

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 рэцэнзаванне, 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.

Журнал входит в Российский индекс научного цитирования.

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, Н.И. Антипин.

Редактор Т.А. Дарьянова.

Подписано к печати 17.12.2019. Бумага офсетная 65 г/м². Формат 60×84¹/₈. Ризография.

Усл. печ. л. 19,07. Уч.-изд. л. 22,98. Тираж 100 экз. Заказ 1027.

ПЕДАГОГИКА

УДК 37.013:94(476.5)«1917/1923»

ЛИКВИДАЦИЯ БЕЗГРАМОТНОСТИ НА ТЕРРИТОРИИ ВИТЕБСКОЙ ГУБЕРНИИ В ПЕРВУЮ ПЯТИЛЕТКУ СОВЕТСКОЙ ВЛАСТИ

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

Рассматриваются вопросы ликвидации безграмотности среди взрослого населения в Витебской губернии в конце 1917 – начале 1923 гг. Количество стихийно учреждаемых ликпунктов в регионе возросло вплоть до 1920 г. Кризис финансирования повлек резкое сокращение ликпунктов в сельской местности. В городах ликпункты переводились на средства профсоюзов. Параллельно развивались другие формы идейно-просветительской работы для взрослого населения (клубы, курсы, вечерние школы, кружки и т.п.). Однако искоренить безграмотность среди взрослых в первую пятилетку советской власти не удалось.

Ключевые слова: Витебская губерния, ликвидация безграмотности, Витебская губернская чрезвычайная комиссия по ликвидации безграмотности.

Введение. 1917 – начало 1920-х гг. – сложный и противоречивый период в истории развития белорусской национальной школы. Масштабные преобразования после Октябрьской революции 1917 г. осложнялись драматическими событиями Первой мировой и Гражданской войн, социально-экономическим кризисом, непростым геополитическим положением белорусских земель. За относительно короткий временной промежуток территория Витебской губернии и ее государственная принадлежность неоднократно изменялись. Накануне так называемого «первого укрупнения БССР» в марте 1924 г. Витебская губерния фактически являлась частью РСФСР [1, с. 17].

В настоящее время отдельные аспекты народного образования Витебщины в первые годы советской власти рассматриваются в публикациях историков и краеведов Т.П. Ивановой, А.М. Подлипского, Г.Н. Яковлевой и др. Однако отсутствуют историко-педагогические работы, освещающие вопросы ликвидации безграмотности среди взрослого населения региона. Цель нашей статьи – проанализировать и показать процесс ликвидации безграмотности в Витебской губернии в конце 1917 – начале 1923 гг. Для подготовки публикации использованы дела, хранящиеся в фондах Государственного архива Витебской области (ГАВт), изданный в 1926 г. сборник докладов партийного и общественного деятеля И.И. Ходоровского, а также материалы периодической печати. Реализованы общелогические методы исследования (индукция и дедукция, анализ и синтез, сравнение и обобщение), методы историко-генетического и историко-системного анализа.

Основная часть. После 1917 г. перед советским государством встала задача в сжатые сроки ликвидировать безграмотность взрослого населения. Согласно положениям декрета «О единой трудовой школе РСФСР» (1918) допускалась организация «особых занятий» для лиц «по своим годам не могущих быть принятыми в школы» [1, с. 19]. Основательно процесс ликвидации безграмотности был закреплен декретом от 26 декабря 1919 г. «О ликвидации безграмотности среди населения РСФСР». [2, л. 153]. После 1920 г. его реализацией занималась Витебская губернская чрезвычайная комиссия по ликвидации безграмотности (губграмчека).

В соответствии с текстом декрета от 1919 г. содействие государственной власти в борьбе с безграмотностью вводилось в обязанности грамотному населению. При этом рабочие и служащие для занятий в школах первоначальной грамоты должны были ежедневно освобождаться от работы на 2 часа с сохранением заработной платы [3, л. 18]. Школами для взрослых, предназначавшимися для первоначального обучения, являлись ликпункты (пункты по ликвидации безграмотности). Для лиц, записанных на ликпункты, посещение последних было обязательным [4, л. 201]. В государственном масштабе ликпункты преследовали задачи подготовки трудящихся к «активной работе в советском строительстве и к участию в культурной жизни страны». Образовательный процесс предполагал изучение азов русского или родного языка (чтение и письмо), математики (умение писать целые числа, простые дроби и, по возможности, считать десятичные дроби и проценты), а также идейно-политическое просвещение. Учитель, работавший на ликпункте, назывался ликвидатором. Помимо преодоления «технической» безграмотности учащихся учитель-ликвидатор должен был «ввести их в курс политико-экономической жизни страны путем чтения и обсуждения газет», чтобы в дальнейшем «приучить самих учащихся читать газеты и разбираться в их материале и письменно излагать свои мысли» [5, л. 23].

Практика обучения взрослых на Витебщине существовала ранее [1, с.17, 19]. После 1917 г. и до начала 1920-х гг. количество школ (курсов) для неграмотных и малограмотных стихийно возрастало. Как прописывалось в «Отчете о деятельности Витебской губернской чрезвычайной комиссии», «первоначальным производственным планом... по губернии было установлено функционирование 590 ликпунктов ... впоследствии количество ликпунктов сокращено до 215» [4, л. 215]. Необходимо заметить, что в 1919 г. расходы на нужды образования в РСФСР равнялись 11,6%. В последующем доля расходов на образование снизилась и к 1922 г. составляла лишь 3,5%. По свидетельству государственного деятеля И.И. Ходоровского, если в 1920–1921 гг. через пункты ликвидации безграмотности прошло 4 млн человек, то в 1922 г. РСФСР в силах оказались обслужить только 100 тыс. [6, с. 3, 5–6]. Недостаток финансирования повлек повсеместное сокращение ликпунктов. Витебская губерния не стала исключением. Как следствие, на Витебщине на начало 1922 г. оставалось 149 ликпунктов (таблица) [4, л. 215 об.–217 об.].

Таблица. – Количество ликпунктов в губернии на 01.01.1922 г.

Уезды	Общее количество ликпунктов (в городах)	Количество учащихся
Витебский	45 (34)	490 (Витебск)
Велижский	4	80
Городокский	1	40
Дриссенский	22	Нет сведений
Лепельский	1	17
Оршанский	6 (3)	120
Себежский	25 (3)	327
Сенненский	2 (1)	Нет сведений
Суражский	1	Нет сведений
Невельский	27	400
Полоцкий	15 (4)	Нет сведений
Итого	149 (45)	1474

Анализ архивных материалов позволяет сделать вывод, что так называемая «первая ликвидационная кампания» в Витебской губернии фактически провалилась. Положение декрета от 1919 г. и требования губграмчека привлекать «в порядке трудовой повинности» грамотное население для борьбы с безграмотностью на практике игнорировались. Неграмотные рабочие и служащие для занятий на ликпунктах не освобождались от трудовых обязанностей [3, л. 18]. Существенным тормозом ликбеза в деревнях выступали общественные трудовые и гужевые повинности, отнимавшие у крестьянина весомую долю времени. Наконец, сами обучающиеся уклонялись от посещения школы по ликвидации безграмотности зачастую без всякой уважительной на то причины [7, л. 41]. Действия, принимаемые губграмчека для урегулирования данных вопросов, оставались безуспешными. Так, в ходатайстве об освобождении неграмотных крестьян от трудовых и гужевых повинностей на время обучения в ликпунктах губкомтруд (губернский комитет труда) отказал [4, л. 215–217 об.]. Практика запретов принимать подписи за неграмотных 18–30 лет, действующая в отдельных уездах [7, л. 41], также не решала существующие проблемы.

На основании директивы, изложенной в циркулярном предложении губграмчека от 4 октября 1921 г., с 1922 г. в Витебской губернии развернулась вторая «ликвидационная» кампания [4, л. 215]. Постановлением Витебского губернского исполнительного комитета № 1 от 2 января 1922 г. меры по проведению кампании ужесточались. Уклонение рабочими и служащими от обязанностей посещать ликпункты было чревато выставлением прогулов «со всеми вытекающими отсюда последствиями» [4, л. 195]. За невыполнение постановления на фабрично-заводское руководство налагались штрафные и другие санкции. «Борьба с заводоуправлением» носила эпизодический характер. Например, в 1922 г. за нарушения требований постановления № 1 администрация фабрики «Двина» была привлечена к ответственности, а трудящиеся на 2 часа освобождены от работы при сохранении выплат за часы обучения [4, л. 173–192 об.]. Говорить о массовости таких мер в настоящее время нелегко, поскольку не удалось обнаружить другие свидетельства действенности подобных мероприятий.

По принятому постановлению трудгужповинности для обучающихся в сельской местности могли заменяться трудгужналогом либо поровну распределяться между остальным населением [4, л. 173]. Ответственность за посещаемость обучающимися пунктов по ликвидации безграмотности возлагалась на председателей райисполкомов и сельский актив – «представителей деревень». За халатное отношение к установленным обязанностям предполагались штрафы в размере до 50 000 руб. Для сравнения, заработная плата советского учителя в указанные годы составляла 2400–14 800 руб. в месяц и была одной из самых низких по стране [6, с. 6; 8].

23–28 февраля 1922 г. Витебская губграмчека принимала участие в I Всероссийском съезде работников по ликвидации безграмотности [4, л. 143], по итогам которого была выработана резолюция. Согласно последней масштабы предстоящей работы следовало уменьшить «ввиду сокращения средств

на ликвидацию неграмотности». В поле зрения кампании в первую очередь попадали лица в возрасте от 18 до 30 лет из числа военнослужащих и милиции, а также членов профсоюзов, комсомола; в деревнях – работники колхозов и совхозов. Внимание было обращено также на юношей и девушек 14–18 лет. В отношении остальных категорий взрослого населения преодоление безграмотности объявлялась «делом добровольным» [4, л. 201].

С 1 марта 1922 г. в Витебской губернии все ликпункты и школы для взрослых снимались с государственного обеспечения. В городах они полностью переводились на средства предприятий [4, л. 199]. И если на начало марта 1922 г. при фабриках и заводах г. Витебска было 13 ликпунктов, то в мае того года уже 26 [4, л. 199, 200]. К работе по ликбезу были привлечены культотделы и профсоюзы, на которые в дальнейшем возлагалась вся ответственность за ликвидацию неграмотности среди рабочих и служащих [2, л. 101]. Экономия финансовых средств и недостаток подготовленного персонала вынуждали прибегать к взаимному обучению по принципу «грамотный, обучи неграмотного». На Витебщине такая практика действовала среди членов РКСМ, военнослужащих и милиционеров. Одновременно губграмчека принимала меры по снабжению ликпунктов керосином, письменными принадлежностями, учебными пособиями, формами отчетности и педагогическим персоналом, «стараясь качественно улучшить таковой» [4, л. 143–143 об.].

Циркуляром № 179 губернского совета профсоюзов от 30.09.1922 перед союзными органами (профсоюзами) был выдвинут ряд задач, среди которых – учет всех неграмотных в губернском масштабе, подготовка соотвествующих помещений, взаимодействие с местными отделами народного образования для получения педагогических сил, заготовка канцелярских принадлежностей. Наконец, профсоюзными организациями необходимо было разработать меры привлечения учащихся в школы и договориться с хозорганами об их освобождении 3 раза в неделю на 2 часа от работ [2, л. 5; 9, л. 101].

В 1920-е гг. в Витебске были созданы профсоюзы кожевников, строителей, химиков, текстильщиков, советских партийных работников, работников народного просвещения, народной связи, народного питания, а также рабочих и служащих лечебно-санитарных учреждений. Поскольку посещение ликпунктов было обязательным для зарегистрированных в них и формально налагало строгую ответственность на определенный круг должностных лиц, развивались более «мягкие» формы – вечерние школы и курсы для взрослых, кружки, клубы, читальни и т.п. Например, в Витебске профсоюз кожевников, помимо 3 ликпунктов, располагал 2 клубами, читальней, драмстудией, духовым оркестром, спортплощадкой. Профсоюз текстильщиков имел 4 ликпункта, а также школу для малограмотных, духовой и струнный оркестры и т.п. Профсоюзные культурно-просветительские учреждения действовали в некоторых уездных городах: ликпункты и рабоче-партийные клубы, библиотеки, курсы и школы для взрослых были отмечены в Себеже, Полоцке, Невеле, Орше [10, л. 187–187 об.; 11, л. 174].

В указанное время в губернском городе действовал рабочий клуб имени Парижской коммуны. При клубе постоянно работали ликпункты и школы [4, л. 61, 113 об., 120], а также функционировали кружки: «марксистский», политический, естественно-научный, технический, литературный, драматический. Периодически организовывались лекции по географии, естествознанию, политическому просвещению и научному атеизму, к примеру, «Ископаемые предки и происхождение человека», «Государство и религия», «Новый кодекс законов о труде» и др. [4, л. 79 об, 109, 112]. В протоколе заседания правления клуба имени Парижской коммуны от 18 мая 1923 г. зафиксировано: «Массовая работа выразилась в проведении ряда лекций, на которых присутствовало свыше 15 000 человек». В мае 1923 г. в целях политического просвещения курсистов клуба было организовано ежедневное вечернее чтение газет вслух [9, л. 110, 112].

Клуб имени Парижской коммуны считался «общесоюзным» и предполагал просвещение всех трудящихся Витебска. Силами клуба не позднее 1 сентября 1922 г. были открыты одногодичные общеобразовательные вечерние курсы для неграмотных и малограмотных [4, л. 52]. По социальному положению 75% курсистов были рабочими, 10% – служащими, 10% – красноармейцами, 3% – инвалидами, 2% – «прочими». 60% из них знали только устный счет, сложение и вычитание на счетах, начертание чисел до 100, «остальные в детстве обучались в талмуд-торах или начальных школах, где проходили начальные действия над числами, но все это позабыли» [9, л. 136]. Анализ материалов архива позволяет сделать вывод, что в 1920-е гг. названные курсы выступали своеобразной площадкой для педагогических новшеств и экспериментов в духе своего времени. Внимание заслуживает методика обучения математике, предложенная учителем Фивейским (фамилия может быть другой, поскольку в изученных нами документах прописана неразборчиво). На основе учета и анализа социального состава курсистов педагог «построил в каждой группе свой материал так, чтобы, используя умственное развитие и [имеющиеся] знание ... вводить [их] постепенно в круг новых сведений» [9, л. 136]. Проработанный учителем материал условно разбивался на 5 групп:

1) материал из рабочей жизни учащихся – расчетные книжки, квитанции, бумажные ассигнации и т.п. Из «жизненного материала» учащиеся получали задачи на вычисление процентов. Например, портной за 2 недели пошил 9 пар брюк, 6 жилетов и 9 гимнастерок по определенным ценам. В течение этих 2 недель было 2 праздника. Из полученной платы за работу отчислено 4% в профсоюз, 1% в диспансер. Сколько денег полагается получить портному? Подчеркивая прикладной характер такого обучения, учитель поведал историю

с учеником, который, применив знание на практике, проверил сумму своего жалования и выяснил, что наниматель его обманул. После занятий ученик побежал к хозяину требовать недоданных ему денег;

2) материалы периодической печати местного значения (о взимании квартирного налога, плата за квадратную сажень жилой площади в коммунальных домах и т.п.), а также имеющие общегосударственное или мировое значение – убыль населения от голода в республике, выпуск бумажных денег в 1922 г., ценность одного рубля 1923 г., ценность рубля и марки, подоходное обложение лиц с высокой заработной платой и т.д.;

3) статистический материал, имеющийся в разных журналах, отчетах, сборниках, календарях и т.п.;

4) цифровой материал по таблицам экономической географии и статистического бюро труда;

5) случайный материал (школьная анкета, производственный план, выигрышный заем и т.п.).

Принцип «жизненности» применялся при научении построения графиков. Так, учитель давал задание, высчитать, сколько лет деятелям революции Ленину, Троцкому, Зиновьеву и др., а затем построить график их возрастов [9, л. 136 об.].

На вечерних курсах учительницей Коршуновой «применялся метод обучения русскому языку по газетам взамен хрестоматии». Как было оговорено в отчете, «результаты этого метода не обнаружались в полной мере, но имеющимися данными [Коршунова] довольна» (14 июня 1923) [9, л. 121].

Определенную просветительскую работу среди взрослого населения проводил профсоюз рабочих и служащих лечебно-санитарных учреждений (всемедикосантруд). Так, в феврале 1923 г. по субботам в Доме санитарного просвещения Витебска для широких народных масс организовывался цикл лекций-бесед по гигиене, сопровождающихся демонстрацией препаратов и теневых картин на экране [9, л. 59].

Основными тормозящими факторами проведения второй «ликвидационной» кампании обозначались скудость финансовых средств, отсутствие должного методического обеспечения, недостаточная подготовка работников и «общая слабость» органов управления политико-просветительской работой (уполитпросветов) [10, л. 11; 12, л. 1]. Вместе с тем материальная сторона обстояла сравнительно благополучно. Как было прописано в отчете, по уездам в достаточном количестве имелось учебных пособий. Среди них – буквари Элькиной и журналы «Долой неграмотность...», «Буквари крестьянина» Голанта и т.п. [10, л. 11].

В 1923 г. в планы Витебской губграмчека входило восстановление сети ликпунктов в уездах. В частности, предполагалось открытие по одному пункту на волость, прежде всего, при совхозах и «приписных хозяйствах» [10, л. 11]. На 1 февраля 1923 г. количество ликпунктов в сельской местности достигло наиболее низкой отметки – 17, однако впоследствии наблюдался незначительный рост. На 15 мая 1923 г. общее количество ликпунктов равнялось 25, включая школу грамоты при Лесковичской трудовой колонии для лишенных свободы в Витебском уезде [10, л. 11–12 об.]. В целях стимуляции посещений деревенских ликпунктов предполагалось включить в программу последних преподавание сельскохозяйственных знаний [4, л. 143 об.].

