» театра) вместо «театра переживания» (или «иллюзорного» театра). Режиссер театра и кино, теоретик искусства С. Эйзенштейн, например, экспериментировал в области синтеза эстрады и театра. В своих воспоминаниях об одном из спектаклей Эйзенштейна актриса Ю. Глизер пишет: «Атмосфера на спектакле была праздничная. Даже трудно себе представить, что это происходило в тяжелое, голодное время. Мне все кажется, что этот веселый, искрометный спектакль – с цирком, драмой, эстрадой и мюзик-холлом – спектакль будущего» [5, с. 65]. Сам режиссер свой будущий театр описывал в терминах «биомеханический», «спорттеатр», «эксцентрический» [5, с. 56–76].

Как театральным режиссер-новатор С. Эйзенштейн применил первым новый художественный язык, «монтаж аттракционов». Его постановка 20-х годов пьесы А. Островского «На всякого мудреца довольно простоты» – это постановка эстрадных номеров с использованием сюжетного хода и героев пьесы классика. На сцене исполнялись клоунская реприза, шуточная песня, цирковой номер «каучук», пародийные куплеты на современные темы, грузинский танец лезгинка и другие эстрадные номера. Режиссер играл с аудиторией, используя подсадку в зрительный зал героя сценки и взрывы петард под стульями зрителей. Это позволило исследователям искусства утверждать, что «в театре Эйзенштейн ставил спектакли, похожие на телевизионные кабаре и студенческие капустники» [6, с. 417]. Очевидно влияние демократического эстрадного зрелища на эстетику провозглашаемого нового театра XX века.

Поиски нового сценического языка наблюдались в искусстве драматургии в целом. Исследовательница Е. Соколова пишет о развитии в искусстве модернизма такого жанра театральной литературы, как метадрама, в основе которой лежит использование игровых средств воздействия на зрителя с целью активизации его творческого потенциала – воображения, памяти, ассоциативного мышления и т.д. Метадрама «извлекает драматическую энергию из взаимодействия актера, роли и зрителя» [7, с. 3]. Особо Соколова подчеркивает игровой момент построения метадрамы, конфликт которой строится в пространстве «сцена-зал», «актер-зритель». Как видим, поиск новой выразительности осуществлялся путем общения со зрителем.

Подобным образом развивается и современная художественная культура. Сегодня о пьесах говорят как о «новой драматургии», затрудняясь определить их жанры. О театральных постановках –

как о «проектах», опять же затрудняясь обозначить их жанровую принадлежность. Сегодняшнюю культурную ситуацию многие исследователи описывают в терминах пост-пост-модернизма, нового синтеза искусств и культуры «человека играющего».

Ситуация «пост» (после) рождает рефлексии о прошлых направлениях искусства, а в итоге приводит художников к стилизации и эклектике. Поиск новых путей синтеза идет в условиях разнообразного выбора или игры, поэтому исследователи современной культуры акцентируют внимание именно на игровом начале искусства. Российская исследовательница Т. Тетеркова в своей диссертации «Проблемы взаимодействия современного драматического театра и эстрады» пришла к выводу, что именно игровое основание актерского существования на сцене, или становление нового синтетического актера, является тем особым влиянием эстрадного способа представления, которое сегодня активно проникает на театральную сцену [8]. Современный театр все чаще определяется как театр игры, или пришедший на смену классическому театру, основой которого была драматическая история, повествование с завязкой, развязкой и кульминацией; постдраматический театр – с эстрадной монтажной структурой эпизодов, форсированным темпо-ритмом, особой манерой общения с залом.

На наш взгляд, вопрос о взаимодействии театрального и эстрадного искусства сегодня затрагивает следующие аспекты исследований:

- техническая революция и ее влияние на выразительность художественных представлений;
- новый автор и зритель: поколенческие изменения в стратегии и тактике художественных произведений;
- массовый зритель: особенности современных предпочтений в искусстве;
- «новая драма», или обновление принципов рассказа и показа в современном искусстве;
- исторические условия активизации обращения искусств к эстраднему принципу существования;
- интерпретация опыта искусства в современной культуре пост-пост-модернизма;
- «Человек играющий», или вопросы обновления языка искусства в условиях новой культурной ситуации;
- актуализация связи «художник-зритель», проблема интерактивного общения с массовым зрителем;
- роль эстрады в поисках нового художественного языка театра;
- сценическое мастерство актера в условиях новой культуры.

2. Белорусская театральная культура в контексте современного синтеза искусств.

В белорусском театральном пространстве сегодня очевидны изменения как репертура, так и стилистики постановок. Начиная с середины 1990-х годов, с периода, обозначенного литературоведами как «новая литературная ситуация», в отечественной драматургии начинается эксперимент, выразившийся в отказе от традиционного конфликтного, сюжетного повествования, в эксплуатации комических жанров, от сатиры до фарса, и в обращении к таким направлениям драматургии, как «театр абсурда» и перформанс. В частности, с перформансами стали выступать сами литераторы. Например, группа «Бум-Бам-Лит» представлялась перформансами ее члена – литератора и художника Ильи Сина, которые автор назвал «Театр психического неравновесия».

На белорусскую драматургию с конца 1980-х годов оказывает влияние антитеатр. В пьесах появляются элементы абсурда; это пьесы А. Делендика «Султан Брунея» (1994), В. Савлича «Собака с золотым зубом» (1994), Г. Марчука «Когда запоет петух» (1990) и «Блудный муж Варвары» (1990), Д. Бойко «Кровавая Мэри» (2003) и др. Творчеству драматургов характерна постмодернистская цитатность. Пьесой-компиляцией (программной пьесой анти-театра С. Беккета «В ожидании Годо») называют литературоведы «Драматургические тексты» (1997) А. Асташонка. Ярким проявлением абсурдистской эстетики обозначена пьеса Г. Богдановой «АС-линия» (1997); пьеса «Ку-ку» (1991) Н. Араховского – пример постмодернистской чувствительности; пьесы И. Сидорука – иллюстрация постмодернистского дискурса с его самоиронией и интертекстуальностью, а творчество С. Ковалева – герменевтический проект или римейк.

С поколением белорусских драматургов, пришедших в культурное пространство уже в XXI веке, можно связать устойчивое определение постклассической «новой драмы». Ее отличает парадоксальность сюжета, приверженность к изображению негативных эмоций и тем действительности. Метод творчества таких драматургов, как П. Пряжко, Д. Богославский, Н. Рудковский, М. Чернявская, В. Мартинович, А. Курейчик, В. Дранько-Майсюк, К. Спешик и других, остается экспериментальным. Они часто обращаются к социальной проблематике и интерпретациям популярных произведений мировой литературы. Так, драматург и сценарист А. Курейчик в пьесе «Исповедь Пилата» (2000) использует библейский

сюжет; название другой его пьесы «Потерянный рай» взято из знаменитой поэмы Д. Мильтона, а герои пьесы – бродячие слепые актеры, и действие рассматривается через призму философских и художественных исканий искусства XVII в.*

Эксперимент в драматургии подкреплен сегодня собственно театральными поисками новой сценической выразительности. Неслучайно среди авторов «новой драмы» сегодня много не филологов, а актеров, режиссеров – представителей театрального цеха.

В белорусском театре, несмотря на его приверженность к классической театральной коммуникации со зрителем, выстроенной на сопереживании, появляются спектакли фестивального арт-хаусного направления и яркие зрелищные спектакли, рассчитанные на коммерческий успех. Отметим продвижение вперед в поисках нового сценического языка кукольные театры Беларуси. Они сегодня создают действие, вызывающее эмоциональное одобрение и публики, и жюри различных международных форумов; обращаются к классической драматургии Шекспира, Чехова, Брехта, Булгакова, Короткевича и других, при этом используя выразительные средства разных видов кукольного и драматического театров, новые технические возможности сценографии. Новации театральной эстетики кукольного театра, как и некогда истоки кукольного театра, лежат в околотеатральной культуре – новых сценических возможностях, представляемых, в первую очередь, эстрадным шоу-бизнесом и средствами массовой коммуникации.

Формы новой эстрады привлекают и зрителя, и режиссуру. Так режиссер С. Науменко, рассуждая о постановке комедий Д. Богословского и В. Красовского «Финт-круазе» в Республиканском театре белорусской драматургии, признается в эксперименте, в поисках новой эстетики театра в современной околотеатральной культуре, в частности, телевизионной эстраде. «Сегодня кроме банальных и пошлых передач по телевидению, есть много действительно хороших комедийных программ, где работают талантливые, умные, верткие ребята. ... Мы предполагали, что это будет другой театр по методу, выходящий за рамки нормального человеческого существования... Драматургия позволяет нам создавать комедию-гротеск на грани буффонады или клоунады, карнавализацию жизни в спектакле» [9]. И спектакль «Финт-круазе» действительно построен как эксцентрическое представление из двух действий, каждое из которых представляет собой законченное выступление (пьесу-миниатюру) и исполняется одними и теми же актерами в фарсовой, клоунской манере. Действия соединяют общая сценография, пластическо-музыкальные номера и персонаж Ангела-ведущего, или театрального конферансье.

Особо следует сказать о современном пластическом образе спектакля, о возрастающей роли пластики в современных постановках. На наш взгляд, это связано с общей тенденцией вытеснения слова, или вербальной культуры. Элементы пластики становятся не иллюстрацией, а значимыми образами, трактуемыми героев классических пьес, построенных на сюжетах и диалогах. Так пластические номера героев спектакля «Раскиданное гнездо» (по пьесе Я. Купалы) Республиканского театра национальной драматургии в постановке хореографа О. Скворцовой подменяют и монологи главных героев, и историю любви, и историю бунта. А в спектакле «Синдром Медеи» (по пьесе М. Чернявской) того же театра именно пластический условный образ, созданный режиссером-хореографом Б. Корнягом, становится основным способом существования актеров на сцене.

Эксперименты в области сценического языка связаны с обращением к национальным пьесам конца XIX – начала XX столетий, когда в обстоятельствах «ускоренного развития» белорусской литературы наблюдался синтез народной драмы (как правило, фольклорной, анекдотичной, репризной) и новой европейской пьесы. Сегодня событиями в белорусском театре стали постановки Академического театра им. Я. Купалы пьес того исторического периода: «Тутэйшых» Я. Купалы и «Пинской шляхты» В. Дунина-Марцинкевича, удостоенной Государственной премии Республики Беларусь. Тематика пьес, от социального абсурда до языковых экспериментов или «языкового абсурда», оказалась актуальной в сегодняшней культурной ситуации. Созвучны постмодернистской стилистике времени аллюзии на известные тексты в пьесе Купалы, «игра» с библейскими мотивами, припоминание греческой мифологии, пародирование строк Пушкина: «Нас бацька Пурышкевіч, быўшы ў Менску тут, замеціў і, ад'язджаючы, на гэтую місію благаславіў» [10, с. 441].

* См. о «новой белорусской драматургии»: Боричевская, Т.Г. Экспериментальные тенденции в драматургии Австрии второй половины XX – начала XXI вв. (в сравнении с драматургией Беларуси); Драбень, Ф.В. Белорусская драматургия конца XX – начала XXI столетия: жанрава-стыльвыя тэндэнцыі; Кавалёў, С. Пачвара ў рэліктавым лесе. Літаратура. Тэатр. Крытыка; Кісліцына, Г.М. Новая літаратурная сітуацыя: змена культурнай парадыгмы; Сучасная беларуская драматургія: традыцыі і наватарства / П. В. Васючэнка (гал. рэд.); Гончарова-Грабовская, С.Я. «Новая драма» в современной русскоязычной драматургии Беларуси // Русская и белорусская литературы на рубеже XX–XXI веков.

Вместе с широким распространением студийного творчества, с обновлением драматургии в белорусский театр периода перемен пришли и новые формы представлений. Элементы нового театра нельзя не заметить и в классических постановках. Так, анализируя спектакль «Пан Тадеуш», поставленный по поэме А. Мицкевича режиссером Н. Пинигиным в Академическом театре им. Я. Купалы, театровед Т. Орлова отмечает расплывчатость жанрового определения («шляхетская история»), использование новой техники (зрелищная сценография З. Марголина), непривычную манеру актерской игры («разговор стихами» с публикой). Это позволило ей выявить в спектакле признаки «постдраматического театра с его размытостью смысла, ограниченностью в разработке образов, ударной силой визуального облика...» [11, с. 45].

Сегодня театральные критики говорят уже о новых общих чертах исполнительского языка. «Стертость актерского исполнения становится приметой стиля, – пишет Т. Ратобильская, – сценические события лишены ярких эмоций, психологичной подвижности, выразительности формы. Играется что-то похожее на патетику, но только чуть обозначенное; что-то вроде любви, ненависти, но – средней руки. И сплошные обозначения. ... Подобное использование актера в рамках созданной им маски или амплуа лежит в основе другого типа спектаклей – аттракционов. Именно они позволяют сегодня добиваться наибольшего успеха у зрителей, так как в них культивируется спектакль-зрелище» [12]. Как видим, здесь выделяются характерные для эстрадного, аттракционного, исполнения черты театральных постановок: актерская маска, зрелищность, патетика.

Искусство оказалось в условиях новой социально-культурной ситуации: с одной стороны, идет коммерциализация художественной культуры, или перевод ее на рельсы самоокупаемости; с другой – наблюдается белорусизация искусства, или создание собственно национального художественного продукта. Примеры влияния эстрады на театр связаны, как правило, с белорусской тематикой, с ее историческими традициями. Например, критики называли спектакли театра им. Я. Купалы «Похищение Европы» и «Местечковое кабаре», в которых используются такие эстрадные формы представления, как конфетанс, куплеты, миниатюры, диалоги – спектаклями-музеями, потому что они отсылают зрителя к театральным традициям белорусских земель, соответственно – XVIII и XIX векам. Происходит своеобразное вовлечение современной публики в процесс белорусизации через искусство.

Отметим также параллельность или вовлеченность в процесс белорусизации многих видов национального искусства, возможность соединения разных принципов при создании художественного образа, или синтез искусств. Грандиозная реставрация замка Радзивиллов, или белорусизация визуального архитектурного образа Беларуси в масштабах самой республики и в мире (Несвижский замок – объект ЮНЕСКО) повлекла за собой и театральную «реставрацию» постановок автора века Просвещения Франтишки Урсулы Радзивилл в спектакле «Похищение Европы». Музыкальная «реставрация-фантазия» песенной культуры белорусского пограничья в «Народном альбоме» современных эстрадных исполнителей – театральную, визуально-акустическую драматизацию двуязычной культуры начала века в спектакле «Местечковое кабаре».

Заключение. Можно сделать вывод, что на взаимодействие современного белорусского театра с эстрадным искусством оказывают влияние:

- становление «новой драматургии» с ее вниманием к актуальной проблематике нового человека и экспериментальными формами;
- проникновение элементов постдраматического театра в белорусское театральное пространство;
- процесс белорусизации культуры в условиях социально-политического суверенного существования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Шубина, И.Б. Зрелище в культуре : автореф. дис. ... канд. филос. наук : 09.00.13 / И.Б. Шубина. – Ростов/наД, 2005. – 28 с.
2. Михайлов, Л.Н. Создание современного эстрадного зрелища: принципы художественного оформления : автореф. дис. ... канд. иск. : 17.00.01 / Л.Н. Михайлов. – М., 2007. – 30 с.
3. Андрусенко, Л.С. Детское хореографическое творчество в художественной культуре России XX – начала XXI вв. : автореф. дис. ... канд. иск. : 17.00.09 / Л.С. Андрусенко. – СПб., 2008. – 30 с.
4. Николаева, Ю.Г. Особенности современных театрализованных эстрадно-цирковых представлений для детей в Беларуси / Ю.Г. Николаева // Матэрыялы XX Міжнародных Кірыла-Мяфодзіеўскіх чытанняў, прысвечаных Дням славянскага пісьменства і культуры, Мінск, 20–23 мая 2014 г. / Беларус. дзярж. ўн-т культуры і мастацтваў. – Мінск, 2014. – С. 172–176.
5. Юренев, Р. Эйзенштейн: Замыслы. Фильмы. Метод. Ч. 1. 1898–1929 / Р.Н. Юренев. – М. : Искусство, 1985. – 303 с.
6. Митта, А. Кино между домом и раем: кино по Эйзенштейну, Чехову, Шекспиру, Курасаве, Феллини, Хичкоку, Тарковскому... / А. Митта. – М. : АСТ, 2013. – 496 с.

7. Соколова, Е.В. Игровые концепции в драматургии эпохи модернизма. Метадрама : автореф. дис. ... канд. иск. : 17.00.09 / Е.В. Соколова. – СПб., 2009. – 23 с.
8. Тетеркова, Т.И. Проблемы взаимодействия современного драматического театра и эстрады : дис. ... канд. иск. : 17.00.01 / Т.И. Тетеркова. – СПб., 2002. – 171 л.
9. Интервью В. Беляковой с режиссером С. Науменко от 14.07.2014 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://kultprosvet.by/respublikanskij-teatr-belorussoj-d/>. – Дата доступа: 15.03.2018.
10. Купала, Я. Паэмы. Драматычныя творы / Я. Купала ; уклад. А. А. Сляпцовай ; паслясл. В.А. Каваленкі ; мал. В.П. Шаранговіча. – Мінск : Маст. літ., 1989. – 494 с.
11. Орлова, Т. На рубеже прошлого и будущего / Т.Д. Орлова // Белорус. думка. – 2014. – № 3. – С. 42–45.
12. Громько, Л. Белорусский театр в постсоветский период [Электронный ресурс] / Л. Громько // Театр. – Режим доступа: <https://gromykotheatre.org/2016/09/>. – Дата доступа: 15.03.2018.

Поступила 20.04.2018

THE INFLUENCE OF POP ART ON CONTEMPORARY BELARUSIAN THEATRE IN THE NEW SOCIO-CULTURAL CONTEXT

N. LYSOVA

Discusses such aspects of the interaction between theatre and variety art, as a dramatic transformation of the bases and spectacular features. The conclusion about the typological community, "the new Belarusian drama" and evolving postdramatic theatre with variety types of productions. Refers to the influence of the process of Belarusization in the growing trend of entertainment and democracy in the modern Belarusian theatre.

Keywords: *postmodernism, the synthesis of the arts, post-postmodernism, postdramatic theatre, "the new Belarusian drama", art culture, pop art.*

УДК 008(363)

ФАУСТ И ГНОСИС ЭПОХИ РЕФОРМАЦИИ

Е.К. СЕЛЬЧЁНОК

(Белорусский государственный университет, Минск)

Рассматривается вопрос о гностической сущности образа Фауста, который определяется ключевым для раскрытия гностических мотивов в немецкой культуре Нового времени. Анализируется, как образ Фауста аккумулировал представление о сокровенном знании в германской культуре Поздней античности, Средневековья, объединяя в себе всех его искателей эпохи Ренессанса и Реформации, которые выходили за грани дозволенного, включая Мартина Лютера, а также Одина и Христа. Впервые, вопреки традиционному мнению, согласно которому Фауст и Мартин Лютер выступают антагонистами, Лютер представлен как один из прототипов образа Фауста из народной книги «История о докторе Фаусте...» И. Шписа.

Ключевые слова: гностицизм, гносис, Реформация, Фауст, Лютер, Симон-маг, Елена.

Введение. Изучение рецепции гностицизма – культурного (религиозно-философского) феномена, оформившегося в результате эллинистического культурного синтеза – позволяет выявить универсалии (топосы) европейских культур, которые выкристаллизовались в процессе христианизации и последующего их становления. Влияние гностицизма ярче всего прослеживается в германской культуре, в которой гностические топосы можно обнаружить на разных этапах ее развития, в мифологии, философии, литературе, религиозной мысли, политике и т.д.

Цель статьи – обоснование связи между образом Фауста из народной книги И. Шписа с сюжетами, образами и топосами гностицизма, что обусловлено актуальностью гностических топосов в культуре Реформации в целом. В отечественной науке такое исследование предпринимается впервые, хотя на рецепцию гностицизма в «Фаусте» И.В. Гёте исследователи уже обращали внимание. Впервые предлагается рассматривать образ Мартина Лютера не в качестве антагониста легендарному Фаусту (общепринятая трактовка), а в качестве одного из прообразов Фауста эпохи Реформации.

Основная часть. Особенно ярко специфика германской народной культуры, включающая и гностические топосы, проявилась в период Реформации в ходе борьбы с римской церковью, противостояние которой здесь напоминало борьбу гностиков со «злым демиургом». Одной из причин востребованности гностических топосов в культуре Реформации можно считать то, что основой Германского Возрождения стал ренессансный неоплатонизм. Гностицизм мы рассматриваем как дуальную версию римского неоплатонизма. По наблюдению В.В. Видемана, «в отдельных случаях неоплатонизм и гностицизм сосуществуют в нераздельно-неслиянном симбиозе, когда, говоря «гностики», подразумевают «неоплатоника», говоря «неоплатоник» – подразумевают «гностика»» [3].

В отличие от Италии, в Германии распространились не столько философские, сколько оккультные модели неоплатонизма. В первой половине XV в. в Германии появилось несколько влиятельных сочинений по оккультизму [11, с. 22]. Император Максимилиан I поддерживал Германское Возрождение, покровительствовал Тритемию, Агриколе, а оккультист Агриппа Неттесгеймский служил его секретарем. В первой половине XVI в. в Германии был напечатан ряд работ пифагорейско-платонической тематики. «Магия, как переходная форма от теософии к натурфилософии и естествознанию, сделалась предметом изучения, но в то же время в глазах большинства она оставалась колдовством, дьявольским делом, как на нее смотрели в средние века. Поэтому все выдающиеся ученые считались колдунами. Существуют сказания о волшебстве аббата Триттенгейма, Парацельса, Иеронима Кордана, Агриппы Неттесгейма и пр. Точно такой же репутацией пользовались и простые шарлатаны, выдававшие себя за ученых. Изменение направлений науки повлекло за собой соответствующую перемену в сказании о магах. Они занимаются дьявольским искусством, вступают в союз с дьяволом для того, чтобы узнать более, чем дано человеку. Является новая причина к союзу, и волшебник становится *титаном*, восстает против Бога, ограничившего познающую способность человека», – отмечает М. Корелин [7, с. 269].

Актуализации гностических топосов в XVI в. способствовала и атмосфера в немецком обществе, предчувствие приближающегося конца света было характерно для массового сознания в Германии XV–XVI вв. «Любимой песней немецких бюргеров становится средневековый плач «Посреди жизни осажены смертью», любимой гравюрой, которая украшает стены домов и мастерских, дюреровское

изображение четырех всадников, предвестников антихриста, одетых в костюмы <...> императора и папы» [12].

По наблюдению И.Л. Фокина, на протяжении всего своего существования учение римской церкви больше всего сопротивления встречало именно со стороны германских народов [14, с. IX], потому «основной религиозной идеей Реформации является национальная религиозная идея» [14, с. 17]. События, происходящие в Германии в период Реформации, были обусловлены предшествующим развитием немецкой духовности: идеи Мартина Лютера и реакция немцев на эти нововведения восходили к еретическим движениями Средневековья (амальриканы, катары, «братья свободного духа», табориты, анабаптисты), о чем свидетельствуют слова папского нунция на рейхстаге в Вормсе: «Большинство твоих учений это уже отринутые ереси беггардцев, вальденсов, лионских бедняков, виклефитов и гуситов» [15].

Именно в такой атмосфере оформляется легенда о докторе Фаусте, и в случайность этого трудно поверить...

В легенде Фауст собирает в свой послушный список все чудеса величайших магов, ученых, волшебников немецкой (и даже догерманской) христианской истории: Симона-мага, Альберта Великого, Агриппы, Парацельса, Одина (Отина). Парацельс странствовал как чудесный врач *Wundardoctor*, богослов и алхимик (делатель золота), отзывы о котором во многом совпадают с отзывами о Фаусте. Астролог, богослов и опять же врач Агриппа (кстати, был «уличаем богословами» в протестантизме) ходил с верным учеником и с демоническим спутником в виде черной собаки. Полеты по воздуху (противоестественные человеку), вызывание умерших (преодоление смерти), создание *ex nihilo* чудесных замков и садов (творение «из ничего» фактически на уровне Бога) – все это делает самого мага богом. Именно Богу подвластна жизнь и смерть, изменение законов природы и творение единой волей. Столь завышенные представления о человеке, превосходящие даже ренессансные, созвучны гностическому обожествлению избранного «пневматика», открывшего в себе гносис – нечто, недоступное другим. Это нечто в христианском сознании того времени не могло трактоваться иначе как бесовское наваждение (лишь позже у Гёте духовный порыв Фауста обретает иной статус); но показательно, что даже в такой демонологической трактовке Фауст был наполовину оправдан, что подтверждает весь тон заключительной части народной книги И. Шписа «История о докторе Иоганне Фаусте...». Оправдание Фауста эпохи Просвещения (как в трагедии Гёте) было еще немыслимо для XVI в.

Свидетельство о гностическом прообразе Фауста – Симоне-маге – есть в трактате гольштинского пастора Самуила Мейгеруса, вышедшем в 1587 г. «Одним из таких [чернокнижников] был Симон-маг... Ему в наши времена подобен был Иоганнес Фаустус из Кюндинга, которого следовало бы скорее называть *Infastus**»; «почти то же самое [что с Симоном-магом] случилось и с Иоганном Фаустом, когда он, находясь в Венеции, собрался лететь без крыльев» [8, с. 26]. *Faustus* – прозвище Симона-мага – означает «счастливым», «благодатный». Иронично, что именно такое имя носит герой легенды о Фаусте. Как отмечает Г. Бедненко, в XVI в. в Германии появляются люди, называющие себя Фаустус, в честь мага – соперника апостолов. Германские Фаусты путешествуют, составляют гороскопы, рассказывают о своих магических подвигах. В народе живет образ странствующего колдуна с дурным характером [2].

Кроме прямых параллелей с признанным «отцом всех ересей» гностиком Симоном-магом среди современников встречались и прямые отсылки к манихейству Фауста, родственному гностицизму учению. Так в 1531 г. Себастиан Франк писал: «Фауст, мистификатор, вместе с Манихеем предполагал, что Христос не мог в действительности ни родиться, ни умереть... Он говорил, что Бог Ветхого Завета – злой Бог. Он порицал закон, потому что он исходит от злого Бога; допускал двух Богов, два начала всех вещей, и слышали, как он повторял это часто» [4, с. 113]. Подобное представление о соотношении сил во вселенной соответствует и гностической онтологии.

На связь с Симоном-магом указывает и сюжет с Еленой. Жиль Куиспел предположил, что автор народной книги «История о докторе Иоганне Фаусте...» был знаком с романом «Узнавания» Климента Римского, в котором «Симон описывается как еврей-гностик. Но он тоже был магом, во многом похожим на Фауста в Народной книге: он летал по воздуху, общался с духами, призывал духов мертвых, в конце романа он даже принимает облик другого человека, и – он был женат на Елене» [17]. Первый раз роман «Узнавания» был опубликован под редакцией Лефевра д'Эстаплеса в 1504 г., затем под редакцией Джонса Сичардуса в 1526, 1541 и 1568 гг., затем в новой редакции Грутеруса Бенрадинуса в 1569 г.

* Несчастный

Образ Елены непосредственно связан с гностической традицией. Так, по сообщениям Псевдо-Климентин Елена была блудницей в городе Тир. Как отмечает С.С. Аверинцев, Симон «утверждал, что сам он предвечный верховный Бог, а Елена – его первая творческая мысль («Энной»), его Премудрость – София» [1, с. 73], представляя, что некогда она была Еленой Троянской. Предполагалось, что через ее освобождение освобождается страждущее духовное начало во всем мире. По мнению ученого, этот миф представляет собой вариант гностического мифа о падшей Софии [1, с. 73]. Самым ярким вариантом этого мифа является версия Валентина: охваченный дерзостью и устремившийся к Отцу тридцатый эон в плероме (София) разрушил гармонию, для восстановления которой Софии пришлось расстаться со своей аффективной частью, Энтимесой, и исторгнуть ее в кеному, где она получила имя Ахамот. Но это лишило Софию совершенства, так как в ней не оказалось восторженного творческого принципа. Спасти отторгнутую и поруганную часть Софии, а также всех носителей ее духа («пневматиков»), от материального мира призван Спаситель (Иисус, Жених), который должен пробудить забытое знание об истинном свете и восстановить плерому, вернув ей утраченную часть света.

«Толкование о душе» – текст рукописей библиотеки из Наг-Хаммади, греческий оригинал которого утерян. В основе этого симонианского текста лежит гностически интерпретированный орфико-пифагорейский миф о душе: «До тех пор, пока она находилась у Отца одна, была она девой и андрогинном... а когда упала в тело и вошла в эту жизнь, тогда оказалась в руках разбойников... Одни пользовались ею насильно, другие же убеждали ее ложным даром. Она... стала блудодействовать <...> Когда же отец взглянет вниз на нее и увидит ее в... позоре и кающуюся в своем блуде... <...> послал ей Отец с неба ее мужа, который «и» брат ее первородный... Оставила она свой прежний блуд... и обновилась для брака» [13, с. 205–208]. Упоминание имени Елены в «Толковании о душе» позволяет считать образ Елены воплощением этой души, в т.ч. и в гностицизме: «Так же еще говорит Елена: «Мое сердце отвернулось от меня, и я хочу вернуться опять в мой дом» [13, с. 210]. Представление о Елене как о душе (психе) есть и у пифагорейцев. На гностическую природу образа Елены уже в последующем переосмыслении сюжета о Фаусте у Гёте указывал К.Г. Юнг в работе «Психологические типы». «То, что сначала появилось в лице Гретхен и потом, на более высокой ступени, стало Еленой, возвышается в конце до Mater gloriosa... Я только хочу указать на то, что мы имеем здесь дело с тем исконным образом, которым усердно занимались уже гностики, а именно с идеей божественной блудницы – Евы, Елены, Марии и Софии-Ахамот» [16].

Двойственность и противоречивость Фауста заложена уже в Народной книге. Несмотря на изначальную установку создать «поучение тем, у кого спесивые, гордые, высокомерные и упрямые мысли и голова» [9, с. 101], сам автор показывает Фауста как натуру мятущуюся, ищущую, противоречивую, в равной мере сочетающую в себе свет и тьму, добро и зло, склонную и к ошибкам, и к раскаянию. В уста Фауста он вкладывает слова: «Ибо я умираю как дурной и как добрый христианин...» [9, с. 101]. Такое сочетание немислимо для церковного мировоззрения. Фауст раскаивается и хочет спасти свою душу. Смерть его выглядит не как заслуженное наказание, но как трагедия, постигшая ищущего человека. Это не осуждение Фауста, а фактически описание его прощания – почти гимн сильной личности. Потому друзьям о своей участи и ошибках Фауст рассказывает «с душевной твердостью, чтобы они не оробели и не пали духом», и принимает мученическую смерть [9, с. 101].

По наблюдению А.И. Белецкого, в процессе складывания единой легенды о Фаусте из разрозненных сведений в книге оказались несогласованно сосуществующими сразу несколько версий прочтения его истории – нижнерейнская, вюртенбергская и эрфуртская [4, с. 14]. Согласно эрфуртской версии, Фауст является ученым, гуманистом и волшебником в духе Агриппы Неттесгеймского, а по вюртенбергской – «шарлатан низшего разряда» и союзник черта. При всей противоречивости текста уже из глубин самой германской культуры образ вобрал в себя потенциал и стремление к возвеличиванию личности подобной Фаусту. История Фауста – это не самостоятельный сюжет об очередном колдуне, а квинтэссенция германского восприятия сверхчеловека, выходящего за рамки законов церкви, законов морали, законов природы, устрашающего могуществом и дерзостью, и при этом вызывающего восхищение, который «положил себе исследовать первопричины всех вещей» [9, с. 43]. Можно согласиться с А.И. Белецким, что «во всех этих чудесах Фауст предстает перед нами с величественными чертами древних чудотворцев, преодолевающих смерть, пространство, время и природу своей сверхчеловеческой силой» [4, с. 147]. По сути он «преодолевает человека в себе» согласно будущей ницшеанской концепции. В этом презрении к установленным физическим и моральным законам Фауст проявляет гностическую, пневматическую природу. Периодически проявляющееся в германской культуре стремление к осмыслению мира, который находится за пределами человеческого и неподвластен его законам – к сверхчеловеческому, начинает явно проявляться именно в этом образе. В этом смысле Фаусту предшествовал в немецкой культуре образ Парцифалья: «Парцифаль – Фауст XIII века. Это все тот же бессмерт-

ный человеческий тип, высший тип человечества, не удовлетворяющийся настоящим, вечно стремящийся вперед к совершенно неясному, но смутно чувствуемому идеалу» [5]. Парсифаль в итоге становится королем Грааля, к чему он неустанно стремился – постичь сокровенную тайну волшебного камня.

Но был и более реалистический персонаж-прообраз. Почти сверхчеловеком, сумевшим восстать против незыблемого – римской католической церкви – был для умов XVI в. Мартин Лютер. Лютер появлялся в сюжетах о Фаусте не только в качестве слушателя истории о чернокнижнике, но и как участник самой легенды. Так, по описанию одного из чудес Фауста в Эрфурте, некий монах сорвал Фаусту чудодейство, произнеся заклинание, обратившее воз сена в соломинку. Этим монахом называется Лютер [4, с. 15], фактически выступающий в этом эпизоде таким же магом и чародеем, как и сам Фауст, соперник ему в магии. В этом сюжете Лютер ничем не отличается от Фауста. Об атмосфере брожения в немецком обществе, которую спровоцировал своей деятельностью Лютер, говорит всплеск активности и популярности «странствующих схоластов», из среды которых якобы вышел исторический Фауст: «Когда Лютер стал волновать и зажигать умы, они ухватились за разрушительную часть работы религиозной революции и, прикрываясь протестантизмом, простерли свое отрицание, быть может слишком далеко... Одни проповедовали полный скептицизм... Другие пропагандировали смутные доктрины, сильно отзывающиеся манихейством» [4, с. 112].

Несмотря на то, что традиционно Фауст представлялся антагонистом Мартина Лютера, мы полагаем, что эти образы находятся в иных отношениях. Лютер осужден как «архиеретик». Об этом говорит реакция церковников на его смерть. В Риме смерть Лютера отпраздновали как победу добра над злом, как смерть великого врага и еретика. Секретарь одного из папских сановников писал другому: «Архиеретик Мартинус Лютер умер, и прощание с ним было ужасным. Многие бесы кружили над грешником в час смерти и вытворяли такое, что уже никто больше не пожелает именоваться лютеранином» [12].

Лютер – «главный еретик эпохи», для католической церкви он тот же искатель недопустимого, заключивший договор с дьяволом; его можно считать одним из прообразов Фауста, в духе Реформации, как и в образе Фауста, актуализирована гностическая составляющая германской культуры. У Фауста Народной книги и Мартина Лютера было общее место пребывания – Виттенберг. Здесь Фауст получил степень доктора теологии. Как и Лютер, Фауст перед смертью выезжает из Виттенберга, где остается его верный фамулус Вагнер, похожий на «секретаря виттенбергской Реформации» Филиппа Меланхтона.