В марте 1923 г. перед Витебской губграмчека были поставлены новые задачи в борьбе безграмотностью [9, л. 10, 11, 88]. Очередная «ликвидационная» кампания намечалась под лозунгом «1 мая 1924 г. – праздник грамотности передовых рабочих». Центр тяжести по ее реализации переносился на партийные органы, женотделы, профсоюзы, сельский актив, допризывников, служащих в рядах Красной Армии и прочее «организованное население». Согласно циркуляру Главполитпросвета РСФСР от 2 марта 1923 г. Витебской губернской чрезвычайной комиссии следовало связаться с уездными бюро профсоюзов (упрофбюро) с целью произвести учет всех неграмотных и малограмотных членов профсоюзных организаций и строго отслеживать количество лиц, окончивших ликпункты. Требовалось проводить усиленную работу на местах по привлечению в них безграмотных. Не позднее 1 января 1924 г. каждая профсоюзная организация должна была разработать план ликвидации безграмотности «организованного пролетариата», изыскав необходимые на это средства. Полное искоренение неграмотности среди всех слоев населения было запланировано к 10-летию юбилею Октябрьской революции, т.е. к 1927 г. [6, с. V; 9, л. 91]. Впоследствии данное решение было закреплено резолюцией «О ликвидации неграмотности среди взрослого населения РСФСР», принятой на XI Всероссийском съезде Советов 29 января 1924 г.

Была пересмотрена система поощрительных мероприятий и взысканий в деле ликбеза. В частности, признавались обоснованными требования профсоюзов включить в коллективные договоры положения об освобождении от трудовых обязанностей трудящихся на время обучения в ликпунктах. В свою очередь, профсоюзы обязались разработать и внедрить ряд принудительных и поощрительных мер для увеличения посещаемости школ первоначальной грамоты. Для широкого привлечения активных работников к делу ликбеза было рекомендовано установить премирование особо выдающихся за организацию и проведение работы и заносить на красную доску учреждения, в которых работа по ликвидации неграмотности была поставлена образцово. Одновременно «во избежание уменьшения посещаемости в связи с летним периодом обучающимся в ликпунктах летние отпуска рекомендовалось давать только по окончании школ» [9, л. 91–92].

Заключение. Таким образом, в первые послереволюционные годы борьба с неграмотностью взрослого населения стремительно набирала обороты. В Витебской губернии стихийно учреждались

ликпункты, деятельность которых в дальнейшем была регламентирована декретом от 1919 г. «О ликвидации безграмотности среди населения РСФСР». Проведение последнего всецело возлагалось на государственные органы, которые представляла учрежденная после 1920 г. Витебская губернская чрезвычайная комиссия по ликвидации безграмотности. Фактический максимум по количеству учрежденных ликпунктов был достигнут к концу 1920 г. Однако первый этап «ликвидационной» кампании оказался безуспешным. Свернуть темпы проведения мероприятий по ликбезу вынуждал недостаток финансирования. В 1922 г. советская власть приступила к очередному этапу кампании. В условиях дефицита денежных средств были учтены промахи предыдущего периода и разработана система не только карательных, но и поощрительных мероприятий. Внимание губграмчека было сосредоточено на «организованном пролетариате» 18–30 лет. Ответственность за претворение второй «ликвидационной» кампании в сельской местности возлагалась преимущественно на представителей местной власти и сельский актив, в городах – на профсоюзные организации. Так или иначе, количество ликпунктов в уездах незначительно возрастало. В городах развивались разнообразные формы просветительской работы со взрослым населением – клубы, кружки, курсы, школы и т.п. В марте 1923 г. перед Витебской губграмчека была поставлена очередная задача: не позднее 1 января 1924 г. каждая профсоюзная организация должна разработать план ликвидации безграмотности «организованного пролетариата», изыскав необходимые на это средства. Полное искоренение неграмотности среди всех слоев населения было запланировано к 10-летию Октябрьской революции. Однако, как показала дальнейшая история, этих планов достичь не удалось.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бусел-Кучинская, Е.Н. Основные направления строительства советской школы на белорусских землях в 1917–1924 гг. (по материалам Витебской губернии) / Е.Н. Бусел-Кучинская // Весті БДПУ. – 2017. – № 4. – С. 17–21.
2. ГАВт. – Ф. 41. Витебский губернский совет профессиональных союзов (Витгубпрофсовет) Всероссийского центрального совета профессиональных союзов, г. Витебск Витебской губернии. Оп. 1. Д. 385.
3. ГАВт. – Ф. 2268. Витебский губернский военно-революционный комитет (Витебский губвоенревком), г. Витебск Витебской губернии РСФСР. Оп. 1. Д. 27.
4. ГАВт. – Ф. 41. Оп. 1. Д. 328.
5. ГАВт. – Ф. 2289. Коллекция периодической печати, тематических подборок периодической печати и неперiodических изданий. Оп. 2. Д. 77.
6. Ходоровский, И. На фронте просвещения : Статьи и речи / И. Ходоровский. – М. – Л. : Гос. изд-во, 1926. – 176 с.
7. ГАВт. – Ф. 83. Руднянский волостной Совет рабочих, крестьянских и красноармейских депутатов и его исполнительный комитет (Руднянский волисполком), д. Рудня Городокского (с 15.02.1923 – Невельского) уезда Витебской губернии (с 10.03.1924 – БССР). Оп. 1. Д. 4.
8. Белова, Н.А. Заработная плата советских учителей в 1920–1960-е гг. / Н.А. Белова // Ярослав. пед. вестн. – 2011. – № 1. – С. 36–38.
9. ГАВт. – Ф. 41. Оп. 1. Д. 483.
10. ГАВт. – Ф. 41. Оп. 1. Д. 480.
11. ГАВт. – Ф. 41. Оп. 1. Д. 482.
12. ГАВт. – Ф. 41. Оп. 1. Д. 479.

Поступила 06.07.2019

ELIMINATION ILLITERACY IN VITEBSK PROVINCE IN THE FIRST FIVE YEARS OF SOVIET POWER

E. BUSEL-KUCHINSKAYA

The article deals with the elimination of illiteracy among the adult population in the Vitebsk province in late 1917 - early 1923. The number of literally established literacy schools increased until 1920. The funding crisis caused a sharp reduction in literacy schools in rural areas. In the cities of the school letters were transferred to the funds of the trade unions. At the same time, other forms of ideological education for adults (clubs, courses, evening schools, etc.) developed. However, it was not possible to eradicate adult illiteracy in the first five-year plan.

Keywords: *Vitebsk province, elimination illiteracy, Vitebsk provincial extraordinary Commission for the elimination illiteracy.*

УДК 370(09)(476)

**ЭКСТЕРНАТ КАК ФОРМА ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЬСКИХ КАДРОВ
В ДОРЕВОЛЮЦИОННОЙ БЕЛАРУСИ**

*канд. пед. наук, доц. В.Н. ЛУХВЕРЧИК
(Полоцкий государственный университет)*

Рассматриваются причины появления экстернатной формы подготовки педагогических кадров в дореволюционной Беларуси. Подчеркиваются надзорные задачи правил сдачи специальных экзаменов для получения учительского звания. Описываются особенности содержания экзаменов, т.к. различные типы общеобразовательной школы требовали подготовки учителей разного уровня. Отмечается высокий интерес к педагогическому экстернату как форме получения профессионального образования и возможности работать в качестве учителя.

Ключевые слова: подготовка учителей, экстернат, экзамены, народный учитель, домашний учитель, домашний наставник.

Введение. Необходимость снижения нагрузки на государственный бюджет при сохранении высокого уровня подготовки специалистов заставляет ученых-теоретиков и практиков, управленцев системы образования разрабатывать и внедрять новые, более рациональные, формы и виды образования, например, дистанционное, сокращенное.

История образования неразрывно связана с практикой работы дореволюционных педагогических учебных заведений, обеспечивающих дифференцированный подход к подготовке учителей в зависимости от специфики учительской деятельности. За пять десятилетий их функционирования накоплен ценный практический опыт, создан богатый арсенал форм, методов и средств подготовки педагогических кадров, требующий более глубокого осмысления с позиции современных образовательных потребностей и возможностей. В этой связи незаслуженно забыта современной образовательной практикой возможность получения педагогического образования через экстернат, который в дореволюционной Беларуси наряду с профессиональной подготовкой школьных учителей в специальных учреждениях [1] достаточно широко использовался для получения «учительского звания».

Экстернат (от лат. *externus* – важнейший, посторонний) – самостоятельное прохождение курса обучения со сдачей экзаменов при каком-либо учебном заведении [2, с. 706]. В дореволюционной России экстерном называли не только тех, кто получал свидетельство об образовании или звание учителя по особому испытанию, но и приходящих учащихся, которые учились в закрытом учебном заведении, но в нем не проживали. Экстерн получал все права выпускника данного учебного заведения.

В советской школе экстернат впервые был введен постановлением СНК СССР и ЦК ВКП(б) от 3 сентября 1935 г. «Об организации учебной работы и внутреннем распорядке в начальной, неполной средней и средней школе» [3, с. 768]. Экстернатная форма образования затрагивала лишь общеобразовательные учебные заведения, ограничив проведение специальных испытаний для 7-х и 10-х классов. На протяжении всего периода существования СССР порядок организации экстерната и проведения специальных экзаменов корректировался незначительно. После распада Советского Союза в Республике Беларусь преемственность экстернатной формы образования с советской школой сохранилась, что было зафиксировано в законе «Об образовании» от 29 октября 1991 г.

В то же время в Кодексе Республики Беларусь об образовании (2010) экстернат определяется лишь как «процедура итоговой аттестации учащегося» за курс базовой или средней школы, который освоил соответствующие учебные программы самостоятельно либо в учреждениях образования, которые не прошли аккредитацию [4, с. 185]. Таким образом, экстернат как форма профессионального образования в современных нормативных документах законодательно не определена. Форма образования через соискательство, которое в смысловом и организационном значениях напоминает экстернат дореволюционного периода, затрагивает лишь систему послевузовского образования.

Основная часть. Открытие в 1864 г. Молодечненской учительской семинарии стало началом организации системы подготовки учительских кадров для народных школ не только в Беларуси, но и во всей России. В первой половине 60-х годов XIX в. кадровая политика в народном образовании Беларуси осуществлялась по двум направлениям: через организацию профессиональной подготовки народных учителей и путем привлечения в народные школы в качестве учителей людей «разного звания», точнее – просто грамотных [1]. В 1866 г. министром народного просвещения был назначен граф Д. Толстой. Характеризуя открытие Молодечненской учительской семинарии как неоправданную затею, дорого обходящуюся государственному казначейству, он фактически приостановил открытие аналогичных учебных заведений

в других населенных пунктах Беларуси. Считая учительские семинарии не только бесполезными, но и «вредными» [5, с. 2], министр не поддержал и идею открытия в Виленском учебном округе, в состав которого входили все белорусские губернии, годичных педагогических курсов, соответствующее положение о которых было утверждено еще в 1865 г. В Беларуси такие курсы появились лишь в начале XX в. Признавалось более целесообразным использовать практику педагогического экстерната, не требующего, во-первых, больших финансовых расходов, во-вторых, когда процесс сдачи специального экзамена для получения звания учителя позволял «отсеивать» людей политически неблагонадежных.

Педагогический экстернат был введен на основании специального положения от 22 апреля 1868 г. В нем говорилось, что для получения свидетельства на звание учителя того или иного учебного заведения необходимо сдать соответствующие экзамены, которые в свою очередь были полными или сокращенными в зависимости от первоначальной подготовки претендента. Порядок их организации и проведения определялся специальными правилами от 15 мая 1870 г. Необходимо отметить, что позднее ученым комитетом Министерства народного просвещения было разработано несколько вариантов таких правил. Отличались они в основном перечнем предметов, выносимых на специальное испытание. Положительным результатом изменения правил стало усиление педагогической подготовки путем проведения собеседования по педагогике, дидактике, училищеведению и истории педагогики.

Наличие множества планов общеобразовательных школ требовало подготовки учителей разного профессионального уровня, что и было заложено в идее использования разноуровневых экзаменационных программ. Экстерном можно было получить звание народного учителя, учителя гимназии и прогимназии, уездного или городского училища, а также домашнего учителя, домашнего наставника. Экзамены отличались порядком проведения, сложностью содержания заданий и вопросов, а также гендерной направленностью.

Самым простым считался экзамен на получение звания народного учителя (учительницы), которое давало право на работу в низшем звене начальной школы. Для мужчин, окончивших уездные или городские училища, желающих получить это звание, необходимо было сдать экзамены как в устной, так и в письменной форме по Закону Божьему, русскому языку и математике. Обязательным для них было проведение двух «пробных» уроков. Такой экзамен считался сокращенным. Если у кандидата не было свидетельства об окончании вышеуказанных учебных заведений, ему необходимо было сдавать полный экзамен по программе уездного училища. Для женщин порядок получения звания учительницы значительно усложнялся. Помимо прочего, они были обязаны полгода проработать в качестве помощницы учителя.

Для получения звания учителя гимназии и прогимназии необходимо было иметь высшее или среднее образование. Данное условие определяло содержание испытания. Для лиц, окончивших университет, оно проводилось по сокращенному варианту. Например, выпускникам историко-филологического факультета, пожелавшим стать учителями истории и географии, предлагалось сдать экзамены по всеобщей и русской истории, всеобщей и русской географии. Выпускники физико-математического факультета сдавали математику, физику и физическую географию.

Полный экзамен для выпускников, имеющих среднее образование, состоял из письменной работы по русскому языку и устных ответов по большинству предметов гимназического курса: грамматике русского языка, истории русской литературы, церковно-славянскому языку, а также логике, психологии и латинскому языку. Испытуемому предлагалось показать знание ботаники, зоологии, минерологии, геодезии, химии, опытной физики и физической географии. Экстерну необходимо было также провести два показательных урока.

В дореволюционной Беларуси существовала практика присвоения звания домашнего наставника по результатам специального испытания. К этой категории педагогов проявлялось более пристальное внимание со стороны правительственных чиновников, так как они приглашались в богатые семьи и считались государственными служащими Министерства народного просвещения.

Звание домашнего наставника могли получить только лица, окончившие высшее учебное заведение. Для получения звания домашнего учителя достаточно было среднего образования. Экзамены для них отличались большей сложностью.

Звание домашней наставницы присваивалось также и выпускницам восьмых (педагогических) классов женских гимназий [1, с. 64–65], получившим золотые или серебряные медали. Остальным – звание домашней учительницы. Педагогические классы давали учащимся возможность не только углубить знания по общеобразовательным предметам, но и получить и профессиональное образование. Их учительская подготовка осуществлялась посредством изучения специальных учебных дисциплин и организации педагогической практики.

Как и в педагогических учебных заведениях, в экстернатной форме образования действовал закон искусственного отбора учителей. Условия организации экзамена позволяли не допускать к нему людей, политически неблагонадежных. В специальных правилах, а также многочисленных циркулярах Министерства народного просвещения указывалось, что к «испытаниям» на учительское звание могут допускаться только те претенденты, которые предоставят свидетельство об «одобрительном поведении». В дополнение

к этому в 1879 г. Сенат своим постановлением запретил заниматься учительской деятельностью всем лишенным «особых прав и преимуществ».

Можно с разных позиций оценивать перечисленные ограничительные меры правительства. Но, как отмечал в одной из своих книг В.И. Фармаковский (известный российский деятель народного образования и педагогической науки конца XIX– начала XX вв.), в конце XIX в. в России 20% учителей начальных училищ приобрели это звание по особому испытанию [6, с. 141]. Устойчивый интерес к педагогическому экстернату как возможности получения учительского звания сохранялся и среди жителей Беларуси. Например, по данным за 1898 г. в Виленском учебном округе в начальных училищах, относящихся к Министерству народного просвещения, числилось 3288 учителей. Среди них число педагогов, получивших учительское звание через педагогический экстернат, составляло около 6% [7, с. 402–403]. Значительность цифр станет более понятной, если для сравнения привести данные управления Виленского учебного округа за 1907 г., которые приводит в своем исследовании А.И. Кравцов. (К сожалению, более ранней информации (1899–1906) обнаружить не удалось.) В нем отмечалось, что в обозначенном году в начальных школах округа работало только 51% учителей, получивших специальную подготовку [8, с. 50]. А немного раньше земский начальник Гродненского уезда жаловался в министерство, что многие школьные учителя окончили те же самые народные училища, в которых они потом работали, не имея при этом никакой педагогической подготовки. По его признанию в школу шли работать служащие, уволенные за растрату или другие провинности [9].

Анализ отчетов по Виленскому учебному округу за 1907–1915 гг. позволил установить, что если в 1907 г. для сдачи экзамена на звание учителя было подано всего 28 заявлений, то к 1911 г. цифра возросла почти в три раза – до 73 (52 от мужчин и 21 от женщин). Только с увеличением числа специальных педагогических учебных заведений этот показатель начал снижаться и в 1915 г. составил всего 19 заявлений.

Заключение. Таким образом, во второй половине XIX– начале XX вв. в педагогическом образовании Беларуси делается попытка максимально использовать экстернатную форму подготовки учительских кадров как дешевый и быстрый способ решения проблемы кадрового дефицита. Экстернат охватывал всю систему образования, а не только ее отдельные элементы. Была продумана гибкая программа специальных экзаменов, ориентированная на потребности в учительских кадрах школ различных типов. При более тщательном изучении этого опыта отдельные его элементы могут быть использованы в современной образовательной практике.