Несоответствие цели и содержания Народной книги бросилось в глаза уже современникам. Так, Августин Лерхеймер в первом издании своей книги о колдовстве, вышедшей в 1585 г. (т.е. за два года до Народной книги), пересказывает некоторые легенды о Фаусте, совпадающие с содержанием Народной книги; в третьем же издании (1597 г.) выступает против составителя Народной книги о Фаусте, отстаивает репутацию Виттенбергского университета и его традиции, связанные с именами Лютера и Меланхтона. Автора Народной книги Лерхеймер называет «негодяем», «ибо он изрыгает хулу и клевету на виттенбергскую школу и церковь» [6]. Как отмечает В.М. Жирмунский, «связь Фауста, согласно легенде, с Виттенбергским университетом вызывала еще в 18 веке протесты ортодоксальных лютеран» [8, с. 377], когда после постановки во Франкфурте пьесы с названием «Распутная жизнь и ужасающая смерть всемирно прославленного и всякому хорошо известного архиколдуна доктора Фауста, профессора теологии в Виттенберге» в магистрат города поступила жалоба от евангелического духовенства с требованием удалить из названия «грубую ложь и бессовестную клевету на один из лучших университетов» [8, с. 134] евангелической церкви. Лерхеймер пытался доказать несоответствие описанных фактов действительности, вроде несуществующей деревни, где он скончался, и несуществующего пригорода в Шергассе, не понимая художественного замысла повествователя. Ведь наделять чернокнижника званием доктора теологии Виттенбергского университета без умысла было просто невозможно: самым известным доктором теологии в Виттенберге был Мартин Лютер, почему и отреагировали так быстро и эмоционально его приверженцы.

Так, «народными» в книге Шписа были только сказания о свершенных чудесах и различные подробности легенды, восходящие к общей традиции европейской средневековой демонологии. Но в сюжете и описании чернокнижника появились события и фразы, никак не вязавшиеся с историческим Фаустом, но напоминавшие о другом не менее известном персонаже – о Мартине Лютере. Лерхеймер закономерно вопрошает: «Как можно поверить, что человека, которого Меланхтон называл зловонным вместилищем многих бесов, университет произвел не только в магистры, но даже и в доктора теологии?» [6, с. 21]. Его печалит такое «поругание славнейшего и достойнейшего университета и праведных мужей – Лютера и Меланхтона» [6, с. 29]. Правда, Лерхеймер не указывает, в чем именно проявляется поругание того же Лютера и Меланхтона.

Антилютеранский пафос Народной книги возмущал на закате XVII в. и Иоганна Георга Неймана – профессора богословия в Виттенберге. Он защитил диссертацию о Фаусте, в которой доказывал, что

исторического Фауста не существовало. Однако, по замечанию А.И. Белецкого, «главным мотивом отрицания Неймана является не отсутствие всяких доказательств, а уязвленное самолюбие виттенбергского богослова и патриота, считающего за великое поругание родного города, где была некогда кафедра Лютера, чтобы он являлся местом рождения и жизни такого человека как Фауст» [4, с. 78]. При этом очевидно влияние «Застольных речей» Лютера на книгу Шписа, например, в главах, излагающих демонологические и космографические беседы Фауста с чертом, вплоть до почти буквального совпадения [4, с. 129]. Мефистофель знает Лютера наизусть и нередко говорит словами, взятыми из «Застольных речей». В своих рассказах и рассуждениях Мефистофель Народной книги скорее протестант, чем католик.

Говоря о специфичности немецкого образа чернокнижника, заключившего договор с дьяволом, А.И. Белецкий отмечает, что «в нем идет непрерывная борьба, вечное колебание. Этими чертами сказание обязано перенесением его на германскую почву. Фауст <...> мог быть создан только германской нацией. Ни в одном гуманисте романского возрождения мы не найдем его подобия» [4, с. 75]. В этом Фауст неожиданно близок раннему Лютеру – тому, каким он был вплоть до Варбурга, Лютеру, не постеснявшемуся выказать сомнения в собственной позиции даже в самый решающий момент исповедания своей веры в Вормсе (после чего и последовало издание Вормского эдикта и бегство реформатора в Варбургский замок). Тот молодой Лютер одержим поиском истины, пламенем познания, тот Лютер постоянно был одолеваем сомнениями и не стеснялся их высказывать, в отличие от постварбургского периода, когда он уже прочно утвердился в своей позиции и любое колебание воспринимал как искушение дьявола, чьим детищем и считал папизм.

Если говорить о смерти Фауста, то по мнению Ж. Куиспела, «неизвестный автор считает, что тело Фауста принадлежит дьяволу, но его душа может обрести прощение и благодать. Его Фауст не осужден, но оправдан. И это философия Лютера». «Лютер был обеспокоен не человеческой природой, а проблемой испорченности христиан. Он спрашивал: есть ли там хоть какая-то надежда для такого плохого христианина как я? И он отвечал: *simul Justus et peccator* – я одновременно и грешник, и праведник, поскольку я оправдан верой. И для автора Народной книги Фауст, будучи безбожником, тем не менее оправдан» [18].

Образ Фауста – стремящегося, неутомимо ищущего, ошибающегося – был создан, оправдан и санкционирован по сути самим Лютером. До него церковь активно продвигала идею дара, вдохновения, озарения как благодати, дарованной свыше, как дара, исходящего от Бога. Но творцы и гуманисты Ренессанса знали совсем иной процесс вдохновения, иное состояние творческого поиска, порой мучительного и болезненного. Это входило в противоречие с церковным представлением о вдохновении и заставляло сомневаться в источнике озарения: если легко – то от Бога, если мучительно – то от дьявола, т.е. «трагическая мучительность его обнаружения свидетельствует о его «темной природе» [12]. Не будем комментировать, что в таком случае Бог и Дьявол практически уравнивались по творческой мощи (созвучно дуалистическому, почти манихейскому мировоззрению). Переживание вдохновения больше соответствовало языческому (сократовскому) учению о личном демоне, что несомненно вступало в противоречие с христианским мировоззрением. Лютер же в своих ранних работах переосмысливает концепцию благодати: «Своим учением о воскрешающем страдании молодой реформатор санкционировал мирские муки творчества. Его новая теология была ренессансной не только по методу, но в какой-то мере и по общему нравственному пафосу: она отдавала должное натурам ищущим, смятанным, самокритическим и трудно удовлетворяющимся» [12]. Получается, что в идее Лютера возрождается, актуализируется образ страдающего ради получения знания Бога. Идея выстраданного откровения, воплощенная в древнегерманской мифологии в девятидневном самораспятии Одина (Вотана) ради получения тайного знания – рун (германской версии гносиса), вновь раскрывается в эпоху Реформации и трансформируется в образе Фауста, приносящего себя в жертву дьяволу ради выхода за пределы дозволенного и возможно – тайного знания (в случае Фауста оно в алхимии, астрологии, магии, в целом в чернокнижии).

В христианском восприятии многие языческие персонажи и боги стали отождествляться с волшебниками, колдунами и нечистой силой. Та же участь постигла и Одина, превратившегося в христианской культуре из странствующего бога в странствующего волшебника. Как волшебник – волхв Othin, творящий схожие чудеса – он попадает в число прототипов народного Фауста: «Волхв Othin (без сомнения бог Один), по свидетельству одной северной хроники перенес через море по воздуху датского короля Гаддинга» [4, с. 145]. Преемственность Фауста и Одина можно видеть и в названии приписываемого Фаусту гримуара – «Черный ворон», не говоря уже о вороне как спутнике Фауста. Один (одно из традиционных имен Одина (др.-сканд. Gaurtr), означающее в переводе «посвященный»), преобразившийся в первые века нашей эры под влиянием гностического христианства и арианства и получивший в жертвенном откровении руны тайное знание, является собственно германской основой образа Фауста (наряду с раннехристианской и легендарной) [10].

Хотя идея заключения договора с дьяволом ради получения знания появляется в культуре гораздо раньше (например, в легенде о римском папе Сильвестре II (999–1003) – математике Герберте Орильянском, жившем в конце X в.), случай с Фаустом иной. По справедливому замечанию А.И. Белецкого «Фауст ищет и не находит в себе способностей не на обычные знания, а на недозволенные, запретные. Он хочет стать выше не своего ума, но и ума человеческого» [4, с. 156]. Это тайное знание – нерациональное, недоступное простому разуму – Фауст и получает: о причинах падения Люцифера, об иерархии демонов и их управлении, о внешнем образе падших ангелов, их жилище, о могуществе злых духов и т.д. То, что речь идет не об обычном знании и могуществе – очевидно. Откровение Фауста схоже с откровением об истинном устройстве вселенной под властью архонтов, по приказу Злого Бога закабаливших душу человека. В этих описаниях «классики, талмудисты, каббалисты, Лютер» перемешались вместе. Автор Народной книги несомненно вдохновлялся ренессансными образами и, конечно же, в первую очередь образом самого реформатора Лютера: «*Духовная атмосфера немецкого гуманизма, типы Парацельса, Лютера, Гуттена, Агриппы, Рейхлина нашли себе символический образ в Фаусте, смелом исследователе, в своем преступном высокомерии забывшем о спасении души*» [4, с. 76].

Нечто, противоречащее общепринятой церковной морали (аллюзии на Лютера, завышенный антропологизм, аллюзии на Христа, сочувствие к трагической участи Фауста, что противоречило заявленной дидактической цели книги И. Шписа) почувствовали сами лютеране, в назидание которым была написана книга И. Шписа. Поэтому уже к концу XVI века издание Шписа исчезает с книжного рынка и уступает место более скучному, но более «правильному» тексту Видмана, в котором отсутствует многое, имеющее гностические корни, в т.ч. и эпизод с Еленой. Возможно, именно поэтому впоследствии И.В. Гёте при создании «Фауста» ориентировался не на книгу Видмана, но Шписа, в которой Фауст несет тот гностический заряд, который был заложен в нем изначально. О выборе издания Шписа свидетельствует и эпизод с Еленой, и имя ученика Фауста (Вагнер), которого у Видмана зовут Иоганн Вейгер (Weiher), возможно, с намеком на ученика Агриппы Иоганна Вира.

Заключение. Парадоксальный и противоречивый образ легендарного Фауста объединяет в себе всех искателей откровенного знания периода Ренессанса и Реформации, выходивших за грани дозволенного, включая и Мартина Лютера. Ассоциация жертвенно познающего Фауста с Христом (в сцене смерти) и параллель с Одним, приобретшем в первые века н.э. характеристики спасителя, приносящего себя в жертву ради знания, еще раз подчеркивают гностическую составляющую образа Фауста и указывают на рецепцию гностических топосов в культуре немецкой Реформации.

Вопрос о гностической сущности образа Фауста можно считать ключевым для раскрытия гностических мотивов в немецкой культуре Нового времени, поскольку в процессе последующей саморефлексии ее субъекты постоянно обращались к образу Фауста как наиболее важному для всей немецкой культуры (а позднее, с подачи О. Шпенглера, и европейской культуры в целом). Аккумулировав представления о сокровенном знании в германской культуре периода поздней античности, Средневековья и Реформации, образ Фауста стал зеркалом, в котором последовательно отражены периоды развития немецкой национальной культуры и самосознания немецкой нации. Каждая эпоха создавала своего Фауста, принимая вместе с образом элементы гностицизма (гностические топосы) и встраивая их в новый мировоззренческий контекст.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аверинцев, С.С. Собр. соч. : в 4 т. / С.С. Аверинцев. – Киев : Дух і Літера. – Т. 1 : София-Логос: Словарь. – 2001. – 461 с.
2. Бедненко, Г. Симон маг [Электронный ресурс] / Г. Бедненко. – Режим доступа: <http://a-pomalia.narod.ru/aaSimon.htm>. – Дата доступа: 25.03.2018.
3. Видеман, В.В. Платонизм и гностицизм [Электронный ресурс] / В.В. Видеман. – Режим доступа: <http://platonizm.ru/content/videman-v-platonizm-i-gnosticizm>. – Дата доступа: 25.03.2018.
4. Белецкий, А.И. Легенда о Фаусте в связи с историей демонологии / А.И. Белецкий // Записки Неофилологического общества. – № 5-6. – СПб., 1911-12.
5. Иванов, К. Трубадуры, труверы, миннезингеры [Электронный ресурс] / К. Иванов. – Режим доступа: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Culture/ivanov/03.php. – Дата доступа: 25.03.2018.
6. Жирмунский, В.М. Исторические и легендарные свидетельства о докторе Фаусте / В.М. Жирмунский // Легенда о докторе Фаусте. – М. : Наука, 1978. – С. 9–34.
7. Корелин, М. Западная легенда о докторе Фаусте: Опыт исторического исследования / М.С. Корелин // Вестник Европы. – С. 263–294, 699–734.
8. Легенда о докторе Фаусте. – М. : Наука, 1978. – 430 с.
9. Народная книга о докторе Иоганне Фаусте / Легенда о докторе Фаусте. – М. : Наука, 1978.

10. Сельчёнок, Е.К. Влияние эллинистического гнозиса на древнегерманскую мифологию (пути рецепции) / Е.К. Сельчёнок // Вестник Полоцкого государственного университета. Серия Е, Педагогические науки. – 2017. – № 15. – С. 142–147.
11. Симаков, М. Пифагореизм в эпоху Возрождения / М. Симаков. – М. : Самообразование, 2005. – 111 с.
12. Соловьев, Э.Ю. Непобежденный еретик [Электронный ресурс] / Э.Ю. Соловьев. – Режим доступа: <http://e-libra.ru/read/351437-nerobezhdennij-eretik-martin-lyuter-i-ego-vremya.html>. – Дата доступа: 25.03.2018.
13. Хосроев, А.Л. Толкование о душе / А.Л. Хосроев // Александрийское христианство: по данным текста из Наг Хаммади (II, 7; VI, 3; VII, 4; IX, 3). – М. : Наука, 1991. – С. 205–214.
14. Фокин, И. Мартин Лютер и немецкая Реформация / И. Фокин // 95 тезисов. – СПб. : Роза мира, 2002. – С. III–XLIV.
15. Шафаревич, И.Р. Социализм как явление мировой истории [Электронный ресурс] / И.Р. Шафаревич. – Режим доступа: <http://shafarevich.voskres.ru/a1.htm>. – Дата доступа: 24.03.2018.
16. Юнг, К.Г. Психологические типы [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://www.bookap.by.ru/psyanaliz/ungtip/gl27.shtm>. – Дата доступа: 24.03.2018.
17. Quispel, G. Faust: symbol of western man [Электронный ресурс] / G. Quispel. – Режим доступа: <https://castalia.ru/images/pdf/GILLESQUISP1966.pdf>. – Дата доступа: 24.03.2018.

Поступила 27.04.2018

FAUST AND GNOSIS OF THE REFORMATION EPOCH

H. SELCHENOK

The article is devoted to the question of the gnostic nature of the image of Faust, which is defined as the clue to revealing the Gnostic motifs in the German culture of modern times. In the article the author analyzes how the image of Faust accumulated the Germanic gnosis of Late Antiquity, the Middle Ages and united all seekers of revelation knowledge of the Renaissance and Reformation that went beyond the permitted boundaries of the permitted, including Martin Luther, as well as Odin and Christ. Contrary to the traditional view that Faust is represented as an antagonist of Martin Luther, Luther is regarded in the article as one of the prototypes of Faust.

Keywords: *Gnosticism, gnosis, the reformation, Faustus, Luther, Simon the magician, Helena.*

УДК 7.036.1

**КОНЦЕПЦИЯ «ОДИН ПОЯС И ОДИН ПУТЬ»
КАК ДВИЖУЩАЯ СИЛА КИТАЙСКОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ****ЧЖЭН ЧАО***(Белорусский государственный университет, Минск)*

Рассматривается стратегия «Один пояс и один путь» как важная концепция, выдвинутая в новых условиях углубления политики реформ и открытости в Китае. Ключевая ценность этой инициативы заключена в принципе «сближения людских сердец», она требует сотрудничества между странами не только на государственном уровне, но и на уровне взаимодействия между людьми. Раскрываются основные направления реализации «Программы в области культурного развития в рамках осуществления стратегии «Один пояс и один путь» на 2016–2020 гг.»: развитие международного сотрудничества в области охраны объектов культурного наследия, продвижение археологических исследований, организация фестивалей искусств, выставок, музейных обменов между странами-участницами и др. На примере выставки современной китайской живописи «Взаимопонимание через искусство» показана деятельность китайских художников по наращиванию мирового культурного сотрудничества.

Ключевые слова: стратегия «Один пояс и один путь», движущая сила, художественная культура Китая

Введение. В 2013 г. Председатель КНР Си Цзиньпин выступил с двумя важными инициативами: о совместном с соседними государствами строительстве «Экономического пояса Шелкового пути» и «Морского Шелкового пути 21-го века», иначе говоря, «одного пояса и одного пути». Эта важная стратегическая концепция выдвинута в новых условиях углубления политики реформ и открытости в Китае, развития отношений с соседними государствами. Инициатива была включена в план 13-й пятилетки и определила ее лицо на последующие годы. По официальным данным Министерства культуры Китая, «Один пояс и один путь» охватывает большую часть Евразии, соединяет развивающиеся, в т.ч. «новые экономики», и развитые страны. По словам Си Цзиньпина, успешная внешняя политика по отношению к соседям создает благоприятную среду для развития Китая и мирного расширения его влияния [1]. Прогнозируется, что это будет выгодно и соседним государствам, создаст базу для совместного развития и процветания.

Содержательное ядро стратегии заключается в следующих четырех составляющих: 1) развитие политических контактов; 2) состыковка коммуникаций инфраструктуры; 3) свободное развитие торговых отношений и движения капиталов; 4) «сближение людских сердец» [2, с. 225]. Принцип «сближения людских сердец» составляет ключевую ценность этой инициативы и предполагает сотрудничество между странами не только на государственном уровне, но и на уровне межличностных контактов. Приоритетное развитие культурных связей выступает гарантией взаимопонимания между народами.

Основная часть. В целях укрепления культурных контактов со странами и регионами Шелкового пути Министерство культуры Китая разработало «Программу в области культурного развития в рамках осуществления стратегии «Один пояс и один путь» на 2016–2020 гг.». Она основана на принципах государственного управления, открытости и толерантности, интеграции взаимного опыта, инновационного развития, рыночного управления, взаимовыгодного сотрудничества [3]. Программа ориентирована на повышение уровня открытости в сфере культуры Китая по всем направлениям; на привлечение к активному участию различных стран и регионов, включенных в стратегию «Один пояс и один путь»; в области культурного обмена и сотрудничества – на распространение идей «Шелкового пути», строительство сообщества на принципах культурной интеграции. Также отметим ориентацию на продвижение китайской культуры на международном уровне и на усиление ее влияния при достижении общих целей. В Программе поставлены пять основных задач в рамках стратегии «Один пояс и один путь»: построение механизма культурного обмена и сотрудничества; улучшение платформы сотрудничества и культурного обмена; создание бренда культурного обмена; содействие процветанию и развитию культурной индустрии; продвижение культурного и торгового сотрудничества. Все задачи направлены на расширение инноваций в сфере культурного обмена, развитие культурной коммерции.

Культурное строительство в рамках инициативы «Один пояс и один путь» открывает для Китая новый этап в процессе глобализации, предоставляет его деятелям и творцам культурной среды новые источники и идеи для созидания. Более 2000 лет назад, в период правления династии Хань, путешественник и дипломат Чжан Цянь открыл для Китая дорогу дружбы с западными странами, с этого времени торговые пути постепенно расширялись. В конечном счете Великий Шелковый и Морской шелковый пути объединили три континента: Европу, Азию и Африку. История свидетельствует о том, что Великий

Шелковый путь, будучи важным торговым направлением, являлся путем интеграции и взаимобмена между культурами разных цивилизаций. На протяжении двух тысяч лет Великий Шелковый путь выступал как непрерывный источник вдохновения. Например, для создания таких классических произведений, как танец династии Тан, скульптур и фресок пещеры провинции Дуньхуан, которые можно рассматривать как результат сплетения культур Великого Шелкового пути. Обычаи, мифы, легенды разных народов и регионов легли в основу многих произведений, стали источником вдохновения, стимулом для создания новых художественных образов. Обмен и синтез культурных традиций значительно повлиял на воображение художников и их творческий запал. При непрекращающихся процессах интернационализации и модернизации китайская культура и искусство не только достойно принимали своеобразный культурный вызов чужаков, но и получали возможность осуществлять собственную дальнейшую трансформацию и модернизацию.

Межкультурный опыт – актуальная тема современной художественной культуры в условиях глобализации. Проблематика культурного обмена отражает отношения людей к неведомому и чужому миру, подталкивает их по-новому взглянуть на свою собственную культуру, стимулирует создание новых идей и концепций, наполняет произведения богатым содержанием. Посредством культурного взаимобмена преодолеваются культурные барьеры в искусстве и литературе. Стратегия «Один пояс и один путь» уделяет особое внимание вопросам китайской культурной самодостаточности, распространения китайской культуры по всему миру и усиления ее влияния. Китайские деятели сферы искусства и литературы сегодня ориентированы на то, чтобы взять на себя инициативу по выполнению поставленных задач; опираясь на традиционную культуру, продемонстрировать миру китайский дух, тем самым углубив знания и понимание людей других стран о Китае.

В Программе четко определены цели и задачи развития китайской национальной культуры и искусства, где сегодня достигнуты определенные успехи. Механизмы сотрудничества в культурной коммуникации совершенствуются. Министерство культуры Китая и учреждения культуры стран «Одного пояса и одного пути» создали мировую арену для культурного творчества и культурных обменов. Арена включает: Союз международных музеев Шелкового пути, Союз международных фестивалей искусств Шелкового пути, Международный союз музеев изобразительных искусств Шелкового пути, Международный союз театров Шелкового пути, Международный союз библиотек Шелкового пути. Эти пять союзов являются открытыми, распространяют информацию, способствуют обмену и совместному использованию высококачественных культурных продуктов. Союз международных музеев Шелкового пути в настоящее время включает 81 музей из 16 стран. Союз международных фестивалей искусств Шелкового пути – это первый в истории союз, объединивший более десяти стран и регионов Шелкового пути, в него входят 124 художественных заведения из 32 стран мира [3].

С целью создания уникальной платформы для распространения китайской культуры инвестиции Китая были направлены на строительство за рубежом китайских культурных центров. В 1988 г. в Республике Маврикий и Республике Бенин были учреждены первые китайские культурные центры. С тех пор 30 культурных центров образованы по всему миру, они способствуют распространению китайской культуры за рубежом. Например, культурный центр в Минске проводил такие мероприятия, как «Неделя нематериального культурного наследия Китая», «Современная китайская живопись тушью», фотовыставки «История Китая – 2016» и другие, ориентированные на знакомство белорусского народа с китайской культурой.

Министерство культуры Китая работает сегодня над расширением культурной базы «Шелкового пути», общей цифровой платформы. В странах «Один пояс и один путь» предполагается проведение «Веселого праздника Весны», «Культурного путешествия по Шелковому пути» и других мероприятий, которые расширят масштабы культурного обмена [4]. С 2001 г. в Китае проводится «Праздник Весны», который стал популярным. Планируются яркие новогодние программы, которые познакомят мир с национальными особенностями «китайской идеи».

Культурная программа предполагает: выбор для стран и регионов-участников «Одного пояса и одного пути» культурного посла Великого шелкового пути; сплочение усилий по охране культурного наследия; продвижение археологических исследований; организацию выставок, музейных обменов; развитие международного сотрудничества в области охраны объектов культурного наследия. Китайская информационно-пропагандистская деятельность, осуществляемая в странах и регионах «Одного пояса и одного пути», направлена на развитие культуры и искусства, совместное формирование художественных талантов и культурных организаций, создание площадок для одаренных людей искусства, повышение профессионального уровня, улучшение качества их подготовки, становление кадровой базы для развития художественного потенциала Шелкового пути [4].

В изобразительном искусстве особо отметим деятельность Ассоциации художников Китая по налаживанию международных контактов, проведению мероприятий по наращиванию мирового сотрудничества. Так, 19 сентября 2017 г. в Дуньхуанском международном выставочном центре в рамках Второй международной культурной ярмарки Шелкового пути состоялось открытие выставки графиче-

ского искусства «Одного пояса и одного пути». Представленные здесь странами-участницами художественные произведения обогатили экспонатный фонд ежегодной культурной выставки в Дуньхуане. В 2017 г. Пекинское международное биеннале шло под лозунгом «Шелковый путь и мировая цивилизация», акцентируя широту контактов стратегической программы «Один пояс и один путь» и ее важную культурно-историческую значимость.

В рамках этой ярмарки прошла выставка современной китайской живописи «Взаимопонимание через искусство». Она состояла из разделов: «Мир глазами китайских художников», «Китай глазами иностранных художников», «Китайские молодые художники за границей», сюда же были включены работы художников, проходивших стажировку в международном центре искусств в Париже. Представленные работы китайских мастеров в разделе «Мир глазами китайских художников» отразили обычаи и традиции стран-участниц стратегической программы «Один пояс и один путь», характерные экзотические пейзажи китайской живописи. Раздел «Китай глазами иностранных художников» стал платформой для проявления творческих способностей приглашенных к участию в выставке художников из других стран, с их собственным национальным колоритом. Такое содружество содействует дальнейшим межкультурным коммуникациям в сфере культурных обменов, помогает постигать людям иных культур содержание китайских художественных произведений.

Заключение. Благодаря Великому Шелковому пути китайская культура тысячелетиями на протяжении исторического времени соприкасалась с культурами народов Месопотамии, Средиземноморской, Индийской и Египетской цивилизаций. Сегодня в международном сообществе переплетенных судеб со странами-соседами китайцы надеются найти отклик в душах людей. Инициатива «Один пояс и один путь» предполагает осуществление китайской мечты – распространение ценностей китайской культуры в мире. Это и проявление «мягкой силы» культуры Китая, и культурная миссия современной эпохи. Стратегия сегодня дает мощный импульс культурному развитию Китая, закладывает прочную основу для эффективного международного сотрудничества.

ЛИТЕРАТУРА

1. 习近平“一带一路”战略构想的深远意义. – Режим доступа: <http://gb.cri.cn/42071/2014/10/10/882s4720906.htm>. = (Си Цзиньпин: «Один пояс и один путь» имеет большое стратегическое значение) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://gb.cri.cn/42071/2014/10/10/882s4720906.htm>.
2. 中国外文出版发行事业局(CIPG),中国翻译研究院 (CATL) . 中国关键词 (第一辑)【M】. 北京: 新世界出版社, 2016 = Китайская международная издательская группа(CIPG), китайский институт переводоведения (CATL) . Ключевые слова Китая (сборник 1). – Пекин, 2016.
3. 《第十九届中国上海国际艺术节开幕》- 人民日报, 2017. – Режим доступа: <http://paper.people.com.cn/> = 19-й Китайский международный фестиваль искусств Шанхая открывается [Электронный ресурс] // Газета Жэньминьжибо. – Режим доступа: <http://paper.people.com.cn/>.
4. 《文化部“一带一路”文化发展行动计划》-中国文化部 – Режим доступа: <http://www.mcprc.gov.cn/>. = Программа в области культурного развития в рамках осуществления стратегии «Один пояс и один путь» на 2016–2020 гг. [Электронный ресурс] // Министерство культуры КНР. – Режим доступа: <http://www.mcprc.gov.cn/>.

Поступила 06.03.2018

THE CONCEPT "ONE BELT AND ONE WAY" AS A MOVING FORCE OF THE CHINESE ARTISTIC CULTURE

ZHENG CHAO

The article considers the strategy "One Belt and One Road" as an important strategic concept, put forward the new conditions of the policy of reform and opening up in China deepening. Key of the value of this initiative lies on the principle of "drawing people's hearts together", which requires cooperation between countries not only at the state level, but also at the level of interaction between people. The main directions of the implementation of the "Action Plan for One Belt and One Road Initiative for Cultural Development (2016–2020)" "Development of international cooperation in the field of protection of cultural heritage sites; promotion of archaeological research; organization of arts festivals; exhibitions; museum exchanges between the countries participating in the "One Belt and One Road". On the example of the exhibition of modern Chinese painting "Mutual understanding through art" Shows the activities of Chinese artists to enhance world cultural cooperation.

Keywords: strategy "One belt and one way", promote effect, Chinese art culture.

ФИЗКУЛЬТУРА И СПОРТ

УДК 796.0-057.875

СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ МОДЕЛИ ОРГАНИЗАЦИИ ФИЗИЧЕСКОЙ РЕКРЕАЦИИ СТУДЕНТОВ

канд. пед. наук В.А. ГОРОВОЙ

(Мозырский государственный педагогический университет имени И.П. Шамякина)

Представлена структурно-функциональная модель организации физической рекреации студентов, направленная на оптимизацию их двигательной активности. Модель включает следующие элементы: компоненты физической рекреации студентов (мотивационно-целевой, познавательно-проектировочный, деятельностный, результативно-оценочный); методологические подходы (системный, деятельностный и личностно-ориентированный подходы как нормативные основы организации физической рекреации студентов); методiku организации физической рекреации студентов; педагогические условия, обеспечивающие эффективность данного процесса (мотивационное стимулирование студентов при формировании позитивного взгляда на физическую рекреацию; личностно-ориентированный характер привлечения студентов к занятиям с использованием форм и средств физической рекреации; учет индивидуальных особенностей студентов при организации физической рекреации; ориентация студентов на индивидуальные самостоятельные занятия с использованием форм и средств физической рекреации через анализ и оценку результатов данной деятельности); критерии оценки полученного результата (динамика уровня физического здоровья; изменения показателей физической подготовленности; сформированность компонентов физической рекреации студентов).

Установлено, что модель организации физической рекреации студентов является эффективным средством в повышении уровня физической подготовленности и уровня физического здоровья студентов.

Ключевые слова: физическая рекреация, студенты, модель, методика, физическая подготовленность, уровень физического здоровья.

Введение. В связи с высокими темпами научно-технического прогресса условия жизни современного человека характеризуются недостатком двигательной активности (ДА), что вызывает значительные нарушения в регуляции различных функций организма, уменьшение диапазона приспособительных реакций, способствует развитию различных заболеваний.

Студенческая молодежь относится к группе населения с повышенным риском заболеваний в связи с большой психоэмоциональной и умственной нагрузкой, необходимостью адаптации к новым условиям проживания и обучения и т.д. Результаты многочисленных исследований, затрагивающих вопросы здоровья студентов [1–3 и др.], свидетельствуют о недостаточном уровне их физической подготовленности и функциональных показателей организма.

Анализ научно-методической литературы [4–5 и др.] дает основание утверждать, что для того, чтобы уровень психофизического состояния студентов был оптимальным, необходимо увеличить объем их ДА.

Недостаток физических упражнений в режиме дня студентов необходимо компенсировать в процессе перерывов между умственными занятиями. Деятельность студентов во время учебных занятий характеризуется малой подвижностью, за исключением студентов факультетов физической культуры и технологии, поэтому в течение дня необходимо переключаться на небольшое напряжение – физический труд или выполнение физических упражнений.

Для успешной адаптации студенческой молодежи к условиям обучения в учреждении высшего образования (УВО), сохранения и укрепления здоровья за время учебы рекомендованы регулярная ДА [6, 7], внедрение в работу специфических форм организации учебного процесса и досуга студентов, что решается в процессе физической рекреации (ФР).

Цель нашего исследования – разработать структурно-функциональную модель организации ФР студентов, которая позволит им обеспечивать необходимый объем ДА, более высокую динамику показателей физической подготовленности и уровня физического здоровья (УФЗ).

На разных этапах исследования и внедрения его результатов принимали участие следующие УВО: УО «Мозырский государственный педагогический университет имени И.П. Шамякина», УО «Полесский государственный университет», УО «Могилевский государственный университет имени А.А. Кулешова», УО «Белорусский государственный педагогический университет имени М. Танка», УО «Гомельский

государственный университет имени Ф. Скорины», УО «Гродненский государственный университет имени Я. Купалы». Количество респондентов составило 1111 (772 студентки, 185 студентов и 154 сотрудника из числа профессорско-преподавательского состава кафедр физического воспитания и факультетов физкультурного профиля перечисленных УВО). В формирующем педагогическом эксперименте приняли участие 62 испытуемых.

Результаты исследования и их обсуждение. При разработке структурно-функциональной модели организации ФР студентов использовалось моделирование – широко применяемый метод научного исследования, обеспечивающий получение сведений, показателей, данных о событиях, недоступных для прямого выявления в условиях реально проводимых экспериментов [8]. Под моделью подразумевается естественный или искусственный, материальный или идеальный заменитель объекта, который имеет общие свойства с изучаемым предметом.

Характерным для моделирования ФР является искусственное или естественное создание ситуации сначала в статике, а затем в динамике.

Теоретическая модель должна соответствовать следующим критериям:

- целостности – предполагает ограничение исследования выделением существенных зависимостей между объектными областями;
- стабильности – основные признаки: воспроизводимость (моделируемый комплекс может быть обнаружен в разнообразных условиях, ситуациях и оказывается инвариантным при изменении ряда параметров явлений) и технологичность (модель должна проверяться в реальном эксперименте, в нее могут быть включены «скрытые» параметры);
- объективности – соотношение с прототипом, когда возможно обеспечение переноса данных с модели на прототип;
- прозрачности – включение в модель минимального количества параметров.

В настоящее время на основании исследований по аналогии между живым организмом и техническими системами успешно используются различные типы моделей при изучении не только биологических и психических, но и социальных процессов. По мнению В.Я. Райцина [9], при моделировании биологических систем рекомендуется группу моделируемых процессов обозначать формулировками, дающими предсказуемый результат.

В ФР ценностная система человека является многообразной и находится в тесной взаимосвязи с его потребностями. Она обуславливает дифференциацию физкультурно-рекреационной деятельности через определение целей и средств их достижения. Следовательно, средством активного отдыха, развлечения, подготовки к трудовой деятельности и удовлетворения потребностей в ДА, здоровом образе жизни, а также сознательного воздействия на физическое развитие человека выступает физкультурно-рекреационная деятельность.

Поскольку ФР студентов может рассматриваться в качестве модельной, то на основании литературных данных и результатов собственных исследований нами была разработана структурно-функциональная модель ее организации (рис. 1).

Модель организации ФР студентов включает следующие элементы: компоненты ФР студентов; методологические подходы; методику организации ФР студентов; педагогические условия, обеспечивающие эффективность данного процесса; критерии оценки полученного результата.

Анализ ФР студентов позволил определить ее компоненты: мотивационно-целевой, познавательного-проектировочный, деятельностный, результативно-оценочный.

Мотивационно-целевой компонент ФР студентов предполагает побуждение к включению в их повседневную жизнь различных видов и форм ФР, способствующих сохранению и укреплению здоровья, повышению уровня физической подготовленности. Тем самым ФР связана с мотивационным воплощением индивидами своих социальных, психологических, физических возможностей и способностей. Отсюда понятно огромное значение ФР для создания оптимальных условий функционирования личности и общества.

Наличие точки зрения о необходимости ФР должно лежать в основе мотивационной сферы студентов, соединяя и структурируя мотивы, побуждающие к ФР. Осознание значимости здоровья, потребность в ДА способствуют формированию уверенности в значимости ФР. У студентов повышается мировоззренческий уровень общей культуры, формируется направленность личности на сохранение и укрепление здоровья, проявляется активность в различных сферах жизнедеятельности.

Мотивационно-целевой компонент ФР студентов предполагает достижение следующих целей:

- сохранение и укрепление здоровья;
- получение удовольствия от ДА;
- отдых, развлечения, восстановление сил после учебной деятельности;
- общение со сверстниками и друзьями;
- развитие физических качеств.

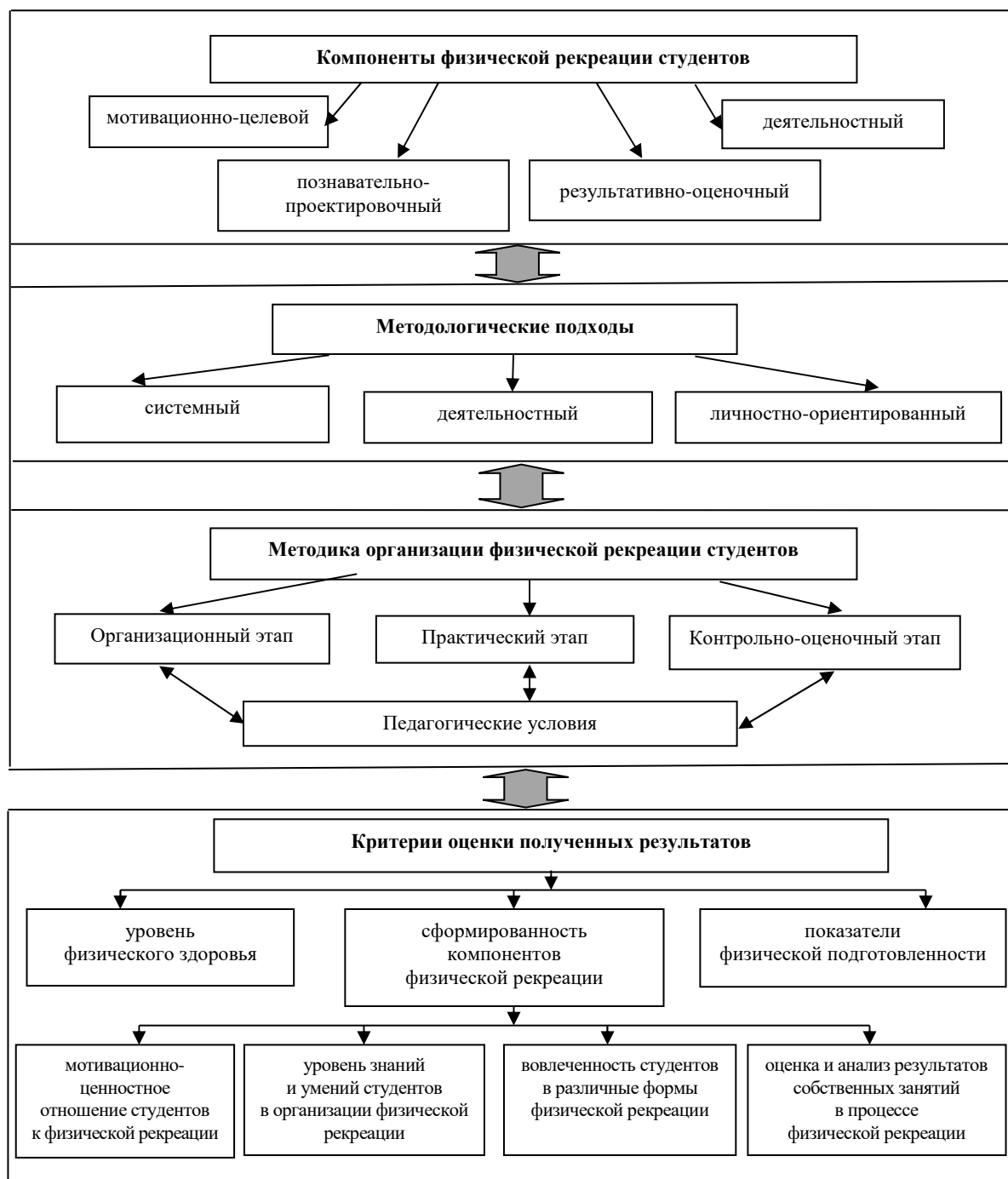


Рисунок 1. – Структурно-функциональная модель организации физической рекреации студентов

Следует отметить, что цели и мотивы тесно взаимосвязаны. Действуя совместно в одном направлении, они образуют вектор «мотив-цель», который определяет активность человека, направляет и регулирует величину развиваемых им усилий.

Показателями мотивационно-целевого компонента являются: нацеленность на ФР, стремление к ее осуществлению; интерес к данной деятельности; желание получить знания и умения для организации данной деятельности; наличие целей и мотивов занятий в процессе ФР.

Данный компонент определяется уверенностью в необходимости и значимости ФР.

Познавательно-проектировочный компонент проявляется в создании студентом собственной модели ФР, повышении уровня знаний в области физической культуры, в основе которых лежит понимание значимости ФР для восстановления сил, развлечения, саморазвития и т.д.

Содержание данного компонента предполагает получение знаний о методах и формах ФР, ее влиянии на субъектов участвующих в физкультурно-рекреационной деятельности, путях и средствах развития физкультурно-рекреационной деятельности; предусматривает постановку и способы решения различных тактических и оперативных задач, связанных с организацией досуга студентов, проведением спортивно-массовых, физкультурно-оздоровительных мероприятий, а также спортивных соревнований по календарю спортивного клуба УВО; предполагает свободный выбор конкретных видов и форм организации активного отдыха и творческий подход к формированию содержания физкультурно-рекреационной деятельности.

Формирование познавательно-проектировочного компонента обеспечивается получением студентами соответствующих знаний. Изучение потенциала познавательно-проектировочного компонента ФР сочетается с воспитанием интеллектуальной активности студентов, овладением ими методами поиска и использования нужной информации, освоением способов анализа и планирования выполняемой работы.

На основании выделенных теоретических характеристик познавательно-проектировочного компонента ФР были определены показатели, характеризующие данный компонент:

- знания:
 - в области теории и методики ФР;
 - о влиянии активной двигательной деятельности на состояние органов и систем организма;
 - о дозировании нагрузки с учетом возрастных и половых особенностей развития, состояния здоровья и уровня физической подготовленности студентов;
 - методических и физиологических основ построения занятий физическими упражнениями;
 - в области процессов, методов поиска, обработки, распространения информации и способах осуществления таких процессов и методов;
 - о традиционных и нетрадиционных направлениях физической культуры и спорта;
- умения:
 - составить программу своей физкультурной деятельности с учетом поставленных целей;
 - осуществлять оперативное и текущее планирование;
 - рационально организовывать соответствующий возрасту и индивидуальным биологическим ритмам распорядок дня с учетом особенностей учебной деятельности;
 - использовать в свободное время формы и средства ФР.

Деятельностный компонент является показателем развития физически активной личности. Активная деятельность студента характеризуется добровольным участием в занятиях физической культурой по своему желанию, сложившемуся мнению. Только в процессе собственной деятельности развивается личность.

Организация собственной физкультурно-рекреационной деятельности является важным условием для целенаправленного развития ФР студентов.

Деятельностный компонент предусматривает формирование разнообразных жизненно необходимых двигательных умений и навыков.

Показателем деятельностного компонента ФР является активность студентов в использовании форм и средств ФР, а именно: выполнение утренней гигиенической гимнастики (УГГ) и физкультурных пауз; занятия в группах спортивной специализации; участие в мероприятиях выходного дня, культурно-развлекательных мероприятиях, круглогодичной спартакиаде УВО.

Результативно-оценочный компонент ФР студентов включает их умения оценивать и анализировать результаты собственных занятий в процессе ФР.

Измерение уровней сформированности перечисленных компонентов проводилось на основе следующих критериев: вовлеченность студентов в различные формы ФР; мотивационно-ценностное отношение студентов к ФР; уровень знаний и умений в организации ФР; оценка результатов собственных занятий в процессе ФР. Для измерения применялся специально разработанный опросник.

В результате было выявлено три уровня сформированности компонентов ФР студентов: высокий, средний и низкий. Уровни определялись с помощью выделенных нами показателей.

Руководствуясь теоретико-методическими положениями, определяющими логику и закономерности построения образовательного процесса, были применены системный, деятельностный и личностно-ориентированный подходы как нормативные основы организации ФР студентов. Системный подход использовался при разработке структурно-функциональной модели организации ФР студентов и позволил рассматривать ее как систему, состоящую из взаимосвязанных элементов. На основе деятельностного подхода осуществлялся подбор содержания рекреационно-оздоровительных занятий, разработка способов оптимизации двигательной активности. Личностно-ориентированный подход предусматривал учет индивидуальных возможностей, способностей, интересов каждого студента.

Эффективность педагогической деятельности во многом зависит от условий, в которых она протекает. Поэтому процесс организации ФР студентов требует соблюдения ряда условий, позволяющих обеспечить его успешность. В связи с этим необходимо выделить основные педагогические условия данного процесса. К таким условиям относят те, которые сознательно создаются в образовательной деятельности и которые должны обеспечивать наиболее эффективное ее протекание.

На основании результатов констатирующего эксперимента, анализа специальной психолого-педагогической методической литературы, изучения режима дня студентов, данных экспертов, в числе которых были преподаватели кафедр физического воспитания и факультетов физической культуры, были выявлены следующие педагогические условия физкультурно-рекреационной деятельности студентов.

Мотивационное стимулирование студентов при формировании позитивного взгляда на ФР. Практическая деятельность по физическому воспитанию студентов показывает, что они имеют мотивацию к различным видам физической культуры. Существенным является то, что мотивы раскрывают непосредственный личностный смысл определенной деятельности для человека, а жизненные ориентации характеризуют общую готовность к деятельности [10].

К изучению мотивации в современной психологической литературе имеется множество подходов. На наш взгляд, особое значение сознанию и знаниям человека придает когнитивный подход к мотивации. Согласно данному подходу, стремление к осуществлению чего-либо может появиться у человека под влиянием определенных знаний (когниций), их слаженности или двойственности, а не только под влиянием эмоций. Повышению мотивации студентов к физкультурно-рекреационной деятельности способствуют теоретические знания о значении данной деятельности в поддержании работоспособности, сохранении здоровья, коррекции фигуры, получении удовольствия и т.д.

Личностно-ориентированный характер привлечения студентов к занятиям с использованием форм и средств ФР. Проведенное анкетирование позволило определить причины, препятствующие студентам участвовать в физкультурно-рекреационных мероприятиях: им никто не предлагает участвовать в такой деятельности; интересующие студентов формы занятий не проводятся; недостаточно знаний и умений для организации своего двигательного режима. Следовательно, персональное приглашение на занятия, организация и проведение занятий предпочитаемой формой ФР, а также методическая поддержка в организации двигательного режима – существенные условия привлечения студентов к занятиям с использованием форм и средств ФР.

Учет индивидуальных особенностей студентов при организации ФР. Одним из методических требований проведения занятий является строгое дозирование физической нагрузки с учетом пола, возраста, наклонностей, физической подготовленности, состояния здоровья и степени физического развития каждого занимающегося. Рекомендуется при организации и проведении данных занятий использовать опыт применения средств физической культуры, полученный ранее, а также консультироваться с преподавателем.

Ориентация студентов на индивидуальные самостоятельные занятия с использованием форм и средств ФР через анализ и оценку результатов данной деятельности. Особенностью ФР является то, что многие формы занятий организуются как индивидуальные, например, УГГ, упражнения в течение учебного дня, самостоятельные тренировочные занятия и т.д. Кроме того, на групповых занятиях преподаватель может испытывать определенные затруднения при оценке реакции занимающихся на нагрузку. Следовательно, кроме умений и навыков выполнения двигательных действий необходимы знания по составлению собственной программы занятий, умения осуществлять самоконтроль, производить анализ результатов физкультурно-рекреационной деятельности, с учетом целей и происходящих изменений вносить коррективы в план своих занятий.

Для изучения ФР студентов предстояло определить критерии и показатели, анализ которых позволил бы оценить ее эффективность.

Оценка эффективности ФР студентов осуществлялась на основе выделенных нами критериев: а) динамики УФЗ; б) динамики показателей физической подготовленности; в) динамики сформированности компонентов ФР студентов.

Одним из ключевых элементов структурно-функциональной модели организации ФР студентов является методика организации их физкультурно-рекреационной деятельности (рис. 2), являющаяся основным содержанием педагогического эксперимента. Реализация методики организации ФР студентов включала три этапа.

Организационный этап. В рамках этого этапа осуществлялась разработка программ и выбор методов исследования; разработка документации, фиксирующей ход и результаты исследования. В процессе разработки программ учитывались количественные показатели значимости физкультурно-спортивных предпочтений, интересов студентов в отношении определенного вида спорта и ДА.

При составлении программ во внимание принимались основные мотивы избрания конкретного вида физкультурно-рекреационной деятельности.

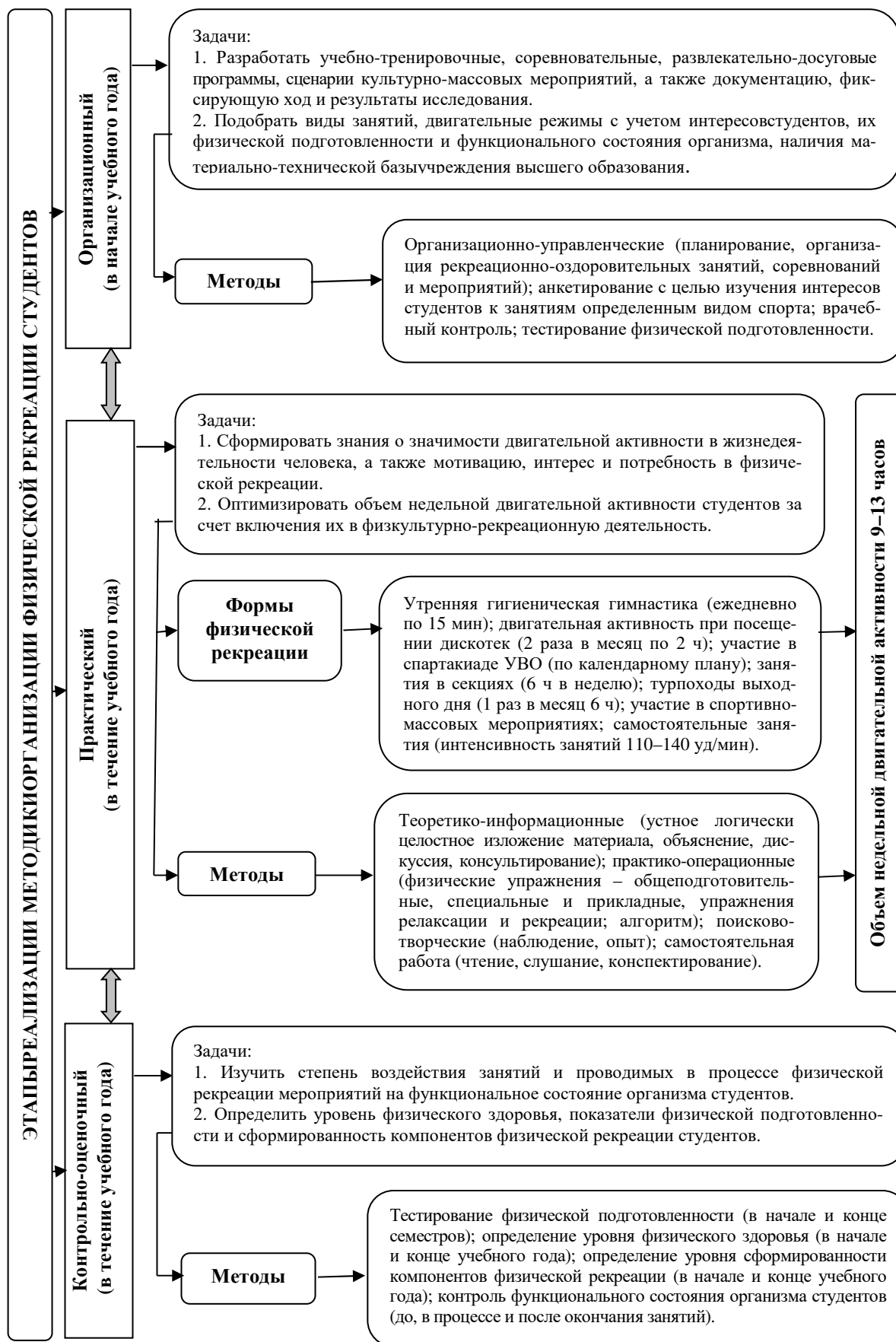


Рисунок 2. – Структура методики организации физической рекреации студентов

Кроме анализа и учета мотивационных предпочтений, при разработке программ ДА учитывались физическая подготовленность, функциональное состояние студентов, климатогеографические особенности региона, развитость физкультурно-спортивной инфраструктуры УВО.

Проводились врачебный контроль, анкетирование, тестирование.

С целью определения видов спорта, которыми хотели бы заниматься студенты в УВО, было проведено дополнительное исследование. Полученные данные рассматривались в качестве источника информации, позволяющего повысить эффективность организации ФР студентов. Учет интереса студентов к занятиям в процессе ФР и помощь им в оптимизации двигательного режима, а также организация индивидуальных занятий являлись главными составляющими организационного этапа предлагаемой методики и обеспечивали *личностно-ориентированный характер привлечения студентов к занятиям с использованием форм и средств ФР*.

В ходе разработки и составления программ занятий с использованием форм и средств ФР осуществлялся *учет индивидуальных особенностей студентов*. Вместе с тем принимались во внимание цели, которых они хотели бы достичь, уровень физического развития, показатели жизненно важных функций организма, продолжительность периодов работы и отдыха, общественные факторы.

Результаты организационного этапа методики показали, что необходимо специально организовать ФР студентов, повысить их ДА до рекомендуемых учеными норм, вовлечь студентов в самостоятельную и организованную физкультурно-рекреационную деятельность. Эти задачи планировалось решить в ходе практического этапа методики.

Практический этап предусматривал решение следующих задач:

- формирование у студентов знаний, умений и навыков использования различных форм ФР;
- формирование знаний о значимости ДА в жизнедеятельности человека;
- формирование мотивации, интереса и потребности в ФР;
- включение студентов в физкультурно-рекреационную деятельность с учетом их интересов;
- внедрение в учебный процесс УВО различных физкультурно-рекреационных мероприятий.

Перечисленные задачи решались совместно администрацией УВО, спортивным клубом, кафедрой физического воспитания, а также нашей работой, которая заключалась в организации и проведении мероприятий с физкультурно-рекреационной направленностью.

Формирование у студентов теоретических и методических знаний происходило в процессе занятий ФР в форме микролекций (8–12 минут) в конце основной части учебного занятия.

Важно отметить, что при оказании консультационной поддержки студентам существенный акцент делался на вопросах организации и проведения собственной ФР. Обсуждение вопросов и рекомендации по каждому из них давались для формирования осознанного отношения к занятиям физическими упражнениями и развития умения независимо находить решения возникающих проблем в процессе ФР.

Полученные сведения о влиянии ДА на организм человека, значении физических упражнений для студентов, роли ФР в восстановлении физических и психических сил, коррекции фигуры и сохранении здоровья обеспечивали *мотивационную поддержку студентов в процессе формирования позитивного взгляда на ФР*.

Изменения, происходящие в процессе физкультурно-рекреационной деятельности, фиксировались преподавателями в открытой форме, что способствовало изучению студентами основных методов самоконтроля и получению знаний по оценке своего физического и функционального состояния. Результаты занятий с использованием форм и средств ФР анализировались совместно с преподавателями, на основании чего вносились необходимые корректировки в распорядок дня студентов, их режим труда и отдыха. Также студенты получали рекомендации, связанные с планированием и организацией самостоятельных занятий физическими упражнениями. Все это способствовало *ориентации студентов на индивидуальные самостоятельные занятия с использованием форм и средств ФР через анализ и оценку результатов данной деятельности*.

Контрольно-оценочный этап был направлен на определение степени воздействия занятий и проводимых в процессе ФР мероприятий на УФЗ, показатели физической подготовленности, а также на показатели сформированности компонентов ФР студентов.

В формирующем педагогическом эксперименте, который длился в течение учебного года, приняли участие студенты первого курса (основная медицинская группа), обучающиеся на всех факультетах (кроме факультета физической культуры).

Экспериментальные группы ЭГ-1 ($n = 15$); ЭГ-2 ($n = 15$); ЭГ-3 ($n = 17$) в ходе исследовательской работы использовали следующие формы ФР: УГГ; занятия в группах спортивной специализации (настольный теннис (ЭГ-1), ритмическая гимнастика (ЭГ-2), плавание (ЭГ-3)); дискотеки; турпоходы выходного дня; спортивно-массовые мероприятия. Объем недельной ДА составил 9–13 ч. В ЭГ-4 ($n = 15$) объем недельной ДА, по данным анкетного опроса, составил в среднем 5,5 ч и включал ДА, регламенти-

рованную занятиями по учебной дисциплине «Физическая культура» в объеме 4 ч, а также ДА в свободное время.

Таким образом, проверялась продуктивность двух режимов занятий для формирования зависимой переменной, значимость и величина сдвигов зависимой переменной при различных режимах занятий. Проводились как «вертикальные» (между первым и вторым измерениями в каждой группе), так и «горизонтальные» (между измерениями экспериментальных групп) сравнения.

Сравнение УФЗ, показателей физической подготовленности и ДА, а также уровней сформированности компонентов ФР студентов до и после эксперимента подтверждает эффективность разработанной модели организации ФР студентов.

В процессе эксперимента у испытуемых ЭГ-1–3 улучшились показатели сформированности компонентов ФР:

- мотивационно-целевого – отношение количества испытуемых, имеющих высокий уровень сформированности мотивационно-целевого компонента в ЭГ-1, ЭГ-2, ЭГ-3 и ЭГ-4, составляет 6:8:12:2 соответственно;
- познавательно-проектировочного – высокий уровень сформированности данного компонента в ЭГ-1–3 имели 53% испытуемых; в ЭГ-4 высокий уровень имел только один испытуемый;
- деятельностного – более 70% испытуемых ЭГ-1–3 имели высокий уровень сформированности данного компонента; у испытуемых ЭГ-4 высокий уровень не был установлен;
- результативно-оценочного – испытуемые ЭГ-1–3 имели высокий и средний уровни сформированности данного компонента; в ЭГ-4 высокий уровень не отмечен ни у одного испытуемого.

Математическая обработка результатов исследования показала, что произошедшие изменения статистически достоверны ($p < 0,05$).

У испытуемых ЭГ-1–3 по сравнению с ЭГ-4 установлена более выраженная положительная динамика ($p < 0,1–0,001$) показателей физической подготовленности (силы мышц брюшного пресса, скоростно-силовых характеристик, гибкости, выносливости и быстроты).

При оценке УФЗ испытуемых ЭГ-1–3 установлены позитивные изменения. У них уменьшилось количество неудовлетворительных оценок УФЗ. Выявлена положительная динамика интегрального показателя УФЗ испытуемых ЭГ-1–3, данный показатель у испытуемых ЭГ-1 и ЭГ-3 увеличился от *ниже среднего* до *среднего*, у испытуемых ЭГ-2 – от *низкого* до *среднего*. Интегральный показатель УФЗ испытуемых ЭГ-4 остался прежним.

Полученные результаты посредством корреляционного анализа позволили определить взаимосвязи между компонентами ФР, показателями физической подготовленности и УФЗ испытуемых ($p < 0,05$).

Выводы. Сущность организации ФР студентов заключается в критериальном преобразовательном отношении к физкультурно-рекреационной практике, которое выражается в повышении ее эффективности. Предложенная структурно-функциональная модель организации ФР студентов позволяет увидеть качественно иную стратегию физического развития и физической подготовленности студентов. Их эффективность подтверждается достоверным повышением уровня физической подготовленности и положительной динамикой УФЗ испытуемых за время эксперимента.

Методологическими основаниями процесса организации ФР студентов выступают системный, деятельностный и личностно-ориентированный подходы, которые реализуются с помощью общесоциальных принципов системы физического воспитания (разностороннего развития личности, прикладности), общеметодических принципов физического воспитания (сознательности и активности, наглядности, доступности и индивидуализации) и специфических принципов ФР (добровольного участия, гедонизма, оздоровительной направленности, клубности и занимательности).

Эффективность ФР достигается путем использования разнообразных организационных форм ФР (дискотеки, спартакиады, секции по видам спорта, спортивно-массовые мероприятия, совмещение активных форм занятий с микролекциями), что подтверждается результатами факторного анализа.

Выделенные нами педагогические условия обеспечивают успешность проведения опытно-экспериментальной работы, связанной с развитием физкультурно-рекреационной деятельности студентов.

Двигательный режим студентов, при котором они уделяют занятиям 9–13 ч в неделю, наиболее оптимален, и позволяет значительно улучшить УФЗ и показатели физической подготовленности, повысить абсолютные результаты в тестах.

ЛИТЕРАТУРА

1. Медведев, В.А. Использование физкультурно-оздоровительных программ для повышения уровня физического здоровья студенток с заболеваниями опорно-двигательного аппарата / В.А. Медведев, О.П. Маркевич // Вестник Полоцкого государственного университета. – 2005. – № 5. – С. 186–189.
2. Нарский, Г.И. Особенности занятий по физическому воспитанию студенток подготовительного отделения / Г.И. Нарский, С.Л. Володкович, Л.М. Ярчак // Проблемы физической культуры населения, проживающего в условиях

- неблагоприятных факторов окружающей среды : материалы VII Междунар. науч.-практ. конф., Гомель, 27–28 сент. 2007 г. / Гомел. гос. ун-т им. Ф. Скорины ; редкол.: О.М. Демиденко [и др.]. – Гомель, 2007. – С. 186–188.
3. Медведев, В.А. Физическое воспитание студенческой молодежи с оздоровительной направленностью / В.А. Медведев, О.П. Маркевич // Актуальные проблемы физического воспитания, спорта и туризма : материалы VI Междунар. науч.-практ. конф., Мозырь, 6–7 окт. 2016 г. / МГПУ им. И.П. Шамякина ; редкол.: С.М. Блоцкий [и др.]. – Мозырь, 2016. – С. 31–33.
 4. Haskell, W.L. Physical activity, sport and health: Toward the next century / W.L. Haskell // Research Quarterly for Exercise and Sports. – 1996. – Vol. 67, № 3. – P. 37–47.
 5. Горовой, В.А. Изучение интереса студентов к физкультурно-рекреационной деятельности / В.А. Горовой, А.Г. Фурманов // Научное обоснование физического воспитания, спортивной тренировки и подготовки кадров по физической культуре, спорту и туризму : материалы XV Междунар. науч. сессии по итогам НИР за 2016 г., Минск, 30 марта –17 мая 2017 г. : в 4 ч. / Белорус. гос. ун-т физ. культуры ; редкол.: Т.Д. Полякова (гл. ред) [и др.]. – Минск : БГУФК, 2017. – Ч. 4. – С. 26–29.
 6. Виленский, М.Я. Физическая культура студента / М.Я. Виленский, А.И. Зайцев, В.И. Ильинич ; под ред. В.И. Ильинича. – М. : Гардарики, 2000. – 448 с.
 7. Bouchard, C. Physical activity, fitness, and health: the model and key concepts. / C. Bouchard, R.J. Shephard, T. Stephens // Physical activity, fitness, and health: international proceedings and consensus statement. – Champaign, IL: Human Kinetics, 1994. – P. 77–88.
 8. Бойченко, С.Д. Классическая теория физической культуры: Введение. Методология. Следствия / С.Д. Бойченко, И.В. Бельский. – Минск : Лазурек, 2002. – 312 с.
 9. Райцин, В.Я. Моделирование социальных процессов / В.Я. Райцин. – М. : Экзамен, 2005. – 192 с.
 10. Деятельность. Сознание. Личность / под ред. Д.А. Леонтьева. – М. : Смысл ; Академия, 2004. – 346 с.

Поступила 30.03.2018

STRUCTURE AND MAINTENANCE OF MODEL OF THE ORGANIZATION PHYSICAL RECREATION OF STUDENTS

V. GOROVOI

The structurally functional model of the organization of a physical recreation of students directed to optimization of their physical activity is presented in article. The model includes the following elements: components of a physical recreation of students (motivational and target, informative and design, activity, productive and estimated); methodological approaches (system, activity and personal focused approaches as standard bases of the organization of a physical recreation of students); technique of the organization of a physical recreation of students; the pedagogical conditions providing efficiency of this process (motivational stimulation of students when forming a positive view of a physical recreation; the personal focused nature of involvement of students to occupations with use of forms and means of a physical recreation; accounting of specific features of students at the organization of a physical recreation; orientation of students to individual independent occupations with use of forms and means of a physical recreation through the analysis and assessment of results of this activity); criteria for evaluation of the received result (dynamics of level of physical health; changes of indicators of physical fitness; formation of components of a physical recreation of students).

It is established that the model of the organization of a physical recreation of students is an effective remedy in increase in level of physical fitness and level of physical health of students.

Keywords: physical recreation, students, model, technique, physical fitness, level of physical health.

УДК 796.0-057.875

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СТИМУЛИРОВАНИЯ
ФИЗКУЛЬТУРНО-РЕКРЕАЦИОННОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ***канд. пед. наук В.А. ГОРОВОЙ**(Мозырский государственный педагогический университет имени И.П. Шамякина)**канд. пед. наук, доц. В.М. НАСКАЛОВ**(Полоцкий государственный университет)*

Рассмотрен краткий теоретический анализ механизма стимулирования физкультурно-рекреационной активности студентов. Определен ряд аспектов, последовательная реализация которых необходима для формирования у студента потребности в двигательной активности. Проведен анализ и представлены результаты исследований по изучению мотивов и интересов, побуждающих студентов к занятиям с использованием форм и средств физической рекреации. Выявлены наиболее популярные виды физической рекреации у студентов, а также эффективные формы агитационно-пропагандистской работы для привлечения студентов к физкультурно-рекреационной деятельности.

Ключевые слова: *физическая рекреация, студенты, двигательная активность, мотив, интерес.*

Введение. Наиболее важным фактором, имеющим прямое отношение к состоянию здоровья человека, определяющим его работоспособность в течение жизни, является двигательная активность (ДА) [1, 2]. Активная умственная деятельность резко повышает требования к психофизическому состоянию организма, в свою очередь, оптимальный объем ДА позволяет организму накапливать энергию для нормальной жизнедеятельности, противостоять ежедневному стрессу [3, 4].

В современных социально-экономических условиях наиболее приемлемым направлением в повышении ДА людей, получившим признание и активно развивающимся в различных странах, является физическая рекреация (ФР), под которой понимают «любые формы свободной, добровольно принятой, доступной, сознательно выполняемой двигательной деятельности, направленной на познание и преобразование человеком природы, общества и самого себя, самореализацию и самосовершенствование» [5].

Необходимость физического совершенствования студентов, формирования их физкультурно-рекреационной активности (ФРА) диктуется также запросами производственной сферы, потребностями в области обороны и непосредственной возможностью существования и развития общества, поскольку только здоровый, всесторонне развитый человек может удовлетворить потребности общества в высокопроизводительном труде, воспроизводстве и воспитании нового, физически крепкого поколения людей.

В теории и практике физической культуры и спорта изучены и разработаны различные формы, средства и методы формирования ФРА различных слоев населения, учащихся и студентов.

В то же время для большинства студентов занятия физическими упражнениями остаются на уровне зрелищ, а ее физическая подготовленность не отвечает в полной мере требованиям, предъявляемым к человеку современными социально-экономическими условиями [6]. У большинства студентов наблюдается лишь ситуативная ФРА и ее пик проявляется в период сдачи зачетов по дисциплине «Физическая культура». Более того, у студентов старших курсов, не охваченных физическим воспитанием, ФРА почти полностью отсутствует, в связи с чем у них падает работоспособность, ухудшаются показатели уровня физической подготовленности [7].

Приведенные данные свидетельствуют, что на протяжении всего процесса обучения в школе и последующих занятий в учреждении высшего образования (УВО) у большинства студентов не удается воспитать привычку к самостоятельным и систематическим занятиям физическими упражнениями. Следовательно, существующие в настоящее время в физическом воспитании педагогические средства лишь до известной степени способны решать указанную проблему.

При изучении проблемы ФРА личности выделяется несколько направлений. В качестве детерминант ФРА человека рассматривается: воздействие средств массовой информации, агитации и пропаганды; влияние социальной среды, формального и неформального общественного мнения. Среди условий ФРА учащихся рассматриваются вопросы совершенствования учебного процесса по физическому воспитанию, содержания и структуры занятий, методов их проведения. В аспекте активизации физкультурно-рекреационной деятельности (ФРД) исследуются потребности, мотивы и интересы.

Цель данного исследования – проанализировать на теоретическом уровне механизм стимулирования ФРА студентов и изучить их мотивы и интересы в данном аспекте.

Материалы и методы исследований. В исследовании приняли участие студенты шести УВО: УО «Мозырский государственный педагогический университет имени И.П. Шамякина», УО «Полесский государственный университет», УО «Могилевский государственный университет имени А.А. Кулешо-

ва», УО «Белорусский государственный педагогический университет имени М. Танка», УО «Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины», УО «Гродненский государственный университет имени Я. Купалы». В анкетном опросе участвовали 957 студентов (772 девушки и 185 юношей) дневной формы обучения факультетов нефизкультурного профиля и 154 сотрудника из числа профессорско-преподавательского состава (ППС) кафедр физического воспитания и факультетов физкультурного профиля, перечисленных УВО.

Использовались следующие методы исследования: теоретическое изучение и анализ специальной научно-методической литературы, анкетирование, методы математической статистики.

Результаты исследования и их обсуждение. ФРА – самостоятельный вид социальной активности, а ее структура есть взаимосвязь внутренней активности сознания человека и его внешней активности. Элементами внутренней структуры активности в области физической культуры являются: 1) знания о социальных и индивидуальных потребностях в физическом и духовном совершенствовании, условиях, способах и средствах их удовлетворения; 2) мотивы – отношение к этим потребностям и способам их удовлетворения в виде индивидуальных потребностей, интересов, целей и убеждений личности. Внешняя структура ФРА включает в себя реальные действия человека, направленные на физическое и духовное совершенствование средствами физической культуры (участие в физкультурно-рекреационных мероприятиях; занятия предпочитаемым видом и формой физкультурно-рекреационной деятельности) [8].