ЛИТЕРАТУРА

1. Лухверчик, В.Н. Становление и развитие среднего педагогического образования в дореволюционной Белоруссии (вторая половина XIX – начало XX вв.) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / В.Н.Лухверчик. – Минск, 1997. – 115 л.
2. Современный словарь иностранных слов. – М. : Рус. яз., 1992. – 740 с.
3. Педагогическая энциклопедия / ред. кол.: И.А. Каиров (глав. ред.) [и др.]. – М. : Сов. Энцикл., 1968. – Т. 4. – 911 с.
4. Кодекс Республики Беларусь об образовании. – Минск : Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь, 2011. – 400 с.
5. Лит. ГИА. – Ф. 567. Оп. 11. Д. 1620.
6. Фармаковский, В. Начальная школа Министерства народного просвещения / В. Фармаковский. – СПб. : Рус. шк., 1900. – 200 с.
7. Россия : энцикл. слов. – Л. : Лениздат, 1991. – 922 с.
8. Кравцов, А.И. Педагогическое образование в Белоруссии в дореволюционный период / А.И. Кравцов // Ученые записки. – 1958. – Вып. 1. – С. 3–63.
9. НИАБ в Гродно. – Ф.1. Оп. 18. Д. 1089.

Поступила 16.09.2019

EXTERNAL STUDIES AS THE FORM TO TRAIN TEACHING STAFF IN PRE-REVOLUTIONARY BELARUS

V. LUHVERCHIK

The reasons of appearance of external studies form of training teaching staff in pre-revolutionary Belarus are considered in the article. The supervision tasks of special rules for passing exams to get teacher's degree are underlined. A number of types of general education required the different levels of teacher's training. The peculiarities of exam contents for getting particular certificates are described. It is noted a rather high interest to the pedagogical external studies as the form to get professional education and possibility to work as a teacher.

Keywords: teacher's training, external studies, exams, public teacher, private teacher.

УДК 37.018

**МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА ПРАКТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ
К ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ****Т.Л. ЖУКОВА, С.А. ВОЕВОДИНА**
(Полоцкий государственный университет)

Исследуется вопрос моделирования процесса практической подготовки будущих учителей к воспитательной деятельности. Сложность педагогического моделирования практической подготовки обусловлена тем, что в модели должны быть отражены содержательные и методические аспекты, связывающие ее с общей системой университетского педагогического образования. Данные аспекты в модели находят свое отражение в целевом, содержательном, процессуально-деятельностном, результативном компонентах, что обеспечивает высокий уровень практической готовности и представляет собой структурированное и моделируемое целостное образование.

Ключевые слова: модель, моделирование, практическая подготовка, воспитательная деятельность.

Введение. Проблемы создания моделей и использования метода моделирования в различных видах деятельности находят свое отражение во многих научных исследованиях. Основанием для классификации моделей могут быть: типы целей, тогда модели делятся на познавательные и прагматические; используемые средства – абстрактные (идеальные) и материальные (реальные, вещественные); конкретное состояние объекта моделирования – статическое и динамическое. Согласно Г.А. Петушковой, можно выделить следующие цели конструирования моделей: для получения средства изучения и совершенствования реальности; апробации или демонстрации новой системы, идеи или метода; для получения средства прогнозирования; для анализа исследуемых процессов; для внедрения в практику образования новых достижений педагогической науки, инноваций [1, с. 75]. И.И. Цыркун указывает на стадии развития моделей: первую (основную) – построение модели; вторую – пробную работу с ней; третью – корректировку с изменением результатов пробной работы [2, с. 108]. Понятие «модель» (франц. *modele*, от лат. *modulus* – мера, образец, норма) наиболее часто определяется как аналог определенного оригинала, обладающего сходством с объектом или продуктом человеческой деятельности, который может быть использован для хранения и расширения знания (информации) об оригинале, его свойствах и структурах, для преобразования или управления им. Применительно к педагогическому исследованию модель является своеобразной системой, исследование которой служит средством познания другой педагогической системы – объекта познания на пути от общего к особенному и от него к конкретному.

Моделирование представляет собой процесс добавления к понятию «модель» признаков, необходимых исследователю для создания и использования объекта, и применение его в качестве средства создания, фиксации, обмена или критерия оценки [3]. Моделирование нашло широкое применение при решении проблем, связанных с проектированием, исследованием операций, научным поиском. При этом следует учитывать, что моделирование объектов педагогической реальности относится к нетрадиционному. В результате данной деятельности намечаются траектории изменения нетрадиционных объектов: личностных характеристик, моделей поведения, уровня готовности к осуществлению деятельности и др.

Основная часть. Практическая подготовка будущих учителей к воспитательной деятельности направлена на накопление опыта творческого решения педагогических задач, постоянного повышения уровня познавательной активности и самостоятельности студентов в учебной и внеучебной деятельности. Оптимальную систему практической подготовки будущего учителя к воспитательной работе можно построить и осуществить в том случае, если будут создаваться и постоянно обогащаться условия для формирования профессионально-педагогической компетентности, опыта творческого применения комплекса ведущих умений, необходимых для квалифицированного выполнения функций воспитательной деятельности учителя. Моделирование и разработка соответствующей модели предполагает повышение качества профессиональной подготовки будущих педагогов. Данное теоретическое положение определило направление нашего исследования.

Под моделированием процесса подготовки будущих педагогов к воспитательной деятельности мы понимаем метод познавательной и практической деятельности, позволяющий адекватно и целостно отражать в модельных представлениях сущность, важнейшие качества и компоненты процесса профессиональной подготовки, получать и использовать новую информацию о настоящем и будущем состоянии данного процесса, закономерностях и тенденциях его функционирования и развития.

Результаты анализа подготовки будущих педагогов к воспитательной деятельности позволили разработать структурно-динамическую модель практической подготовки будущих учителей к воспитательной деятельности (рисунок).

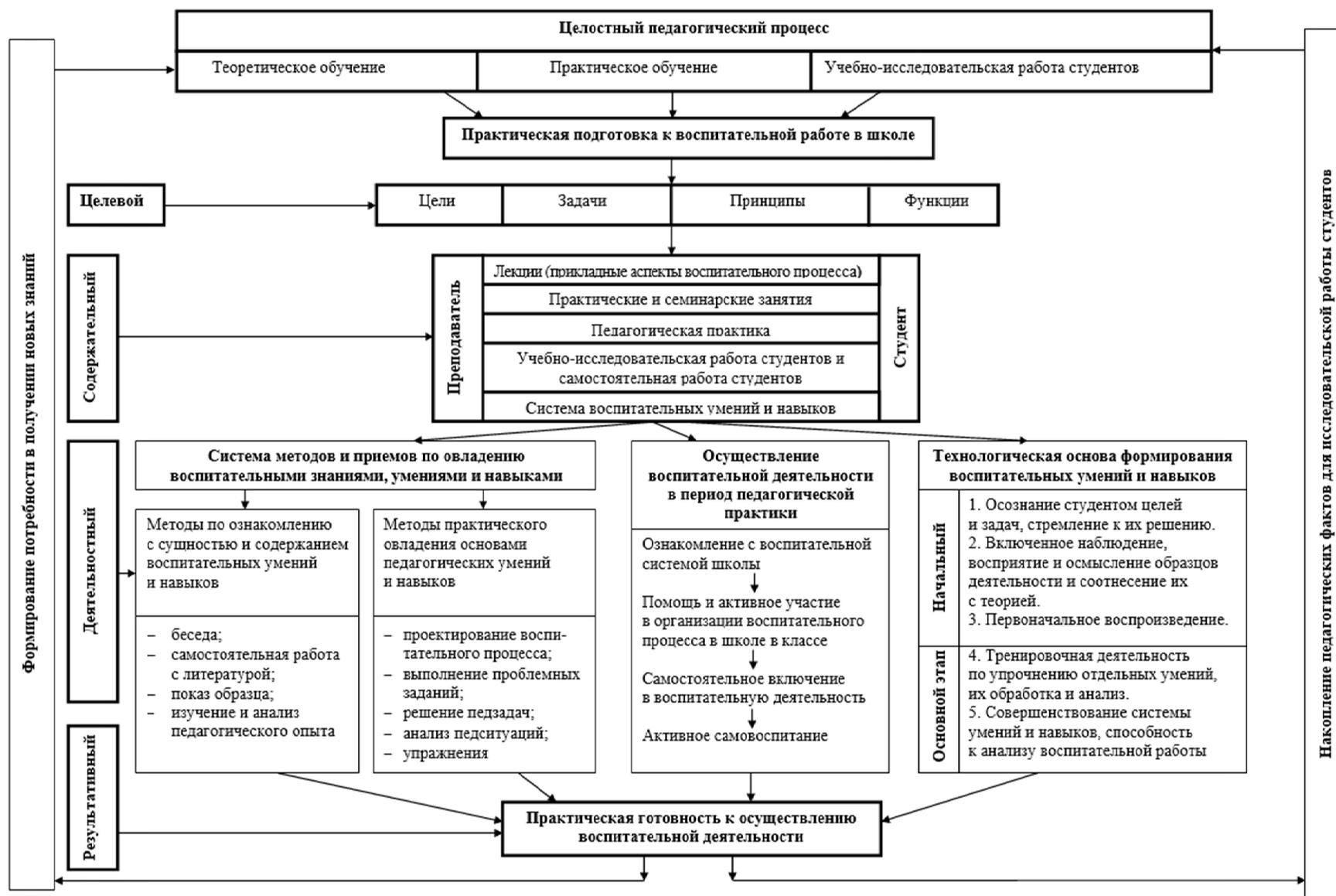


Рисунок. – Структурно-динамическая модель практической подготовки будущего учителя к воспитательной работе в целостном педагогическом процессе вуза

Модель определяет не только направления педагогической деятельности по ее реализации в педагогическом процессе университета, но и пути ее совершенствования, основные параметры и состояния процесса формирования практической готовности к воспитательной работе в условиях целостного педагогического процесса университета. В основу модели положено единство и взаимосвязь теоретического и практического обучения, исследовательской и самостоятельной работы студентов. Возможность корректирования делает модель динамичной, что способствует более эффективному прогнозированию и решению педагогических задач и формированию творческого подхода к воспитательной работе.

Структура данной модели состоит из следующих *компонентов*: *целевого, содержательного, процессуально-деятельностного, результативного*, элементы которых позволяют одновременно увидеть и динамику самого процесса практической подготовки, и его результат – практическую готовность обучающихся, как целостное, единое в системном и функциональном отношении образование, как часть профессиональной компетентности.

Целевой компонент модели включает цели, задачи, принципы, функции практической подготовки к воспитательной работе.

Исследуя проблему практической подготовки, можно отметить, что общие подходы к определению ее целей, содержания и способов организации чаще всего представляли собой краткий перечень задач. Между тем, именно расплывчатость ее целей, отсутствие четко сформулированных учебных заданий явилось одной из причин, препятствующих совершенствованию подготовки будущих учителей. На наш взгляд, наиболее часто в качестве целевой установки рассматривалось то, что она должна: научить применять полученные в вузе знания по специальным дисциплинам, по педагогике, психологии, методикам; выработать навыки самостоятельного проведения учебной и воспитательной работы с учащимися разных возрастов, творческого решения задач воспитания и образования учащихся; развивать интерес к педагогической работе, научить наблюдать и анализировать лучший опыт организации и проведения учебно-воспитательной работы с учащимися.

В своем исследовании, опираясь на деятельностный подход, мы рассматриваем цель практической подготовки как формирование готовности к определенному, специфическому виду педагогической деятельности – воспитанию [4]. Общая цель ориентирована на достижение ее конечных результатов и поэтому носит стратегический характер. Однако следует учитывать, что сама практическая подготовка проводится на различных курсах, имеет разные сроки. В ней выделяется ряд этапов, у каждого из которых свои специфические цели. Эти цели можно назвать промежуточными. Так, например, в качестве промежуточной цели на предвыпускном курсе выступает выработка педагогических умений и навыков, профессионально-личностная адаптация к учительской деятельности. Иная цель решается на выпускном курсе, когда необходимо расширить и упрочнить соответствующие умения и навыки, проявлять известную самостоятельность.

Промежуточные цели характеризуют также и особую направленность отдельных этапов практики как одной из важнейших составляющих практической подготовки:

- адаптационного;
- пробно-тренировочного;
- учебно-тренировочного;
- закрепляюще-тренировочного;
- зачетно-тренировочного.

В процессе прохождения практики у студентов постоянно возникают проблемы, требующие выдвижения целей, которые можно квалифицировать как текущие. Существенное значение имеют также оперативные цели, которые связаны с целеполаганием при подготовке и проведении занятий и внеклассных мероприятий.

По мнению Г.А. Роциной, неверными являются представления отдельных руководителей практики и студентов, которые считают, что главное назначение практической подготовки заключается в формировании определенного круга навыков и умений, необходимых будущему учителю [5]. С подобного рода взглядами, ограничивающими обучающее и воспитывающее значение этого важного вида учебной деятельности, нельзя согласиться. В практической подготовке с особой силой выступают элементы развивающего творческого обучения, возрастает объем самостоятельной работы студентов, коренным образом меняется уровень требований к ней.

Исходя из вышесказанного, нами сформулированы наиболее общие задачи практической подготовки, которые необходимо конкретизировать в соответствии с тем, какие цели поставлены перед студентами в данный момент и на каком из этапов практики они находятся:

1. Формировать профессионально значимые качества личности педагога, устойчивый интерес к педагогической профессии.
2. Углубить и закрепить теоретические знания по педагогике, психологии, анатомии, физиологии, гигиене и научиться применять их в практической работе.
3. Формировать и развивать профессиональные умения и навыки.

4. Выработать творческий, исследовательский подход к педагогической деятельности, овладеть умением проводить научно-исследовательскую работу в области педагогических наук.

5. Наблюдать, анализировать педагогический опыт, использовать его в собственной деятельности.

Проблема определения целей и задач практической подготовки – это не только предмет теоретико-педагогический, но и методический. Цели и задачи должны стать инструментом организации всей учебно-воспитательной работы будущих учителей, которых необходимо учить, ориентируясь на стратегические и промежуточные цели практики, определять ее текущие и оперативные цели, подчинять их достижению всю свою учебно-воспитательную деятельность.

Практическая подготовка студентов существенно зависит от реализации в ее целях, задачах основополагающих исходных положений – принципов:

1. Принцип пропедевтичности. Предполагает обеспечение социально-психологической и функциональной готовности студентов к предстоящей самостоятельной деятельности. В ходе практической подготовки происходит установление тесной взаимосвязи со специально-научной, психологической, физиологической и методической подготовкой. Этот принцип требует наличия структурных, функциональных и генетических связей между компонентами, организации более эффективного функционирования кафедральной системы управления практикой.

2. Принцип целостности, системности и непрерывности практической подготовки. Данный принцип предполагает последовательное включение студентов в постепенно усложняющиеся виды практической деятельности от первого к выпускному курсу. Каждый последующий этап подготовки основан на результатах предшествующего, находится в определенной логической связи, которая призвана сформировать у студентов педагогическую умелость в области воспитательной работы.

3. Принцип научности. Этот принцип требует адекватного соотношения цели, задач и содержания практической подготовки с последними достижениями научно-технического прогресса, объективными и субъективными функциями обучения и воспитания. Он указывает на то, чтобы студенты в своей практической деятельности использовали прочно установленные наукой факты и теории. Мир познаваем, и человеческие знания, проверенные практикой, дают объективно верную картину развития мира. Данный принцип включает в себя воспитание у студентов диалектического подхода к изучаемым предметам и явлениям, формирование элементов научного мышления.

4. Принцип самостоятельности и активности студентов. Как отмечал В.А. Слостенин, для классного руководителя и будущего учителя педагогически мыслить и действовать означает умение самостоятельно анализировать педагогические явления, т.е. расчленять их на составные элементы (условия, причины, мотивы, стимулы, средства, формы проявления), понимать, к какой категории психолого-педагогических понятий относится явление в целом; находить основную педагогическую задачу и способы ее оптимального решения в целом [7]. Самостоятельная работа студентов требует творческого применения своих знаний и напрямую связана с выполнением учебно- и научно-исследовательской работы студентов.

5. Принцип коллективного руководства практикой в сочетании с индивидуальным подходом предполагает взаимодействие со всей группой студентов, проходящих практику, в сочетании с индивидуальным подходом к каждому из них. При этом акценты в практической подготовке делаются на индивидуализацию, т.к. будущий педагог должен изначально уметь «войти» в учительский и ученический коллективы, знать способы организации педагогического общения с учащимися, родителями, коллегами по работе, решать вопросы взаимодействия личности и коллектива, двустороннего взаимодействия в период педагогической практики в системе «ученик–практикант» и «практикант–учитель», выполняя то роль учителя по отношению к ученику, то роль ученика в отношениях с учителями, классным руководителем, администрацией.

6. Принцип связи теории и практики является одним из фундаментальных и методологических принципов теории познания, рассматривающей вопросы теории и практики как ступени единого процесса познания, органично связанные между собой, в котором обосновывается закономерность и объективность взаимосвязи эмпирического и теоретического, конкретного и абстрактного знания, взаимодействие общего, особенного и единичного [6, с. 30].

В качестве функций практической подготовки студентов вуза к воспитательной работе в школе мы определили следующие:

а) воспитывающая функция направлена на формирование в процессе практической подготовки мировоззрения, социальной активности, всего спектра профессионально-педагогических качеств учителя. Очень важно при организации практики учитывать, что ее эффективность намного выше, если студенты будут работать в классах только у высокопрофессиональных учителей как по качеству и результатам работы, так и по личностным характеристикам. Находясь в постоянном контакте с учителем, студент-практикант усваивает стиль его деятельности. Именно на практике студент может реально научиться любить и принимать детей такими, какие они есть, выработать у себя терпение, выдержку, чувство долга и ответственность;

б) обучающая функция предполагает актуализацию, углубление и применение теоретических знаний по педагогическим дисциплинам. Знание само по себе, ставшее достоянием личности любым способом, оказывает формирующее воздействие только тогда, когда имеет свое практическое применение. Происходит процесс выработки основных педагогических умений и навыков, формирование педагогического сознания, которое из плоскости идеальных представлений переходит в систему реальных установок и взглядов будущего учителя;

в) диагностическая функция предполагает, что на практических занятиях и в период всех видов практик происходит диагностика и проверка уровня профессиональной направленности личности будущих учителей, степени их профессиональной пригодности к педагогической деятельности. В реальной ситуации студент может оценить свое эмоциональное состояние при общении с детьми, учителями, администраторами, родителями, выявляя личностные и профессиональные качества будущего учителя;

г) стимулирующая функция заключается в том, что практическая подготовка развивает интерес и побуждает студентов к занятиям профессиональным самовоспитанием, самообразованием и саморазвитием, она мотивирует студентов для наилучшего выполнения всех задач при прохождении педагогической практики, усвоения практических умений и навыков, необходимых будущему педагогу. Работая с детьми, студенты довольно быстро понимают, что надо постоянно заниматься самообразованием и самовоспитанием, т.к. имеющихся у них знаний иногда оказывается недостаточно, а необходимые профессионально-значимые качества требуют постоянного развития;

д) развивающая функция предусматривает развитие у студентов творческой, познавательной активности, мыслительных процессов, профессиональной направленности мышления в процессе практической подготовки. По мнению И.И. Волощенко, практическая подготовка формирует и развивает педагогические способности у будущего учителя, вырабатывает компенсаторные умения, если какие-то из них представлены слабо [8]. Кроме того, студент развивается и в личностном, и в профессиональном плане. Он учится думать и поступать как педагог, а не просто ориентируясь на здравый смысл и житейский опыт.

Содержательный компонент структурно-динамической модели практической подготовки реализуется в процессе взаимодействия преподавателя и студента:

- на учебных занятиях по предметам педагогического цикла и внеаудиторной работы;
- во время прохождения всех видов педагогической практики;
- при самостоятельной работе студентов;
- при выполнении УИРС и НИРС, имеющих практическую направленность;
- при формировании системы воспитательных умений и навыков.

Значимым показателем готовности студентов к профессиональной воспитательной деятельности выступает наличие у них сформированной на определенном уровне совокупности необходимых умений и навыков в области воспитательной работы. Данная совокупность является одним из существенных компонентов компетентности педагога, отображающей научно обоснованный состав профессиональных знаний, умений, навыков, а также соответствующих качеств личности, которые позволяют на высоком профессиональном уровне воспитывать детей.

Ориентируясь на структуру педагогической деятельности, мы включаем в систему умений воспитательной работы следующие:

1) гностические – основаны на познавательной деятельности в области анализа педагогической ситуации, формулировки педагогических задач и готовности их решения, анализа достоинств и недостатков в знаниях, деятельности, поведении учащихся, собственной деятельности и поведении;

2) проектировочные – опираются на способность к предвидению возможных последствий от тех или иных педагогических действий, планирование содержания информации, деятельности как самих педагогов, так и учащихся класса на весь период воспитания, подчиняя достижению ведущей воспитательной задачи, главным целям воспитания всю текущую деятельность;

3) конструктивные – включают действия, связанные с комбинационным построением предстоящего мероприятия, проигрыванием вариантов его построения в условиях системы предписаний, диктуемых программой воспитания школьников;

4) коммуникативные – характеризуют область взаимодействия педагога с учащимися, руководителями школы, практик, членами педагогического коллектива;

5) организаторские – синтезируют гностические, конструктивные и коммуникативные умения и проявляются в использовании имеющейся совокупности средств, форм и методов педагогического воздействия при предъявлении воспитательной информации, включении учащихся в различные виды деятельности.

При определении общей системы умений и навыков воспитательной работы, которыми должны овладеть будущие учителя в процессе практической подготовки, следует обратить внимание на то, что сформированы они могут быть на разном уровне. Уровень их сформированности зависит от количества и качества психолого-педагогических знаний и действий, лежащих в основе профессионально-педагогической деятельности, а также от ряда других характеристик личности учителя: мотивов деятельности, отношения к объекту воспитания, черт характера педагога, его мировоззрения и нравственной направленности.

Для того чтобы процесс формирования воспитательных умений носил не стихийный, а целенаправленный характер, преподавание психолого-педагогических дисциплин должно быть максимально приближено к потребностям практики. Практические занятия проводятся на материале, собранном студентами в школе по заданию преподавателя, на занятиях решаются педагогические задачи, коллективно обсуждаются варианты их решения. В школе под руководством классного руководителя отрабатываются отдельные элементы педагогических умений, приобретаются профессиональные навыки. Периодически осуществляется контроль за уровнем сформированности у студентов профессионально-педагогических умений. От курса к курсу на занятиях по педагогике, психологии, на спецкурсах и спецсеминарах по педагогическим дисциплинам, методике воспитательной работы, в процессе педагогической практики уровень сформированности педагогических умений должен повышаться.

Таким образом, сформированные на различных уровнях отдельные группы воспитательных умений и навыков, реализуясь и совершенствуясь в процессе семинарских и практических занятий, исследовательской работы студентов, всех видов педагогической практики, представляют собой содержательную характеристику практической подготовки будущих учителей к воспитательной работе в школе.

Цели и содержание процесса практической подготовки к воспитательной работе определяют ее процессуально-деятельностную часть. *Процессуально-деятельностный компонент* модели представлен в виде системы методов и приемов по овладению умениями и навыками в области воспитательной работы, технологической основы формирования этих умений и навыков и осуществления воспитательной деятельности в период педагогической практики и всего учебно-воспитательного процесса вуза.

Для успешного осуществления воспитательной деятельности необходимо применять систему методов и приемов обучения, способствующих сознательному и творческому овладению воспитательными умениями и навыками. Их можно объединить в следующие группы:

- методы ознакомления с сущностью, содержанием педагогических умений и путями овладения ими (беседа, самостоятельная работа с литературой, показ образца, изучение и анализ педагогического опыта);
- методы практического овладения основами педагогических умений (проектирование учебно-воспитательного процесса, выполнение проблемных и практических заданий, решение педагогических задач и анализ учебно-воспитательных ситуаций, упражнения).

Обе группы взаимосвязаны и взаимообусловлены и применяются как в процессе педагогической практики, так и на учебных занятиях по педагогическим дисциплинам.

В процессе прохождения педагогической практики студент включается в постепенно усложняющиеся виды воспитательной деятельности – от ознакомления с воспитательной системой школы и наблюдения за работой классного руководителя в процессе учебных практик к активному участию в осуществлении воспитательного процесса, самостоятельному включению в воспитательную деятельность в процессе производственных практик.

В ходе практики происходят активные изменения в системе воспитательных умений и навыков, которые осваивает студент. В модели данный процесс представлен двумя этапами: начальным и основным. На начальном этапе достаточно четко выступают следующие компоненты:

- обстоятельное осознание студентами целей и задач педагогической практики и внутреннее стремление к их решению;
- включенное наблюдение, восприятие и осмысление студентами образцов (показа) деятельности учителя по воспитанию учащихся и соотнесение этих образцов с психолого-педагогической теорией;
- первоначальное воспроизведение студентами воспринятых образцов как начальный этап практических упражнений по выработке формируемых педагогических умений и навыков и теоретико-методический анализ этих упражнений с целью их дальнейшего совершенствования.

Основной этап представлен:

- последующими активными упражнениями (тренировочная деятельность) по упрочнению и совершенствованию соответствующих педагогических умений и навыков, их методическое осмысление, проявление большей самостоятельности и элементов определенного творчества при проведении учебно-воспитательной работы, дальнейшее углубление психолого-педагогических знаний в процессе анализа и самоанализа этой работы;
- отработкой и совершенствованием целостной системы умений и навыков по воспитанию учащихся, развитием способности к анализу и самоанализу проводимой в школе учебно-воспитательной работы, что указывает на приобретение будущими учителями определенного уровня профессиональных умений, углубления их теоретической и методической подготовки.

В своей совокупности они образуют такое интегральное качество, как практическая готовность, которая выступает в качестве *результативного компонента* модели. Под готовностью понимается состояние субъекта, при котором он практически, психологически и личностно подготовлен к самостоятельной инициативной деятельности в соответствии с индивидуальными интересами и жизненными планами.

Психологическая сторона означает наличие личностных установок к деятельности (потребности, убеждения, идеалы, познавательные интересы). Практическая – это сформированность умений и навыков, позволяющих личности выражать в той или иной форме установку. Личностная сторона связана с функционированием личностных качеств: самостоятельности, настойчивости, трудолюбия, требовательности к себе, самокритичности, целеустремленности и др.

Высокий уровень практической готовности к осуществлению воспитательной работы формирует у студентов потребность в получении новых знаний, т.е. влияет на теоретическую подготовку студентов. Накопленные в процессе практической подготовки педагогические факты служат для будущих учителей практическим материалом для теоретического исследования педагогического процесса.

Профессиональная готовность студентов к решению воспитательных задач, в т.ч. и практическая – конечный результат взаимодействия всех педагогических систем, функционирующих в высшей школе, в то же время это результат и собственной деятельности будущих педагогов.

Заключение. Таким образом, моделирование процесса практической подготовки будущих учителей к воспитательной деятельности позволяет целостно отразить все ее содержательные характеристики и тенденции. Представленная модель имеет структурно-динамический характер, отражает взаимосвязи и взаимовлияния между компонентами как практической, так и теоретической подготовки, позволяет увидеть динамику и конечный результат данного процесса – практическую готовность к осуществлению воспитательной деятельности. При этом практическая готовность выступает как часть профессиональной готовности, как показатель качества подготовки специалиста к реализации целостного педагогического процесса.

ЛИТЕРАТУРА

1. Петушкова, Г.А. Преемственность в экономическом воспитании детей младшего и среднего школьного возраста : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Г.А. Петушкова. – Смоленск, 2005. – 180 л.
2. Цыркун, И. И. Методическая инноватика : науч.-метод. пособие / Бел. гос. пед. ун-т / И.И. Цыркун. – Минск, 1996. – 151с.
3. Жукова, Т.Л. Моделирование процесса преемственности воспитания / Т.Л. Жукова, С.А. Воеводина // Моделирование и конструирование в образовательной среде : сб. материалов III Всерос. (с междунар. участием) науч.-практ., метод. конф., Москва, 18 апр. 2018 г. / под ред. И.А. Артемьева [и др.]. – М. : Моск. гос. образоват. комплекс, 2018. – С. 60–64.
4. Жукова, Т.Л. Педагогические условия преемственности воспитания в контексте формирования системы отношений / Т.Л. Жукова, С.А. Воеводина // Актуальные проблемы гуманитарных и социально-экономических наук : сб. материалов X Междунар. науч.-практ. конф. / под ред. канд. пед. наук, доц. А.В. Немчинова. – М. : Перо ; Вольск : Тип. ВВИМО, 2016. – Ч. 3. Актуальные проблемы психологии и педагогики. В 2 кн. Кн. 1. – С. 83–86.
5. Рощина, Г.А. Формирование проектировочно-управленческих умений у будущих учителей в колледже : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Г.А. Рощина. – Ярославль, 2007. – 234 л.
6. Абдуллина, О.А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования / О.А. Абдуллина. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Просвещение, 1990. – 140 с.
7. Слостенин, В.А. Педагогика : учеб. пособие / В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов ; под ред. В.А. Слостенина. – М. : Академия, 2002. – 576 с.
8. Волощенко, И.И. Профессиональная практика как средство социализации личности будущего учителя : дис. ... канд. социол. наук : 22.00.06 / И.И. Волощенко. – Ростов н/Д, 2005. – 150 л.

Поступила 20.05.2019

SIMULATION OF THE PROCESS OF PRACTICAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS FOR EDUCATIONAL ACTIVITIES

T. ZHUKOVA, S. VAYAVODZINA

Modeling of practical training of future teachers for educational activities can reflect essence, dynamics and result of the process in the model representations adequately and integrally. It can obtain and use information about the present and future conditions and trends of functioning and development of educational process.

Keywords: model, modeling, practical training, educational activity.

УДК 376

**СТРУКТУРА ДЕОНТОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ
К ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ С ДЕЗАДАПТИРОВАННЫМИ ПОДРОСТКАМИ****И.А. КАРПОВИЧ***(Мозырский государственный педагогический университет имени И.П. Шамякина),*

Важным условием повышения эффективности взаимодействия педагогов с дезадаптированными учащимися является усиление деонтологической направленности педагогической деятельности, что обуславливает актуальность проблемы формирования деонтологической готовности будущих педагогов к взаимодействию с дезадаптированными подростками различных категорий (учащихся с особенностями психофизического развития (ОПФР), одаренных подростков, учащихся, воспитывающихся в неблагополучных, социально незащищенных и дисфункциональных семьях, оставшихся без попечения родителей, сирот, подростков с девиантным поведением, учащихся-инофонов и др.).

Рассматриваются подходы современных исследователей к структуре готовности учителя к педагогической деятельности и, в частности, деонтологической готовности.

Проанализировано понятие «деонтологическая готовность педагога к взаимодействию с дезадаптированными подростками», раскрыта его сущность. Предложена авторская структура деонтологической готовности будущих педагогов к взаимодействию с дезадаптированными подростками, сделан анализ ее составляющих.

Ключевые слова: *деонтологическая готовность, деонтологическая готовность к взаимодействию с дезадаптированными подростками, структура готовности, компоненты.*

Введение. Проблема формирования деонтологической готовности работников образования, находясь на стыке философии, педагогики, социологии, аксиологии, психологии, акмеологии, является одной из составных частей более общей проблемы – проблемы совершенствования и гармонизации духовно-нравственного состояния общества. Деонтологическая готовность будущего педагога характеризует уровень развития его профессиональной компетенции, приоритетность ценностных ориентаций, степень усвоения и соблюдения им норм педагогической этики, деонтологии, правил социальной жизни, Конституции и иных законодательных актов. Деонтологические аспекты педагогической деятельности имеют свои специфические особенности, которые определяются характером и состоянием объекта педагогической деятельности, социальным статусом участников педагогического процесса.

Чувство профессионально-педагогического долга особо актуализируется в работе с дезадаптированными подростками, т.к. эта категория учащихся наиболее уязвима и травмирована нравственно и духовно. В свете изложенных позиций возрастает значение формирования деонтологической готовности будущего педагога к взаимодействию с дезадаптированными подростками как особого мотивационно-регулирующего механизма гармонизации взаимодействия, формирования нравственно-морального «стержня» поведенческих паттернов учителя, личной ответственности за эффективность общения.

Личность подростка как сложная автономная система, отличающаяся направленностью, волей к деятельности и сотрудничеству, самоопределением в человеческих ценностях, признанием важности своей индивидуальности, всегда тяготеет к самореализации. Но если самореализация и самоактуализация через любовь, духовность и творчество в силу всевозможных субъективных и объективных причин невозможны, они могут быть подменены самовыражением, обусловленным дезадаптационными факторами, вплоть до девиантного поведения. Практика показывает, что дезадаптация подростков находится в прямой зависимости от неконструктивного взаимодействия в социуме, негативных отношений с учителями и сверстниками. Исследования Т.Д. Молодцовой [1] выявили следующую закономерность качества взаимодействия педагога с подростками: чем сильнее выражена степень негативных отношений несовершеннолетних к учебе, семье, сверстникам, педагогам, неформальному общению, тем тяжелее степень дезадаптированности. По мнению А.В. Ящук [2], выявленные в педагогической науке закономерности преодоления дезадаптации в практике школьной работы используются недостаточно, находя проявления в конфликтных, эмоционально-напряженных взаимоотношениях в системе «педагог – дезадаптированный подросток».

Поскольку успешное осуществление педагогического взаимодействия, в т.ч. и с дезадаптированными подростками, обуславливается не только овладением педагогической технологией и педагогической техникой, но и уровнем профессионального развития целостной личности педагога, его профессиональной культурой, целесообразно выделение определенного «метакомпонента» педагогической деятельности – деонтологического, который выражается в процессе различных видов педагогического взаимодействия и в основе которого находится формирование других иерархически взаимосвязанных «метакомпонентов»: деонтологической направленности, деонтологической компетентности и, в итоге, деонтологической готовности личности педагога.

Исключительные особенности современной гетерогенной образовательной среды школы, детерминирующие специфику профессионально-педагогической деятельности, определяют целесообразность и возможность выделения нового психолого-педагогического феномена – деонтологической готовности педагога к взаимодействию с дезадаптированными подростками. Поскольку в настоящее время комплекс деонтологических знаний, умений, навыков, система ценностно-личностных и профессиональных качеств будущих педагогов в процессе профессиональной подготовки к взаимодействию с дезадаптированными подростками во многих случаях формируется спонтанно и нецеленаправленно, необходимо определить сущность понятия «деонтологическая готовность педагога к взаимодействию с дезадаптированными подростками» и обосновать структурные компоненты данной готовности.