Проблема мотивации – основная в объяснении особенностей деятельности человека и его активности. В обобщенном виде содержание мотивов, единство и иерархическая структура образуют ценностную ориентацию личности на конкретную деятельность, ее виды и формы.

Ценностные ориентации личности есть интеграция и проявление ее потребностей, интересов, целей и убеждений, становящихся ведущими мотивами деятельности и активности. Поэтому понимание механизма становления ценностных ориентаций личности в области физической культуры связано с анализом содержания и механизма составляющих ее мотивов.

Ценностные ориентации, присущие студенческой молодежи в условиях ФР, следующие:

- игровая деятельность в свободное время. Участие в ней определяется личностными потребностями, мотивами и целями студента;
- активность в каждом виде ФР;
- сознательное участие в духовном и физическом (телесном) развитии, восстановлении сил, развлечении, общении, повышении уровня физической культуры;
- установление правил игровой деятельности в зависимости от различных факторов (состава занимающихся, их потребностей и мотивов, традиций и т.п.);
- участие в рекреационной деятельности всех на равных правах [9].

Внутренним источником активности человека как начального в механизме побуждения к деятельности являются потребности.

Потребность – это нужда, надобность, объективная необходимость в определенных условиях существования и развития личности, это та сила, которая заставляет человека проявлять активность.

Занятия с использованием форм и средств ФР могут удовлетворять следующие потребности студентов:

- в движениях и физических нагрузках;
- общении, контактах и проведении свободного времени в кругу сверстников и друзей;
- играх, развлечениях, отдыхе и эмоциональной разрядке;
- самоутверждении, укреплении позиций своего «Я»;
- познании;
- эстетическом наслаждении;
- улучшении качества спортивных занятий, в комфорте.

Для формирования у студента потребности в ДА необходима последовательная реализация ряда аспектов.

Первый аспект: четкая постановка конкретной цели, которую необходимо достичь студенту в данном семестре, учебном году. Например, развить силу мышц, улучшить результат в беге на длинные дистанции и др.

Второй аспект: мотивация целевой установки. Необходимо логически аргументировать, что дает реализация поставленной цели. Объяснить, что значит для здоровья развитие общей выносливости, а студенткам, например, рассказать о принципах формирования фигуры, как развивать силу мышц брюшного пресса. Важно установить наиболее значимый для студента мотив. Для одних таким мотивом будет исправление недостатков телосложения, для других – воспитание волевых качеств или достижение хороших спортивных результатов.

Третий аспект: практическая реализация поставленной цели с помощью подбора эффективных физических упражнений. Обязателен личностный подход и реализация известных общепедагогических и специфических принципов физической культуры.

Четвертый аспект: мониторинг полученных результатов. При этом студент должен четко знать, какого результата можно достичь в контрольных упражнениях вследствие реализации индивидуальной программы ДА на каждом конкретном этапе.

Результаты многолетней практики [10] показывают, что такой подход способствует формированию положительного отношения к физкультурно-рекреационным занятиям у студентов, является педагогически оправданным и отвечает требованиям высшей школы.

Следующим звеном в цепи побуждения к деятельности являются мотивы. Мотивы возникают и формируются на основе потребностей и всегда являются их субъективным отражением. Мотив – это то внутреннее состояние личности студента, которое определяет и направляет его действия на каждый данный момент времени.

Мотивация студенческой молодежи к ФР – это своеобразный энергетический заряд, определяющий их ДА. Кроме того, это особое состояние личности студента, формирующееся в результате соотношения им своих потребностей и возможностей с уровнем ДА. Это соотношение служит основой для постановки и осуществления целей, направленных на достижение оптимального уровня физической подготовленности и работоспособности в условиях вузовского образования. Следует указать, что состояние мотивации у первокурсников всегда имеет определенную эмоциональную окраску, что, очевидно, связано со специфическим образом жизни студенческой молодежи.

Как показывает практическая деятельность по физическому воспитанию студентов, все они, как правило, имеют мотивацию к различным видам физической культуры. Здесь важно подчеркнуть, что если жизненные ориентации характеризуют общую готовность к деятельности, то мотивы раскрывают непосредственный личностный смысл определенной деятельности для человека [11].

К исследованиям, посвященным изучению мотивации к ФР, можно отнести работы Н.Л. Анашкиной (1996), Л.Э. Клеменко (1998), Л.И. Лубышевой (1992), Ю.Е. Рыжкина (2005). Однако следует заметить, что поскольку данные исследования носили в основном эмпирический характер, то потребуются дальнейшее изучение мотивации к ФР различных групп населения, а также проведение сравнительного анализа и теоретическое осмысление данной проблемы в новых социально-экономических условиях.

Представляется целесообразным рассмотрение мотивов ФР в соответствии с подходом, предложенным А.Н. Николаевым (2003). Им разработана классификация, включающая все группы мотивов, характерные для любой деятельности (профессиональной, учебной, спортивной). Автор отмечает шесть неполных мотивов деятельности: мотивация на результат, на процесс деятельности, на общение, на вознаграждение, мотивация самосовершенствования и долженствования.

В контексте предложенной автором классификации мотивов деятельности мотивация на результат может выражаться в эффектах, которых достигает человек в процессе занятий. Так, к данной группе можно отнести «восстановление и укрепление здоровья», «улучшение самочувствия» – ведущие мотивы рекреационно-оздоровительных занятий, что подтверждается исследованиями Н.Л. Анашкиной (1996); Ю.Г. Горбунова (1974); Ю.А. Джаубаева (1990); А.Э. Клеменко (1998); Л.И. Лубышевой (1992); И.И. Мансурова (1973); Ю.Е. Рыжкина (2005); Ю.В. Сысоева (1997). Данные мотивы имели наибольшую значимость для всех групп испытуемых.

Проведенное нами исследование ($n = 957$) студентов шести УВО показало, что среди мотивов, побуждающих их к занятиям ФРД у 29% девушек и 37,8% юношей является улучшение самочувствия; 54,5% девушек и 39,5% юношей участвуют в физкультурно-рекреационной работе с целью коррекции фигуры; 13,9% девушек и 24,9% юношей – чтобы повысить работоспособность. В процессе ФРД налаживаются положительные взаимоотношения в коллективе у 5,1% девушек и 2,2% юношей; 22,7% девушек и 33,5% юношей получают удовольствие от этой деятельности, а 16,2% девушек и 23,2% юношей приятно проводят время. Более 20% (28,9% девушек и 21,6% юношей) студентов участвуют в данной деятельности, чтобы получить зачет.

Интересен тот факт, что 92,1% девушек и 90,8% юношей оценивают привлекательность форм ФРД в УВО как среднюю и высокую.

Основной причиной, мешающей студентам заниматься ФРД, называют отсутствие свободного времени (60,4% девушек и 62,2% юношей). Также главными причинами являются следующие: у девушек – неумение организовать свой двигательный режим (15%), слабое здоровье (13,5%), в УВО нет секции по любимому виду спорта (13,2%), не учитываются интересы при организации занятий (11,7%), плохая спортивная база (10,9%), никто не приглашает на занятия (8,9%); у юношей – в УВО нет секции по любимому виду спорта (16,8%), неумение правильно организовать свой двигательный режим (13,5%), плохая спортивная база (9,2%), слабое здоровье (9,2%), никто не приглашает на занятия (7%), не учитываются интересы при организации занятий (4,3%). Другие причины, мешающие использовать формы и средства ФР, отметили 6,5% девушек и 7% юношей.

Важным звеном в цепи побуждения людей к занятиям физическими упражнениями являются интересы. Под ними понимается избирательное отношение человека к объекту, обладающему определенной значимостью и эмоциональной привлекательностью.

В интересах отражаются потребности человека и средства их удовлетворения. Если потребность вызывает желание обладать предметом, то интерес – ознакомиться с ним.

Свободный выбор спортивных занятий свидетельствует о наличии у человека действенного интереса.

Интересы обычно возникают на основе тех мотивов и целей физкультурно-рекреационной деятельности, которые связаны:

а) с удовлетворенностью при использовании физических упражнений (динамичность, эмоциональность, новизна, разнообразие, общение и т.д.);

б) результатами занятий (приобретение новых знаний, умений и навыков, овладение двигательными действиями, испытание себя, преодоление больших нагрузок, улучшение результата, получение спортивного разряда и др.);

в) перспективой занятий (физическое совершенство и гармоническое развитие, воспитание двигательных и личностных качеств, укрепление здоровья, повышение мастерства) (В.А. Соколов, 1987; Н.Н. Филиппов, 2001; И.А. Фурманов, 2007).

У людей без определенных целей в ФР не отмечается и достаточного интереса к ней.

Чтобы привлечь человека к регулярным занятиям физическими упражнениями, рекомендуется не только правильно и умело построить физическую тренировку, но и придать ей социально-культурный смысл. Физкультурно-рекреационную деятельность, мотивированную лишь выполнением некоторой, даже биологически обоснованной нормой ДА, люди, особенно молодого возраста, воспринимают с наименьшим интересом. В это же время повышенный интерес молодежи к таким видам ДА, как ритмическая и атлетическая гимнастика, различные виды восточных единоборств, свидетельствует о наибольшей их привлекательности. То есть тех видов физкультурных занятий, которые отвечают требованиям досуговой деятельности, в понимание которой входит удовлетворение не только чисто потребительских интересов, а возможность воздействия на духовную сферу личности, ее саморазвитие, инициативу и т.п. (Н.Н. Филиппов, 2001).

Оптимизация физкультурно-рекреационной жизни студентов возможна только через правильный учет спортивных интересов. Это позволит более эффективно решать вопросы укрепления здоровья, повышения физической подготовленности, ДА и внедрения физической культуры как элемента здорового образа жизни студенческой молодежи.

В современных социально-экономических условиях лишь небольшое количество исследований посвящено изучению психологических факторов ФРА и отношения людей к ФР. Исключения составляют исследования, проведенные А.Э. Клеменко (1998). В его работе показано, что интерес к рекреационно-оздоровительным занятиям как черта личности характеризуется стремлением активно включиться в ФР, проявить инициативу и самостоятельность. Наличие же у человека противоположных качеств, таких как лень, слабоволие, пассивность создают предпосылки для низкой ДА.

За последние 20 лет предпочтения студентов относительно форм занятий ФР не претерпели значительных изменений. Ранговая структура их по результатам опроса 1998 г. представлена следующим образом: 1) индивидуальные занятия; 2) туристские походы; 3) занятия в спортивных секциях; 4) соревнования по видам спорта; 5) занятия в клубах по спортивным интересам; 6) занятия в физкультурно-оздоровительных группах; 7) участие в физкультурно-спортивных праздниках.

По данным С.Н. Реховской (2007), самыми популярными формами ФР у студентов являются спортивные игры и утренняя зарядка. Наименее популярны велосипедный спорт и легкая атлетика.

По данным нашего исследования был установлен достаточно высокий уровень вербального отношения студентов к занятиям ФРД. Так, 86,0% респондентов считают такие занятия необходимыми, 8,3% относятся к ним безразлично, и лишь 5,7% не видят в них необходимости.

В процессе опроса студентов выяснилось, что учебные занятия по физической культуре в УВО устраивают только 38,6% студентов (из них 18,3% юношей и 20,3% девушек); скорее устраивают, чем нет – 32,4% (из них 13,8% юношей и 18,6% девушек); скорее не устраивают – 16,3% (6,5% и 9,8% соответственно); совершенно не устраивают 4,2% (1,1% и 3,1% соответственно). Безразличие к занятиям физической культурой выразили 8,5% студентов (из них 4% юношей и 4,5% девушек).

Интересен выбор форм ФР, вызывающих наибольший интерес среди студентов. Так, девушки, кроме самостоятельных занятий, к числу приоритетных форм относят турпоходы выходного дня (35,4%), занятия в секции по виду спорта (28,6%), утреннюю гигиеническую гимнастику (21,2%), участие в спортивно-массовых мероприятиях (17,7%), участие в спартакиаде (13,5%). В свою очередь, юноши на первое место ставят занятия в секциях по видам спорта (46,5%), самостоятельные занятия (37,8%), турпоходы выходного дня (28,7%), участие в спортивно-массовых мероприятиях (17,8%), утреннюю гигиеническую гимнастику (10,3%), участие в спартакиаде (7,6%).

В качестве компонента ДА и средства ФР отмечены популярные среди молодежи дискотеки (танцы). Как считают 81,2% ППС, дискотеки, организованные УВО, можно использовать в качестве компо-

нента ДА. Среди опрошенных студентов 49,9% девушек и 32,9% юношей хотели бы использовать в качестве компонента ДА дискотеки, организованные УВО. Другим формам занятий ФРД отдают предпочтение 0,9% девушек и 3,2% юношей.

Большинство студентов (44,5% девушек и 51,4% юношей) отдают предпочтение самостоятельным занятиям, которые свойственны ФРД. В то же время организованные занятия предпочитают 56,5% девушек и 51,3% юношей, что повышает роль кафедр физического воспитания и спортивных клубов УВО при организации ФРД (табл. 1).

Таблица 1. – Формы ФРД, которым отдают предпочтение студенты

Каким формам физкультурно-рекреационной деятельности Вы отдаете предпочтение?	Ответы, %	
	девушки	юноши
Организованным кафедрой физического воспитания	33,7	33,5
Организованным физкультурно-спортивным клубом	22,8	17,8
Самостоятельным	44,5	51,4

Примечание: проценты в сумме не составляют 100, т.к. респонденты могли указать несколько ответов.

Преподаватели физической культуры ($n = 154$) из форм агитационно-пропагандистской работы по формированию здорового образа жизни наиболее эффективными для привлечения студентов к ФРД считают следующие: проведение соревнований, спартакиад; специальные беседы и лекции; наглядная агитация и наличие специальной методической литературы (табл. 2).

Таблица 2. – Наиболее эффективные формы агитационно-пропагандистской работы для привлечения студентов к ФРД

Формы агитационно-пропагандистской работы для привлечения студентов к ФРД	Мнение студентов, %		Мнение ППС, %
	девушки	юноши	
Специальные беседы и лекции	15,7	21,1	36,4
Плакаты, стенды, витрины	20,3	23,8	8,4
Методическая литература, газеты	11,5	11,9	7,8
Телерадиопередачи	23,4	11,9	15,6
Проведение соревнований	51,8	55,1	53,2
Другое	3,6	8,1	5,8

Примечание: проценты в сумме не составляют 100, т.к. респонденты могли указать несколько ответов.

Выводы. Виды и формы ФРА в субъективном плане обусловлены их ценностной ориентацией на ФРД. Эта ценностная ориентация представляет собой взаимосвязь и взаимообусловленность основных мотивов, физкультурных потребностей и интересов.

Формирование у студентов потребностей в рекреационно-оздоровительных занятиях – это общественно культурная форма заполнения свободного времени при формировании общей культуры молодого человека.

Теоретический и экспериментальный анализ мотивации ДА и пассивности у людей различных половозрастных и социальных групп показывает, что процесс формирования устойчивых положительных мотивов к занятиям имеет место у большей части представителей различных социально-демографических групп, т.к. механизм формирования мотивов и процесс занятий физическими упражнениями для лиц разного пола, возраста, социального положения носит дифференцированный характер, что необходимо учитывать при организации занятий ФР. Это, несомненно позволит комплексно и целенаправленно решать вопросы укрепления здоровья, повышения физической подготовленности, ДА и внедрения ФР как составляющей образа жизни студентов.

Учет интересов при организации занятий ФРД, увеличение количества секций по видам спорта, помощь в организации двигательного режима, а также личное приглашение на занятия являются важными условиями вовлечения студентов в ФРД.

Активизации и совершенствования требует работа по организации ФРД в УВО; использования эффективных форм агитационно-пропагандистской работы для привлечения студентов к ФРД.

При составлении программ занятий необходимо учитывать склонность студентов к различным видам ФРД (наиболее привлекательными формами занятий ФРД среди студентов являются самостоятельные занятия, секции по видам спорта, турпоходы выходного дня, ДА при посещении дискотек, утренняя гигиеническая гимнастика).

Необходимо повышение роли физкультурно-спортивных клубов при организации ФРД (проведение спартакиад в несколько этапов, ежемесячное проведение турпоходов выходного дня и т.д.).

ЛИТЕРАТУРА

1. Кобяков, Ю.П. Двигательная активность студента: структура, нормы, содержание / Ю.П. Кобяков // Теория и практика физической культуры. – 2004. – № 5. – С. 43–47.
2. Земба, Е.А. Факторы здорового образа жизни / Е.А. Земба // Молодая спортивная наука Беларуси : материалы Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 8–10 апр. 2014 г. : в 3 ч. / Белорус. гос. ун-т физ. культуры ; редкол.: Т.Д. Полякова (гл. ред) [и др.]. – Минск : БГУФК, 2014. – Ч. 2. – С. 112–114.
3. Виленский, М.Я. Социально-психологические детерминанты формирования здорового образа жизни / М.Я. Виленский // Теория и практика физической культуры. – 1994. – № 9. – С. 9–11.
4. Логинов, С.И. Физическая активность: методы оценки и коррекции / С.И. Логинов. – Сургут : СурГУ, 2005. – 74 с.
5. Рыжкин, Ю.Е. Психолого-педагогические основы физической рекреации : учеб. пособие / Ю.Е. Рыжкин. – СПб. : Образование, 1997. – С. 36–39.
6. Купчинов, Р.И. Формирование здорового образа жизни студенческой молодежи : пособие для преподавателей и кураторов групп сред. и высш. учеб. заведений / Р.И. Купчинов. – Минск : ИВЦ Минфина, 2004. – 211 с.
7. Здоровье студенческой молодежи: достижения теории и практики физической культуры, спорта и туризма на современном этапе : сб. науч. ст. / редкол.: А.Р. Борисевич [и др.]. – Минск : БГПУ им. М. Танка, 2013. – 332 с.
8. Соколов, В.А. Сущность, структура и содержание социально-педагогических факторов, детерминирующих физкультурную активность студенческой молодежи : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / В.А. Соколов ; Киевский. гос. ин-т физ. культуры. – Киев, 1992. – 51 с.
9. Лотоненко, А.В. Педагогическая система формирования у студенческой молодежи потребностей в физической культуре : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / А. В. Лотоненко. – Воронеж, 1998. – 340 л.
10. Ковалева, О.Н. Формирование положительного отношения к физкультурно-спортивным занятиям у студентов / О.Н. Ковалева, Т.Е. Могилевцева, А.С. Суворов // Проблемы физической культуры населения, проживающего в условиях неблагоприятных факторов окружающей среды : материалы VII Междунар. науч.-практ. конф., Гомель, 27–28 сент. 2007 г. / Гомел. гос. ун-т им. Ф. Скорины ; редкол.: О. М. Демиденко [и др.]. – Гомель, 2007. – С. 36–38.
11. Деятельность. Сознание. Личность / под ред. Д.А. Леонтьева. – М. : Смысл ; Академия, 2004– 346 с.

Поступила 30.03.2018

**PSYCHOLOGY AND PEDAGOGICAL ASPECTS OF STIMULATION OF SPORTS
AND RECREATIONAL ACTIVITY OF STUDENTS**

V. GOROVOI, V. NASKALOV

In article the short theoretical analysis of the mechanism of stimulation of sports and recreational activity of students is considered. A number of aspects which consecutive realization is necessary for formation at the student of need for physical activity is defined. The analysis is carried out and results of researches on studying of the motives and interests inducing students to occupations with use of forms and means of a physical recreation are presented. The most popular types of a physical recreation at students and also effective forms by the propaganda propagandist of work for involvement of students to sports and recreational activity are revealed.

Keywords: *physical recreation, students, physical activity, requirements, motives, interests.*

УДК 796.058

КОМПЛЕКСНЫЙ КОНТРОЛЬ В УПРАВЛЕНИИ СПОРТИВНОЙ ПОДГОТОВКОЙ БАСКЕТБОЛИСТОВ СТУДЕНЧЕСКИХ КОМАНД

Д.Э. НОВИЦКИЙ, В.И. НОВИЦКАЯ
(Белорусский государственный университет, Минск)

Управление спортивной подготовкой баскетболистов студенческих команд – процесс, неотъемлемой частью которого являются контрольно-оценочные мероприятия. Несмотря на достаточную теоретическую разработанность круга вопросов, связанных с комплексным тестированием в спорте, практическое внедрение описанных в литературе методик требует системного подхода со стороны спортивных педагогов к получению и анализу информации о результатах тренировочной работы. В методологической части представленного исследования приведены авторские информационно-аналитические средства комплексного контроля, в значительной мере повышающие эффективность обратной связи в системе управления подготовленностью баскетболистов. Также описаны результаты внедрения разработанной системы мониторинга подготовленности студентов, занимающихся баскетболом, и выявленные при их анализе тенденции, связанные с результативностью соревновательной деятельности.

Ключевые слова: спортивная подготовка, баскетбол, управление, мониторинг, комплексный контроль.

Введение. Как известно, качество спортивной подготовки баскетболистов является результатом управления целым комплексом факторов: функциональным, психоэмоциональным состоянием спортсменов, уровнем их физической и технико-тактической подготовленности. Информация о показателях, которые отражают их текущее состояние, является основой для осуществления контроля и обратной связи – необходимого условия целостности и эффективности системы управления. На основании результатов комплексного контроля осуществляется планирование подготовки (индивидуальной и командной), оценка эффективности средств и методов, применяемых в тренировочном процессе, выявление факторов, оказывающих влияние на его результативность. Согласно принципу целевой установки (по А.М. Максимова), любое планирование и, следовательно, управление должно иметь цель, которая сводится к формированию у управляемого объекта заданных характеристик. Разработка целевых установок, в свою очередь, может базироваться на требованиях учебной программы и нормах спортивной классификации. Согласно современным тенденциям, наблюдаемым в связи с развитием педагогической квалиметрии в области спортивной метрологии, важно выражать контролируемые параметры в количественных показателях, что обуславливает объективность оценок и эффективность педагогического контроля.

Как показано в предыдущих исследованиях, посвященных проектированию системы управления качеством образования в сфере физической культуры, центральное место в ней отводится контрольно-оценочной работе. В контексте спортивной подготовки ее содержание представляет собой систему мероприятий, обеспечивающих получение и анализ информации о результативности тренировочного процесса и соревновательной деятельности. Оценка эффективности средств и методов тренировки в баскетболе имеет комплексный характер, и, следовательно, осуществляется с учетом всех параметров подготовленности спортсмена. При этом логика анализа результатов этапного, текущего и оперативного контроля различна. Согласно данному принципу, М.А. Годик выделяет девять теоретически возможных вариантов комплексного контроля в спортивных играх [1]. Каждый из них включает целый ряд фиксируемых и анализируемых показателей, в связи с чем комплексный контроль приобретает довольно сложную структуру. Еще большей сложностью характеризуется алгоритм анализа полученных результатов тестирования и принятия управленческих решений. Приведенная картина, по-видимому, и является причиной того, что зачастую происходит только фиксирование информации о физической подготовленности студентов-спортсменов и некоторых показателей их функционального состояния. В результате, во-первых, контроль не охватывает все приведенные выше направления. Во-вторых, цикл управления прерывается на стадии анализа информации, что, в свою очередь, приводит к нарушению его целостности и субъективности принятия управленческих решений. Что касается оценки начального уровня тактической подготовленности баскетболистов, то до настоящего времени соответствующие контрольно-оценочные методики в литературе не описаны.

Таким образом, несмотря на достаточную теоретическую разработанность данного круга вопросов практическая реализация комплексного контроля в управлении спортивной подготовкой баскетболистов является актуальной проблемой. На наш взгляд, для организации мероприятий, предусмотренных его теоретически обоснованной структурой, существует объективная необходимость разработки соответствующих диагностических средств: системы критериев, оценочных шкал, информационно-аналитических и программных технологий.

Также необходимо отметить, что организация и планирование учебно-тренировочного процесса спортсменов командных игровых видов спорта в условиях учреждений высшего образования (УВО) имеет свою специфику, связанную в первую очередь с ежегодным обновлением состава занимающихся, что обуславливает особую актуальность оптимизации их подготовки именно на начальном этапе обучения. При этом, как показывает многолетняя практика, исходный уровень подготовленности баскетболистов – студентов непрофильных специальностей, характеризуется широким диапазоном варьирования основных характеристик, определяющих не только их спортивную квалификацию, но также общую готовность к участию в тренировочном процессе и соревновательной деятельности. Кроме того, в настоящее время отсутствуют данные о модельных характеристиках, соответствующих тестам и оценочным шкалам, применимых для управления спортивной подготовкой баскетболистов студенческих команд.

Цель данного исследования состоит в научном обосновании, разработке и внедрении системы управления подготовкой студентов-баскетболистов на начальном этапе их обучения в УВО, основанную на применении авторских информационно-аналитических средств комплексного контроля.

Методы и организация исследования. Исследование проводилось в рамках учебно-тренировочного процесса групп спортивного совершенствования Белорусского государственного университета (БГУ) по баскетболу. Контингент испытуемых представлен студентами 1–3 курсов в количестве 21 человека, средний возраст – 18 лет.

Методическое сопровождение, приборное, программное и техническое обеспечение, а также статистическая обработка результатов комплексного мониторинга с применением программного пакета Statistica 10 осуществлялась учебной лабораторией кафедры физического воспитания и спорта БГУ.

На предварительном этапе исследования была разработана структура системы мониторинга, включающая все основные направления контроля подготовленности баскетболистов:

- физическое развитие на основании антропометрических, соматоскопических характеристик: роста, массы тела, роста-веса индекса (ИМТ), показателей состава тела (доля мышечной и жировой массы, висцерального жирового компонента), результатам кистевой динамометрии;

- функциональное состояние сердечно-сосудистой системы по показателям гемодинамики: частоте сердечных сокращений (ЧСС), артериальному давлению (АД), с последующим их анализом посредством системы индексов (Руфье, Робинсона, Кердо, адаптационного потенциала сердечно-сосудистой системы по Р.М. Баевскому, коэффициенту эффективности кровообращения (КЭК), уровня физического состояния (УФС);

- функция внешнего дыхания по показателям спирометрии;

- общая физическая подготовленность по результатам двигательных тестов, приведенным в Государственном физкультурно-оздоровительном комплексе Республики Беларусь, а также тестам и оценочным шкалам, рекомендованным методической комиссией кафедры физического воспитания и спорта БГУ (прыжок в длину с места, бег 60 м, подтягивание на высокой перекладине, челночный бег 4х9 м, 6-минутный бег);

- специальная физическая и техническая подготовленность по контрольным упражнениям, описанным в программе для детско-юношеских спортивных школ и специализированных детско-юношеских школ олимпийского резерва по баскетболу (утверждена приказом Министерства спорта и туризма Республики Беларусь от 01.12.2004 г. № 1003), а также комплексным тестовым упражнениям, характеризующим точность выполнения технико-тактических действий при возрастающей физической нагрузке (по В.Н. Колосу);

- результативность игровых действий в соответствии с данными, представляемыми программным приложением BSU_STAT_BASKET© (Д.Э. Новицкий, Д.Л. Камаров, 2010) [2, 6, 7] (рис. 1, 2);

- тактическая подготовленность по результатам выполнения тестовых заданий программного приложения BSU_TACT_BASKET© (Д.Э. Новицкий, Д.Л. Камаров, 2015) (рис. 3);

- уровень нервно-психической устойчивости (НПУ) на основании данных Internet-анкетирования по методике В.Ю. Рыбникова «Прогноз-2»;

- сформированность компетенций здоровьесбережения согласно авторской методике оценки результатов Internet-анкетирования.

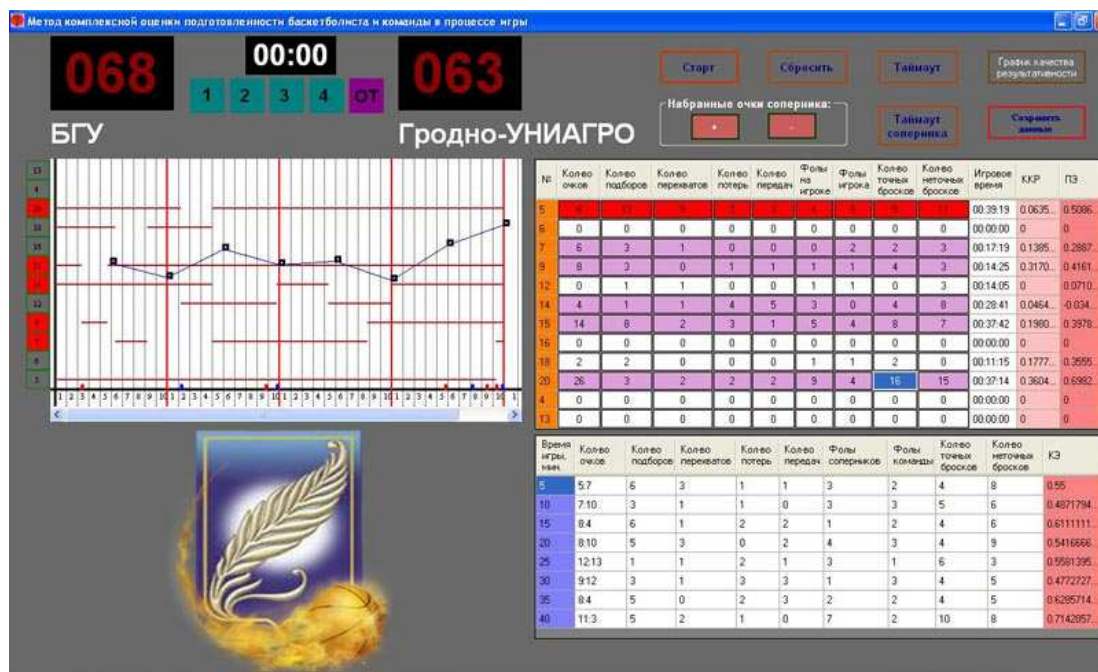


Рисунок 1. – Экранная форма программного приложения BSU_STAT_BASKET©

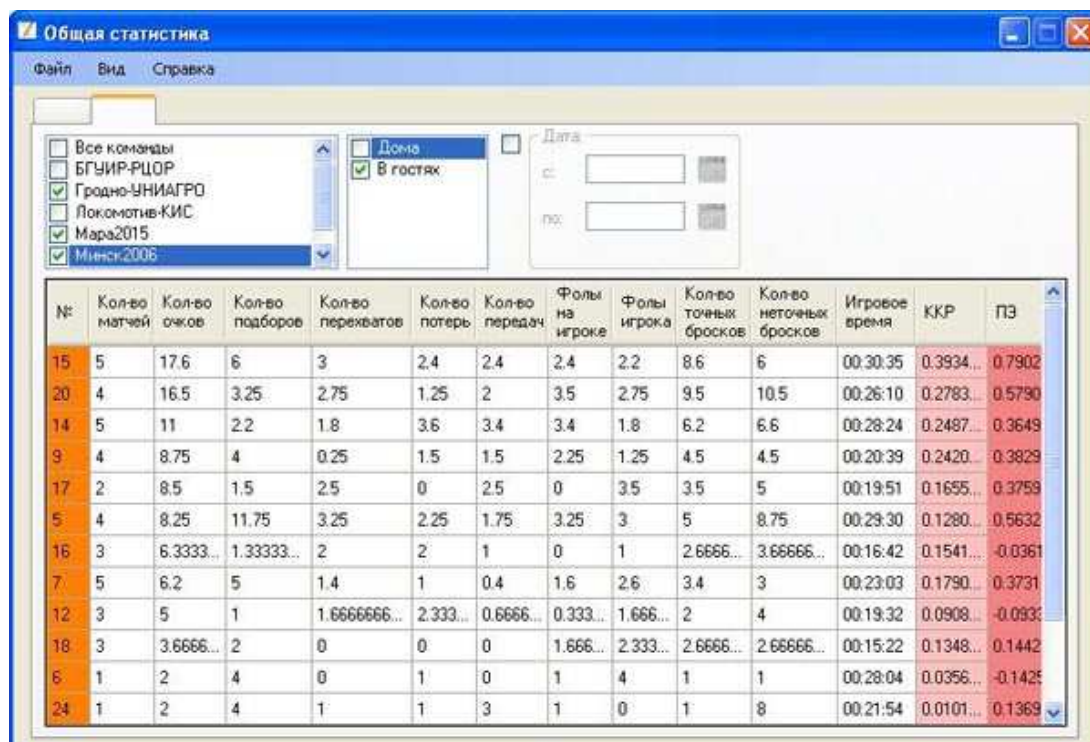


Рисунок 2. – Результаты анализа эффективности технико-тактических действий игроков при помощи программного приложения BSU_STAT_BASKET©



Рисунок 3. – Экранная форма программного приложения BSU_TACT_BASKET©

Результаты и обсуждение. В результате исследования уровня физического развития студентов-баскетболистов выявлено, что для многих исследуемых показателей характерен достаточно широкий диапазон варьирования (табл.).

Таблица. – Результаты исследования росто-весовых характеристик и состава тела баскетболистов

Показатели	N	\bar{X}	min	max	σ
Рост, см	21,0	186,3	177,5	198,0	5,3
Масса тела, кг	21,0	81,6	61,1	113,4	12,5
ИМТ, кг/м ²	21,0	23,5	19,4	35,6	3,4
Жировой компонент, %	21,0	17,6	10,0	32,9	5,4
Скелетная мускулатура, %	21,0	41,2	32,8	46,1	3,2
Висцеральный жир, %	21,0	4,4	1,0	14,0	2,8
Основной обмен, ккал	21,0	1809,8	1543,0	2238,0	162,9

Анализ данных комплексного мониторинга позволил оценить особенности физической подготовленности и функционального состояния организма студентов-баскетболистов в сравнении со студентами, не занимающимися спортом. Так, студенты групп спортивного совершенствования по баскетболу характеризуются достоверно более высоким уровнем развития скоростно-силовых качеств ($p < 0,05$), двигательной координации ($p < 0,01$), более выраженными адаптивными свойствами сердечно-сосудистой системы ($p < 0,01$). В то же время показатель гибкости у студентов-баскетболистов в среднем достоверно ниже ($p < 0,05$).

Результаты оценки функционального состояния студентов-баскетболистов также подтвердили информативность теста Руфье и его прогностическую значимость, поскольку между его значением и показателями устойчивости выполнения технико-тактических действий при возрастающей нагрузке выявлена достоверная взаимосвязь ($p < 0,05$). Необходимо сказать, что в целом система использованных функциональных показателей является широко направленной, несмотря на небольшое количество измеряемых параметров. При этом, если рассматривать перечисленные выше индексы с позиции управления, то они представляют собой пример научного обоснования «сокращения разнообразия» исследуемых характеристик, что, безусловно, логически структурирует качественную оценку данного комплекса показателей и оптимизирует процесс принятия управленческих решений.