Основная часть. Аналитический обзор литературы позволил выделить философские, социальные и психолого-педагогические исследования, в которых рассматриваются вопросы педагогической деонтологии: теоретические основы деонтологии как науки о должном профессиональном поведении (И. Бентам, А.А. Грандо, Дж. Милль и др.), общие основы педагогической деонтологии (М.П. Васильева, Г.А. Караханова, К.М. Кертаева, Е.В. Коробова и др.), проблемы деонтологии как части профессиональной этики (И.Г. Аксенов, М.Е. Орешкина, Е.Н. Панова, Ю.С. Чурилов и др.), задачи профессиональной подготовки педагогов (В.И. Загвязинский, Э.Ф. Зеер, В.В. Сериков, В.А. Сластенин и др.), деонтологическая подготовка будущих педагогов как средство овладения нормами профессионального поведения, формирования профессиональной культуры и развития механизмов самореализации (G.L.L. Lau, J.K. Lee, Г.П. Медведева, E.R. Micewski, O. Persons, N.Y.M. Siu и др.), деонтологическая культура и деонтологическая компетентность (Л.М. Мардахаев, В.Н. Гребенникова, Н.Н. Никитина и др.). Особое место в профессионально-нравственном развитии личности учителя занимают исследования, связанные с совершенствованием умений педагогического общения и поведения педагога согласно требованиям педагогической деонтологии (К.М. Левитан, Н.В. Мацуй).

М.П. Васильева [3] рассматривает деонтологическую готовность как интегрированное образование, которое отражает теоретическую и практическую готовность педагога к осуществлению нормативно-профессионального поведения.

Деонтологическая готовность будущего педагога, по мнению казахских исследователей (К.М. Кертаевой, Е.Н. Жуманкуловой и др.), – это позитивное профессиональное состояние сознания учителя в действии, которое затем трансформируется в деонтологическое самосознание. Представляет собой социально-педагогическое образование, формируемое в системе непрерывной профессионально-педагогической подготовки.

Е.В. Коробова [4], В.П. Соколов [5] понимают деонтологическую готовность будущего педагога, как сложное личностное образование, включающее систему знаний, мотивации и положительного отношения, а также опыт профессионального поведения и деятельности, и обеспечивающее эффективные результаты профессионального становления будущих педагогов.

В.В. Дорошенко [6], рассматривая деонтологическую готовность будущих педагогов физической культуры, анализирует ее как интегративное профессиональное качество личности, определяемое системой морально-нравственных психических состояний, личностных свойств и качеств, которые обеспечивают успешность этического и нравственного развития школьников в процессе физического воспитания.

Несмотря на некоторые расхождения во взглядах, исследователи едины в следующем: деонтологическая готовность учителя предопределяется содержанием норм профессиональной этики, моральным императивом, нравственными идеалами, гуманистическими ценностями педагогической деятельности; в ее основе определенное понимание долга и должного в профессиональной деятельности.

Рассматривая деонтологическую готовность будущих педагогов к взаимодействию с дезадаптированными подростками, мы считаем, что она, с одной стороны, является составляющей профессионально-педагогической готовности, с другой – необходимым условием быстрой адаптации к реальной ситуации, предпосылкой успешного профессионального взаимодействия с различными категориями дезадаптированных подростков и профессионального совершенствования. По нашему мнению, деонтологическая готовность будущих педагогов к взаимодействию с дезадаптированными подростками – доминирующая по своей значимости характеристика профессионально-педагогической направленности, а также способности педагога к рефлексии результатов профессионального общения.

Анализ социально-педагогической сущности деонтологической готовности к взаимодействию с дезадаптированными подростками показал, что данная готовность предполагает ориентацию педагога на конструктивное взаимодействие с различными категориями учащихся (с особенностями психофизического развития, инофонов, одаренных учащихся, с различными формами девиантного поведения, воспитывающихся в социально неблагополучных семьях и др.); является образовательным эффектом, содержание которого отражает намерения в использовании образовательных результатов (комплекс академических, профессиональных и социально-личностных компетенций) при решении практических задач в условиях

реального взаимодействия с данной категорией подростков, позволяя успешно ориентироваться в проблемах взаимодействия в рамках установленных профессионально-нравственных норм, правил на основе деонтологических принципов.

Главными проявлениями деонтологической готовности будущих педагогов к взаимодействию с дезадаптированными подростками выступает совесть, способность личности осуществлять нравственный самоконтроль, вера в ученика, жизнестойкость и толерантность педагога, высокий уровень педагогической любви к детям, выполнение профессионального долга и деонтологических норм в системе взаимодействия «педагог – дезадаптированный подросток». Деонтологические нормы выступают в этой связи в виде ориентиров и ограничителей педагогических воздействий в конкретных педагогических ситуациях, обеспечивая выполнение требований профессионального стандарта в аспекте педагогического долга и ответственности за результаты деятельности. Отображение нормативных требований, профессиональных норм в сознании позволяет педагогу полнее и адекватнее воспринимать педагогическую действительность, ориентироваться в ней, вырабатывать стратегию и тактику работы с дезадаптированными подростками, планы и цели взаимодействия, сознательно регулировать свое поведение в конфликтных или проблемных ситуациях. Эти правила и нормы являются и условием, и продуктом, и средством эффективного педагогического взаимодействия с дезадаптированными подростками.

Определяя *функциональное наполнение* деонтологической готовности педагога к взаимодействию с дезадаптированными подростками, следует подчеркнуть традиционно выделяемые функции в феномене готовности (адаптивную, гностическую, интегративную, прогностическую, ценностно-ориентировочную, функцию саморегуляции) с привнесением в них особого содержания, детерминируемого специфичностью (гетерогенностью) образовательного пространства, а также специфические функции (перцептивно-диагностическую и побудительно-эмотивную, интенциональную).

Чтобы разобрать структурные компоненты деонтологической готовности педагога к взаимодействию с дезадаптированными подростками, необходимо проанализировать структуру готовности педагога к профессиональной деятельности. Ряд авторов [7–11] выделяют различные компоненты структуры личности педагога и соответствующие компоненты структуры педагогической деятельности.

Так, И.Ф. Кашлач [7] рассматривает следующие структурные компоненты профессиональной готовности педагога: мотивационный (мотивационно-ценностное отношение к своей профессии), теоретический (теоретическая педагогическая деятельность, основанная на развитом педагогическом сознании, которое определяет стиль педагогического мышления и качество аналитических и проектировочных умений), практический (организаторские и коммуникативные педагогические умения). Н.В. Кузьмина [8] в структуре педагогической деятельности определяет взаимосвязанные компоненты: гностический, конструктивный, организаторский и коммуникативный. К.М. Левитан [9] отмечает, что при анализе профессиональной деятельности и личности педагога следует выделять конкретные качества личности специалиста, такие как гностические умения, проектировочные и конструктивные умения, организаторские умения, коммуникативные умения, направленность личности учителя и его характер.

Среди структурных компонентов профессионально-педагогической готовности А.П. Чернявская [10] называет: автономность (способность личности как морального субъекта к самоопределению на основе собственных ценностей, идеалов и установок, умение вычленять себя из мира окружающих людей, отделять свои цели от целей окружающих людей), информированность (осведомленность о мире профессий и умение соотносить информацию со своими особенностями), принятие решения (способность выбрать один путь профессионального развития при наличии нескольких возможных, умение учитывать все факторы настоящей ситуации и перспективы, предусмотрительность, проницательность, решительность, адекватность оценки потенциального риска принятого решения), планирование (способность вычленить главную цель профессионального самоопределения, поставить конкретные цели, определить пути и средства их достижения, прогнозировать возможные препятствия и построить возможные запасные варианты), эмоциональное отношение (аффективно-эмоциональное отношение к ситуации выбора профессии, к разным профессиям, к представителям определенной профессии).

В свою очередь Н.С. Жукова [11] определяет следующие компоненты готовности: мотивационный (профессионально значимые потребности, мотивы деятельности, позитивное отношение к деятельности, а также интерес к ней), эмоционально-волевой (чувство ответственности за результаты деятельности, самоконтроль, моральные принципы, умения управлять действиями, из которых состоит выполнение функциональных обязанностей), ориентировочно-мобилизационный (знания и представления об особенностях и условиях деятельности, требования к личности, мобилизация внутренних сил к осуществлению деятельности, система ценностных ориентаций на цели жизнедеятельности и средства их достижения, способность и возможность управлять своими действиями и состояниями в реальных ситуациях), познавательно-оценивающий (знание о содержании деятельности, о требованиях профессиональных ролей, о структуре своей деятельности, самооценка профессиональной подготовки), операционно-деятельный

(владение профессиональными знаниями, умениями и навыками, адаптация к трудностям, владение способами и приемами процесса анализа, синтеза, сравнения и т.п.), когнитивный, или интеллектуальный (конкретное выражение готовности на уровне явления).

Для того чтобы раскрыть структуру деонтологической готовности к взаимодействию с дезадаптированными подростками, необходимо рассмотреть ее составляющие.

М.П. Васильева [3] выделяет в структуре деонтологической готовности педагога следующие компоненты: мотивационно-ценностный, когнитивный, процессуальный, аналитико-рефлексивный.

Согласно В.В. Дорошенко [6], в структуру деонтологической готовности учителя физкультуры входят следующие компоненты: когнитивный (теоретический), мотивационно-ценностный, практический, творческий (креативный), аффективный.

Структуру деонтологической компетентности специального педагога, по И.А. Филатовой [12], могут составлять специальный предметный, гностический, коммуникативный, организаторский, новационный или инновационный компоненты.

По нашему мнению, *структура деонтологической готовности педагога к взаимодействию с дезадаптированными подростками* включает следующие компоненты: мотивационно-аксиологический, личностно-творческий, эмоционально-волевой, когнитивно-содержательный, процессуально-деятельностный (практический), рефлексивно-оценочный, каждый из которых имеет свои специфические характеристики. Выделение данных компонентов готовности детерминировано содержанием профессиональной деятельности педагога в условиях гетерогенной образовательной среды, а также общими подходами структурирования готовности как психолого-педагогического феномена. Рассмотрим ниже содержание представленных компонентов.

Мотивационно-аксиологический компонент содержательно включает в себя личностную ценность образовательной деятельности, осознанный выбор и сформированность мотивации как ясно выраженную устойчивую направленность интересов и потребностей субъекта использовать профессиональные интересы, ценностные ориентации. Система ценностей и мотивов выполняет регулятивную функцию в процессе подготовки будущего учителя к деонтологическому взаимодействию и способствует формированию стойкого стремления учителя к профессиональному развитию и росту.

Мотивационно-аксиологический компонент деонтологической готовности будущего педагога к взаимодействию с дезадаптированными подростками включает:

- систему мотивов, определяющих личностно-профессиональную позицию педагога;
- ценностные ориентации педагога.

В современной психолого-педагогической литературе проблема мотивов разрабатывается в связи с исследованием деятельности человека и его сознания. Изучению этой проблемы посвящены труды многих отечественных ученых (А.Г. Ковалев, В.И. Ковалев, А.Н. Леонтьев, В.С. Мерлин, В.А. Петровский, К.К. Платонов, С.Л. Рубинштейн и др.). Мотивы определяют цели и характер деятельности, а также формируют интерес, направленный на тот или иной объект. Интерес к профессии занимает центральное место в профессиональной направленности личности. Потребности и интересы являются источником деятельности. По мнению К.М. Кертаевой [13], потребность только тогда становится внутренним побудителем, когда осознается педагогом. В этом случае она приобретает форму желания и интереса.

В рамках деонтологической готовности к взаимодействию с дезадаптированными подростками, основной потребностью будущих педагогов должна выступать потребность в эффективном, педагогически целесообразном взаимодействии с данной категорией учащихся с учетом специфических особенностей каждой категории подростков. Деонтологическая готовность будущего педагога к взаимодействию с дезадаптированными подростками предполагает преобладание интереса к совместному педагогически целесообразному и высоконравственному общению с данной категорией подростков. Практика показывает, что деонтологическая готовность будущих педагогов к взаимодействию с дезадаптированными подростками в первую очередь обусловлена двумя противоречивыми мотивами: мотивом достижения успеха или мотивом избегания неудачи. В общении будущие педагоги часто испытывают страх и неуверенность, а иногда и агрессивные чувства по отношению к дезадаптированным подросткам. Превалирование мотива страха отвержения при взаимодействии с данной категорией детей указывает на наличие у них неуверенности, скованности, неловкости, напряженности, боязни быть не принятыми учащимися и их родителями. Удовлетворение потребности в достижении высоких результатов во взаимодействии с дезадаптированными подростками происходит при условии доминирования у педагогов мотива достижения успеха в педагогической деятельности над мотивом избегания неудач.

Вспомогательными мотивами для эффективного взаимодействия педагога с дезадаптированными подростками, или мотивами-стимулами, могут являться как внутренние (для личности имеет значение сама педагогическая деятельность), так и внешние положительные и внешние отрицательные (в основе педагогической деятельности лежит стремление к удовлетворению иных потребностей, внешних по отношению к содержанию этой деятельности) мотивы.

К внутренним мотивам педагогической деятельности мы относим удовлетворенность от процесса организации взаимодействия с дезадаптированными подростками, от результата общения, возможность наиболее полной самореализации в данной сфере деятельности. Внешними положительными мотивами эффективного взаимодействия с дезадаптированными подростками являются: мотив долга, достижение престижа и уважения со стороны подростков и их родителей, материальное стимулирование. В качестве внешних отрицательных мотивов взаимодействия с дезадаптированными подростками выступает стремление избежать возможной критики с их стороны или со стороны их родителей.

Мы считаем, что деонтологическая готовность будущих педагогов к взаимодействию с дезадаптированными подростками предполагает преобладание внутренних мотивов педагогической деятельности над внешними, из которых внешние положительные должны превалировать над внешними отрицательными мотивами.

Под ценностями педагогической деятельности понимаются те ее особенности, которые позволяют учителю удовлетворять свои материальные и духовные потребности, служат ориентиром его социальной и профессиональной активности, направленной на достижение общественно значимых гуманистических целей. Взяв за основу характерные потребности личности и соотношения их с профессией учителя, ее социальным смыслом, предлагаем следующие группы ценностей педагогической деятельности, руководствуясь которыми можно сформировать адекватное педагогическим ситуациям профессиональное поведение педагога с дезадаптированными подростками:

- ценности, связанные с утверждением в обществе, ближайшей социальной среде (общественная значимость труда учителя, престиж профессиональной деятельности учителя, признание родных, близких, знакомых и др.);

- ценности, связанные с удовлетворением потребности в общении (постоянная работа с детьми, детская любовь и привязанность, возможность общения с интересными людьми, родителями, коллегами, обмен духовными ценностями и др.);

- ценности, связанные с самосовершенствованием (творческий и разнообразный характер труда учителя, романтичность и увлекательность педагогической деятельности, возможность перевоспитывать «трудных» детей, соответствие педагогической деятельности интересам и способностям личности и др.);

- ценности, связанные с утилитарно-прагматическими запросами (возможности самоутверждения, профессионального роста, продвижения по службе, большой отпуск и др.).

Личностно-творческий компонент деонтологической готовности включает:

- гуманистическую направленность личности педагога (профессионально-педагогическая направленность личности педагога, выражающаяся в любви к детям, принятии личностного своеобразия подростков-дезадаптантов различных категорий: учащихся с особенностями психофизического развития, одаренных подростков, учащихся-инофонов и др.); в организации взаимодействия с ними на основе деонтологического принципа «Не навреди психическому и физическому здоровью ученика»;

- установки (например, на позитивное восприятие себя и веры в потенциальные возможности дезадаптированного подростка; на формирование высокого уровня педагогической культуры, при котором осознание профессионального долга воспринимается учителем не как нечто, навязанное извне, а как внутренняя нравственная потребность; на признание относительной независимости и самостоятельности каждого ребенка и др.);

- убеждения; «деонтологическое кредо» (система этико-профессиональных убеждений педагога, например, «агрессивность подростка-дезадаптана продиктована внутренней психологической болью», «дезадаптированный подросток в первую очередь нуждается в любви и понимании» и т.д.);

- деонтологические качества, представляющие собой совокупность личностных характеристик педагога, обеспечивающих профессиональное взаимодействие с дезадаптированными подростками различных категорий в соответствии с профессиональным долгом (жизнестойкость, толерантность, доброжелательность, честность, справедливость и др.);

- педагогические способности, являющиеся условием эффективного взаимодействия с дезадаптированными учащимися (эмпатические, перцептивные, суггестивные, коммуникативно-стимулирующие, экспрессивные, креативные, оптимистического прогнозирования и др.). Это морально-психологическая характеристика, включающая в себя: интерес к труду учителя, убежденность в его значимости и предполагающая знание своих индивидуальных особенностей, уверенность в наличии педагогических способностей, а также устойчивую мотивацию в совершенствовании своего профессионального поведения.

Рассматривая творческую составляющую данного компонента деонтологической готовности педагога к взаимодействию с дезадаптированными подростками, мы, прежде всего, ориентируемся на способность педагога создавать оригинальные ценности, принимать нестандартные решения в сложных ситуациях межличностного взаимодействия, выходить за пределы известного – на интегральное свойство личности, воплощающее ее творческие возможности, то есть на ее креативность.

Креативность деонтологически подготовленного педагога проявляется:

- в потребности творческого преобразования ситуаций педагогического взаимодействия с дезадаптированными подростками;
- в систематическом повышении эффективности взаимодействия на условиях сотрудничества с творчески работающими педагогами;
- интересе к поиску новых способов и средств развития личности дезадаптированного подростка, а также повышения его интереса к учебной и внеучебной деятельности.