Средняя оценка тактической подготовленности по опроснику BSU_TACT_BASKET© составила 7,9 баллов. Минимальное значение, выявленное в результате контроля, соответствует 6 баллам, что свидетельствует об удовлетворительном уровне подготовленности игроков в вопросах тактики баскетбола. В результате корреляционного анализа между тактической подготовленностью и эффективностью индивидуальных технико-тактических действий во время игры выявлена взаимосвязь средней силы ($r_s = 0,61$; $p < 0,05$), что объясняется недостатком соревновательного опыта и, следовательно, расхождением потенциальных возможностей тактического мышления игрока с их реализацией в игровой практике.

Результаты Internet-анкетирования по методике В.Ю. Рыбникова «Прогноз-2» показали, что у 80% студентов-баскетболистов НПУ соответствует удовлетворительному уровню. Одинаковое число респондентов (10%) характеризуются хорошей и неудовлетворительной нервно-психической устойчивостью. При этом следует отметить, что с точки зрения эффективности игровой практики удовлетворительный уровень НПУ является наиболее предпочтительным ($p < 0,05$), что объясняется оптимальной с точки зрения эффективности выполнения технико-тактических действий подвижностью нервных процессов.

Результаты анализа сформированности здоровьесберегающих компетенций также статистически подтвердили достоверность некоторых теоретических утверждений: в целом физически более активный образ жизни (даже среди молодых людей, занимающихся спортом) обуславливает более высокое развитие силовых способностей ($p < 0,05$) и общей выносливости ($p < 0,05$), соблюдение режима труда и отдыха является необходимым условием для нервно-психической устойчивости ($p < 0,05$) и функциональной готовности сердечно-сосудистой системы к физической работе ($p < 0,05$).

Заключение. Практическая апробация разработанной системы комплексного контроля подготовленности студентов-баскетболистов свидетельствует о высокой информативности и прогностической значимости анализируемых характеристик. Разработка новых и применение ранее известных расчетных показателей: системы функциональных характеристик, показателей эффективности технико-тактических действий и качества результативности игрока, способствуют эффективности управления спортивной подготовкой в первую очередь за счет сокращения разрозненности анализируемой информации.

Разработка тестовых задач для оценки тактической подготовленности игроков и программного обеспечения BSU_TACT_BASKET© восполняет недостающую область в спектре показателей системы комплексного контроля, что повышает качество обратной связи в системе управления спортивной подготовкой баскетболистов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Годик, М.А. Комплексный контроль в спортивных играх / М.А. Годик, А. П. Скородумова. – М. : Советский спорт, 2010. – 336 с.
2. Новицкая, В.И. Информационные технологии в управлении качеством общего физкультурного образования студентов / В.И. Новицкая, В.А. Коледа // Спорт, Человек, Здоровье : материалы VII Междунар. науч. конгр., Санкт-Петербург, 27–29 окт. 2015 г. / под ред. В.А. Таймазова. – СПб. : Олимп-СПб, 2015. – С. 270–273.
3. Новицкая, В.И. Обоснование индивидуального подхода к оценке динамики физической подготовленности студентов / В.И. Новицкая // Здоровье для всех : материалы VII междунар. науч.-практ. конф., Пинск, 18–19 мая 2017 г. / Полес. гос. ун-т, М-во образования Респ. Беларусь [и др.] ; редкол.: К.К. Шебеко [и др.]. – Пинск : ПолесГУ, 2017. – С. 53–57.
4. Новицкая, В.И. Оценка качества общего физкультурного образования студентов: концепция и методы анализа / В.И. Новицкая // Вопросы физического воспитания студентов вузов : сб. науч. ст. Вып. 12 / редкол.: В.А. Коледа (отв. ред.) [и др.]. – Минск : БГУ, 2016. – С. 1–25.
5. Новицкая, В.И. Проектирование модели системы управления качеством общего физкультурного образования / В.И. Новицкая // Проблемы и перспективы развития физической культуры, спорта и туризма в Республике Беларусь : материалы Респ. науч.-практ. семинара, Новополоцк, 24 марта 2017 г. / Полоц. гос. ун-т ; отв. за вып.: Е.Н. Борун. – Новополоцк : Полоц. гос. ун-т, 2017. – 1 CD-ROM. – С. 67–72.
6. Новицкий, Д.Э. Метод комплексной оценки игровой деятельности в баскетболе : метод. рекомендации / Д.Э. Новицкий. – Минск : ГИУСТ БГУ, 2010. – 35 с.
7. Новицкий, Д.Э. Метод комплексной оценки подготовленности баскетболиста и команды в процессе игры / Д.Э. Новицкий // Мир спорта. – 2006. – № 2 (23). – С. 37–42.
8. Новицкий, Д.Э. Структура построения учебно-тренировочного процесса по баскетболу : метод. рекомендации / Д.Э. Новицкий. – Минск : ГИУСТ БГУ, 2006. – 40 с.
9. Факторный анализ параметров соревновательной деятельности в студенческом баскетболе / Д.Э. Новицкий [и др.] // Проблемы физической культуры населения, проживающего в условиях неблагоприятных факторов

- окружающей среды : материалы IX Междунар. науч.-практ. конф., Гомель, 6–7 окт. 2011 г. : в 2 ч. Ч. 2 / редкол.: О.М. Демиденко (гл. ред.) [и др.]. – Гомель : ГГУ им. Ф. Скорины, 2011. – 250 с.
10. Старчанка, У.М. Спартиўная метралогія : вучэб. дапаможнік / У.М. Старчанка. – Гомель : ГДУ імя Ф. Скарыны, 2017. – 282 с.

Поступила 05.03.2018

COMPLEX CONTROL IN THE MANAGEMENT OF SPORTS TRAINING OF BASKETBALLERS OF STUDENT COMMANDS

D. NOVITSKY, V. NOVITSKY

Management of sports training of student teams' basketball players – process, which integral part includes the monitoring and evaluation activities. Despite the sufficient theoretical development of the range of issues related to complex testing in sports, the practical implementation of the methods described in the literature requires a systematic approach of sports teachers to obtain and analyze information about the results of training work. In the methodological part of the presented research the author's information-analytical tools of complex control, which significantly increase the effectiveness of feedback in the management system of basketball players' readiness, are presented. The article also describes the results of the implementation of the developed system of monitoring of students involved in basketball training, as well as the trends identified in their analysis related to the effectiveness of competitive activity.

Keywords. *Sports training, basketball, management, monitoring, comprehensive control.*

УДК 796.012:796.015

**КОРРЕЛЯЦИОННАЯ СТРУКТУРА
ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНЫХ ПСИХОФИЗИЧЕСКИХ КАЧЕСТВ КУРСАНТОВ
МИНИСТЕРСТВА ВНУТРЕННИХ ДЕЛ**

А.И. КАРАНКЕВИЧ

(Могилевский институт Министерства внутренних дел Республики Беларусь)

Представлены результаты корреляционного анализа внутри и межгрупповых взаимосвязей компонентов профессионально важных психофизических качеств курсантов в рамках проведенного педагогического эксперимента. Полученные данные подтверждают исследования авторов, в которых ранее было установлено, что между показателями, проявляемыми в неоднородных движениях с разной двигательной структурой и управляемыми разными уровнями построения движений, в структуре психофизической подготовленности человека достоверность взаимосвязей наблюдается в небольшом (от 15 до 20%) количестве случаев.

Установлено, что появление новых достоверных взаимосвязей во внешней и внутренней структуре психофизического потенциала исследуемого контингента обусловлено параллельным ростом всех показателей компонентов контрагента курсантов при акцентированном воздействии средств и методов сопряженного характера.

Применение авторского подхода по использованию в процессе профессионально-прикладной физической подготовки средств сопряженного воздействия двигательного-координационного и технико-тактической направленности значительно увеличивает и усиливает взаимосвязь компонентов психофизического потенциала курсантов и соответственно улучшает эффективность управления двигательными действиями с вариативной модальностью для решения задач оперативно-служебного характера.

Ключевые слова: курсанты МВД, профессионально важные психофизические качества, профессионально-прикладная физическая подготовка, корреляционная структура, интеллектуальные, психомоторные, кондиционные, координационные и интегральные психофизические способности.

Введение. Проблема изучения психофизического потенциала индивида в настоящее время имеет важное теоретическое и прикладное значение, т.к. развитие данных способностей и качеств способно существенно влиять на результаты профессиональной деятельности человека [1–3]. Поэтому вполне закономерным представляется внимание авторов [4–7] к поиску внешних и внутренних взаимосвязей между компонентами профессионально важных психофизических качеств (ПВПФК) (интеллектуальных, психомоторных, кондиционных, координационных и интегральных психофизических способностей), относящимся к ведущим структурным составляющим в построении движений со сложной двигательной структурой.

В работах предшественников [3, 7–9] выявлено, что корреляционные взаимосвязи исследуемых компонентов профессионально важных качеств (ПВК) специалиста в разных видах профессиональной деятельности и возрастных периодах далеко не однозначны по своему уровню между показателями различных компонентов психофизического потенциала. Проведенными собственными исследованиями установлено, что изучение потенциальных психофизических возможностей сотрудника ОВД в контексте влияния средств двигательного-координационного направленности с применением метода сопряженности на стадии профессиональной специализации курсантов представляется актуальной задачей [5, 10, 11].

В этой связи на базе Могилевского института МВД был проведен педагогический эксперимент, который по цели исследования был формирующим, по условиям проведения – естественным, по характеру экспериментального плана – параллельным (наличие контрольной и экспериментальной групп).

В экспериментальной группе ЭГ ($n = 24$) в рамках стандартно организованного процесса профессионально-прикладной физической подготовки (ППФП) курсантов применялись средства сопряженной двигательного-координационного направленности, способствующие повышению уровня компонентов ПВК (физическое развитие, интеллектуальные, психомоторные, кондиционные и координационные способности) и освоению технико-тактических действий (ТТД), предусмотренных учебной программой по дисциплине ППФП. Алгоритм сопряженности обусловлен выделением ведущих и фоновых уровней для формирования взаимосвязанных связей как внутри отдельных компонентов (например, психомоторные + кондиционные способности; приемы задержания и сопровождения + защитные действия от нападений правонарушителей), так и между основными ПВК+ТТД (например, приемы задержания + координационные способности) [10].

Проведение занятий в контрольной группе КГ ($n = 24$) осуществлялось по традиционным подходам, компонентами которой являлись известные средства и методы общей физической подготовки обучающихся, представленные в программе дисциплины ППФП. Всего с каждой группой, участвующей в педагогическом эксперименте в течение 16 месяцев (7–9 семестры), было проведено 104 учебных занятия (9360 мин).

Основная часть. Результаты корреляционного анализа внутри и межгрупповых взаимосвязей компонентов ПВПФК курсантов позволили выявить динамику исследуемых показателей до и после педагогического эксперимента. Так, в ходе сравнительного анализа внутригрупповых взаимосвязей компонентов ПВПФК у курсантов ЭГ всего было выявлено 319 положительных (157 до и 162 после эксперимента) и 153 отрицательных (72 до и 81 после эксперимента) связей. У курсантов КГ до и после эксперимента всего было выявлено 269 положительных (151 до и 118 после эксперимента) и 129 отрицательных (71 до и 58 после эксперимента) связей.

Анализ динамики внутригрупповых взаимосвязей компонентов ПВПФК (рис. 1) позволил констатировать следующее.

Психомоторные способности (ПС) в ЭГ до эксперимента характеризовались 21 ведущей связью из 153 возможных (13,7%) (положительные $n = 9$ (5,9%) ($r =$ от 0,42 до 0,98) и отрицательные $n = 12$ (7,8%) ($r =$ от -0,40 до -0,90)), а после эксперимента – 22 (14,3%) (положительные $n = 12$ (7,8%) ($r =$ от 0,39 до 0,98) и отрицательные $n = 10$ (6,5%) ($r =$ от -0,47 до -0,84)). В КГ до эксперимента характеризовались 12 ведущими связями из 153 возможных (7,9%) (положительные $n = 7$ (4,6%) ($r =$ от 0,42 до 0,99) и отрицательные $n = 5$ (3,3%) ($r =$ от -0,43 до -0,81)), а после эксперимента – 8 (5,2%) (положительные $n = 5$ (3,3%) ($r =$ от 0,45 до 0,99) и отрицательные $n = 3$ (1,9%) ($r =$ от -0,43 до -0,88)).

Интеллектуальное развитие (ИР) в ЭГ до эксперимента характеризовались 12 ведущими связями из 45 возможных (26,6%) (положительные $n = 10$ (22,2%) ($r =$ от 0,40 до 0,52) и отрицательные $n = 2$ (4,4%) ($r =$ от -0,41 до -0,47)), а после эксперимента – 10 (22,2%) (положительные $n = 9$ (20,0%) ($r =$ от 0,40 до 0,64) и отрицательные $n = 1$ (2,2%) ($r =$ -0,44)). В КГ до эксперимента характеризовались 8 ведущими связями из 45 возможных (17,8%) (положительные $n = 8$ (17,8%) ($r =$ от 0,40 до 0,73)), а после эксперимента – 7 (15,6%) (положительные $n = 7$ (15,6%) ($r =$ от 0,42 до 0,75)).

Физическое развитие (ФР) в ЭГ до эксперимента характеризовались 19 ведущими связями из 45 возможных (42,2%) (положительные $n = 18$ (40,0%) ($r =$ от 0,39 до 1,00) и отрицательные $n = 1$ (2,2%) ($r =$ -0,41)), а после эксперимента – 29 (64,4%) (положительные $n = 20$ (44,4%) ($r =$ от 0,41 до 1,00) и отрицательные $n = 9$ (20,0%) ($r =$ от -0,42 до -0,50)). В КГ до эксперимента характеризовались 22 ведущими связями из 45 возможных (48,8%) (положительные $n = 16$ (35,6%) ($r =$ от 0,46 до 1,00) и отрицательные $n = 6$ (13,3%) ($r =$ от -0,42 до -0,95)), а после эксперимента – 18 (40,0%) (положительные $n = 14$ (31,1%) ($r =$ от 0,41 до 1,00) и отрицательные $n = 4$ (8,9%) ($r =$ от -0,49 до -0,92)).

Кондиционные способности (КНС) в ЭГ до эксперимента характеризовались 32 ведущими связями из 91 возможных (35,2%) (положительные $n = 18$ (19,8%) ($r =$ от 0,43 до 0,89) и отрицательные $n = 14$ (15,4%) ($r =$ от -0,41 до -0,70)), а после эксперимента – 33 (36,2%) (положительные $n = 15$ (16,5%) ($r =$ от 0,42 до 0,89) и отрицательные $n = 18$ (19,7%) ($r =$ от -0,38 до -0,76)). В КГ до эксперимента характеризовались 14 ведущими связями из 91 возможных (15,4%) (положительные $n = 5$ (5,5%) ($r =$ от 0,44 до 0,60) и отрицательные $n = 9$ (9,9%) ($r =$ от -0,42 до -0,69)), а после эксперимента – 14 (15,4%) (положительные $n = 7$ (7,7%) ($r =$ от 0,45 до 0,92) и отрицательные $n = 7$ (7,7%) ($r =$ от -0,42 до -0,70)).

Способность к динамическому равновесию (СДР) в ЭГ до эксперимента характеризовались 3 ведущими связями из 6 возможных (50,0%) (положительные $n = 0$ (0,0%), отрицательные $n = 3$ (50,0%) ($r =$ от -0,48 до -0,80)), а после эксперимента – 2 (33,3%) (положительные $n = 0$ (0,0%), отрицательные $n = 2$ (33,3%) ($r =$ -0,61; -0,79)). В КГ до эксперимента характеризовались 2 ведущими связями из 6 возможных (33,3%) (отрицательные $n = 2$ (33, %) ($r =$ -0,44 до -0,85)), а после эксперимента – 1 (16,7%) (отрицательные $n = 1$ (16,7%) ($r =$ -0,81)).

Способность к управлению движениями по пространственно-динамическим и временным параметрам (стрельба в цель со сгибаниями-разгибаниями рук в упоре лежа) (СУДПДиВП (1)) в ЭГ до эксперимента характеризовались 13 ведущими связями из 45 возможных (28,8%) (положительные $n = 12$ (26,6%) ($r =$ от 0,43 до 0,79) и отрицательные $n = 1$ (2,2%) ($r =$ -0,75)), а после эксперимента – 17 (37,7%) (положительные $n = 16$ (35,5%) ($r =$ от 0,42 до 0,76) и отрицательные $n = 1$ (2,2%) ($r =$ -0,76)). В КГ до эксперимента характеризовались 18 ведущими связями из 45 возможных (40,0%) (положительные $n = 17$ (37,8%) ($r =$ от 0,43 до 0,83) и отрицательные $n = 1$ (2,2%) ($r =$ -0,46)), а после эксперимента – 10 (22,2%) (положительные $n = 9$ (20,0%) ($r =$ от 0,42 до 0,64) и отрицательные $n = 1$ (2,2%) ($r =$ -0,65)).

Способность к управлению движениями по пространственно-динамическим и временным параметрам (стрельба в цель с поворотами на 360°) (СУДПДиВП (2)) в ЭГ до эксперимента характеризовались 22 ведущими связями из 45 возможных (48,8%) (положительные $n = 21$ (46,6%) ($r =$ от 0,42 до 0,83) и отрицательные $n = 1$ (2,2%) ($r =$ -0,65)), а после эксперимента – 16 (35,5%) (положительные $n = 15$ (33,3%) ($r =$ от 0,41 до 0,82) и отрицательные $n = 1$ (2,2%) ($r =$ -0,80)). В КГ до эксперимента характеризовались 25 ведущими связями из 45 возможных (55,5%) (положительные $n = 24$ (53,3%) ($r =$ от 0,43 до 0,82) и отрицательные $n = 1$ (2,2%) ($r =$ -0,49)), а после эксперимента – 12 (26,6%) (положительные $n = 11$ (24,4%) ($r =$ от 0,42 до 0,79) и отрицательные $n = 1$ (2,2%) ($r =$ -0,74)).

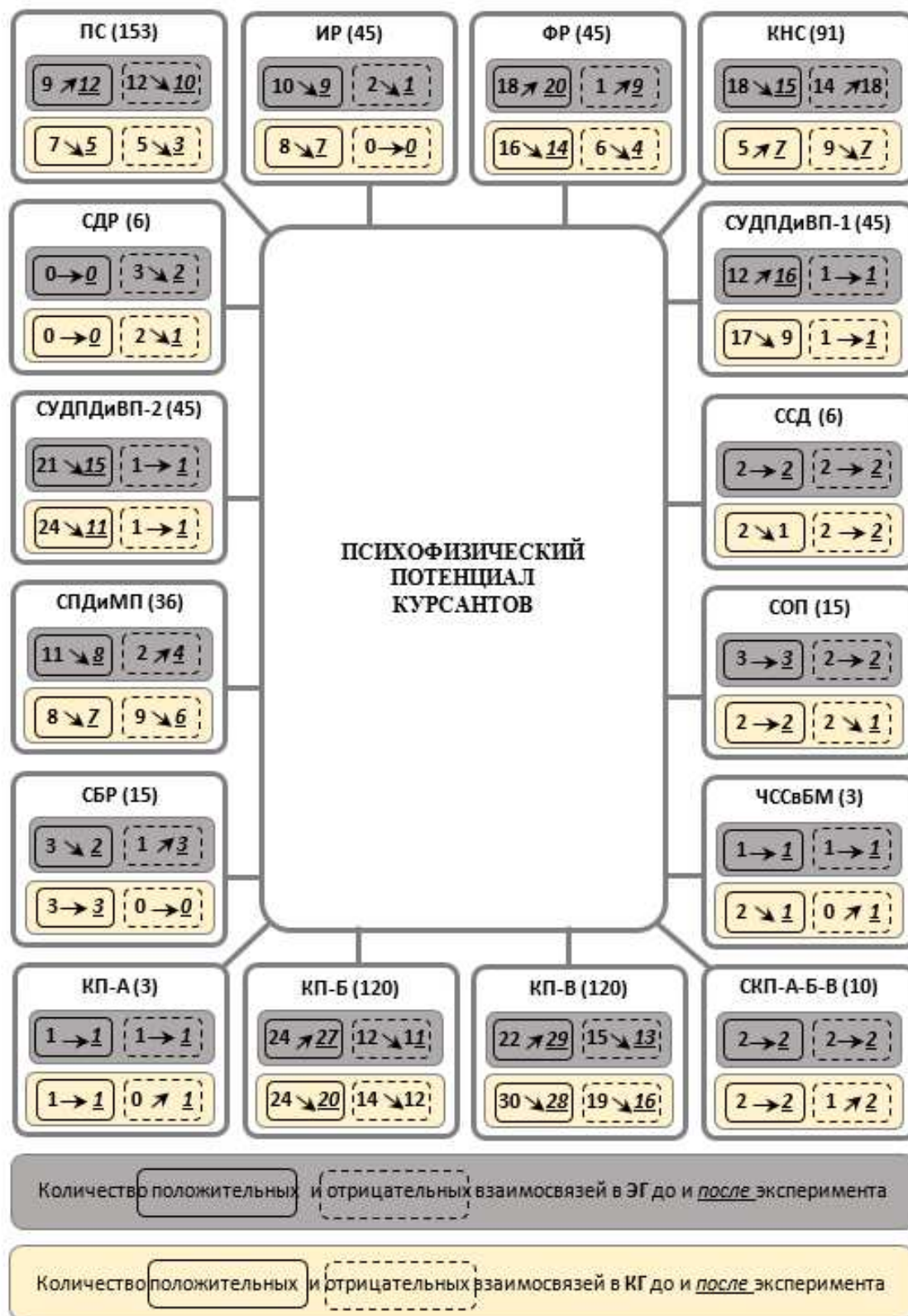


Рисунок 1. – Динамика показателей корреляционного анализа внутригрупповых взаимосвязей компонентов психофизической подготовленности курсантов ЭГ и КГ до и после эксперимента

Способность к согласованию движений (ССД) в ЭГ до эксперимента характеризовались 4 ведущими связями из 6 возможных (66,6%) (положительные $n = 2$ (33,3%) ($r = 0,41; 0,82$) и отрицательные $n = 2$ (33,3%) ($r =$ от $-0,81$ до $-0,83$)), а после эксперимента – 4 (66,6%) (положительные $n = 2$ (33,3%) ($r = 0,62; 0,62$) и отрицательные $n = 2$ (33,3%) ($r =$ от $-0,66$ до $-0,87$)). В КГ до эксперимента характеризовались 4 ведущими связями из 6 возможных (66,6%) (положительные $n = 2$ (33,3%) ($r = 0,43; 0,55$) и отрицательные $n = 2$ (33,3%) ($r =$ от $-0,74$ до $-0,84$)), а после эксперимента – 3 (50,0%) (положительные $n = 1$ (16,7%) ($r = 0,45$) и отрицательные $n = 2$ (33,3%) ($r =$ от $-0,55$ до $-0,87$)).

Способность к перестроению движений и моторному приспособлению (СПДиМП) в ЭГ до эксперимента характеризовались 13 ведущими связями из 36 возможных (36,1%) (положительные $n = 11$ (30,5%) ($r =$ от $0,41$ до $0,76$) и отрицательные $n = 2$ (5,6%) ($r = -0,49; -0,60$)), а после эксперимента – 12 (33,3%) (положительные $n = 8$ (22,2%) ($r =$ от $0,49$ до $0,80$) и отрицательные $n = 4$ (11,1%) ($r = -0,40; -0,62$)). В КГ до эксперимента характеризовались 17 ведущими связями из 36 возможных (47,2%) (положительные $n = 8$ (22,2%) ($r =$ от $0,49$ до $0,79$) и отрицательные $n = 9$ (25,0%) ($r = -0,45; -0,75$)), а после эксперимента – 13 (36,1%) (положительные $n = 7$ (19,4%) ($r =$ от $0,42$ до $0,76$) и отрицательные $n = 6$ (16,7%) ($r =$ от $-0,45$ до $-0,83$)).

Способность к ориентированию в пространстве (СОП) в ЭГ до эксперимента характеризовались 5 ведущими связями из 15 возможных (33,3%) (положительные $n = 3$ (20,0%) ($r =$ от $0,61$ до $0,85$) и отрицательные $n = 2$ (13,3%) ($r = -0,57; -0,87$)), а после эксперимента – 5 (33,3%) (положительные $n = 3$ (20,0%) ($r =$ от $0,62$ до $0,85$) и отрицательные $n = 2$ (13,3%) ($r = -0,64; -0,90$)). В КГ до эксперимента характеризовались 4 ведущими связями из 15 возможных (26,6%) (положительные $n = 2$ (13,3%) ($r = 0,671; 0,90$) и отрицательные $n = 2$ (13,3%) ($r = -0,88; -0,92$)), после эксперимента – 3 (20,0%) (положительные $n = 2$ (13,3%) ($r = 0,51; 0,85$) и отрицательные $n = 1$ (6,7%) ($r = -0,81$)).

Способность к быстрому реагированию (СБР) в ЭГ до эксперимента характеризовались 4 ведущими связями из 15 возможных (26,6%) (положительные $n = 3$ (20,0%) ($r =$ от $0,43$ до $0,74$) и отрицательные $n = 1$ (6,6%) ($r = -0,47$)), а после эксперимента – 5 (33,3%) (положительные $n = 2$ (13,3%) ($r =$ от $0,57; 0,68$) и отрицательные $n = 3$ (20,0%) ($r =$ от $-0,64$ до $-0,88$)). В КГ до эксперимента характеризовались 3 ведущими связями из 15 возможных (20,0%) (положительные $n = 3$ (20,0%) ($r =$ от $0,43$ до $0,86$)), после эксперимента – 3 (20%) (положительные $n = 3$ (20,0%) ($r =$ от $0,44$ до $0,84$)).

Частота сердечных сокращений в беге на месте (ЧСС в БМ) в ЭГ до эксперимента характеризовались 2 ведущими связями из 3 возможных (66,6%) (положительные $n = 1$ (33,3%) ($r =$ от $0,55$) и отрицательные $n = 1$ (33,3%) ($r = -0,73$)), а после эксперимента – 2 (66,6%) (положительные $n = 1$ (33,3%) ($r = 0,42$) и отрицательные $n = 1$ (33,3%) ($r = -0,70$)). В КГ до эксперимента характеризовались 2 ведущими связями из 3 возможных (66,7%) (положительные $n = 2$ (66,7%) ($r = 0,49; 0,68$)), после эксперимента – 2 (66,6%) (положительные $n = 1$ (33,3%) ($r = 0,81$) и отрицательные $n = 1$ (33,3%) ($r = -0,52$)).

Комплексная полоса (вариант А – без тестов) (КП (А)) в ЭГ до эксперимента характеризовались 2 ведущими связями из 3 возможных (66,6%) (положительные $n = 1$ (33,3%) ($r =$ от $0,83$) и отрицательные $n = 1$ (33,3%) ($r = -0,41$)), а после эксперимента – 2 (66,6%) (положительные $n = 1$ (33,3%) ($r = 0,93$) и отрицательные $n = 1$ (33,3%) ($r = -0,47$)). В КГ до эксперимента характеризовались 1 ведущей связью из 3 возможных (33,3%) (положительные $n = 1$ (33,3%) ($r = 0,94$)), а после эксперимента – 2 (66,6%) (положительные $n = 1$ (33,3%) ($r = 0,96$) и отрицательные $n = 1$ (33,3%) ($r = -0,46$)).

Комплексная полоса (вариант Б) с тестами (разнонаправленные передвижения к пронумерованным меткам + стрельба в цель после выполнения сгибаний-разгибаний рук в упоре лежа + преклоение двигательной деятельности) (КП (Б)) в ЭГ до эксперимента характеризовались 36 ведущими связями из 120 возможных (30,0%) (положительные $n = 24$ (20,0%) ($r =$ от $0,41$ до $0,84$) и отрицательные $n = 12$ (10,0%) ($r =$ от $-0,47$ до $-0,90$)), а после эксперимента – 38 (31,6%) (положительные $n = 27$ (22,5%) ($r =$ от $0,38$ до $0,94$) и отрицательные $n = 11$ (9,1%) ($r =$ от $-0,42$ до $-0,90$)). В КГ до эксперимента характеризовались 38 ведущими связями из 120 возможных (31,7%) (положительные $n = 24$ (20,0%) ($r =$ от $0,44$ до $0,86$) и отрицательные $n = 14$ (11,7%) ($r =$ от $-0,42$ до $-0,92$)), а после эксперимента – 32 (26,7%) (положительные $n = 20$ (16,7%) ($r =$ от $0,41$ до $0,85$) и отрицательные $n = 12$ (10,0%) ($r =$ от $-0,40$ до $-0,93$)).

Комплексная полоса (вариант В) с тестами (повороты на ограниченной опоре с ударами + стрельба в цель после выполнения поворотов на 360° + удары по появляющимся мишеням) (КП (В)) в ЭГ до эксперимента характеризовались 37 ведущими связями из 120 возможных (30,8%) (положительные $n = 22$ (18,3%) ($r =$ от $0,42$ до $0,85$) и отрицательные $n = 15$ (12,5%) ($r =$ от $-0,41$ до $-0,90$)), а после эксперимента – 42 (34,9%) (положительные $n = 29$ (24,1%) ($r =$ от $0,38$ до $0,94$) и отрицательные $n = 13$ (10,8%) ($r =$ от $-0,39$ до $-0,91$)). В КГ до эксперимента характеризовались 49 ведущими связями из 120 возможных (40,8%) (положительные $n = 30$ (25,0%) ($r =$ от $0,41$ до $0,88$) и отрицательные $n = 19$ (15,8%) ($r =$ от $-0,41$ до $-0,91$)), а после эксперимента – 44 (36,6%) (положительные $n = 28$ (23,3%) ($r =$ от $0,40$ до $0,86$) и отрицательные $n = 16$ (13,3%) ($r =$ от $-0,41$ до $-0,94$)).

Соотношение комплексных полос вариантов А, Б и В (СКП (А-Б-В)) в ЭГ до эксперимента характеризовались 4 ведущими связями из 10 возможных (40,0%) (положительные $n = 2$ (20,0%) ($r = 0,52; 0,95$) и отрицательные $n = 2$ (20,0%) ($r = -0,46; -0,58$)), а после эксперимента – 4 (40,0%) (положительные $n = 2$ (20,0%) ($r = 0,57; 0,94$) и отрицательные $n = 2$ (20,0%) ($r = -0,63; -0,75$)). В КГ до эксперимента характеризовались 3 ведущими связями из 10 возможных (30,0%) (положительные $n = 2$ (20,0%) ($r = 0,78; 0,97$) и отрицательные $n = 1$ (10,0%) ($r = -0,49$)), а после эксперимента – 4 (40,0%) (положительные $n = 2$ (20,0%) ($r = 0,71; 0,97$) и отрицательные $n = 2$ (20,0%) ($r = -0,56; -0,62$)).

Следует также отметить, что во внутренней структуре между показателями компонентов психофизического потенциала в ЭГ появились новые достоверные положительные взаимосвязи: в психомоторных способностях (ПС) с 9 до 12; физическом развитии (ФР) с 18 до 20; способности к управлению движениями по пространственно-динамическим и временным параметрам (стрельба в цель со сгибаниями-разгибаниями рук в упоре лежа) (СУДПДиВП (1)) с 12 до 16; комплексной полосе варианта Б (КП (Б)) с 24 до 27; комплексной полосе варианта В (КП (В)) с 22 до 29. Новые достоверные отрицательные взаимосвязи наблюдались в показателях: физического развития (ФР) с 1 до 9; кондиционных способностях (КНС) с 14 до 18; способностях к перестроению движений и моторному приспособлению (СПДиМП) с 2 до 4; способностях к быстрому реагированию (СБР) с 1 до 3.

В тоже время между отдельными показателями внутригрупповых исследуемых компонентов (интеллектуального развития, способностей к динамическому равновесию и способностей к быстрому реагированию) в КГ не было выявлено достоверных взаимосвязей до и после педагогического эксперимента.

В ходе проведенного анализа межгрупповых взаимосвязей компонентов психофизического потенциала следует отметить (рис. 2), что после эксперимента в ЭГ интенсивно увеличилось количество достоверных связей во внешней структуре между: психомоторными способностями (ПС) и комплексной полосой варианта Б (КП (Б)) с 27 до 33; интеллектуальным развитием (ИР) и кондиционными способностями (КНС) с 4 до 11; интеллектуальным развитием (ИР) и комплексной полосой варианта В (КП (В)) с 1 до 13; физическим развитием (ФР) и комплексной полосой варианта В (КП (В)) с 23 до 32; кондиционными способностями (КНС) и комплексной полосой варианта В (КП (В)) с 22 до 30; кондиционными способностями (КНС) и способностью к ориентированию в пространстве (СОП) с 3 до 15; способностью к управлению движениями по пространственно-динамическим и временным параметрам (стрельба со сгибаниями-разгибаниями рук в упоре лежа) (СУДПДиВП (1)) и способностью к перестроению движений и моторному приспособлению (СПДиМП) с 10 до 21; способностью к управлению движениями по пространственно-динамическим и временным параметрам (стрельба с поворотами на 360°) (СУДПДиВП (2)) и комплексной полосой варианта В (КП (В)) с 16 до 22; способностью к перестроению движений и моторному приспособлению (СПДиМП) и комплексной полосой варианта Б (КП (Б)) с 35 до 44; способностью к быстрому реагированию (СБР) и комплексной полосой варианта Б (КП (Б)) с 5 до 17; способностью к быстрому реагированию (СБР) и комплексной полосой варианта В (КП (В)) с 15 до 20; способностью к быстрому реагированию (СБР) и соотношению комплексных полос вариантов А, Б и В (СКП (А-Б-В)) с 0 до 6; комплексной полосы варианта А (КП (А)) и комплексной полосой варианта Б (КП (Б)) с 7 до 16; комплексной полосой варианта Б (КП (Б)) и соотношению комплексных полос вариантов А, Б и В (СКП (А-Б-В)) с 28 до 33. Кроме этого усилились взаимосвязи между всеми компонентами в структуре психофизического потенциала курсантов ЭГ.

У курсантов КГ в корреляционной матрице внешней структуры психофизического потенциала выявлен относительно устойчивый состав взаимосвязей, а появление новообразованных связей обусловлено выпадением ранее выявленных между показателями ПВПФК.

Не появились новые межгрупповые взаимосвязи с другими, на протяжении всего эксперимента между такими показателями, как физическое развитие (ФР) и способность к ориентированию в пространстве (СОП); способность к согласованию движений (ССД) и комплексная полоса варианта А (КП (А)); способность к ориентированию в пространстве (СОП) и частота сердечных сокращений в беге на месте (ЧСС в БМ); способность к ориентированию в пространстве (СОП) и соотношение комплексных полос вариантов А, Б и В (СКП (А-Б-В)).