Эмоционально-волевой компонент деонтологической готовности к взаимодействию с дезадаптированными подростками включает чувства, эмоции, переживания будущего педагога, обусловленные проблемной ситуацией взаимодействия с данной категорией учащихся; духовно-эмоциональную способность сопереживать проблемам подростка-дезадаптанга, внутреннюю деятельностную готовность к оказанию помощи, произвольный контроль эмоциональных реакций и состояний в процессе профессионального взаимодействия, сформированность навыков психогигиены общения.

Произвольный контроль эмоциональных реакций и состояний в процессе организации и осуществления педагогической деятельности, общения педагога с дезадаптированными подростками способствует освоению различных ролей в ситуациях взаимодействия, выражается в умении постоянно и длительно добиваться реализации поставленной цели, не снижая энергии в преодолении трудностей.

Когнитивно-содержательный компонент содержит совокупность знаний (общепедагогических, психологических, нормативно-законодательных, деонтологических), необходимых будущему педагогу в процессе профессионального взаимодействия с дезадаптированными подростками.

В состав когнитивно-содержательного компонента входят следующие компетенции: социальная, коммуникативная, специальная, когнитивная. Социальная предполагает, в первую очередь, наличие у педагога системы знаний о современной ситуации развития общества, социально-негативных явлениях, существующих подростковой среде и т. д.; коммуникативная подразумевает овладение учителем знаниями способов и приемов продуктивной коммуникации; специальная – знания педагогической деонтологии (нормативно-законодательные акты системы образования, регулирующие педагогическую деятельность; принципы, закономерности, цели, задачи педагогической деонтологии, специфические особенности подростков-дезадаптантов различных типологических групп и др.). Когнитивная компетенция свидетельствует о стремлении педагога к постоянному научному совершенствованию, способности самостоятельно приобретать новые знания, необходимые для осознанного взаимодействия с дезадаптированными подростками различных категорий.

Процессуально-деятельностный компонент включает различные группы умений: диагностические (связанные с изучением личности подростка-дезадаптанга, социальной ситуации развития учащегося, уровня дезадаптации), коммуникативно-стимулирующие, включающие следующие блоки: социально-психологический (умение располагать подростков-дезадаптантов к общению, адекватно воспринимать своеобразие каждой категории учащихся, эффективно решать коммуникативные проблемы в нестандартных ситуациях взаимодействия, прогнозировать развитие межсубъектных отношений и др.); нравственно-этический (умение строить общение с дезадаптированными подростками на гуманной основе, руководствоваться в процессе общения принципами педагогической деонтологии, утверждать личностное достоинство каждого ребенка-дезадаптанга и др.); эстетический (умение быть артистичным и эстетически выразительным, приучать подростков-дезадаптантов к высокой культуре общения, активизировать их оптимистическое мироощущение); конструктивно-проектировочные (умения планировать учебно-воспитательное взаимодействие с различными категориями дезадаптированных подростков); организаторские (умение заинтересовать учащихся, организовать их деятельность, вести учет их достижений и ошибок) и др.

Рефлексивно-оценочный компонент деонтологической готовности педагога к взаимодействию с дезадаптированными подростками выражает эмоционально-окрашенное отношение учителя к результатам взаимодействия в системах «педагог – дезадаптированный подросток», «педагог – родитель» (стыд, радость, сомнение и др.), адекватную самооценку особенностей своего поведения; осознание необходимости работы над своими недостатками и их устранением.

Рефлексивно-оценочный компонент состоит из трех составляющих. Рефлексивная составляющая заключается в осознании значимости деонтологических принципов; осмыслении деонтологических основ собственной профессиональной деятельности. Диагностическая составляющая характеризуется проявлением следующих признаков-показателей: оценка, самоанализ и самооценка профессиональной деятельности на основе деонтологических принципов. Корректирующая составляющая проявляется не только в овладении способами коррекции поведения дезадаптированного подростка, но и собственного поведения педагога.

Мы считаем, что вышеназванные компоненты структуры деонтологической готовности педагога к взаимодействию с дезадаптированными подростками образуют интегрированную основу деонтологического поведения учителя.

Заключение. На основе анализа психолого-педагогических исследований, концептуальных положений педагогической деонтологии дефиниция «деонтологическая готовность педагога к взаимодействию с дезадаптированными подростками» уточнена нами следующим образом: это интегральное образование, характеризующее активно-деятельностное состояние личности педагога, проявляющееся в общей способности к самостоятельной и успешной деятельности в условиях реальной специфической ситуации, предполагающее сформированность у него профессиональных знаний, умений и навыков, необходимых для выстраивания эффективного взаимодействия с дезадаптированными подростками различных категорий (с особенностями психофизического развития, инофонов, одаренных учащихся, с различными формами девиантного поведения, воспитывающихся в социально неблагополучных семьях и др.), обусловленного учетом педагогом специфических характеристик учащихся и соответствием его поведения требованиям и нормам педагогической деонтологии.

Феномен деонтологической готовности будущего педагога к взаимодействию с дезадаптированными подростками, являясь, с одной стороны, интегральным качеством личности, с другой – составляющей профессионально-педагогической готовности, имеет компонентную структуру. Выделение компонентов деонтологической готовности педагогов к взаимодействию с дезадаптированными подростками детерминировано содержанием профессиональной деятельности педагога в условиях гетерогенной образовательной среды, а также общими подходами структурирования готовности как психолого-педагогического феномена.

Структура деонтологической готовности будущих педагогов к взаимодействию с дезадаптированными подростками состоит из следующих компонентов: мотивационно-аксиологического, личностно-творческого, эмоционально-волевого, когнитивно-содержательного, процессуально-деятельностного, рефлексивно-оценочного, каждый из которых имеет свои специфические характеристики и компетентностное наполнение, определяющие педагогическую, психологическую и социальную подструктуры.

Мотивационно-аксиологический компонент деонтологической готовности будущего педагога к взаимодействию с дезадаптированными подростками охватывает систему мотивов и ценностей, т.е. профессиональную позицию педагога, обеспечивая сформированность потребности и интереса к взаимодействию с данной категорией учащихся; педагогической деонтологии как науке; понимание студентами важности нормативности поведения педагога. Составляющими личностно-творческого компонента деонтологической готовности являются: гуманистическая направленность личности; установки; убеждения («деонтологическое кредо»); деонтологические качества, представляющие собой совокупность личностных характеристик педагога, обеспечивающих профессиональное взаимодействие с дезадаптированными подростками различных категорий в соответствии с профессиональным долгом педагогические способности, являющиеся условием эффективного взаимодействия с дезадаптированными учащимися, креативность (творчество) педагога. Эмоционально-волевой компонент деонтологической готовности педагога к взаимодействию с дезадаптированными подростками включает эмпатическую способность сопереживать проблемам подростка-дезадаптанта, деятельностную готовность к оказанию помощи, саморегуляцию поведения. Когнитивно-содержательный компонент отражает систему знаний в области общепедагогической (психологических) дисциплин; педагогической деонтологии, нравственных норм и правил педагогической деятельности, нормативно-законодательных актов системы образования. Процессуально-деятельностный (практический) компонент – это умения и навыки будущих педагогов по эффективной реализации деонтологических знаний в процессе взаимодействия с дезадаптированными подростками различных категорий и их родителями (или лицами, их заменяющими); а также умения и навыки педагога в выборе и реализации методических приемов нравственного воспитания школьников и деонтологического самовоспитания. Рефлексивно-оценочный компонент деонтологической готовности будущего педагога к взаимодействию с дезадаптированными подростками включает оценку и самоанализ эффективности педагогического взаимодействия, рефлексию профессионального поведения.

Выделенные составляющие структуры деонтологической готовности педагога к взаимодействию с дезадаптированными подростками определяют качество деонтологического поведения педагога как результата профессиональной подготовки.

ЛИТЕРАТУРА

1. Молодцова, Н.Г. Практикум по педагогической психологии / Н.Г. Молодцова. – СПб. : Питер, 2009. – 207 с.
2. Яшук, А.В. Методология и методика психолого-педагогических исследований : учеб.-метод. комплекс / А.В. Яшук. – Томск : Томский гос. пед. ун-т, 2009. – Ч. 1. – 134 с.
3. Васильева, М.П. Теоретические основы деонтологической подготовки педагога : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / М.П. Васильева ; Харьков. гос. ун-т им. Г.С. Сковороды. – Харьков, 2004. – 34 с.
4. Коробова, Е.В. Формирование деонтологической готовности студентов университетов: на основе общих положений педагогической деонтологии : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Е.В. Коробова. – Курган, 2001. – 196 л.

5. Соколов, В.П. Деонтологический подход в формировании личности студента-юриста / В.П. Соколов // Право и образование. – 2007. – № 7. – С. 54–63.
6. Дорошенко, В.В. Концепция подготовки будущего педагога физической культуры / В.В. Дорошенко // Вестн. АГУ. – 2017. – № 1. – С. 132–136.
7. Дорошенко, В.В. Деонтологическая подготовка будущих педагогов физической культуры : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / В.В. Дорошенко ; Кубан. гос. ун-т. – Краснодар, 2018. – 24 с.
8. Кузьмина, Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н.В. Кузьмина. – М. : Высш. шк., 1990. – 119 с.
9. Левитан, К.М. Основы педагогической деонтологии : учеб. пособие / К.М. Левитан. – М. : Наука, 1994. – 192 с.
10. Чернявская, А.П. Концепция развития партнерской позиции педагога / А.П. Чернявская // Концепции ведущих ученых Института педагогики и психологии ЯГПУ им. К.Д. Ушинского / науч. ред. В.А. Мазилев. – Ярославль : РИО ЯГПУ, 2015. – С. 218–231.
11. Жукова, Н.С. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников / Н.С. Жукова, Е.М. Мاستюкова, Т.Б. Филичева. – Екатеринбург : ЛИТУР, 2000. – 316 с.
12. Филатова, И.А. Системный подход к деонтологической подготовке специалистов дефектологов / И.А. Филатова // Современность и пути развития специального образования : материалы Междунар. науч.-практ. конф., посвящ. 45-летию юбилею Ин-та спец. образования, Екатеринбург, 25–26 нояб. 2009 г. : в 2 ч. / Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2009. – Ч. 1. – С. 196–205.
13. Кертаева, К.М. Формирование деонтологической готовности будущего учителя : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / К.М. Кертаева. – Павлодар, 2003. – 248 л.

Поступила 14.10.2019

STRUCTURE OF DEONTOLOGICAL READINESS OF FUTURE TEACHERS TO INTERACTION WITH DISADAPTIVE ADOLESCENTS

I. KARPOVICH

An important condition for increasing the effectiveness of interaction between teachers and disadapted students is to strengthen the deontological orientation of pedagogical activity, which determines the urgency of the problem of the formation of deontological readiness of future teachers to interact with disadaptive adolescents of various categories (students with special needs of psychophysical development (IDF), gifted adolescents, and students who are educated in disadvantaged socially disadvantaged and dysfunctional families left without parental care, orphans, adolescents with deviant behavior, students-inophones and others).

The author examined the approaches of modern researchers to the structure of teacher readiness for pedagogical activity and, in particular, deontological readiness.

The article analyzes the concept of “teacher’s deontological readiness to interact with disadaptive adolescents”; its essence is revealed. The article suggests the author’s structure of the deontological readiness of future teachers to interact with disadaptive adolescents, an analysis of its components is made.

Keywords: *deontological readiness, deontological readiness for interaction with disadaptive adolescents, readiness structure, components.*

МЕТОДИКА

УДК 372.8:81

КОНЦЕПТ-КАРТЫ КАК ДИДАКТИЧЕСКОЕ СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ В ВУЗЕ

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

Рассматриваются особенности обучения иностранному языку студентов неязыковых специальностей вуза с использованием концепт-карт как важного дидактического средства наглядности. Применение концепт-карт на занятиях улучшает процесс усвоения учебного материала, стимулирует когнитивные знания, а также позволяет повысить эффективность восприятия материала, обработка которого занимает минимум времени. Концепт-карта – это визуальный способ представления информации, отображающий связи между понятиями. Применение концепт-карт в иноязычном образовании в вузе позволяет представить информацию в компактном и удобном для восприятия и использования виде. Это способствует расширению и углублению знаний, т.к. придает любому мыслимому процессу зримую форму, создавая четкие и устойчивые образы любой сложности; делает занятия более динамичными, информативными, соответствующими современным образовательным требованиям.

Ключевые слова: *концепт-карта, иностранный язык, зрительные образы, ключевые понятия, познавательная деятельность, развитие мышления.*

Введение. Современное высшее образование испытывает растущую потребность как в новых педагогических технологиях, применяющих эффективные способы передачи, сохранения и использования информации, так и в исследованиях, призванных закрепить за этими технологиями возможность осуществления продуктивного, личностно-ориентированного, открытого для творчества образовательного процесса. Это требует от преподавателя вуза поиска новых форм, методов и средств обучения, а также специфичных приемов их использования в учебном процессе. Одним из эффективных приемов активизации обучения является визуализация представления учебной информации.

Под визуализацией, или наглядностью, понимается всякий способ обеспечения наблюдаемости реальности, а под результатом визуализации, или наглядной моделью, – любую зрительно воспринимаемую конструкцию, имитирующую сущность объекта познания. Наглядное представление объекта изучения выступает как промежуточное звено между учебным материалом и результатом обучения, позволяющее «уплотнить» процесс познания, очистить его от второстепенных деталей и тем самым оптимизировать учебный процесс.

Наглядность (в широком понимании) – это процесс представления данных в виде изображения с целью максимального удобства их восприятия и понимания [1, с. 138]. Введение визуальной наглядности в процесс обучения (познавательных схем, различного рода карт, моделей и т.д.) стало определенным переломным моментом, т.е. началом управления учебным процессом. Думается, что именно средства визуальной наглядности позволяют образовательному процессу стать более интересным, мотивированным, развивающим творческие способности обучаемых.

Основная часть. Наглядное представление материала – общее название приемов представления информации в виде, удобном для зрительного восприятия и анализа. А.П. Малькина рассматривает данный процесс, с одной стороны, как «...процесс преобразования вербальной информации в визуальную», с другой – «... как способ оптимизации процесса понимания иноязычного текста, основывающийся на зрительном восприятии текстовой информации» [2, с. 239]. А.А. Вербицкий подчеркивает, что «... процесс визуализации – свертыwanie мыслительных содержаний в наглядный образ; будучи воспринятым, образ может быть развернут и служить опорой адекватных мыслительных и практических действий» [3, с. 20]. Выбирая наглядность как средство обучения, система должна соответствовать определенным требованиям, среди которых А.П. Малькина выделяет следующие [4, с. 54]:

- точное отображение содержания изучаемого материала, представленного знаково-символическими средствами;
- обеспечение глубокого и прочного усвоения изучаемого материала;
- обеспечение системности знаний;
- компактность, необходимая при кодировании, замещении большого объема информации.

Нами замечено, что часто обучение иностранному языку (ИЯ) в вузе основывается на том, чтобы сообщать студентам готовые знания. Однако при современной системе обучения необходимо больше времени уделять развитию их креативности, реализовывать их творческий потенциал. На занятиях по ИЯ большая часть познавательной деятельности студентов основывается на выполнении различного рода упражнений, повторении за преподавателем и т.д., т.е. обучение является имитационной деятельностью. Этим и объясняются затруднения, которые испытывают студенты неязыковых специальностей.

Как известно, бюджет времени, предусмотренный на изучение ИЯ, невелик. Также для студентов неязыковых специальностей характерно восприятие учебного материала на образной основе (это является спецификой их профессии – они много чертят, проектируют). У них более развито логическое мышление, основанное на наглядности, с помощью которой им легче уплотнить и сворачивать информацию, переходить от неалгоритмизированных операций к алгоритмоподобным структурам. И поэтому преподавателю необходимо находить наиболее приемлемые и эффективные формы работы со студентами для их успешного овладения ИЯ. Это означает, что функция наглядности в современной системе обучения ИЯ может расширяться благодаря сенсорному подкреплению познавательной деятельности, выполняемой в различных формах.

Необходимо отметить, что проблема использования наглядности при обучении не нова в педагогической науке, ее роль постоянно подчеркивали Ю.К. Бабанский, Д.Б. Богоявленский, М.А. Данилов, В.В. Краевский, А.Н. Леонтьев, М.И. Махмутов, А.В. Усова, Л.М. Фридман и др. О связи использования наглядности с развитием теоретического мышления обучаемых писали В.В. Давыдов, Н.А. Менчинская, П.И. Пидкасистый, М.Н. Скаткин и др. Также можно констатировать, что попытки создать персональный внешний план учебной деятельности с помощью рисунков, муляжей, опорных сигналов, структурно-логических схем, различных карточек и т.п. постоянно предпринимались педагогами-практиками. Однако универсальных дидактических средств для представления учебного материала с помощью опор пока не создано. Между тем, использование адекватных внешних средств повышает конструктивность и управляемость учебным процессом. Тем не менее, можно с уверенностью утверждать, что пока не разработан вопрос о месте универсальных дидактических опор в учебниках по ИЯ, предлагаемых для студентов неязыковых специальностей.

Опоры, предлагаемые студентам, становятся опосредующим звеном между студентом и его сознанием. Внешний план при этом становится дополнительной «площадкой» внутреннего плана, где выполняется мыслительный процесс, основанный на конструировании и моделировании, что повышает степень интеллектуального развития обучаемого.