Данный факт обусловлен однонаправленностью традиционных средств и методов ППФП, которые не позволяют в полной мере вариативно раскрыть резервные психофизические возможности курсантов через увеличение новых связей между уровнями построения движения, что подтверждается исследованиями других авторов [1, 2, 12].

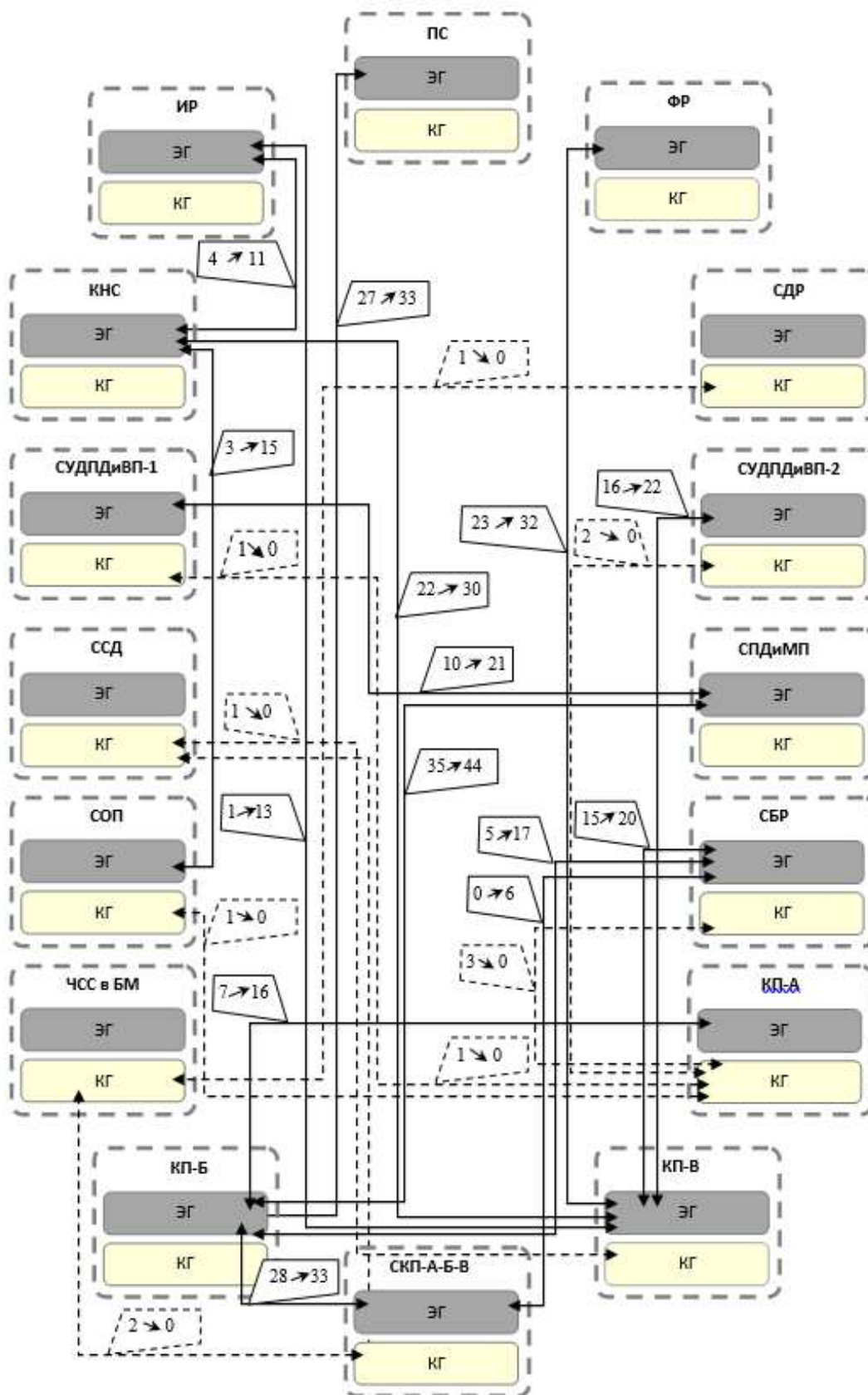


Рисунок 2. – Динамика показателей корреляционного анализа межгрупповых взаимосвязей компонентов психофизической подготовленности курсантов ЭГ и КГ

Представленные выше результаты корреляционного анализа в ЭГ и КГ подтверждают исследования авторов [2, 6, 8, 11], в которых было установлено, что между показателями психофизической подготовленности человека, которые проявляются в разнородных движениях с разной двигательной структурой и управляемые разными уровнями построения движений, имеют достоверность взаимосвязи в 15–20% случаев.

Согласно результатам экспериментальных исследований [3, 7–9], установлено, что появление новых достоверных взаимосвязей во внутренней и внешней структуре психофизического потенциала человека обусловлено параллельным ростом всех показателей компонентов контрагента курсантов при акцентированном воздействии средств и методов сопряженного характера в процессе ППФП на исследуемые компоненты в сочетании с ТТД прикладного характера.

Заключение. В результате проведенного корреляционного анализа между ведущими и фоновыми компонентами психофизического потенциала курсантов выявлены положительные или отрицательные взаимосвязи, что свидетельствует об эффективности педагогического воздействия в ЭГ или КГ на определенный компонент взаимодействующего его контрагента. В этой связи выявленные существенные взаимосвязи являются основанием для осуществления целенаправленного подбора упражнений сопряженного воздействия с элементами вариации на внутренние и внешние компоненты психофизического потенциала и наоборот – отсутствие связей нацеливает на поиск новых авторских подходов и средств адресного воздействия.

Применение авторских подходов сопряженного воздействия с использованием средств двигательного-координационной и технико-тактической направленности значительно увеличивает и усиливает взаимосвязь компонентов ПВПФК курсантов ЭГ и соответственно улучшает эффективность управления двигательными действиями с вариативной модальностью для решения задач оперативно-служебного характера, в отличие от средств и методов традиционных подходов ППФП, применяемых у курсантов КГ, которые не позволили раскрыть резервные потенциальные психофизические возможности, а способствовали их стабилизации, а в некоторых случаях и их снижению.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бойченко, С.Д. Профессионально-прикладная физическая подготовка курсантов : моногр. / С.Д. Бойченко, В.Е. Костюкович, В.В. Руденик. – Гродно : ЮрСтарПринт, 2015. – 174 с.
2. Петров, Ю.Н. Профессиональная готовность будущих офицеров и специалистов к служебной деятельности в специализированном вузе / Ю.Н. Петров, С.В. Акулин // Вестн. Вят. гос. гуманитар. ун-та. – 2012. – № 2-3. – С. 48–51.
3. Шукан, С.В. Профессионально значимые физические качества сотрудника милиции / С.В. Шукан // Ученые записки : сб. рец. науч. тр. / Белорус. гос. ун-т физ. культуры ; редкол.: М. Е. Кобринский (гл. ред.) [и др.]. – Минск : БГУФК, 2011. – С. 253–259.
4. Гадалов, А.В. Формирование готовности курсантов вузов МВД России к единоборству с правонарушителями : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / А.В. Гадалов ; Моск. акад. МВД России. – М., 2000. – 24 с.
5. Каранкевич, А.И. Психофизическая готовность курсантов учреждений образования МВД Республики Беларусь к эффективной профессиональной двигательной деятельности : моногр. / А.И. Каранкевич, В.А. Барташ ; М-во внутр. дел Респ. Беларусь ; Могилев. ин-т М-ва внутренних дел Респ. Беларусь. – Могилев : Могилев. ин-т МВД, 2016. – 200 с.
6. Михута, И.Ю. Повышение координационных способностей учащихся суворовских училищ на этапе начальной профессионально-прикладной физической подготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / И.Ю. Михута. – Минск, 2013. – 25 с.
7. Скалин, Ю.Е. Профессиональный психологический отбор оперативных сотрудников уголовного розыска : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Ю. Е. Скалин. – СПб., 2009. – 20 с.
8. Дружинин, А.В. Совершенствование координационных способностей курсантов вузов МВД России в процессе профессионально-прикладной физической подготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / А. В. Дружинин. – Екатеринбург, 2003. – 147 л.
9. Михута, И.Ю. Корреляционная структура психофизической подготовленности суворовцев 16–17 лет / И.Ю. Михута // Мир спорта. – 2011. – № 2. – С. 34–40.
10. Каранкевич, А.И. Современный подход к повышению уровня профессионально важных качеств курсантов учреждений образования МВД средствами сопряженной двигательного-координационной направленности / А.И. Каранкевич, И.Ю. Михута // Вестник Полоцкого государственного университета. Серия Е, Педагогические науки. – 2017. – № 15. – С. 179–183.
11. Каранкевич, А.И. Экспериментальное обоснование методики повышения координационных способностей курсантов МВД в структуре профессионально важных психофизических качеств / А.И. Каранкевич // Вестн. Кузбас. ин-та. – 2017. – № 4 (33). – С. 167–174.
12. Козлятников, О.А. Профессионально-прикладная физическая подготовка курсантов специальных средних учебных заведений МВД России на основе моделирования условий и ситуаций задержания правонарушителей : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / О.А. Козлятников. – Волгоград, 2006. – 24 с.

Поступила 06.02.2018

**CORRELATION STRUCTURE
OF PROFESSIONALLY IMPORTANT PSYCHOPHYSICAL QUALITY
OF KURSANTS OF THE MINISTRY OF INTERNAL AFFAIRS**

A. KARANKEVICH

The article presents the results of the correlation analysis of intragroup and intergroup relationships of components of professionally important psychophysical qualities of cadets within the framework of the conducted pedagogical experiment. The received data confirm the authors' studies in which it was previously established that the reliability of the relationships is observed in a small (from 15 to 20%) number of cases between the indices manifested in inhomogeneous movements with different motor structure and controlled by different levels of motion building, in the structure of psychophysical preparedness of a person.

It was found that the appearance of new reliable interrelations in the external and internal structure of the psychophysical potential of the study contingent is due to the parallel growth of all indicators of the counterparty components of cadets with the accented impact of means and methods of a conjugate nature.

The applying of the author's approach to using the means of the conjugate impact of the motional-coordination and technical-tactical orientation in the process of professionally applied physical training significantly increases and strengthens the interconnection of the components of the psychophysical potential of cadets and, accordingly, improves the efficiency of controlling motional actions with variable modality for solving operational and service tasks.

Keywords: *cadets of MIA; professionally important psychophysical qualities; professionally-applied physical training; correlation structure; intellectual, psychomotor, conditioning, coordination and integral psychophysical abilities.*

УДК 378.172:796.077.5

**НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКИЕ ПОЛОЖЕНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ МОТИВОВ У СТУДЕНТОВ
К САМОСТОЯТЕЛЬНЫМ ЗАНЯТИЯМ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРОЙ И СПОРТОМ****Е.А. ДОДОНОВА***(Полоцкий государственный университет)*

Проведен анализ государственной политики Республики Беларусь в части развития физической культуры. Определены ключевые проблемы формирования здорового образа жизни молодежи. Выявлены негативные факторы, сдерживающие мотивацию студентов к занятиям физической культурой и спортом. Доказана необходимость развития внеурочных форм занятий со студентами и повышения их мотивации к самостоятельным занятиям физической культурой и спортом. Предложены методические подходы к совершенствованию учебного процесса в учреждение высшего образования при изучении дисциплины «Физическая культура» посредством расширения спектра форм, методов и средств активизации физкультурной и спортивной деятельности студентов на основе развития их мотивации.

Ключевые слова: *здоровый образ жизни, мотивация, спорт, студент, учебный процесс, физическая культура.*

Развитие физической культуры и спорта в Республике Беларусь – одно из важнейших направлений социальной политики. По словам Президента Республики Беларусь А.Г. Лукашенко, здоровый образ жизни стал визитной карточкой страны. Вопросам организации физкультурно-оздоровительной работы с населением и развитию массового спорта в стране уделяется особое внимание. Ежегодно в Беларуси для сторонников здорового образа жизни проводится порядка 22 тыс. спортивных мероприятий. Традиционными стали физкультурно-спортивные соревнования «Белорусская лыжня», Всебелорусский физкультурно-спортивный праздник, посвященный Дню Независимости Республики Беларусь, Всебелорусский легкоатлетический кросс на призы газеты «Беларусь сегодня», республиканские соревнования среди детей и подростков по футболу «Кожаный мяч», гандболу «Стремительный мяч», биатлону, лыжным гонкам и стрельбе из пневматического оружия «Снежный снайпер», а также общенациональный хоккейный турнир на призы Президентского спортивного клуба «Золотая шайба». По всей стране в рамках организации массового спорта среди молодежи организуются подростковые спортивные клубы, работают учебные центры для подготовки профессиональных спортсменов (Белорусский государственный университет физической культуры, училища олимпийского резерва, специализированные школы олимпийского резерва, детско-юношеские спортивные школы); подготовку спортивного резерва осуществляют 464 организации физической культуры и спорта, в т.ч. 11 средних школ – училищ олимпийского резерва, и 453 специализированных учебно-спортивных учреждения, где проходят спортивную подготовку 176 тыс. юных спортсменов [1].

Значительно расширяется и укрепляется во всех регионах Республики Беларусь материально-техническая база спорта, которая включает в себя 23 тыс. физкультурно-спортивных сооружений не только для профессионального, но и для массового спорта. Популяризации здорового образа жизни, физкультурного и спортивного движения в Республике безусловно будут способствовать такие события мирового масштаба, как II Европейские игры, которые пройдут в Минске и Минском районе с 19 по 30 июня 2019 г. по 15 видам спорта, и чемпионат мира по хоккею с шайбой, который состоится 7–23 мая в 2021 г. в Беларуси.

Однако в обществе в целом и особенно в среде молодежи проявляются и негативные тенденции. Так, в научных исследованиях белорусских ученых обращается внимание на следующее: в Республике Беларусь по разным данным от 20 до 40% студентов имеют отклонения в состоянии здоровья, и число их в процессе обучения в вузе неуклонно растет; низкий уровень физического здоровья наблюдается более, чем у 80% молодых людей [2, с. 29]. Прослеживается тенденция к росту наркомании – так, по данным Министерства здравоохранения Республики Беларусь, по сравнению с 2005 г. количество наркоманов увеличилось в 2017 г. с 6 145 человек до 8 649 человек, и наибольшее число наркоманов именно молодого возраста – от 20 до 29 лет [3, с. 29]. По статистике, в 2017 г. под наблюдением психиатров и наркологов в Беларуси состояло 15 тыс. несовершеннолетних, употребляющих психоактивные вещества (ПАВ) [4]. При снижении общего количества преступлений в Республике Беларусь, по данным МВД Республики Беларусь, в 2017 г. было зарегистрировано 5 481 преступлений, связанных с наркотиками; 2 043 преступления, совершенных несовершеннолетними, в воспитательные колонии для несовершеннолетних отправлено 269 человек [5].

Таким образом, вредные привычки являются не только фактором разрушения здоровья молодежи, но и способствуют проявлению антисоциальных и преступных явлений.

Еще одна причина снижения уровня физического здоровья молодежи – малоподвижный образ жизни. Студенты, основная деятельность которых – обучение, с этой точки зрения наиболее уязвимы. Большая часть учебного времени отводится на пассивную фазу жизнедеятельности. Это существенно отражается на физическом развитии студентов и приводит к ухудшению состояния здоровья. Недостаток двигательной активности снижает функциональные возможности организма. Вследствие этого наиболее активная и потенциальная часть населения переходит в категорию населения с наличием массы болезней.

В этих условиях неоправданно низким можно считать количество часов, отводимых в учреждениях высшего образования на занятия физической культурой в урочное время студентами дневной формы обучения: при 4 часах в неделю ни о какой «двигательной активности» и повышении функциональных возможностей организма студентов говорить нельзя.

Очевидно, что при такой физической нагрузке на организм студентов недостаточно эффективно организовать урочные формы организации физической культуры в учреждениях высшего образования – надлежит прививать студентам культуру и традиции формирования здорового образа жизни в повседневности. Используя все формы физического воспитания в комплексе (как урочные, так и внеурочные), необходимо достичь оптимальной компенсации биологической потребности в движении студентов. Большой резерв возможностей в решении этих задач имеет организация самостоятельных занятий физическими упражнениями.

Самостоятельные занятия физическими упражнениями, спортом и туризмом должны стать обязательной составной частью формирования здорового образа жизни студентов высших учебных заведений. Самостоятельные занятия уменьшают дефицит двигательной активности, способствуют быстрому восстановлению организма после усталости, повышают физическую и умственную работоспособность. Они могут проводиться в определенных условиях, в разное время и включать задания преподавателя. Таким образом, без участия преподавателей профилирующих кафедр невозможно сформировать устойчивые потребности студентов к самостоятельным занятиям физической культурой, стереотип здорового образа жизни как первоосновы развития социума и экономики в своем учебном заведении, городе, стране в целом.

Для понимания механизма формирования здорового образа жизни в повседневности студентов посредством организации самостоятельных занятий физической культурой целесообразно максимально использовать все методы и средства активизации двигательной активности студентов в урочное и внеурочное время.

Так, целью учебной дисциплины «Физическая культура» в учреждении высшего образования является формирование социально-личностных компетенций студентов, обеспечивающих целевое использование соответствующих средств физической культуры и спорта для сохранения, укрепления здоровья и подготовки к профессиональной деятельности. В соответствии с требованиями образовательного стандарта Республики Беларусь при изучении дисциплины «Физическая культура» студент должен знать теоретико-методические основы физической культуры и здорового образа жизни, гигиенические и организационные основы занятий физической культурой и спортом, т.е. иметь необходимые базовые знания для организации своей физкультурно-спортивной деятельности в повседневности. Преподаватель обязан научить студента навыкам, обеспечивающим сохранение и укрепление здоровья, развитие и совершенствование психофизических способностей и качеств, а также правилам безопасного проведения занятий физическими упражнениями и видами спорта.

Применение этих знаний и навыков должно дополняться следующими психолого-дидактическими приемами: пониманием и принятием студентом социальной роли и ценностей физической культуры в профессионально-личностном формировании будущего специалиста; овладением знаниями научно-биологических, методических и практических основ физической культуры и здорового образа жизни; формированием мотивационно-ценностного отношения к физической культуре, потребности в регулярных занятиях физическими упражнениями и видами спорта; использованием средств физической культуры и спорта для профилактики заболеваний, психического благополучия, развития и совершенствования качеств и свойств личности; овладением опытом активной физкультурно-спортивной деятельности по освоению ценностей физической культуры; участием в массовых физкультурно-оздоровительных мероприятиях и соревнованиях по видам спорта.

Для решения этих задач преподавателями кафедры физического воспитания УО «Полоцкий государственный университет» используются как учебные, так и самостоятельные формы физического воспитания.

Организация самостоятельных занятий физической культурой студентами заключается в применении преподавателем различных эффективных форм педагогического процесса. Главная из них – формирование у студентов устойчивых мотивов к занятиям физическими упражнениями, спортом, туризмом как одной из важнейших задач физического воспитания в любом учебном заведении. При использовании всех возможностей самостоятельной работы эта форма существенно дополняет учебные формы занятий

и придает процессу физического воспитания непрерывный характер, тем самым повышая эффективность влияния на физическое развитие и подготовленность студентов к трудовой деятельности.

Самостоятельная работа – это разного рода целенаправленные индивидуальные и коллективные действия с использованием различных упражнений физической культуры и спорта, которые выполняют студенты на занятиях во внеурочное время как в учреждении высшего образования, так и в общежитиях, дома без участия преподавателя, но по его заданию и рекомендациям.

Организатором и руководителем самостоятельной работы студентов должен быть преподаватель физической культуры. Он подбирает комплекс физических упражнений для самостоятельных занятий, определяет элементы техники видов спорта для самосовершенствования, дает организационно-методические указания, советы студентам по выбору форм и методов самостоятельных занятий физической культурой и спортом.

Учет рациональных приемов самостоятельных занятий позволяет разработать систему домашних заданий, сформировать соответствующие навыки, воспитать настойчивость, привычки и убеждения в необходимости регулярно заниматься физическими упражнениями. При этом именно преподаватель своевременно помогает студентам преодолевать трудности и исправлять ошибки в выборе форм и методов, контролирует процесс, подводит итоги, анализирует и оценивает достижения студентов за определенный период занятий физической культурой.

Для формирования устойчивых мотивов студентов к физическому совершенству посредством систематических занятий физической культурой преподаватель физической культуры должен использовать такие средства, как стенды с контрольными нормативами, сдача тестов и нормативов уровня физической подготовленности, протоколы соревнований по различным видам спорта, проводимых в университете и за его пределами с участием студентов и др. Под влиянием пропаганды здорового образа жизни и агитации к занятиям физической культурой и в спортивных секциях преподаватель формирует ценностные ориентации и отдельные стороны физического развития и физической подготовки студентов. Это развивает мотивацию студентов к физическому самосовершенствованию.

Знания строения организма, гигиены, основ самоконтроля, закаливания, лечебной физкультуры, методики и техники выполнения упражнений и видов спорта, предусмотренных учебной программой, облегчают организацию самостоятельных занятий студентов физической культурой. Таким образом, самостоятельные занятия должны иметь связь с содержанием учебной программы высшего учебного заведения.

Не менее важным является индивидуальная работа с каждым студентом. Преподаватель должен разрабатывать конкретные задания для каждого студента с учетом уровня его физической подготовленности и склонностей к тому или иному виду физической нагрузки, а потом проверять их выполнение.

Важным условием организации самостоятельных занятий физическими упражнениями является соблюдение студентами режима дня. Режим дня – это система распределения периодов сна и бодрствования, приемов пищи, гигиенических и оздоровительных процедур, занятий и самостоятельной деятельности. Преподаватель должен помочь студентам спланировать свою деятельность в соответствии с режимом данного учебного заведения, объяснить, как правильно (с пользой для здоровья) использовать свободное время.

Итак, можно выделить основные условия организации самостоятельных занятий физическими упражнениями студентов высшего учебного заведения, а именно:

- осуществление постоянного руководства и контроля со стороны преподавателя физического воспитания;
- четкость разработанной системы домашних заданий по физической культуре для студентов;
- наличие необходимых теоретических знаний и практических умений у студентов для выполнения этих заданий;
- индивидуальный подход при разработке заданий с учетом реальных возможностей студентов;
- соблюдение студентами режима обучения, отдыха и свободного времени.

Преподаватель физической культуры, используя мотивацию студентов к физическому совершенствованию, должен пробудить желание к ежедневному выполнению упражнений. Для этого необходимо сформулировать задание и дать представление о том, как его выполнить. Четко оговоренная преподавателем деятельность студентов побуждает их к систематическим занятиям физическими упражнениями.

К основным факторам мотивации к самостоятельной физкультурной и спортивной деятельности студентов можно отнести такие, как:

- подготовка к сдаче контрольных нормативов по программе физической культуры;
- подготовка к спортивным праздникам и вечерам, куда включаются конкурсные соревнования на силу, быстроту, ловкость и выносливость;
- повышение уровня спортивного мастерства, достижение определенного спортивного результата;
- повышение или сохранение достигнутого уровня физической подготовленности;

- укрепление здоровья, улучшение общего самочувствия;
- устранение недостатков в физическом развитии;
- организация активного отдыха.

Полученные знания и умения, на основе которых формируется сознательное отношение к физической культуре, имеют важное значение в вопросе привлечения студентов к самостоятельным занятиям. В этой связи целесообразно включать в учебный процесс программы, направленные на формирование знаний и умений у студентов в самостоятельном овладении навыками физического совершенствования по следующим подразделам программы:

- занятия по теоретическому разделу программы;
- короткие беседы в вводной части урочного занятия с целью выработки отдельных рекомендаций, советов, указаний на занятия;
- домашние задания по теоретическому разделу программы с составлением комплексов утренней гимнастики;
- написание конспектов и рефератов на тему физического совершенствования и здорового образа жизни.

Содержание и формы самостоятельных занятий физической культурой и спортом определяются их целью. В этой связи выделяются три формы самостоятельных занятий, которые необходимо применять в учреждении высшего образования:

- индивидуальная;
- групповая;
- смешанная.

По результатам опроса студентов УО «Полоцкий государственный университет», студенты предпочитают такие формы самостоятельных занятий, как:

- утренняя гигиеническая гимнастика;
- тренировочные занятия по заданию преподавателя;
- выполнение домашнего задания по физической культуре и требований недельного двигательного режима;
- тренировочные занятия по инициативе студентов на основе сформированных у них знаний, умений, навыков;
- прогулки – использование факторов природы, закаливание организма.

Одной из эффективных форм групповых и смешанных самостоятельных занятий физической культурой и спортом студентами является развитие мотивов к их участию в массовых мероприятиях, предусмотренных Государственным физкультурно-оздоровительным комплексом Республики Беларусь (далее – Комплекс) [6]. Для этого необходимо сбалансировать учебные программы по дисциплине «Физическая культура» и графики учебного процесса в учреждениях высшего образования с основной целью Комплекса, направленной на «развитие физической культуры и спорта, оздоровление и физическое воспитание населения, формирование здорового образа жизни» [6, с. 6], и его основными задачами, которые заключаются в «создании и развитии физкультурного движения в Республике Беларусь; повышении эффективности физического воспитания; обеспечении преемственности в формировании здорового образа жизни населения; привлечении населения к регулярным занятиям физическими упражнениями и спортом, участию в физкультурно-оздоровительных и спортивных мероприятиях» [6, с. 6].

В частности, Комплекс содержит программы мотивации и стимулирования занятий физической культурой, которые могут быть применены в учреждениях высшего образования Республики Беларусь. Организация физкультурного движения в рамках Комплекса в учреждениях высшего образования может основываться на выполнении критериев, определенных для возрастных групп граждан по 3 и 4 ступеням не только в рамках сдачи контрольных нормативов, как это существует в большинстве учреждений высшего образования, но и участия в массовых спортивных мероприятиях:

– третья ступень «Физическое совершенство» – для студентов 17–18 лет с целью формирования интереса к занятиям физической культурой с учетом профильной ориентации посредством решения таких задач, как осуществление профильной физической подготовки к службе в Вооруженных Силах Республики Беларусь и профессиональной деятельности, развитие мотивации к самостоятельному выполнению физических упражнений, комплексов физических упражнений, регулярным занятиям физической культурой, формирование самоконтроля за занятиями физической культурой;

– четвертая ступень «Здоровье, сила и красота» – для студентов 19–22 лет с целью формирования интереса к занятиям физической культурой и спортом с учетом дифференцированной профессионально-прикладной направленности, оказания содействия в организации занятий физической культурой и спортом.

Таким образом:

1. Несмотря на то, что в Республике Беларусь правительством проводится активная работа по развитию физической культуры и массового спорта, в обществе существует проблема проявления антисоциальных факторов, негативно влияющих на сознание молодежи (в т.ч. студенческой).

2. Наряду с этими факторами пассивная жизнедеятельность студентов отражается на их физическом развитии и снижает функциональные возможности организма, что приводит к росту заболеваемости. Таким образом, неоправданно низким можно считать количество часов, отводимых в учреждениях высшего образования, на занятия физической культурой в урочное время студентами дневной формы обучения.

3. Для решения данной проблемы необходимо развивать мотивацию студентов к самостоятельным занятиям физкультурой и спортом при консультационной помощи преподавателей, которые должны максимально использовать все методы и средства активизации двигательной активности студентов в урочное и внеурочное время.

4. В своей деятельности преподаватели учреждений высшего образования должны учитывать факторы развития мотивации студентов к самостоятельной физкультурной и спортивной деятельности, вооружить студентов знаниями и умениями, на основе которых формируется сознательное отношение к физической культуре, использовать все возможные формы самостоятельных занятий физической культурой и спортом, среди которых групповые и смешанные в рамках Государственного физкультурно-оздоровительного комплекса Республики Беларусь являются приоритетными.

ЛИТЕРАТУРА

1. Беларусь спортивная [Электронный ресурс] / Официальный сайт Министерства спорта и туризма Республики Беларусь. – Режим доступа: <http://mst.by/ru/sports-belarus-ru/>. – Дата доступа: 25.03.2018.

2. Гаврилов, Д.Н. Проблемы повышения эффективности и качества занятий физической культурой в высших учебных заведениях / Д.Н. Гаврилов, В. И. Григорьев, А. Г. Комков // Теория и практика физ. культуры. – 2008. – № 3. – С. 27–30.

3. Информационно-справочный материал к Международному дню борьбы с наркоманией и наркобизнесом [Электронный ресурс] / Официальный сайт Министерства спорта и туризма Республики Беларусь. – Режим доступа: <http://www.26poliklinika.by/edinye-dni-zdorovya/512-problema-narkomanii-v-respublike-belarus>. – Дата доступа: 25.03.2018.

4. Белорусские подростки пьют и курят потому, что взрослым все равно? [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://naviny.by/article/20170328/1490715676-belorusskie-podrostki-pyut-i-kuryat-potomu-chto-vzroslym-vsyo-gavno>. – Дата доступа: 25.03.2018.

5. Общая статистика за 2017 год [Электронный ресурс] // Официальный сайт Министерства внутренних дел Республики Беларусь. – Режим доступа: <http://mvd.gov.by/main.aspx?guid=162163>. – Дата доступа: 25.03.2018.

6. Ворон, П.Г. Организационные и методические основы внедрения Государственного физкультурно-оздоровительного комплекса Республики Беларусь в практику работы организаций: методические рекомендации / П.Г. Ворон, В.Ф. Касач – Минск : Респ. учеб.- метод. центр физ.воспитания населения, 2016. – 84 с.

Поступила 27.03.2018

PRACTICAL-SCIENTIFIC POSITIONS OF THE DEVELOPMENT OF THE MOTIVATION OF STUDENTS IN THE CONTEXT OF THE ORGANIZATION OF THE EXTRA-FIXED FORMS OF THE PHYSICAL CULTURE

E. DODONOVA

In the article is carried out the analysis of the state policy of Republic Belarus in the part of the development of physical culture, the crucial problems of the formation of the healthy means of the life of young people are determined, the negative factors, which restrain the motivation of students to the occupations are revealed by physical culture and sport, the need for the development of the extra-fixed forms of occupations with the students and increases in their motivation to the independent occupations is proven by physical culture and sport, are proposed systematic approaches to the improvement of training process into the establishment of higher education during the study of discipline "Physical culture" by means of the expansion of the spectrum of forms, methods and means of the stimulation of the physical culture and sport activity of students on the basis of the development of their motivation.

Keywords: *the healthy means of life, motivation, sport, student, training process, physical culture.*

УДК796.01-057.87:615.2(476)

ОТНОШЕНИЕ УЧАЩИХСЯ-СПОРТСМЕНОВ К ПРОБЛЕМЕ ДОПИНГА В СПОРТЕ

*канд. биол. наук, доц. О.Н. МАЛАХ**(Витебский государственный университет имени П.М. Машерова)**П.А. ШМАТ**(Витебское государственное училище олимпийского резерва)*

Приводятся данные исследования отношения учащихся училищ олимпийского резерва (УОР) к проблеме допинга в спорте. В исследовании приняли участие учащиеся 10–11 классов УОР. Возраст респондентов составил 17–22 года. Уровень спортивной квалификации – от 1-го взрослого разряда до мастера спорта в избранном виде спорта. Для получения информации об отношении учащихся-спортсменов к проблеме допинга была использована анкета Е.А. Цымбалюк. На основании полученных результатов сделаны выводы, что все учащиеся-спортсмены слышали о проблеме допинга в спорте. Для большинства основным источником информации являются Интернет и телевидение. Практически все респонденты понимают пагубность применения допинговых средств, тем не менее, прием допинга воспринимается как личное дело спортсмена.

Ключевые слова: допинг, учащиеся-спортсмены, училище олимпийского резерва.

В последнее время в Республики Беларусь наблюдается значительное омоложение современного спорта и мощное развитие фармакологии. Одним из главных звеньев в системе физкультурного образования молодежи являются училища олимпийского резерва. Высокая плотность и объем учебно-тренировочного процесса спортсменов, обучающихся в УОР, требуют значительных умственных и физических усилий от учащихся, что не может не отразиться на их функциональных особенностях и здоровье. Главная особенность обучения в УОР – решение двух основных задач: эффективного процесса обучения и достижения высоких спортивных результатов [1].

В вопросе становления юных спортсменов огромную роль играет и воспитание, поскольку подрастающему поколению предстоит интеграция не только в спортивную сферу, но и, что особенно важно, в общество. На юного спортсмена, как правило, оказывают влияние несколько социальных групп: семья, школа и класс, спортивная среда (спортивная школа, спортивная группа и тренер), друзья вне школы и спорта. Необходимо отметить, что именно в детско-юношеском возрасте индивидуумом осваиваются типичные способы социального поведения, наиболее устойчивые свойства той среды, в которой происходит становление личности. Ролевое подражание возможно и личностям, не входящим в ту среду, в которой находится индивидуум. Применительно к спорту можно сказать, что юный спортсмен зачастую копирует социальную роль своего кумира, который проживает в другой стране, имеющей нормы поведения и ценности, отличные от тех, которые приняты в его обществе. Не всегда ролевое поведение кумира укладывается в рамки принятых норм и ценностей общества, но юный спортсмен принимает на себя именно подобный образец поведения, не считая его неприемлемым. Как показывает анализ литературных источников, существует две острые социальные проблемы, которые сопровождают процесс социализации и становления юных спортсменов. Одна из проблем – распространение наркомании и вредных привычек в стране – присуща всему обществу [2, 3]. Вторая касается нарушения спортсменами антидопинговых правил [4]. Способы и методы допинговой стимуляции спортсменов сегодня стали более нивелированными [5], что требует пристального их изучения. Следует отметить, что именно педагогический аспект антидопинговой политики играет огромную роль в формировании отношения к допингу у молодых спортсменов [6]. Очевидно, что воспитательный процесс в УОР должен включать первичную профилактику наркомании, вредных привычек и нарушений антидопинговых правил среди юных спортсменов.

Целью настоящей работы являлось выявление уровня осведомленности учащихся-спортсменов относительно допинга в спорте.

В исследовании приняли участие учащиеся 10–11 классов, обучающиеся в УОР. Возраст респондентов составил 17–22 года. Уровень спортивной квалификации – от 1-го взрослого разряда до мастера спорта в избранном виде спорта. Для получения информации об отношении учащихся-спортсменов к проблеме допинга им была предложена анкета [7].

Результаты анкетирования спортсменов представлены в таблице 1. Большинство респондентов неоднократно слышали о проблеме допинга в спорте, 53% опрошенных считают, что в данной проблеме разбираются хорошо (вопрос 1). При этом 47% респондентов получают информацию о допинге целенаправленно, а 53% – случайно (вопрос 4).

Большинство респондентов трактуют допинг как медикаментозное воздействие на спортсмена, малая часть (7%) понимает допинг как психологическое воздействие. Следует отметить, что 40% уча-

щихся демонстрируют грамотное понимание допинга как воздействие на спортсмена любимыми веществами природного и синтетического характера (вопрос 2).

Основным источником знаний о допинге в спорте для респондентов являются Интернет, телевидение, затем, по мере убывания, личный круг общения, пресса и радио (вопрос 3).

Таблица 1. – Ответы респондентов на вопросы (1–4) анкеты, %

Номер вопроса	Содержание	Ответ
1 Вам знакома фраза «допинг в спорте»?		
1.1	Знакома очень хорошо	53
1.2	В принципе знакома	47
1.3	Слышал один раз	0
2 В Вашем понимании допинг в спорте это		
2.1	Психологическое воздействие на спортсмена с целью получения им более высокого спортивного результата на соревновании	7
2.2	Медикаментозное воздействие на спортсмена с целью получения им более высокого спортивного результата на соревновании	53
2.3	Воздействие на спортсмена посредством гомеопатических (природных) средств с целью получения им более высокого спортивного результата на соревновании	0
2.4	Воздействие на спортсмена посредством немедикаментозных средств (массаж, иглоукалывание, физиотерапевтических процедур) с целью получения им более высокого спортивного результата на соревновании	0
2.5	Воздействие на спортсмена любимыми веществами природного или синтетического происхождения с целью получения им более высокого спортивного результата на соревновании	40
2.6	Затрудняюсь ответить	0
3 Из каких источников Вы узнаете о допинге в спорте?		
3.1	Телевидение	23
3.2	Радио	4
3.3	Интернет	31
3.4	Знакомые, друзья, родственники	11
3.5	Пресса (газеты, журналы)	8
3.6	Тренер	23
4 Как вы получаете информацию о допинге в спорте?		
4.1	Целенаправленно	47
4.2	Случайно	53

Для большего числа респондентов (67%) проблема допинга в спорте вызывает определенную заинтересованность (табл. 2). Около 33% вопросами допинга в спорте практически не интересуются (вопрос 5). При этом практически все респонденты высказывают негативное отношение к фактам использования допинга в спортивной деятельности и только 13% опрошенных со своей позицией не определились (вопрос 6). Однако отношение к спортсмену, применяющему допинг, несколько иное. Большинство опрошиваемых считает применение допинга личным делом спортсмена, и только 47% респондентов занимают однозначно принципиальную позицию – осуждают не только практику применения допинга, но и спортсменов, этим занимающихся (вопрос 8).

Таблица 2. – Ответы респондентов на вопросы (5, 6, 8) анкеты, %

Номер вопроса	Содержание	Ответ
5 Вас лично интересует вопрос допинга в спорте?		
5.1	Да	20
5.2	Скорее да, чем нет	47
5.3	Скорее нет, чем да	13
5.4	Нет	20
6 Как лично Вы относитесь к допингу в спорте?		
6.1	Положительно. Для весомых результатов все средства хороши	0
6.2	Отрицательно. Успехов надо добиваться честным путем	87
6.3	Со своей позицией не определился	13
8 Ваше отношение к спортсмену, принимающему допинг		
8.1	Считаю, что это личное дело	53
8.2	Положительное, спортсмен делает все возможное и невозможное для победы	0
8.3	Отрицательно, так как спортсмен ведет «нечестную игру»	47
8.4	С отношением не определился	0

По мнению подавляющего большинства респондентов, применение допинговых средств может подорвать здоровье атлета, и лишь около 7% рассматривают данную проблему сугубо в этической плоскости (вопрос 7) (табл. 3). Тем не менее, 13% опрошенных не знают, стоит ли обсуждать применение допинга в спорте на уровне всего общества. 67% опрошенных убеждены, что подобное обсуждение должно носить локальный характер, т.е. ограничиваться рамками спортивной среды. Лишь 20% считают допинг проблемой всего общества (вопрос 9). Соответственно 20% опрошенных не видит противоречий между применением допинга и здоровым образом жизни. Около 7% затрудняются ответить, совместим ли допинг со здоровым образом жизни. Большинство респондентов считают подобные явления не совместимыми (вопрос 13).

Таблица 3. – Ответы респондентов на вопросы (7, 9, 13) анкеты, %

Номер вопроса	Содержание	Ответ
7 На ваш взгляд, регулярное применение допинга может повлиять на здоровье спортсмена?		
7.1	Здоровье улучшится	0
7.2	Здоровью может быть нанесен серьезный вред	80
7.3	Допинг не влияет на состояние здоровья спортсмена	7
7.4	Затрудняюсь ответить	13
9 На ваш взгляд, в какой мере важны вопросы допинга?		
9.1	Важны только для тех, кто имеет отношение к спорту	67
9.2	Важны для всего общества	20
9.3	Не знаю, не думал	13
13 Как Вы думаете, регулярное применение допинга совместимо со здоровым образом жизни?		
13.1	Да	20
13.2	Нет	73
13.3	Затрудняюсь ответить	7

Примечательно понимание респондентами разновидностей допинга (табл. 4). Большинство респондентов считают допингом анаболические стероиды и пептидные гормоны. Далее, по мере убывания, располагаются наркотические средства, диуретики, алкоголь, средства, стимулирующие нервную систему, инъекции собственной крови человека, обогащенной кислородом, обезболивающие средства, биологически активные добавки, энергетические напитки, кофе и рефлексотерапию. Допингом не были названы гипноз, крепкий чай, физиотерапевтические процедуры и массаж. Одновременно часть респондентов, отказав ряду препаратов, продуктов питания и процедур в статусе допинга, не смогли заявить, что данные препараты, продукты питания и процедуры однозначно допингом не являются и выбрали позицию «не знаю». В наибольшей степени это касается инъекций человеку его же кровью, диуретиков, средств для стимуляции нервной системы, обезболивающих, крепкого чая и биологически активных добавок (вопрос 10).

Таблица 4. – Ответы респондентов на вопрос (10) анкеты, %

Номер вопроса	Содержание	Ответ		
		Является допингом	Не является допингом	Затрудняюсь ответить
10 Ниже перечислены продукты питания, медицинские препараты, процедуры. По вашему мнению, какие из них можно назвать допингом (определитесь по каждой позиции)?				
		Является допингом	Не является допингом	Затрудняюсь ответить
10.1	Гипноз	0	93	7
10.2	Средства стимулирующие нервную систему	40	47	13
10.3	Обезболивающие средства	20	67	13
10.4	Энергетические напитки	6,5	87	6,5
10.5	Анаболические стероиды (способствуют наращиванию мышечной массы)	87	6,5	6,5
10.6	Кофе	7	93	0
10.7	Диуретики (мочегонные средства)	60	27	13
10.8	Крепкий чай	0	87	13
10.9	Биологически активные добавки (БАД)	14,5	71	14,5
10.10	Наркотические средства	73	20	7
10.11	Алкоголь	60	33	7
10.12	Пептидные гормоны	93	7	0
10.13	Физиотерапевтические процедуры	0	100	0
10.14	Массаж	0	100	0
10.15	Рефлексотерапия (иглоукальвание)	7	93	0
10.16	Инъекции человеку его же кровью, специально обработанной и обогащенной кислородом	40	33	27

Более половины опрошенных убеждены в необходимости постоянного допинг-контроля (табл. 5). Остальные разделились практически поровну: часть респондентов высказалась касательно проведения выборочного допинг-контроля, другая – не смогла ясно высказаться по данной проблеме. При этом никто из опрошенных не высказал критического отношения к допинг-контролю (вопрос 11). Синхронно по отношению к предыдущему вопросу распределились позиции респондентов по поводу оправданности дискриминационных санкций, применяемых к спортсменам, уличенным в применении допинга. По мнению большей части учащихся, применяемые санкции вполне оправданы, остальные в равных пропорциях затрудняются в оценке корректности применяемых санкций или считают санкции либо слишком суровыми, либо слишком мягкими (вопрос 12).

Таблица 5. – Ответы респондентов на вопросы (11, 12, 14–18, 20) анкеты, %

Номер вопроса	Содержание	Ответ
11 Наверное, Вы слышали о допинг-контроле. Ваше отношение к нему		
11.1	Допинг-контроль необходим постоянно и в отношении всех спортсменов	75
11.2	Допинг-контроль можно проводить эпизодически, выборочно	19
11.3	Допинг-контроль не нужен в принципе	0
11.4	Не знаю, не думал	6
12 На Ваш взгляд, оправданы ли меры наказания для спортсменов, не прошедших допинг-контроль (дисквалификация, аннулирование результатов соревнований и пр.)?		
12.1	Вполне оправданы	62,5
12.2	Являются слишком суровыми	12,5
12.3	Являются слишком мягкими	12,5
12.4	Затрудняюсь ответить	12,5
14 Человек, не имеющий отношения к спорту, может прибегнуть к допингу?		
14.1	Конечно, и делает это достаточно часто	7
14.2	В принципе может	93
14.3	Не может	0
15 Почему люди, не занимающиеся спортом, принимают допинг (ранжируйте свою позицию)?		
15.1	В период болезни, чтобы излечиться от недуга	40 (максимум баллов)
15.2	Для поддержания высокого жизненного тонуса(работоспособность, энергичности, низкой утомляемости)	53
15.3	В наиболее сложных жизненных ситуациях	27
15.4	Для поддержания (обретения) хорошей физической формы	47 (максимум баллов)
15.5	Для улучшения настроения	33
15.6	Потому что так делают друзья и знакомые	40
15.7	В качестве эксперимента	40
16 Присутствуют те или иные разновидности допинга в Вашей жизни?		
16.1	Используются практически постоянно	0
16.2	Используются периодически	0
16.3	Используются редко	20
16.4	Не используются в принципе	80
17 На Ваш взгляд, допинг в спорте это...		
17.1	Зло	75
17.2	Благо	0
17.3	Вынужденная необходимость	25
18 Как Вы думаете, нужно ли обсуждать проблему допинга в спорте на уровне общества?		
18.1	Нет, обсуждение должно проходить в рамках конкретной отрасли	38
18.2	Да, проблема допинга в разных его формах касается любого человека и потом должна обсуждаться всеми и на разных уровнях	56
18.3	Затрудняюсь ответить	6
20 Представьте ситуацию, что подавляющее большинство населения Беларуси будет иметь исчерпывающую информацию по вопросам допинга. Как Вы думаете, что это даст (определитесь с каждой позицией)?		
20.1	Приобщило большее число людей к здоровому образу жизни	47
20.2	Научит население более внимательно подходить, к употреблению химических и биологических веществ	53
20.3	Повлияет в лучшую сторону на позицию спортсменов и их тренеров по данному вопросу	47 (максимум баллов)

Показательна позиция респондентов в отношении допинга в их собственной жизни. Большинство респондентов убеждено в том, что человек, не имеющий отношения к спорту, может прибегнуть к допингу. Малый процент респондентов считают, что люди делают это достаточно часто (вопрос 14). Среди опрошенных большая часть не прибегает к допингу в принципе, остальные используют допинг редко (вопрос 16).

В качестве основных причин применения допинга учащимися-спортсменами, по мере убывания, называются поддержание высокого жизненного тонуса, поддержание (обретение) хорошей физической формы, стремление вылечиться от болезни, желание поэкспериментировать, желание справиться со сложными жизненными ситуациями, желание улучшить настроение и пример окружающих (вопрос 15).

Противоречивость респондентов по заявленной проблеме хорошо проявляется в характере трактовки роли допинга в спорте. При однозначно негативном отношении к допингу всех опрашиваемых более половины воспринимают его как зло, незначительная часть – как вынужденную необходимость (вопрос 17). Около 56% респондентов считают целесообразным обсуждать проблему допинга в спорте на уровне общества, 38% придерживается противоположной позиции, 6% еще не определились (вопрос 18).

Из внушительного массива информации о спорте опрашиваемых прежде всего интересуют спортивные соревнования, в значительно меньшей степени – спортивно-развлекательные мероприятия, аналитический материал и новостные спортивные программы. Иногда они знакомятся со спортивными новостями (табл. 6). Некоторые респонденты спортивной аналитикой не интересуются вообще (вопрос 19).

Таблица 6. – Ответы респондентов на вопрос (19) анкеты, %

Номер вопроса	Содержание	Ответ		
19 Какая информация из области спорта Вас интересует и как часто (определитесь с каждой позицией)				
		Часто	Время от времени	Вообще не интересуюсь
19.1	Спортивно-развлекательные мероприятия	60	40	0
19.2	Спортивные соревнования	93	7	0
19.3	Аналитические передачи (статьи) по вопросам спорта	40	40	20
19.4	Краткая информация о спорте из новостных программ	40	53	7

Гипотетически представляя ситуацию о владении всем населением Беларуси наиболее полной информацией о допинге, респонденты считают, что это помогло бы: влиять в лучшую сторону на жизнь спортивного сообщества, более внимательно относиться к применению разнообразных препаратов в собственной жизни каждого человека, приобщить большее число людей к здоровому образу жизни (вопрос 20).

Анализ результатов анкетирования учащихся-спортсменов позволил сделать следующие выводы:

- практически все они слышали о проблеме допинга в спорте. Для большинства основным источником информации являются Интернет и телевидение;
- практически все респонденты понимают пагубность применения допинговых средств как для духа и честности соревнований, так и для здоровья самого атлета. Тем не менее, прием допинга воспринимается как личное дело спортсмена;
- учащиеся-спортсмены считают, что никто не застрахован от применения допинга в обычной жизни. По их мнению, лицо не из мира спорта может прибегнуть к допингу в случае болезни либо в целях поднятия жизненного тонуса. При этом суть допинга не все опрашиваемые понимают верно. Для большинства проанкетированных допинг есть медикаментозное воздействие на спортсмена любыми веществами природного или синтетического происхождения. Как следствие, далеко не все опрашиваемые смогли выбрать из перечня продуктов питания, медицинских препаратов и процедур те, которые относятся к допингу;
- из всего объема информации о спорте учащиеся-спортсмены интересуются прежде всего спортивными соревнованиями и выпусками спортивных новостей, в значительно меньшей степени – аналитическими передачами и статьями по вопросам спорта;
- информированность учащихся-спортсменов о допинге позволит более внимательно относиться к потребляемым веществам, приобщит их к здоровому образу жизни.

ЛИТЕРАТУРА

1. Клинов, В.В. Теоретико-методологические основы культуры здорового образа жизни учащихся училищ олимпийского резерва / В.В. Клинов, В.А. Коледа // Мир спорта. – 2013. – № 2 (51). – С. 54–62.

2. Антипов, В.А. Отношение школьников-спортсменов к проблеме наркомании / В.А. Антипов // Проблемы и перспективы развития российской спортивной науки : сб. тр. Всерос. науч.-практ. конф., посвящ. 75-летию Всерос. науч.-исследовател. ин-та физ. культуры и спорта, 15–16 дек. 2008 г. / Всерос. науч.-исследовател. ин-т физ. культуры и спорта. – М. : Советский спорт, 2008. – С. 200–201.
3. Абзалов, Р.И. Тема года: спорт и допинг / Р.И. Абзалов, О.Н. Павлова, Д.С. Нестеров // Теория и практика физической культуры. – 2000. – № 3. – С. 27–38.
4. Бадрак, К.А. Допинг в спорте как проблема нравственности / К.А. Бадрак // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2010. – № 1. – С. 70–72.
5. Гататуллин, А.Г. Результаты мониторингового исследования отношения белорусских спортивных болельщиков к проблеме допинга в спорте / А.Г. Гататуллин, Е.А. Цымбалюк // Мир спорта. – 2013. – № 4 (53). – С. 60–68.
6. The attitude to problem at sports schools of Russia / A. Baryayev [et al.] // Nordic conference: Interdisciplinary perspectives on health, participation and effects of sport and exercise. Denmark, 28–30 October, 2010. – P. 88.
7. Цымбалюк, Е.А. Содержание анкетного опроса респондентов на тему «Отношение белорусских спортивных болельщиков к допинга в спорте» / Е.А. Цымбалюк // Научное обоснование физического воспитания, спортивной тренировки и подготовки кадров по физической культуре и спорту: материалы Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 20 марта – 30 мая 2013 г. / Белорус. гос. ун-т физ. культуры. – Минск : БГУФК, 2013. – Ч. 1. – С. 208–211.

Поступила 24.01.2018

ATTITUDE OF STUDENTS-SPORTSMEN TO THE PROBLEM OF DOPING IN SPORT

O. MALAH, P. SHMAT

In formation on research of the attitude of students colleges of Olympic reserve is given in the article. Who study in the 10 th-11 then year in students took part in the research. The age of the respondents 17-22 years old. The level of sport qualification – from the 1 st adult to Master of sports in the kind of sports chosen. To get information about the attitude of students-sportsmen to the problem of dopping. We used a questionnaire developed by E.A. Tsymbalyuk. The results got showed that all the students-sportsmen know about the problem of doping in sports. For the most students the main source of information is Internet and TV. Almost all the people asked real ire the harm of doping usage but taking doping is considered as a personal business of a sportsman. For most people asked doping is medical influence upon sportsmen by any substances of natural and synthetic origin.

Keywords: *doping, students-sportsmen, Olympic reserve colleges.*

УДК 37.013

СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ СТУДЕНТОВ

канд. пед. наук, доц. М.Д. ПАНКОВА
(Белорусский государственный университет физической культуры, Минск)
Е.В. МИНЁНОК
(Полоцкий государственный университет)

Рассматривается зависимость основ здорового образа жизни и адаптации к умственным нагрузкам студентов. Двигательная активность представлена как основной фактор, способствующий улучшению умственной работоспособности студенческой молодежи в процессе их обучения в учреждениях высшего образования.

Ключевые слова: здоровье, двигательная активность, умственная работоспособность, физические упражнения, обмен веществ.

Современная образовательная система с обилием предметов, большим объемом информации, хроническим дефицитом времени и высоким эмоциональным напряжением выводит умственную работу студентов практически на предельно высокий уровень. За последние годы отмечается резкое снижение уровня здоровья у студентов. В настоящее время распределение студентов в УО «Полоцкий государственный университет» по учебным отделениям набора 2017 года выглядит следующим образом:

Таблица. – Распределение студентов
Год поступления: 2017. Общее кол-во студентов: 3802

Распределение всех учащихся (независимо от возраста) на медицинские группы для занятий физической культурой								Освобождено от занятий по физкультуре	
основная		подготовительная		специальная		ЛФК			
Абс. чис.	%	Абс. чис.	%	Абс. чис.	%	Абс. чис.	%	Абс. чис.	%
2480	65,2%	760	20%	418	11%	-	-	144	3,8%

Во многом здоровье детерминировано социально-экономическими условиями, образом жизни, окружающей средой, наследственностью и системой здравоохранения. Многие исследователи отмечают, что применительно к детям и подросткам обусловленность здоровья социальными условиями становится еще большей [1, 3, 5, 6]. Даже наследственность, которая, казалось бы, не зависит от социально-экономических условий, на самом деле аккумулирует их воздействие по принципу эволюционной эстафеты. Особую тревогу и заботу вызывают подростки и студенческая молодежь. Гиподинамия, большие умственные нагрузки, психические перегрузки в этом возрасте на фоне увеличивающегося ухудшения экологии окружающей среды чреват не только временным понижением состояния здоровья. Мышечная гипотония и сниженная иммунологическая устойчивость организма являются причиной сердечно-сосудистых заболеваний, психологической неполноценности и др. Именно поэтому необходимо научить молодое поколение сохранять и преумножать свое здоровье, т.к. именно им придется решать задачи самооздоровления не только в современных условиях, но и в будущем. Нормальная жизнедеятельность организма возможна лишь при определенной организации постоянной разнообразной мышечной нагрузки. Она представляет собой сочетание разнообразных двигательных действий, выполняемых в повседневной жизни, передвижениях, организованных и самостоятельных занятиях физической культурой, спортом и объединенных термином «двигательная активность» [4]. Нейтральны по воздействию относительно малые мышечные усилия. Максимальные нагрузки могут привести к переутомлению и резкому снижению работоспособности. Рядом отечественных и зарубежных авторов научно обоснована норма двигательной активности современного человека – 10–14 тысяч шагов в день, т.е. примерно 7–10 км. До такой нормы не дотягивает даже половина студентов. Немало студентов, кто отождествляет с физической работой суету по кабинетам, аудиториям, коридорам учреждений, учебных заведений, толчею на городском транспорте, хождение по магазинам. Такие нагрузки создают ощущение большой усталости – психической, но не физической [1]. Оздоровительный и профилактический эффект массовый физической культуры неразрывно связан с повышенной физической активностью, усилением функций опорно-двигательного аппарата, активизацией обмена веществ. Для нормального функционирования человеческого организма и сохранения здоровья необходим определенный объем двигательной активности. В этой связи возникает вопрос о так называемой

привычной двигательной активности, т.е. деятельности, выполняемой в процессе повседневного профессионального труда и в быту. Наиболее адекватным выражением количества произведенной мышечной работы является величина энергозатрат. Минимальная величина суточных энергозатрат, необходимых для нормальной жизнедеятельности организма, составляет 12–16 МДж (в зависимости от возраста, пола и массы тела), что соответствует 2800–3840 ккал [2, 5]. Двигательная активность принадлежит к числу основных факторов, определяющих уровень обменных процессов организма и состояние его костной, мышечной и сердечно-сосудистой систем. Она связана тесно с тремя аспектами здоровья: физическим, психическим и социальным и в течение жизни человека играет разную роль. Потребность организма в двигательной активности индивидуальна и зависит от многих физиологических, социально-экономических и культурных факторов. Уровень потребности в двигательной активности в значительной мере обуславливается наследственными и генетическими признаками. Для нормального развития и функционирования организма сохранения здоровья необходим определенный уровень физической активности. Этот диапазон имеет минимальный, максимальный и оптимальный уровни двигательной активности. Минимальный уровень позволяет поддерживать нормальное функциональное состояние организма. При этом возникает вопрос о привычной физической активности, которую можно определить уровнем и характером потребления энергии в процессе обычной жизнедеятельности. Оценка этой двигательной активности проводится по двум составляющим, профессиональной и непрофессиональной [2, 6]. Физические упражнения приводят к возникновению очень интересного и полезного эффекта в организме. Во время нагрузки обмен веществ значительно ускоряется, но после нее начинает замедляться и, наконец, снижается до уровня ниже обычного. В целом же у тренирующегося человека обмен веществ медленнее обычного, организм работает экономичнее, а продолжительность жизни увеличивается. Повседневные нагрузки на тренированный организм оказывают заметно меньшее разрушительное воздействие, что также продлевает жизнь. Совершенствуется система ферментов, нормализуется обмен веществ, человек лучше спит и восстанавливается после сна, что очень важно. В тренированном организме увеличивается количество богатых энергией соединений, и благодаря этому повышаются практически все возможности и способности, в т.ч. умственные, физические, сексуальные [7, 10].

Для изучения отношения студенческой молодежи к занятиям физической культурой и спортом разработана анкета из 20 вопросов, позволяющих выявить: условия проживания; главные факторы в структуре здорового образа жизни; состояние здоровья; частоту случаев нетрудоспособности; характер питания; наличие вредных привычек режим труда и отдыха; отношения к занятиям физической культурой и спортом; характер питания. Социологический опрос проводился с помощью анкетирования в период с 25.10. по 25.11.2017 г. В опросе (анкетировании) приняло участие 100 студентов гуманитарного, юридического и финансово-экономического факультетов учреждения образования «Полоцкий государственный университет». Формирование выборки респондентов проводилось методом собственного отбора. Средний возраст составил 18,5±0,53 года.

При обработке результатов анкетирования получены следующие результаты.

На вопрос «Каковы условия Вашего проживания» 51% респондентов ответили, что проживают в общежитии, 40% – живут дома, 9% – снимают квартиру.

65% опрошенных считают спортивные дисциплины и спорт главными факторами здорового образа жизни; 15% – отказы от вредных привычек; 10% – правильное питание, 5% – режим дня и 5% – закаливания.

Состояние своего здоровья по пятибалльной шкале опрошенные оценили следующим образом: 1 балл поставили – 2,5%; 2 балла – 2,5%; 3 балла – 10%; 4 балла – 30%; 5 баллов – 55%. При этом 90% не имеют каких-либо хронических заболеваний, 5% опрошенных имеют заболевания и 5% затрудняются ответить. Один раз в год болеют 42,5% опрошенных, 55% болеют реже одного раза в год и 2,5% болеют чаще.

Полноценным свое питание назвали 34% респондентов, сбалансированным – 19%, регулярно питаются 32%; 47% считают, что питаются рационально.

95% респондентов считают физическое воспитание и спорт необходимым элементом здорового образа жизни, 5% – придерживаются другого мнения. Придерживаться здорового образа жизни стараются 80% респондентов, 15% – придерживаются и 5% – не придерживаются. При этом 7,5% опрошенных имеют какие-либо вредные привычки, 70% – не имеют вредных привычек, 22,5% – ответили «Можно считать, что нет». 90% из имеющих вредные привычки хотят избавиться от них, но не знают, как это сделать; 10% ответили, что это им не мешает. Рассматривая характер вредных привычек выявлено, что 80% не курят; 7,5% опрошенных выкуривают до 5 сигарет в день, 5% – выкуривают больше 5 сигарет в день и 7,5% – курят очень редко. Спиртные напитки не употребляют 75% опрошенных; 7,5% употребляют алкоголь и 17,5% употребляют, но некрепкие спиртные напитки.

Оценивая режим дня выявлено, что 67,5% респондентов имеют постоянный режим дня, 5% не имеют режима дня и 27,5% ответили, что очень хотят организовать его, но у них это не получается.

Свою личную гигиену обучающиеся оценили следующим образом: 80% поставили 5 баллов, 10% – 4 балла, 5% – 3 и 2 балла.

При оценке характера двигательной активности 10% ответили, что занимаются физической культурой только на занятиях по спортивным дисциплинам, 20% делают утреннюю зарядку и 70% регулярно занимаются своим видом спорта и посещают спортивные дисциплины. При этом 85% считают нужным увеличить количество занятий по спортивным дисциплинам; 7,5% ответили, что им все равно, и 7,5% считают неправильным такое увлечение.

75% респондентов ответили, что занятия в университете отвечают их потребностям. 20% – частично, 5% – не ответили.

При ответе на вопрос «Какие факторы препятствуют занятиям физической культурой» говорят об общей загруженности обучающихся, нехватку денежных средств и материально-технического обеспечения, усталость и нежелание заниматься (по 23%).

Доминирующей мотивацией к занятиям физической культурой девушки назвали желание улучшить фигуру, осанку, похудеть (67%); из второстепенных мотиваций ведущее место занимает желание укрепить здоровье (33%). У молодых людей доминирующей также является мотивация улучшения фигуры, наращивания мышечной массы (76%). Из второстепенных – лидирующей мотивацией оказался недостаток двигательной активности и желание ее восполнить (24%). Следует заметить, что предлагалось, отметить два варианта второстепенных мотиваций.

Основой физической культуры, которой определяется общество, является уровень физического здоровья и физического развития личности, степень использования физической культуры в сфере воспитания и образования, производстве, быту, структуре свободного времени, а также характер системы физического воспитания и развитие массового спорта в этом обществе. Одним из важных условий, которые определяют сохранение здоровья, является формирование физической культуры человека. В основе воздействия регулярной двигательной деятельности на организм человека – общебиологический процесс адаптации, проходящий как в пределах данной функциональной системы, так и на всех уровнях деятельности организма – в его центральной нервной системе, вегетативной и метаболической сфере, генетическом митохондриальном аппарате клетки. Мышечная деятельность (а мышцы составляют 40% массы тела взрослого мужчины и 28–34% – женщины и ребенка) не только развивает и совершенствует двигательный аппарат, но и воздействует на организм в целом, активно приспособливает его к окружающей среде, повышает функциональные возможности [1]. За сравнительно короткий исторический срок при неизменной структуре и биологии организма человека доля двигательной активности в его жизни резко уменьшилась – с 60–70 до 10–15%. Соответственно значительно снизились энергозатраты – после расхода на метаболизм остается не более 1200–1500 ккал, чего недостаточно для полноценного развития организма и его физического совершенствования. Для значительной части населения индустриально развитых стран характерна та или иная степень гипокинезии, что, как известно, способствует развитию многих заболеваний [3]. Восполнить дефицит движений можно только с помощью целенаправленных занятий физической культурой и спортом. К сожалению, пока двигательная активность не является основным способом укрепления здоровья и профилактики заболеваний более чем у 60% населения.

Динамика учебного процесса с его неравномерностью распределения нагрузок и интенсификацией во время экзаменационной сессии является своего рода испытанием для организма обучающихся. Происходит снижение функциональной устойчивости к физическим и психоэмоциональным нагрузкам, возрастает негативное влияние гиподинамики, нарушений режимов труда и отдыха, сна и питания, интоксикации организма из-за вредных привычек; возникает состояние общего утомления, переходящее в переутомление. Важным условием, определяющим эффективность учебного процесса, является высокий уровень умственной и физической работоспособности обучающихся, а также их учебно-трудовая активность. Высокий уровень умственной и физической работоспособности в процессе учебной деятельности студентов обуславливается многими внешними и внутренними факторами. Работоспособность головного мозга и нервную систему возможно очень долго поддерживать, чередуя напряжение и сокращение разных мышечных групп с ритмическим последующим расслаблением и растяжением. Такой вид движений свойственен бегу, ходьбе, передвижению на коньках, лыжах. Условием эффективной интеллектуальной деятельности является как тренированный мозг, так и тренированное тело, помогающее нервной системе справиться с умственными нагрузками. Активность и устойчивость внимания, памяти, переработки информации восприятия, напрямую зависит от уровня физической подготовки организма. Протекание психических процессов сильно зависит от физических качеств организма – выносливости, быстроты, силы и др. Рационально подобранная физическая нагрузка до, в процессе и после окончания интеллектуальной деятельности непосредственно влияет на интенсивность работоспособности головного мозга. Важным моментом в такой ситуации имеет определение именно того уровня двигательной активности, при котором наилучшим образом достигается максимальная планка работоспособности. Эффект полного восстановления возможен только при определенном уровне нагрузок, соответствующих уровню физической подготовки человека. При этом небольшие физические нагрузки не окажут существенного

воздействия. Чрезмерные же нагрузки приводят к переутомлению и значительному снижению работоспособности. Влияние на умственную деятельность интенсивных физических нагрузок проявляется в активизации защитных процессов, что является важным средством их тренировки и повышения умственной работоспособности. Такие динамические упражнения, как ходьба на лыжах, бег, способствуют расширению механизмов и способов защитно-приспособительных процессов в головном мозге. Способы, повышающие здоровье и общее физическое состояние, такие как занятия физической культурой и спортом на уровне общего развития, действительно оказывают благотворное влияние на учебную успеваемость студентов. Таким образом, остается актуальным поиск средств, методов и форм и повышением умственной деятельности обучающихся в течение учебного года. Среди них большую роль играет правильная организация образовательного процесса обучающихся включающая в себя, как обязательный элемент занятия физической культурой и спортом. [13].

Таким образом, социологическими предпосылками повышения умственной деятельности можно считать: устранение вредных привычек, оптимизацию режима дня и социальных условий обучающегося, профилактику заболеваний; повышение резервных возможностей организма. Основная работа преподавателя физической культуры должна быть направлена на выработку у студентов желательных фиксированных установок положительного отношения к физическим упражнениям, на упрочение в их сознании значимости физической культуры и спорта, формирование сознательности и активности у студентов к физкультурно-спортивной деятельности. Функциональное и физическое совершенствование обеспечивает высокую физическую и умственную работоспособность, нормальную осанку, высокую двигательную культуру за счет образования различных моторных координации, адекватное развитие физических качеств, необходимых для оптимальной адаптации человека к условиям труда и среды обитания. Разностороннее совершенствование повышает иммунную устойчивость, активность систем жизнеобеспечения, приспособление их деятельности в различных, в том числе в экстремальных, стрессовых ситуациях.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бароненко, В.А. Здоровье и физическая культура студента : учеб. пособие / В.А. Бароненко, Л.А. Рапопорт. – 2-е изд., перераб. – М. : ИНФРА-М, 2010. – 336 с.
2. Алексеев, С.В. Гигиена труда / С.В. Алексеев, В.Р. Уселко. – М. : Медицина, 1988. – 576 с.
3. Агаджанян, Н.А. Ваша работоспособность сегодня / Н.А. Агаджанян. – М. : Советская Россия, 1978. – 88 с.
4. Коррекционная проба (Тест Бурдона) / Альманах психологических тестов. – М., 1995. – С. 107–111.
5. Епифанов, В.А. Лечебная физическая культура и спортивная медицина : учебник / В.А. Епифанов. – М. : Медицина, 1999. – 304 с.
6. Виленский, М.Я. Физическая культура работников умственного труда / М.Я. Виленский, В.И. Ильинич // Новое в жизни, науке, технике. – М. : Знание, 1987. – 236 с. – (Серия «Физкультура и спорт»).
7. Физическая культура студента : учебник / под ред. В.И. Ильинича. – М. : Гардарики, 2000. – 448 с.
8. Нифонтова, Л.Н. Физическая культура для людей, занятых малоподвижным трудом / Л.Н. Нифонтова, Г.В. Павлова. – М. : Советский спорт, 1993. – 48 с.
9. Путилов, А.А. «Совы», «жаворонки» и другие люди / А.А. Путилов. – Новосибирск : Сибирское университетское изд-во, 2003. – 608 с.
10. Соловьев, В.Н. Влияние различных двигательных режимов на различные уровни адаптации студентов / В.Н. Соловьев // Успехи современного естествознания : тез. докл. Междунар. науч.-практ. конф., Греция, о. Эвия, 5–12 окт. 2003 г. – Т. 4. – С. 117.
11. Соловьев, В.Н. Физиологические механизмы адаптации студентов к физической нагрузке / В.Н. Соловьев // Тез. докл. XVIII съезда физиологического общества им. И.П. Павлова, Казань, 25–28 сент. 2001 г. – С. 578.
12. Соловьев, В.Н. Физическое здоровье студентов как фактор адаптации к образовательному процессу в вузе / В.Н. Соловьев // Вестн. Урал. гос. техн. ун-та. – 2003. – № 10 (30). – С. 119.
13. Любаев А.В. Влияние физических упражнений на умственную деятельность студентов и их взаимосвязь / А.В. Любаев // Молодой ученый. – 2015. – № 18. – С. 423–425.

Поступила 11.04.2018

MENTAL ACTIVITY OF STUDENTS AND HER BACKGROUND RAISING

M. PANKOVA, E. MINJONOK

The article discusses the relationship and healthy life and to adapt to the mental stress of students. Physical activities are presented as the main factor contributing to the improvement of mental health of students in the course of their training at the university.

Keywords: *health, physical activity, mental performance, physical exercise, metabolism.*

УДК 796

**МОДЕЛЬНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ТЕХНИЧЕСКИХ ПРИЕМОВ ИГРОКОВ
В НАСТОЛЬНЫЙ ТЕННИС НА ЭТАПЕ НАЧАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ****ХЭН ЧЮАНТАО***(Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка, Минск)*

Рассмотрены основные закономерности построения моделей и представлены модельные характеристики основных двигательных действий на этапе начальной подготовки игроков в настольный теннис, направленные на повышение эффективности учебно-тренировочного процесса.