Анализ специфических недостатков педагогической деятельности дает основания предположить, что в их основе лежат следующие причины:

- вербализм в обучении, т.е. сложно совмещать управляющую и описательную информацию при использовании традиционных средств обучения;
- ограниченность сложившегося представления о наглядности, т.е. недостаточно исследованы дидактические средства поддержки познавательной деятельности в речевой форме;
- сложно контролировать обратную связь, т.е. известные дидактические средства не приспособлены к компактному и логически удобному представлению;
- трудоемкость и низкая эффективность подготовительной и обучающей деятельности преподавателя, т.е. применяемые дидактические средства не приспособлены к образно-понятийному моделированию учебного материала и координации учебной деятельности;
- затруднения так называемого «среднего» студента в учебно-познавательной деятельности, в т.ч. высокий барьер понимания и осмысления учебного материала, т.е. мышление не поддерживается в достаточной степени существующими дидактическими средствами;
- преподавателю сложно (при его учебной нагрузке) заниматься инновационной деятельностью по конструированию новых, не имеющих аналогов, занятий, учебных тем и т.д. с использованием современных наглядных средств обучения, т.е. сам процесс изготовления тех опор, о которых мы будем говорить ниже, является достаточно трудоемким [5, с. 316].

На наш взгляд, наглядность в методике обучения ИЯ создает условия для чувственного восприятия. В общепсихологическом плане трактовки эффекта наглядности считается, что «наглядность является важнейшим моментом в развитии памяти человека. Наглядно-чувственный образ, являющийся основой познавательной деятельности человека, формируется, как правило, в результате воздействия многочисленных раздражителей, вызывающих слуховые, зрительные, моторные и другие ощущения. Соответственно, в процессе обучения вообще, и ИЯ в частности, необходимо обеспечить возникновение всего комплекса ощущений для организации запоминания изучаемого языкового явления» [6, с. 190].

По мнению Г.В. Роговой, наглядность способствует восприятию образа слова вместе с его предметным значением. «Наглядность усиливает ассоциативную базу усвоения, т.к. слова и предметы

(явления, события), обозначаемые ими, воспринимаются на фоне отрезка изображаемой действительности в полноте ее чувственных характеристик» [7, с. 154].

И.А. Зимняя выделяет следующие направления использования наглядности при обучении ИЯ:

- создание речевого образца (произносительного, интонационного, лексико-грамматического);
- ограничение круга тех предметов и явлений, вербальное обозначение которых известно говорящему; создание опоры (логической последовательности, определение объекта высказывания); создание стимулирующей высказывание ситуации общения [6, с. 192].

Думается, что использование наглядности служит для адекватной экспликации и репрезентации нового учебного материала, закрепления пройденного, а также для формирования и совершенствования речевой деятельности на ИЯ.

Исходя из целей обучения ИЯ, можно констатировать, что применение наглядности целесообразно на всех этапах обучения. При этом подчеркнем, что первостепенное значение здесь имеет зрительная наглядность, которая в отличие от слуховой или моторной, применяется в основном для ограничения круга явлений, подлежащих обсуждению, и создания зрительной опоры в построении логической последовательности высказывания. В связи с такими функциями наглядности большое распространение в последнее время получили различные опорно-смысловые схемы, карты, графы, в которых задаются не только сами объекты, явления, но и существующие между ними связи. Однако они пока не нашли своего широкого применения в практике обучения ИЯ в неязыковом вузе.

Из вышесказанного делаем вывод, что преподавателю ИЯ следует традиционное объяснение, основанное только на речевой форме, сочетать с наглядными образами, что приведет к постепенному замещению параллельно выстраиваемых структур и образов знаний во внешнем и внутреннем плане.

Говоря о работе на занятиях по ИЯ с помощью опор, необходимо опираться на знания психологии. Наличие опор в данном контексте будут влиять определенным образом на речевую деятельность студентов, в которой задействованы первая и вторая сигнальные системы, которые способствуют перекодированию информации [8, с. 27]. Это что касается внешнего плана.

А в это же время во внутреннем плане будут порождаться мысли-образы, которые приведут к тому, что в речевой деятельности появятся мысли-слова, т.е. речь идет о взаимном перекодировании информации. И тогда можно утверждать, что речевая деятельность студентов будет преодолевать три уровня в следующей последовательности:

- в памяти возникает описание изучаемого материала;
- начинаются мыслительные процессы оперирования данным материалом;
- возникают новые знания об этом материале.

И в результате критериями эффективности будет управляемость со стороны преподавателя.

Поэтому нами и предлагается использовать наглядность в качестве визуальных опор на занятиях по ИЯ в вузе, т.к. использование адекватных визуальных средств наглядности повышает конструктивность и управляемость учебным процессом. Опоры, которые мы предлагаем нашим студентам, становятся связывающим звеном между студентом и его сознанием. Это облегчает мыслительный процесс внутреннего плана. Как указывалось выше, для студентов неязыковых специальностей свойственно конструирование и моделирование, а это, в свою очередь, повышает степень интеллектуального развития обучаемого.

Упражнения с использованием опор должны входить в общую систему упражнений, предназначенных для развития умений и навыков использования лексического материала во всех видах речевой деятельности. Как и всем остальным упражнениям, им присущи следующие характерные особенности: «они должны составлять неотъемлемую часть объяснения, выполняя иллюстративную, разъясняющую и контролирующую функции; новые лексические единицы должны предъявляться в знакомом лексическом окружении и в уже усвоенных грамматических формах и структурах; в упражнениях должны предусматриваться не только элементарные операции, но и сложные умственные действия, развивающие творческие возможности учащихся и позволяющие им уже на данном этапе первичного закрепления использовать вновь введенный материал речевой деятельности в различных формах общения» [9, с. 232].

Следует помнить, что упражнения, основанные на зрительных опорах, методично влетают в общую «ткань» выполняемых на занятии упражнений, которые предназначаются для развития всех видов речевой деятельности. По этому поводу российский ученый О.В. Долженко высказывается следующим образом: «они должны составлять неотъемлемую часть объяснения, выполняя иллюстративную, разъясняющую и контролирующую функции; новые лексические единицы должны предъявляться в знакомом лексическом окружении и в уже усвоенных грамматических формах и структурах; в упражнениях должны предусматриваться не только элементарные операции, но и сложные умственные действия, развивающие творческие возможности учащихся и позволяющие им уже на данном этапе первичного закрепления использовать вновь введенный материал речевой деятельности в различных формах общения» [10, с. 211]. И с этим положением стоит согласиться.

Говоря об использовании графических опор на занятиях по ИЯ в вузе, мы имеем в виду модели типа timeline, диаграммы Венна, блок-схемы и концепт-карты. Все это оказывает неоценимую помощь как студентам, так и преподавателям демонстрировать свои знания в наглядном виде.

Мы решили остановиться на особенностях концепт-карт и пояснить их перспективу использования на занятиях по ИЯ в вузе.

Известный ученый А. Пайвио в своей теории утверждает, что информация обрабатывается и хранится в памяти в двух видах:

- лингвистической (слова или утверждения);
- нелингвистической – это визуальная форма (абстрактные образы или физические ощущения)

[11, с. 112].

Понимание того, как знания закодированы в мозге, позволяет корректировать процесс обучения, в частности, на этапе приобретения и сохранения знаний.

Один из основных способов представить новые знания студентам – лингвистический, т.е. либо преподаватель говорит со студентами о новом материале, либо же они сами о нем читают. Тот факт, что образование концентрируется на словесной обработке знаний, означает, что у студентов возникает потребность в визуализации этих знаний. Использование визуальных образов не только стимулирует, но и повышает мыслительную деятельность студентов, а также способствует формированию коммуникативной компетентности у будущих специалистов [12, с.153].

Как уже упоминалось выше, при обучении ИЯ очень эффективно использовать иерархические или таксонометрические диаграммы, которые имеют название «концепт-карты». Концепт-карты помогают студентам не только «прочитать» и понять сложную информацию, но также оперировать новыми идеями, грамотно излагать свои мысли и учиться представлять знания в доступной форме. Последний пункт предполагает, что студенты поняли тему, смогли разглядеть отношения между концептами и ранжировать понятия, определив приоритет в структуре учебного материала.

Заглянем в историю появления концепт-карт. Еще в самом начале 1970-х годов они были разработаны Джозефом Новаком в Корнеллском университете [13]. Он придал им вид такой модели, чтобы представлять значимые отношения между понятиями в виде предложений и одновременно являться утверждениями с двумя и более концептами, в которых употребляются слова и фразы, формулирующие основное утверждение.

Основной элемент концепт-карты – это предложения. Именно они придают картам специфическую значимость, которая отличает их, например, от карт разума [14]. Во все концепт-карты входят:

- а) понятия (концепты);
- б) взаимодействия между ними.

На схеме концепты оформляются в виде кругов или прямоугольников, а взаимодействие между ними обозначаются стрелками или словами, которые соединяют концепты. Связующие слова, как правило, обозначаются понятиями, чтобы указать отношения между концептами, а стрелки используются для отображения направления отношения. Предъявляемые концепт-карты достаточно эффективны для усвоения лексических единиц на этапе их объяснения, а затем использования в контексте при собственных высказываниях.

Концепт-карты, как методическое средство, может выступать в роли визуальной опоры при организации монологических и диалогических высказываний студентов.

Нами приводится пример концепт-карты (рисунок) для занятий со студентами, получающими образование в области банковской системы. Данная концепт-карта используется на заключительном этапе при контроле усвоения устной темы.

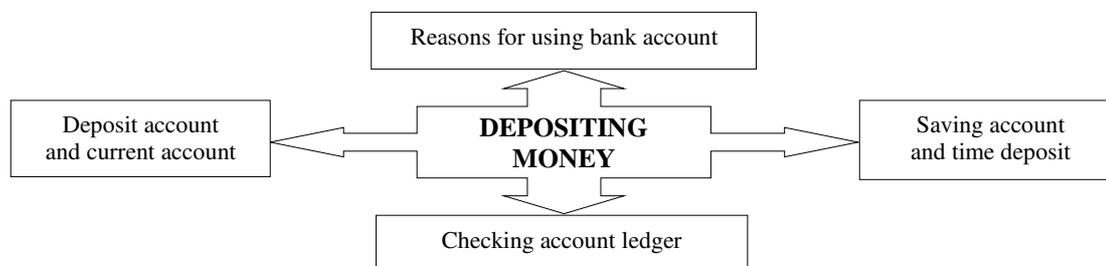


Рисунок. – Концепт-карта по теме «Depositing money in a bank»

Входной контроль знаний по ИЯ также может быть проведен с помощью концепт-карт. На основе проверки преподаватель может выявить, на каком уровне находятся знания студентов, что является для них важным и с учетом чего организовать дальнейшую учебную деятельность.

При творческом подходе преподавателя эта концепт-карта будет полезна для организации и проведения ролевой игры по теме. Работая со студентами вышеуказанной специальности, им можно предложить выступить в роли консультантов в банке, которые объясняют клиенту преимущества того или иного депозита. При этом клиенты не соглашаются на подобные предложения. Их нужно убедить, что депозит – это единственное правильное решение, очень выгодное для них.

На этапе рефлексии концепт-карты используются как преподавателями, так и студентами, как способ мониторинга собственного словарного запаса и оценки усвоения полученного знания по ИЯ по усвоенной теме.

Заключение. Подводя итог, представляется возможным сделать выводы о перспективности концепт-карт в обучении ИЯ студентов неязыковых специальностей в вузе. Использование концепт-карт в качестве наглядности в обучении позволяет решить целый ряд педагогических задач: обеспечение интенсификации обучения, активизация учебной и познавательной деятельности, формирование и развитие критического и визуального мышления, зрительного восприятия, образного представления знаний и учебных действий, передача знаний и распознавание образов, повышение визуальной грамотности и визуальной культуры. Методически грамотный подход обеспечивает и поддерживает переход обучающегося на более высокий уровень познавательной деятельности, стимулирует креативный подход.

По своей структуре выбранное методическое средство является визуальным представлением имеющихся у студентов знаний. Данные карты можно использовать для обучения лексическим и грамматическим навыкам, речевым умениям. Эти карты могут носить открытый характер, т.е. студенты имеют возможность дополнять карты по своему усмотрению или вносить в них новые элементы. Это развивает логическое мышление студентов, их творческие способности, а также повышает мотивацию к изучению ИЯ.

Для исследователя концепт-карты – это не просто инструмент для представления семантического поля. Именно сам процесс их создания позволяет идентифицировать пробелы в освоении иноязычного материала, которые, как нам видится, достаточно оперативно заполняются в процессе занятий. Построение концепт-карт осуществляется как вручную, так и с использованием программного обеспечения. Основным преимуществом второго способа является то, что концепты и связи можно изменять или визуально улучшать, добавляя гиперссылки, изображения и видеоматериалы, что в полной мере реализует принцип наглядности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Рапуто, А.Г. Визуализация как неотъемлемая составляющая процесса обучения студентов / А.Г. Рапуто // *Междунар. журн. эксперимент. образования*. – 2010. – № 5. – С. 138–141.
2. Малькина, А.П. Визуализация как способ понимания иноязычного текста по специальности в обучении иностранному языку (неязыковой вуз) / А.П. Малькина // *Вестн. Том. гос. ун-та*. – 2008. – Вып. 5 (52). – С. 238–242.
3. Вербицкий, А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А.А. Вербицкий. – М. : Высш. шк., 1991. – 206 с.
4. Малькина, А.П. Обучение пониманию профессионально ориентированных иноязычных текстов на основе визуализации (неязыковой вуз) : автореф. ... дис. канд. пед. наук : 13.00.02 / А.П. Малькина. – Саранск, 2009. – 24 с.
5. Коньшева, А.В. Графические опоры как средство повышения эффективности усвоения иноязычной лексики / А.В. Коньшева // *Межкультурная коммуникация: теория и практика* : сб. ст. IX Междунар. науч.-практ. конф., Томск, 12–14 нояб. 2014 г. / *Электротехн. ин-т Том. политех. ун-та* ; отв. ред. Н.А. Качалов [и др.]. – Томск, 2014. – Ч. I. – С. 315–321.
6. Зимняя, И.А. Психология обучения неродному языку / И.А. Зимняя. – М. : Рус. яз., 1989. – 217 с.
7. Рогова, Г.В. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Г.В. Рогова, Ф.М. Рабинович, Т.Е. Сахарова. – М. : Просвещение, 1991. – 287 с.
8. Жинкин, Н.И. О кодовых переходах во внутренней речи / Н.И. Жинкин // *Вопросы языкознания*. – 1964. – № 6. – С. 26–38.
9. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / под ред. Н.И. Гез [и др.]. – М. : Высш. шк., 1982. – 372 с.
10. Долженко, О.В. Современные методы и технологии обучения в техническом вузе : метод. пособие / О.В. Долженко, В.Л. Шатуновский. – М. : Высш. шк., 1999. – 243 с.
11. Фаликман, М. Теория двойного кодирования / М. Фаликман, В. Спиридонова, А. Пайвио // *Когнитивная психология: история и современность*. – М. : Ломоносов, 2011. – С. 110–117.
12. Халваши, Х.З. Инновационный подход к формированию коммуникативной компетентности / Х.З. Халваши // *Система ценностей современного общества* : сб. материалов XXIX Междунар. науч.-практ. конфер. – Новосибирск : Изд-во ЦРНС, 2013. – С. 152–156.
13. Антонов, А.Ю. Использование пакета StarTools и концепт-карт в процессе обучения иностранному языку / А.Ю. Антонов, А.А. Веряев // *Преподаватель XXI век*. – 2017. – № 1. – С. 9–19.

14. Novak, J.D. Concept Maps: What the heck is this? [Электронный ресурс] / An online manuscript by Joseph Novak // Cornell University. – Режим доступа: <https://msu.edu/~luckie/ctools/>. – Дата обращения: 12.06.2018.

Поступила 06.09.2019

CONCEPT-MAPS AS A DIDACTIC MEANS FOR TEACHING FOREIGN LANGUAGE TO STUDENTS OF NON-LANGUAGE SPECIALITIES IN UNIVERSITY

A. KONYSHEVA

This article examines the characteristics of teaching foreign language to students of non-language specialities in University using concept-maps as an important didactic means of visibility. Application of concept-maps at the lessons improves the learning process, stimulates the cognitive knowledge, as well as makes it possible to increase the perception of the material, processing of which takes a minimum of time. Concept-map is a visual way to represent information, showing the relationships between ideas. In other words it is a scheme, in the center of which there is a key idea and from it in different directions there are the main ideas which need to be opened.

Application of concept-maps in foreign language education in University allows to present information in a compact and convenient way for perception and usage. It promotes the expansion and deepening of the knowledge, because it gives to any conceivable process a visible form; creating a clear and stable images of any complexity; makes lessons more dynamic, informative, relevant to modern educational requirements.

Keywords: *concept-map, foreign language, visible images, key notions, cognitive activities, development of thinking.*

УДК 372.881.1

**МОДЕЛИРОВАНИЕ ЯЗЫКОВОЙ ОБУЧАЮЩЕЙ СРЕДЫ
ПОСРЕДСТВОМ МУЛЬТИМЕДИА****Ю.А. ЗДРОНОК***(Белорусский национальный технический университет, Минск)*

Представлены результаты исследования по созданию мультимедийной программы, посредством которой происходит формирование системы правил, способствующей овладению лингвоакустическими ресурсами в моделируемой компьютерной языковой среде. Этот процесс базируется на построении функциональной модели, т.е. модели речевого поведения, которую учащийся наблюдает, в которой как бы общается с носителями языка, познавая язык и культуру страны. Естественно, в полном объеме воспроизвести языковую среду невозможно, но важно прежде всего стимулировать устное общение на изучаемом языке, используя учебные ситуации иноязычной диалогической речевой деятельности, согласно которым в следствие ролевого предписания социальной позиции оратора выстраивается правильный механизм мышления, правильный стереотип речевого поведения, а также идет становление человека как личности, способной к осуществлению свободной коммуникации на иностранном языке в режиме реального времени.