Ключевые слова: модельные характеристики, настольный теннис, начальная подготовка, технический прием.

Введение. Настольный теннис является одним из видов спорта, где точность выполнения технико-тактических действий спортсмена определяет эффективность его соревновательной деятельности. Наряду с этим вопросы оценки и совершенствования техники ударных действий в настольном теннисе изучены недостаточно и не всегда сопровождаются конкретными практическими рекомендациями.

Цель работы – теоретическое обоснование и практическая разработка модельных характеристик основных технических приемов на этапе начальной подготовки в настольном теннисе.

Методы исследования: теоретический анализ и обобщение специальной научно-методической литературы, педагогические наблюдения, контрольно-педагогические испытания и методы математической статистики.

Теоретическая значимость результатов работы заключается в дополнении действующей Программы для ДЮСШ, СДЮШОР по настольному теннису положениями, педагогически и методически обосновывающими использование выявленных показателей для этапного и текущего контроля.

Практическая значимость выражается в обеспечении контроля за уровнем освоения технических приемов в настольном теннисе на этапе начальной подготовки.

Основная часть. Развитие спорта в целом и детско-юношеского в частности на современном этапе предполагает поиск новых путей совершенствования учебно-тренировочного процесса и оптимизации существующих методик организации процесса подготовки. Начальный этап в системе многолетней подготовки имеет особую значимость, т.к. в этот период закладываются основы для последующего роста спортивного мастерства, формируется техника выполнения двигательных действий, определяется склонность и предрасположенность занимающихся к избранному виду спорта [1–4].

От оптимальной и рациональной организации учебно-тренировочного процесса зависит полнота раскрытия потенциала начинающего спортсмена.

Обоснованность содержания учебно-тренировочной работы со спортсменами на различных этапах подготовки обусловлена полнотой и достоверностью информации о состоянии их здоровья, физического и психического развития, функционального состояния, уровня физической и технической подготовленности, которая используется во время планирования и коррекции тренировочных нагрузок [5]. Вследствие имеющихся индивидуальных различий в развитии и уровне подготовленности занимающихся, используя одни и те же средства и методы тренировки, можно получить различную ответную реакцию, поэтому вопрос об обратных связях или контроле остается актуальным на всех этапах учебно-тренировочного процесса.

Основу для получения информации о деятельности и состоянии занимающегося составляет педагогический контроль [6]. Основное его назначение – оценка эффективности применяемых методов и средств тренировки. Также задачами педагогического контроля являются учет тренировочных нагрузок, определение уровня подготовленности спортсмена.

Для оптимизации процесса спортивной тренировки целесообразно использование различных моделей. В зависимости от задач и области применения их можно разделить на следующие группы: модели, характеризующие деятельность спортсменов (соревновательная, по разделам подготовки – техническая, технико-тактическая, функционирование организма в целом и его систем), и модели упражнений, тренировочных занятий, их частей или объединенных в тренировочные циклы, периоды или этапы процесса подготовки в целом.

Следует отметить, что не все объекты и явления спортивной тренировки в силу их сложности и многообразия составных элементов возможно представить в виде достаточно полных моделей. По-

этому часто используют отдельные показатели, обычно обозначаемые как модельные характеристики [5–9].

Анализ развития настольного тенниса в мире, в частности, свидетельствует о выходе на ведущие позиции в мире китайских игроков в настольный теннис с 1959 г. и преимущественном их лидерстве с начала 80-х годов прошлого века. Одной из важнейших причин высоких результатов китайских спортсменов в настольном теннисе специалисты называют использование в тренировочном процессе метода моделирования, который опробовали в конце 50-х годов и активно продолжили применять с 70-х годов. Преимущественное распространение получило построение моделей соревновательной деятельности, стиля игры ведущих европейских и японских спортсменов. В основе разработки моделей были положены сбор и анализ информации о технико-тактических действиях потенциальных соперников, морфофункциональных сторон подготовленности, поиск и анализ предпосылок эффективного моделирования и последующее создание и использование построенных моделей в учебно-тренировочном процессе китайских игроков в настольный теннис [7, 9, 10].

Повышение качества учебно-тренировочного процесса юных игроков в настольный теннис тесно связано с оценкой процесса их подготовки.

Задачи получения адекватной оценки качества подготовки, уровня подготовленности занимающихся, оперативного текущего контроля остаются актуальными и в настоящее время несмотря на многочисленные исследования технико-тактической подготовки игроков в настольный теннис на всех этапах многолетней подготовки. Поскольку данные задачи решаются преимущественно на основании использования собственного практического опыта и знания. Существующие в научно-методической литературе предложения и рекомендации по использованию модельных характеристик в настольном теннисе не являются достаточно информативными и научно-обоснованными для этапа начальной подготовки игроков в настольный теннис. Таким образом, разработка модельных характеристик позволяет оптимизировать учебно-тренировочный процесс игроков в настольный теннис на этапе начальной подготовки.

Разработка модельных характеристик подготовленности спортсмена осуществляется по трем основным направлениям, где первым и наиболее распространенным является определение среднегрупповых модельных характеристик, вторым – индивидуальных и третьим – типовых модельных характеристик.

Среднегрупповые модельные характеристики основаны на усреднении данных спортсменов с указанием индивидуальности различий и диапазона возможных колебаний.

Разработку индивидуальных модельных характеристик подготовленности спортсменов основывают на формировании статистического массива отдельно для каждого конкретного спортсмена. Индивидуальные модели служат ориентиром в тренировочном процессе данного спортсмена.

Составление типовых модельных характеристик связано с разделением спортсменов на группы исходя из их индивидуальных особенностей и общих признаков их подготовленности [11–13].

На этапе начального обучения немаловажное значение имеет устойчивость сформированного двигательного навыка, что проявляется в стабильном безошибочном попадании определенным ударом на стол и его вариативность – умение применять освоенное движение в усложненных игровых ситуациях [14, 15].

Основными задачами учебно-тренировочного процесса на этапе начальной подготовки является укрепление здоровья и улучшение физического развития, выявление задатков и способностей детей, их predisposedности к настольному теннису, формирование интереса к занятиям физической культурой вообще и к настольному теннису, а также всестороннее гармоничное развитие физических способностей, содержание технической подготовки на данном этапе составляет изучение основных ударных действий и правильного выполнения

Содержание технической подготовки на данном этапе составляет изучение техники основных ударных действий и техники передвижений. Техника настольного тенниса касается самых разных аспектов. В самом общем виде выделяют технику удара и технику работы ног, которые между собой взаимосвязаны. Все удары в настольном теннисе зависят от характеристик приходящего от соперника мяча (кроме подачи), т.е. его скорости, вращения, траектории полета, точки отскока от стола. Техника выполнения удара является базой, лежащей в основе всех действий спортсмена.

В основу разработанных нами модельных характеристик были положены данные обследований технической подготовленности занимающихся по показателям, от которых зависит результативность игры и которые являются определяющими для оценки уровня подготовленности занимающихся настольным теннисом на этапе начальной подготовки.

Среднегрупповые модельные характеристики дают возможность тренеру оценить уровень технической подготовленности группы в целом и в то же время позволяют провести индивидуальный анализ степени освоенности технических приемов (табл. 1, 2).

Таблица 1. – Среднегрупповые модельные характеристики (девочки 6–8 лет)

Тестовые задания	$\bar{X}_{ср}$	σ	Оценка уровня освоения технических приемов				
			низкий	ниже среднего	средний	выше среднего	высокий
Набивание мяча ладонной стороной за 1 мин	52,3	6,6	ниже 39	39,1–45,6	45,7–58,9	59–72	выше 72,1
Набивание мяча тыльной стороной за 1 мин	48,9	4,9	ниже 34,2	34,3–43,9	44–53,8	53,9–63,6	выше 63,6
Набивание мяча поочередно за 1 мин	24,1	2,3	ниже 17,2	17,3–21,7	21,8–26,4	26,5–30,9	31 и выше
Откидка слева по диагонали	16,4	2,1	ниже 10	10,1–14,2	14,3–18,5	18,6–22,6	22,7 и выше
Откидка справа по диагонали	17,9	2,1	ниже 11,6	11,7–15,7	15,8–20	20,1–24,1	24,2 и выше
Накат справа по диагонали	17,1	1,8	ниже 11,7	15,2–11,6	15,3–18,9	19–22,4	22,5 и выше
Накат слева по диагонали	18,4	1,3	ниже 14,5	14,6–17	17,119,7	19,8–22,2	22,3 и выше
Подача откидкой справа в мишень на столе	8,4	1,1	ниже 5,1	5,2–7,2	7,3-9,5	9,6–11,6	11,7 и выше
Подача откидкой слева в мишень на столе	8,6	1,1	ниже 5,3	5,4–7,4	7,5-9,7	9,8–11,6	11,7 и выше

Таблица 2. – Среднегрупповые модельные характеристики (мальчики 6–8 лет)

Тестовые задания	$\bar{X}_{ср}$	σ	Оценка уровня освоения технических приемов				
			низкий	ниже среднего	средний	выше среднего	высокий
Набивание мяча ладонной стороной за 1 мин	59,4	3,6	ниже 48,6	48,7–55,7	55,8–63,0	63,1–70,1	выше 70,2
Набивание мяча тыльной стороной за 1 мин	51,0	6,2	ниже 32,4	32,5–43,9	44,8–57,2	57,3–69,5	выше 69,6
Набивание мяча поочередно за 1 мин	26,8	1,3	ниже 22,9	23,0–25,4	25,5–28,1	28,2–30	30,1 и выше
Откидка слева по диагонали	17,6	1,9	ниже 11,9	12,0–16,6	16,7–19,5	19,6–23,2	23,3 и выше
Откидка справа по диагонали	17,3	1,6	ниже 12,5	12,6–15,6	15,7–18,8	18,9–22,1	22,2 и выше
Накат справа по диагонали	17,9	1,6	ниже 13,1	13,2–16,2	16,3–19,5	19,6–22,6	22,7 и выше

При расчете среднегрупповых модельных характеристик был использован метод сигмальных отклонений от генеральной средней величины. «Норма» или «средний» уровень определялся интервалом, лежащим в диапазоне $X \pm 1\sigma$. Диапазон $X + 2\sigma$ соответствовал уровню «выше среднего», $X + 3\sigma$ – уровню «высокому». Уровень «ниже среднего» определялся диапазоном $X - 2\sigma$, «низкий» – $X - 3\sigma$.

Среднегрупповые модельные характеристики основных элементов техники на этапе начальной подготовки представлены дифференцированно для мальчиков и для девочек.

Оценочные таблицы содержат сведения о средней арифметической величине и среднем квадратическом отклонении по каждому виду технического приема, изучаемого на этапе начальной подготовки и выполняемому в различных тренировочных заданиях.

Для индивидуальной оценки уровня эффективности технического приема необходимо сопоставить результаты тестирования каждого испытуемого с соответствующими результатами, указанными в таблице. Данные нормативы позволяют осуществлять как индивидуальную, так и групповую оценку технической подготовленности спортсменов на следующих уровнях: «низкий», «ниже среднего», «средний», «выше среднего», «высокий».

В качестве примера оценки индивидуального уровня освоенности техникой ударов приведена диаграмма, на которой рассматриваемые показатели (рис.).



Рисунок. – Модельные характеристики технических приемов игроков в настольный теннис 6–8 лет

Вывод. Таким образом, в ходе проведенных исследований были разработаны модельные характеристики основных технических приемов на этапе начальной подготовки, что создало предпосылки для повышения эффективности учебно-тренировочного процесса, в частности технической подготовки на основании оптимизации текущего и этапного контроля уровня освоения изучаемых ударных движений игроков в настольный теннис.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бернштейн, Н.А. Природа навыка и тренировки / Н.А. Бернштейн // Хрестоматия по общей психологии. Психология памяти. – М. : Изд-во МГУ. – 1979. – С. 81–84.
2. Команов, В.В. Тренировочный процесс в настольном теннисе : учеб.-метод. пособие. – М. : Советский спорт, 2014. – 392 с.
3. Матыцин, О.В. Система формирования специальной подготовленности юных спортсменов на этапах многолетней подготовки в индивидуальных игровых видах спорта (на материале настольного тенниса) : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / О.В. Матыцин. – Челябинск, 2002. – 396 л.
4. Набатникова, М.Я. Основы управления подготовкой юных спортсменов / М.Я. Набатникова. – М. : Физкультура и спорт, 1982. – 143 с.
5. Матвеев, Л.П. Теория и методика физической культуры : учебник для институтов физической культуры. – М. : Физкультура и спорт, 1991. – 543 с.
6. Бернштейн, Н.А. Физиология движений и активность / Н.А. Бернштейн ; под ред. О.Г. Газенко. – М. : Наука, 1990. – 495 с.
7. Настольный теннис / под ред. Сюй Яньпена. – М. : Физкультура и спорт. – 1987. – 320 с.
8. Барчукова, Г.В. Настольный теннис. Физическая подготовка игроков : метод. пособие / Г.В. Барчукова // М. : Изд.ГЦОЛИФКа, 2009. – 22 с.
9. Усмангалиев, М.Ж. Методические особенности совершенствования точности и быстроты двигательных действий в настольном теннисе : автореф. дис. ... канд. пед. наук / М.Ж. Усмангалиев. – М., 1990. – 24 с.

10. Хо Мань Чьонг. Критерии отбора детей в спортивные школы настольного тенниса Вьетнама : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Хо Мань Чьонг ; Рос. гос. ун-т физ. культуры, спорта, молодежи и туризма (ГЦОЛИФК)]. – М., 2014.
11. Хуан Хуа Лин. Системный анализ соревновательной деятельности в настольном теннисе / Хуан Хуа Лин, Го Джан // Гуанчжоу. ИФК 2004. – С. 55–56 (на кит. яз.).
12. Настольный теннис: Неизвестное об известном / под ред. О.В. Матыцина. – М., 1994. – 87 с.
13. Портнова, О.Ю. Особенности соревновательной деятельности теннисистов высокой квалификации : автореф. дис. ... канд. пед. наук / О.Ю. Портнова. – М., 2002. – 23 с.
14. Барчукова, Г.В. Теория и методика настольного тенниса : учеб. пособие. для студентов ФК / Г.В. Барчукова, В.М. Богущас, О.В. Матыцин. – Вильнюс, 2007. – 150 с.
15. Барчукова, Г.В. Формирование технико-тактического мастерства в индивидуально-игровых видах спорта (на примере настольного тенниса) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Г.В. Барчукова ; Рос. гос. акад. физ.культуры. – 45 с.

Поступила 12.04.2018

MODEL CHARACTERISTICS OF TECHNICAL RECEPTIONS OF PLAYERS IN TABLE TENNIS AT THE STAGE OF INITIAL TRAINING

HEN CHUANTAO

In this paper the main regularities of teaching the technique of motor action, outlines the instructional techniques aimed at improving the effectiveness of the table tennis training process

Keywords: *model characteristics, table tennis, initial preparation, technical reception.*

УДК 796.093.63[57.017.6+572.512.3]

РОСТО-ВЕСОВАЯ МОДЕЛЬ СОВРЕМЕННОГО ДЕСЯТИБОРЦА

И.В. РОМАНОВ*(Витебский государственный ордена Дружбы народов медицинский университет)*

Знание морфологических параметров многоборцев, сопоставление их со спортивными результатами дают возможность оценить эффективность рассматриваемых данных в проявлении наивысших достижений в десятиборье. Анализируются два основных показателя: вес и рост спортсменов. Особенности строения тела десятиборца существенно влияют на предрасположенность к видам двигательной активности и способствуют формированию росто-весовой модели десятиборца. Это в свою очередь помогает совершенствовать содержание тренировочного процесса и оптимизировать выбор средств для дифференцирования воздействий на развитие либо изначально сильных, либо изначально слабых сторон физической подготовленности многоборца.

Ключевые слова: модель десятиборца, росто-весовой показатель, корреляционная взаимосвязь, тренировка в десятиборье.

Десятиборье – сложная дисциплина легкой атлетики, состоящая из десяти разных по структуре и характеру упражнений. Соревнования проводятся последовательно в течение двух дней: 1-й день – бег на 100 м, прыжок в длину, толкание ядра, прыжок в высоту, бег на 400 м; 2-й день – бег на 110 м с барьерами, метание диска, прыжок с шестом, метание копья, бег на 1500 м [1]. Предложенная более 100 лет назад программа по десятиборью не утратила своей актуальности до настоящего времени и сохранилась в своем первоначальном виде. Для успешного выступления в многоборье от спортсмена требуется проявление всех физических качеств. Для высоких результатов в барьерном беге, прыжках в высоту, длину и с шестом важно развитие скоростно-силовых качеств и координации движений; скоростная выносливость и быстрота необходимы в беге на 100 и 400 м, выносливость – в беге на 1500 м; для толкания ядра, метания диска и копья основная роль принадлежит силе. В десятиборье спортсмен должен быть всегда организован, собран для перехода от одного вида к другому, обладать высоким уровнем физической подготовленности и техникой выполнения упражнений. Среди многочисленных видов спорта легкую атлетику называют «королевой спорта», а ее венцом – десятиборье [2].

Многолетняя целенаправленная подготовка десятиборцев – сложный процесс, качество которого определяется рядом факторов. С традиционной точки зрения, достижение наивысших спортивных результатов возможно при грамотном соотношении физической, технической, тактической, психической и других сторон подготовки атлета. Важность вышеизложенных аспектов неоспоримо высока. В то же время следует обращать внимание на данные росто-весовых показателей [3].

Анализ росто-весовых показателей финалистов Олимпийских игр свидетельствует, что средний рост у мужчин составляет 177 см, средний вес – 73 кг. Конечно, эти усредненные данные не отражают специфику отдельных видов спорта и амплу спортсменов. Так, в мужском баскетболе встречаются игроки мирового класса 160–170 см ростом (разыгрывающие) и 215–220 см (центровые); борцы, боксеры, штангисты имеют разные весовые категории – от 48 до 105 и более кг.

Самыми высокими спортсменами являются представители игровых видов спорта (баскетбол, волейбол, ручной мяч). Средний рост игроков мужской команды может достигать 195–205 см.

Некоторые виды спорта, например, художественная и спортивная гимнастика, акробатика, батут, фигурное катание и другие, наоборот отличаются самыми низкими показателями роста и веса [4].

Ушли в прошлое времена, когда считали, что десятиборец должен иметь какие-то сверхъестественные физические данные. История десятиборья знает, конечно, таких гигантов, как Хейно Липп, Милтон Кэмпбелл, Йорген Хингсен, Александр Погорелов, Рафер Джонсон, но эти атлеты, имеющие рост 195 см и вес около 100 кг, редко выступали в десятиборье и довольно часто имели спортивные травмы. Большинство ведущих современных многоборцев значительно легче и по внешнему виду не отличаются от прыгунов или барьеристов. Их главное достоинство в прохождении всех видов десятиборья на высоком уровне [5].

Цель статьи – определить наиболее оптимальную росто-весовую модель десятиборца, способствующую достижению высокого результата.

Материал и методы. Организация исследования предполагала выполнение работы в два этапа. На первом этапе был проведен сбор росто-весовых показателей 100 лучших десятиборцев за всю историю, на втором – определена взаимосвязь между различными видами многоборья, результатом в десятиборье с росто-весовыми показателями.

Использовались следующие методы исследования: анализ специальной научно-методической литературы, индекс массы тела (индекс Кетле), математико-статистический анализ.

Результаты и их обсуждение. Знание морфологических параметров многоборцев, сопоставление их со спортивными результатами дают возможность оценить эффективность рассматриваемых данных в проявлении наивысших достижений в десятиборье. В нашей работе мы рассмотрим два основных показателя: вес и рост спортсменов. Особенности строения тела десятиборца существенно влияют на предрасположенность к видам двигательной активности. Это способствует формированию росто-весовой модели десятиборца, что также помогает совершенствовать содержание тренировочного процесса и оптимизировать выбор средств, позволяющих дифференцировать воздействие на развитие либо изначально сильных, либо изначально слабых сторон физической подготовленности многоборца [6].

Существенной частью в современной подготовке спортсменов является управление тренировочным процессом на базе модельных характеристик. Важнейшими показателями в модельных характеристиках являются антропометрические (рост, вес, размах рук, рост сидя и т.д.). Рост и вес входят в список показателей физического развития человека.

В нашем исследовании был произведен анализ роста-весовых показателей 100 лучших десятиборцев мира за всю историю [8, 9]. На основании полученных данных был определен их средний рост и вес.

Средний рост 100 сильнейших десятиборцев мира на 1978 г. – 187,6 см, вес – 85,1 кг [7]. Десятиборцы до 1978 г. постепенно становились выше и тяжелее. Затем рост и вес спортсменов до нашего времени практически перестал изменяться. Так, на Олимпийских играх в Амстердаме (1928) средний рост участников десятиборья был 176,4 см, а вес – 71,9 кг, в Риме (1960) – соответственно 184,2 см и 82,1 кг, в Монреале (1976) – 187,4 см и 85,6 кг, в Рио-де-Жанейро (2016) – 188,2 см и 84,1 кг.

Зная рост и вес спортсмена, можно рассчитать индекс массы тела. Индекс массы тела (ИМТ) – величина, позволяющая оценить степень соответствия массы человека и его роста и тем самым косвенно определить, является ли масса недостаточной, нормальной или избыточной. Индекс массы тела рассчитывается по формуле

$$I = \frac{m}{h^2}, \quad (1)$$

где m – масса тела, кг;

h – рост, м.

Результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1. – Росто-весовые показатели 100 лучших десятиборцев на 2018 г.

Средний рост, см	σ	Средний вес, кг	σ	Индекс массы тела ИМТ	σ
189,12	4,63	86,26	5,24	24,11	1,00

На данный момент для наивысшего результата в многоборье десятиборец должен иметь рост тела $189,12 \pm 4,63$ см, массу тела – $86,26 \pm 5,24$ кг и ИМТ соответственно $24,11 \pm 1$. Однако в десятиборье добились успеха атлеты разного телосложения. Рост Х. Липпа 193 см, Р. Зигерта – 198 см, Й. Хингсена – 2 м, А. Погорелова – 2,01 м (причем, вес их составляет около 100 кг). В число сильнейших десятиборцев мира входит также представитель США Д. Беннет, который при росте 173 см и весе 69 кг показал результат 8122 очка и занял 4-е место в десятиборье на Олимпийских играх в Мюнхене. Десятиборец из Иркутска В. Грузенкин набрал сумму 8254 очка при росте 175 см и весе 76 кг.

Большой интерес представляет выявление взаимосвязи не только между отдельными видами легкой атлетики, входящими в десятиборье, но и сравнение их с росто-весовыми показателями (табл. 2).

Из таблицы видно, что существует небольшая корреляционная взаимосвязь между толканием ядра, результатом в десятиборье с росто-весовыми показателями. Это и дает небольшое преимущество для достижения высоких результатов рослым и физически сильным спортсменам.

Также большой интерес вызывает исследование взаимосвязи между росто-весовыми показателями с беговыми видами, метаниями и прыжками (табл. 3).

Таблица 2. – Коэффициенты корреляции между достижениями в отдельных видах многоборья, результатом в десятиборье с росто-весовыми показателями сильнейших десятиборцев мира

Результаты	Рост	Вес	ИМТ
Бег на 100 м	0,15	0,02	-0,06
Длина	-0,06	0,03	0,08
Ядро	0,23	0,42	0,41
Высота	0,11	-0,04	-0,10
Бег на 400 м	0,06	-0,01	-0,07
Бег на 110 м с барьерами	-0,02	-0,11	-0,17
Диск	0,18	0,36	0,38
Шест	0,00	-0,06	-0,07
Копье	-0,18	0,04	0,11
1500 м	-0,03	-0,12	-0,12
Результат в десятиборье	0,03	0,29	0,38

Примечание. Статистически достоверны только коэффициенты корреляции численностью выше 0,21.

Таблица 3. – Коэффициенты корреляции между росто-весовыми показателями с беговыми видами, метаниями и прыжками

Росто-весовые показатели	Беговые виды (100 м, 110 м с/б, 400 м)	Метания (ядро, диск, копье)	Прыжковые виды (длина, высота, шест)
Рост	0,15	0,42	0,14
Вес	0,09	0,32	0,08
ИМТ	0,12	0,42	0,14

Представленные данные (табл. 3) показывают, что корреляционной взаимосвязи между росто-весовыми показателями с беговыми видами, метаниями и прыжками не наблюдается. Слабую взаимосвязь можно объяснить тем, что в число 100 сильнейших десятиборцев мира входили спортсмены, значительно отличающиеся друг от друга по уровню развития физических качеств, техническому мастерству, типологическим признакам (бегуны, прыгуны, метатели, бегуны-прыгуны, прыгуны-метатели, универсалы) [10]. Такое разнообразие результатов в видах десятиборья не обеспечивает высокой зависимости между ними. Поэтому показатели взаимосвязи (коэффициенты корреляции) между видами десятиборья у спортсменов, не имеющих равнозначной подготовленности в беге, прыжках и метаниях, не могут отражать действительной связи между этими видами [11]. Эту корреляционную взаимосвязь можно считать приемлемой: значимая положительная взаимосвязь в каком-нибудь из рядов, может свидетельствовать о появлении отрицательной связи в другом ряду значений. Например, при увеличении роста результатов в метании, уменьшился бы результат в прыжковых и беговых дисциплинах.

Итак, росто-весовые показатели десятиборцев постепенно росли. В 1928 г. их рост составлял 176,4 см, вес – 71,9 кг; в 1978 г. рост – 187,6 см, вес – 85,1 кг. За 50 лет рост многоборца увеличился на 11,2 см, вес – на 13,2 кг. В 2018 г. рост десятиборца составил 189,1 см, вес – 86,2 кг. За последние 40 лет рост и вес десятиборцев практически не изменился, что свидетельствует о том, что росто-весовая модель десятиборца окончательно сформировалась.

Несущественная корреляционная взаимосвязь между толканием ядра, результатом в десятиборье с росто-весовыми показателями дает небольшое преимущество для достижения высоких результатов рослым и физически сильным спортсменам.

Корреляционной взаимосвязи между росто-весовыми показателями с беговыми видами, метаниями и прыжками не наблюдается. Это можно объяснить тем, что в связи с индивидуальными особенностями уровень подготовленности спортсменов в различных видах многоборья неодинаков. Поэтому коэффициенты корреляции между видами десятиборья у спортсменов, не имеющих равнозначной подготовленности в беге, прыжках и метаниях, не могут отражать действительной связи между этими видами и росто-весовыми показателями.

Таким образом, для достижения самых высоких результатов в десятиборье рост многоборца должен быть $188,6 \pm 5,57$ см, вес – $87,03 \pm 6,16$ кг, ИМТ – $24,11 \pm 1,00$. Хотя в десятиборье высоких результатов добивались и двухметровые «гиганты», и невысокие «карлики», но это, как правило, исключение, а не закономерность.

ЛИТЕРАТУРА

1. Куду, Ф.О. Десятиборье / Ф.О. Куду, Ю.Н. Примаков // Легкая атлетика : учебник для ин-тов физ. культуры. – М. : Физкультура и спорт, 1989. – С. 607–633.
2. Юшкевич, Т.П. Пути совершенствования процесса подготовки десятиборцев высокой квалификации / Т.П. Юшкевич, И.В. Романов // Мир спорта. – 2012. – № 3. – С. 3–9.
3. Булгакова, Н.Ж. Спортивная ориентация и отбор как научная проблема. Теория и практика физической культуры. // Н.Ж. Булгакова, В.А. Румянцев. – 1995. – 30 с.
4. Зайцева, И.П. Физическая культура / И.П. Зайцева, М.И. Симаков. – Ярославль : Яросл. гос. ун-т, 2002. – 92 с.
5. Куду, Ф.О. Размышления о decatлоне / Ф.О. Куду // Легкая атлетика. – 1968. – № 9. – С. 6–7.
6. Романов, И.В. Росто-весовые показатели лучших десятиборцев мира / И.В. Романов // Ценности, традиции и новации современного спорта : материалы Междунар. науч. конгресса, Минск, 18–20 апр. 2018 г. : в 2 ч. / Белорус. гос. ун-т физ. Культуры ; редкол.: С.Б. Репкин (гл. ред.), Т.А. Морозевич-Шилок (гл. ред.) [и др.]. – Минск : БГУФК, 2018. – Ч. 1. – С. 193–194.
7. Куду, О.Ф. Легкоатлетические многоборья / О.Ф. Куду – М. : Физкультура и спорт, 1981. – 144 с.
8. <https://www.iaaf.org/competitions/iaaf-world-championships/iaaf-world-championships-london-2017-5151/timetable/byday>. – Дата доступа: 24.03. 2018.
9. <http://www.decathlon2000.com/eng/834/decathlon-world-all-time-list/> – Дата доступа: 23.03.2018.
10. Безлюдов, В.А. Подготовка квалифицированных спортсменов в легкоатлетическом десятиборье : учеб. пособие / В.А. Безлюдов. – Минск : БГУФК, 2003. – 43 с.
11. Зациорский, В. Математика и десятиборье / В. Зациорский, М. Годик // Легкая атлетика. – 1962. – № 10. – С. 28–29.

Поступила 27.04.2018

GROWTH-WEIGHT MODEL OF THE MODERN DECATHLON**I. ROMANOV**

Knowledge of the morphological parameters of the all-rounders, matching them with the sports results enable to evaluate the efficiency of the data in the manifestation of the highest achievements in the decathlon. In our work we will consider two main indicators - weight and growth of athletes. Features of the structure of the body of a decathlete significantly affect the predisposition to physical activity. This contributes to the formation of the growth-weight model decathlete's, it also allows you to improve the content of the training process and optimize the choice of means to differentiate the impact on the development of either initially "strong" or initially "weak" sides of the physical fitness of the all-around.

Keywords: *decathlon competitor model, growth-weight index, correlation, the training in the decathlon.*

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

<i>Чекина Е.В., Глазырина Л.Д.</i> Конструирование комплексного инструмента оценки социально-экономической компетентности специалистов образования	2
<i>Бусел-Кучинская Е.Н.</i> Становление советской системы дошкольного образования на землях российско-белорусского приграничья 1917–1924 гг. (на материалах Витебской губернии)	8
<i>Денисова И.В.</i> Основные факторы развития музыкального образования Витебской губернии второй половины XIX – начала XX вв.	14
<i>Жуков А.В.</i> Диагностика сформированности уровня гражданской культуры студентов военных кафедр	21
<i>Минчукова Е.М.</i> Педагогические условия формирования конкурентоспособности специалиста при обучении иностранному языку студентов неязыковых специальностей в вузе	27
<i>Оруп Т.В.</i> Творческое развитие младших школьников в процессе вокально-хоровых занятий	31
<i>Чеботарёва Е.М.</i> Историкографический анализ феномена «интеллектуальная зрелость» в философской, психолого-педагогической литературе	35

МЕТОДИКА

<i>Коньшева А.В.</i> Обучение реферативному переводу студентов неязыковых специальностей	43
<i>Эдвардс Н.М.</i> Формирование деятельностного компонента языковой компетентности с помощью квазипрофессиональных ситуаций	49
<i>Пилимон О.В.</i> Изучение уровня сформированности познавательного интереса у детей старшего дошкольного возраста	54
<i>Сасина Н.В.</i> Формирование межкультурной компетенции в обучении иностранному языку с использованием лингвокультурологического подхода	58

ПСИХОЛОГИЯ

<i>Баксанский О.Е.</i> Конвергентная парадигма в современной науке	64
<i>Краснянская Т.М., Тылец В.Г.</i> Адаптационные сценарии концепции личной безопасности	69
<i>Дроздов А.Ю.</i> Профессиональная подготовка политических психологов: анализ образовательных моделей	75
<i>Завацкая Л.Н.</i> Социально-педагогический патронаж семьи, находящейся в сложных жизненных обстоятельствах	82
<i>Деревянко С.П., Скорик Я.С.</i> Роль эмоционального интеллекта в психологическом благополучии молодых людей	91
<i>Власов Е.И.</i> Стрессоустойчивость как профессионально значимое качество работников медицинской судебной экспертизы	96
<i>Ковалёва Е.А., Сулима И.В.</i> Проблема оптимизации детско-родительских взаимоотношений в неполной семье	102
<i>Шестиловская Н.А.</i> Стилевые особенности саморегуляции спортсменов различной квалификации	109

ФИЛОСОФИЯ

<i>Зайцев Д.М.</i> Паломничество в иудаизме: истоки, традиция, особенности	115
<i>Климович А.И.</i> Рецепция концепта эволюции в философии трансгуманизма	120
<i>Познякова О.Л.</i> Ритуальный подход как теоретическое обоснование онтологической сущности драмы	124
<i>Щёкин Н.С.</i> Диалог церкви и государства: современные формы взаимодействия	128
<i>Бурсевич В.В.</i> Стратегии исследования идеологии в критическом дискурс-анализе	136
<i>Гук О.</i> Историческая память как фактор формирования социетальной культуры	141
<i>Овсейчик Е.В.</i> Христианская идея человека как хозяина природы в контексте экологической этики	147

КУЛЬТУРОЛОГИЯ

<i>Крывалап А.Д.</i> Глобальный контекст посткаланияльных биэграфий	151
<i>Лысова Н.Б.</i> Влияние эстрады на современный белорусский театр в условиях нового социально-культурного контекста	156
<i>Сельчэнок Е.К.</i> Фауст и гносис эпохи реформации	162
<i>Чжэн Чао</i> Концепция «Один пояс и один путь» как движущая сила китайской художественной культуры	169

ФИЗКУЛЬТУРА И СПОРТ

<i>Горовой В.А.</i> Структура и содержание модели организации физической рекреации студентов	172
<i>Горовой В.А., Наскалов В.М.</i> Психолого-педагогические аспекты стимулирования физкультурно-рекреационной активности студентов	181
<i>Новицкий Д.Э., Новицкая В.И.</i> Комплексный контроль в управлении спортивной подготовкой баскетболистов студенческих команд	187
<i>Каранкевич А.И.</i> Корреляционная структура профессионально важных психофизических качеств курсантов министерства внутренних дел	193
<i>Додонова Е.А.</i> Научно-практические положения формирования мотивов у студентов к самостоятельным занятиям физической культурой и спортом	201
<i>Малах О.Н., Шмат П.А.</i> Отношение учащихся-спортсменов к проблеме допинга в спорте	206
<i>Панкова М.Д., Минёнок Е.В.</i> Социологические проблемы формирования здорового образа жизни студентов	212
<i>Хэн Чюантао</i> Модельные характеристики технических приемов игроков в настольный теннис на этапе начальной подготовки	216
<i>Романов И.В.</i> Росто-весовая модель современного десятиборца	221