Ключевые слова: мультимедиа-программа, компьютерная языковая среда, функциональные модели, ситуации общения, диалог.

Введение. Если обратиться к педагогическому процессу, имевшему место 150–200 лет назад, станет абсолютно ясно, что среди ученых того времени бытовало мнение об использовании в процессе изучения иностранного языка наглядного материала и такой специализированной формы работы, как *диалог*, который способствует поддержанию внимания учащихся и облегчению усвоения лексического материала. Метод Д. Локка исключал необходимость овладения грамматикой, но при этом требовал обогащения учебного процесса чтением, переводческими упражнениями [1, с. 72]. Русский ученый Ф.И. Буслаев считал, что изучение иностранного языка, который представляет разлад между выговором и начертанием, следует начинать «усиленным обучением в *разговоре*» [2, с. 153].

В контексте нашего времени потребность в умении «строить свое устное высказывание, понимать и адекватно реагировать на чужую речь, убедительно отстаивать собственную позицию, соблюдая речевые и этико-психологические правила поведения» [3] не только на родном, но и на иностранном языке продолжает быть актуальной, т.к. соответствует естественной потребности человека в обмене мыслями.

Осваивать родной язык мы начинаем с пеленок. Сначала, не умея рассуждать и разговаривать, пользуемся отдельными моментами, которые позволяют накапливать и формировать внутри нас желания, потом это начинает выражаться в приобретении навыков общения с теми, кто вокруг, взрослыми. Человек выстраивает на уровне мысли разговорник, которым он пользуется в общении с другими людьми, озвучивая при этом свои мысли в речи на том языке, на котором разговаривает.

Таков процесс овладения родным языком. Мы постигаем речь того народа, в среде которого родились и живем. У другого народа этот процесс происходит точно так же, но только на ином языке. Значит, освоение другого (иностранного) языка может и должно осуществляться сходным образом – как осваивался родной язык, согласно нашей природе.

Естественным инструментом для выражения собственных желаний, помышлений и ответных реакций в речи на иностранном языке выступает *речевик*, или *учебный разговорник* [4, с. 214]. Его содержательной основой являются образцы звучащей диалогической речи, представляющие собой готовое для употребления речевое целое, посредством которого обучаемый учится выражать свои мысли и объясняться на иностранном языке без излишне глубокого погружения в грамматические структуры изучаемого языка.

Образцы звучащей диалогической речи, представленные с помощью высоких информационных технологий, обретают статус лингвоакустических ресурсов. Систематизированные в единый разговорник, они становятся важной составляющей компьютерной обучающей языковой программы, цель которой – сформировать коммуникативно-речевые умения и навыки, непосредственно отвечающие за процесс общения на иностранном языке.

Основная часть. В процессе обучения иностранному языку компьютер может выполнять функции, которые должны обеспечивать формирование языковой, или коммуникативной, компетенции: 1) осуществлять обучение и тестирование в режиме диалога; 2) моделировать реальные речевые ситуации с помощью графики, мультимедиа и видео, создавать эффект контакта с языковой средой; 3) наглядно представляя речевую ситуацию, использовать ее как стимул, опоры в процессе учебного диалога; 4) обеспечивать общение на изучаемом языке с помощью компьютерных линий связи.

Специфика компьютерной модели обучения заключается в личностной ориентированности, формировании мотивированной и целеустремленной личности обучающегося, способного адекватно действовать в реальной ситуации коммуникативного взаимодействия. Поэтому при моделировании языковой обучающей среды посредством мультимедиа нельзя рассматривать компьютерное обучение как просто электронный вариант традиционного обучения, использующий прежние классические формы занятий на бумажном носителе. При изучении иностранного языка с помощью компьютерной обучающей языковой программы предполагается моделирование языковой среды, которая базируется на построении функциональной модели, т.е. модели общения, которую учащийся наблюдает, в которой как бы общается с носителями языка, познавая язык и культуру страны. Естественно, в полном объеме воспроизвести языковую среду невозможно, но важно прежде всего стимулировать устное общение на изучаемом языке посредством методически выверенной образовательной среды, направленной на систематическое овладение знаниями.

Одной из важных составляющих процесса обучения диалогической речи иностранного языка стала алгоритмизация как логическая последовательность действий в соответствии с правилами построения речевого общения, приводящая к решению коммуникативных задач на иностранном языке.

Поскольку основной и ведущей целью при изучении иностранных языков является коммуникативная, студентам предлагается определить коммуникативные задачи участников диалогического общения, а также характер их взаимоотношений. Поэтому выполнение следующего предписания способствует концентрации внимания и указывает на выделение в речевом потоке речевых образцов и целых структур, которые используются для построения диалогического взаимодействия, тем самым определяя характер речевого поведения (схема 1).

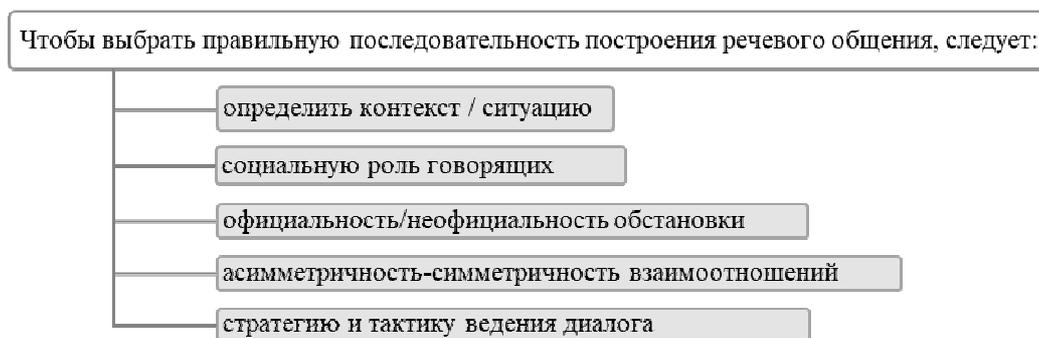


Схема 1

Диалог – это в первую очередь обмен мнениями, который подразумевает выполнение таких действий, как выслушать сообщение или мнение партнера, согласиться или не согласиться с ним, выразить свою точку зрения и обосновать ее, выразить сомнение, одобрение или неодобрение.

Диалогическое взаимодействие обусловлено ситуацией. Ситуативность предполагает, что успешность диалогического общения во многом зависит от контекста ситуации, социальных ролей, официальности/неофициальности обстановки, асимметричности/симметричности взаимоотношений между говорящими, а также стратегии и тактики ведения диалога. Поэтому для выполнения коммуникативной задачи необходимо уметь следующее:

- 1) задавать вопросы разных типов;
- 2) логично, последовательно отвечать на поставленные вопросы;
- 3) использовать различные реплики реагирования в процессе общения;
- 4) употреблять различные вводные структуры и клишированные выражения;
- 5) пользоваться различными способами реализации речевых функций, таких как выражение согласия или несогласия, сомнения, удовлетворения, неудовлетворения, просьбы, вежливого отказа и т.д.

В условиях естественного общения диалог реализует информативную функцию общения. Учитывая инициативность партнеров по общению, которая влияет на протекание диалога, можно выделить «три типа диалога: сам диалог, эфферентный диалог и афферентный диалог» [5, с. 9]. Сам диалог предполагает равноправие собеседников как коммуникантов, т.е. симметрию, равную меру инициативности каждого из них. Эфферентный и афферентный диалоги характеризуются асимметричностью участия коммуникантов в процессе взаимодействия. Это выражается ролевым предписанием социальной позиции ораторов. Диалог эфферентного типа рассматривает одного из участников общения как источник получения информации, т.е. участник выполняет роль интервьюируемого, анкетизируемого, расспрашиваемого. Афферентный диалог направлен на получение информации и рассматривает одного из участников общения с позиции инициатора речевого общения, т.е. интервьюера.

Наглядно представить логику используемых типов диалогического взаимодействия, раскрыть внутреннюю логическую иерархию речевого общения помогают разработанные на каждый диалог алгоритмические предписания и упражнения алгоритмического характера. Лингвистический алгоритм как система правил четко предписывает последовательность действий, которые необходимо выполнить, и фиксируется двумя способами: записью на естественном языке (схема 2) и в виде функциональной опоры (схемы 3, 4). При этом форма записи модели диалога в виде функциональной опоры обладает большей наглядностью и является эффективным средством усвоения знаний.

ПОРЯДОК ЛОГИЧЕСКИХ ДЕЙСТВИЙ ПРИ ОПРЕДЕЛЕНИИ ТИПА ДИАЛОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

Чтобы определить тип диалогического взаимодействия, следует:

1. Установить тип ситуации.
2. Установить степень заинтересованности участников общения.
3. Установить *социальное равенство* коммуникантов, которое обусловлено:
 - одной и той же возрастной категорией;
 - социальным уровнем;
 - статусом;
 - престижностью.
4. Установить степень информированности участников общения.
 - Если это *эфферентный* диалог, то налицо готовность носителя информации поделиться ею, отсюда полнота и развернутость высказывания.
 - Если это *афферентный* диалог, то речь инициативна и направлена на получение информации. Поэтому необходимо уметь:
 - задавать вопросы;
 - понимать речь собеседника;
 - подавать реплики, регулирующие речевые действия партнера, заставляющие его делать свои сообщения более доступными для понимания слушающего, близкими к теме, соответствующими действительности;
 - определить выполняемую социальную роль ораторов.

Схема 2

Использование второго способа представления системы правил мотивируется тем, что функциональные опоры обладают большой наглядностью и потому являются более эффективным средством усвоения знаний. Функциональные опоры дают понятное и точное предписание человеку совершить последовательность действий, направленных на достижение указанной цели или на решение поставленной задачи. Суть в том, что если алгоритм действий разработан, то его можно вручить для выполнения любому исполнителю (в т.ч. и компьютеру), не знакомому с решаемой задачей, и, точно следуя правилам алгоритма, исполнитель получит ее решение.

В силу того, что диалогическую речь характеризуют эвристичность, т.е. незапланированность, нестандартность, непредсказуемость, творческое начало и вероятный характер, студентам следует развивать способности к эвристичности, незаученности высказываний, умению осуществлять стратегию и тактику своего речевого поведения. Поэтому при использовании функциональных опор происходит реализация речевых задач согласно необходимой для высказываний последовательности.



Схема 3. – Схема функциональной опоры при условии разных задач у партнеров

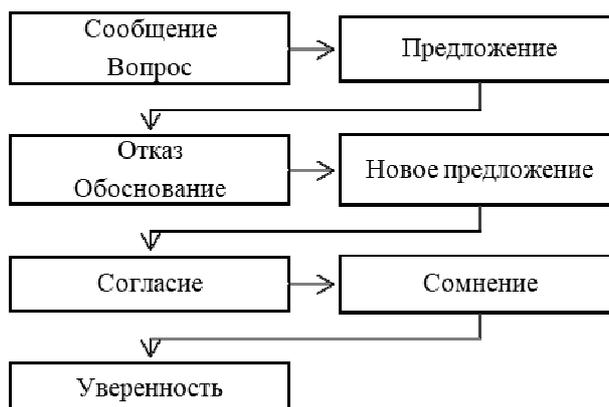


Схема 4. – Схема функциональной опоры при условии одной задачи у партнеров

Функциональные модели диалога содержат опоры в виде речевых задач. Опоры подготавливают говорящего только в тактическом плане, что реализуется в реальном процессе общения, и это не противоречит неподготовленности как характеристике этапа развития речевого умения.

Следующим этапом закрепления диалогических навыков может стать система упражнений на каждый тип диалогов. Материал для тренировок и закрепления правил построения диалогического высказывания содержит лингвоакустические ресурсы. Функциональные опоры дают прекрасную возможность вызывать определенный материал в речи студентов. Последовательность работы с функциональными опорами следующая:

- 1) читаем диалог;
- 2) выясняем путем вопросов, какую функцию выполняет каждая реплика;
- 3) составляем по функциям модель диалога;
- 4) воспроизводим по модели диалог;
- 5) изменяем ситуацию и показываем, как изменится тактика говорящих;
- 6) попытаться высказаться по измененной модели.

Такая существенная характеристика диалога, как реактивность, обуславливает объективные трудности овладения диалогической формой общения на иностранном языке для студента. Реакция партнера по общению может быть совершенно непредсказуемой, например, он может неожиданно перевести разговор в другое русло. Поэтому «по ходу общения приходится изменять логику разговора, подключать разнообразные приемы для цели общения» [5, с. 8].

Например, функциональная модель диалога, включающая измененную тактику говорящих (схема 5):

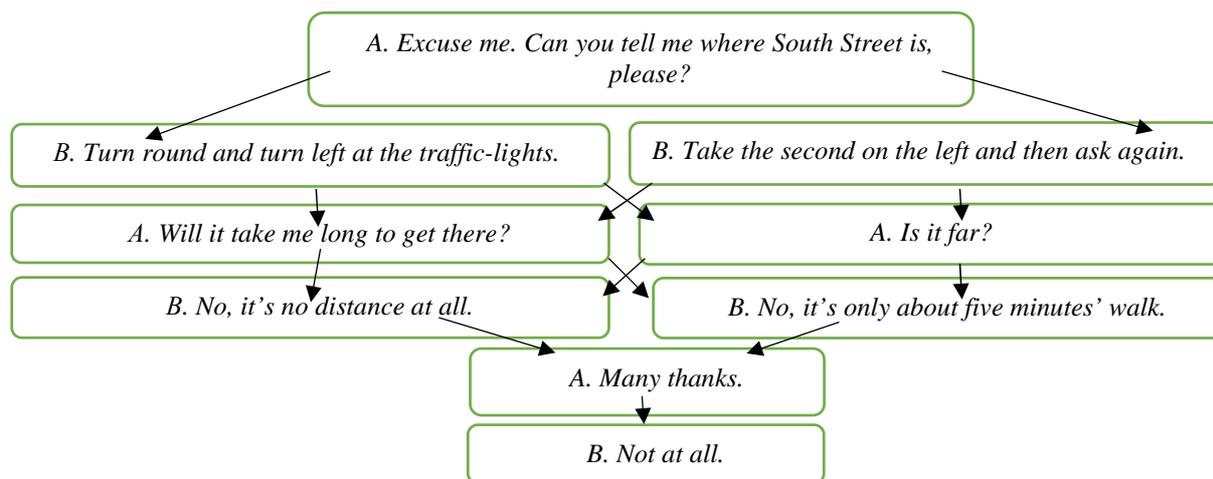


Схема 5

При составлении функциональных моделей диалогического взаимодействия процесс решения лингвистической задачи формализуется и сводится к применению конечной последовательности действий, направленных на достижение поставленной цели. Кроме того, каждый функциональный блок моделируемого диалога заменяется одним или несколькими операторами (командами) какого-либо языка

программирования, и в итоге вместо алгоритма решения задачи получается программа решения задачи, которая уже может быть выполнена с помощью компьютера.

Закключение. Неразрывная связь образцов звучащей диалогической речи с речевой ситуацией позволяет положить в основу методики обучения иностранному языку с помощью речевика, или разговорника, речевое действие, которое соотносится с его мотивом и совершается согласно ролевому предписанию. Верное выполнение речевого действия в процессе овладения языком требует использования таких ориентиров, как образ действия, опорные точки правильного выполнения действия и описание способа выполнения действия. Для этого преподаватель организует ознакомление, тренировку и применение лингвоакустических ресурсов с помощью моделируемых речевых ситуаций на компьютере, воздействуя на слуховую и зрительную память обучаемого с целью формирования осознанного автоматизированного действия на основе функционального замещения готовых речевых оборотов с родного на иностранный язык. В результате осознанного процесса декодирования смена фраз с родного на изучаемый язык происходит естественным путем, без заучивания, поэтому они могут быть беспрепятственно идентифицированы в потоке речи на момент говорения. В результате формируется умение мыслить на иностранном языке, т.е. механизм мышления.

ЛИТЕРАТУРА

1. Локк, Дж. Педагогические сочинения / Дж. Локк ; пер. с англ. Ю.М. Давидсона ; под ред. И.Ф. Свядковского. – М. : Учпедгиз, 1939. – 320 с.
2. Буслаев, Ф.И. О преподавании отечественного языка : соч. / Ф. И. Буслаев. – Изд. 2-е. – М. : Изд-во братьев Салаевых, 1867. – 477 с.
3. Исмаилова, О.Р. Политическая риторика как средство формирования политической коммуникации [Электронный ресурс] / О.Р. Исмаилова // Гуманитарные науки в современном обществе: педагогика, психология и социология : сб. материалов II Регион.науч.-практ. конф. студентов и молодых ученых. – Красноярск : Сиб. федер. ун-т, 2011. – Режим доступа: <http://conf.sfu-kras.ru/552/participant/1116>. – свободный.
4. Азимов, Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий: теория и практика обучения языкам / Э.Г. Азимов, А.Н. Шукин. – М. : ИКАР, 2009. – 448 с.
5. Рябкова, Н.И. Формирование коммуникативно-речевой компетентности студентов как условие их социальной адаптации / Н.И. Рябкова // Инновационные технологии в сервисе : Междунар. форум, Санкт-Петербург, 15–16 окт. 2009 г. / С.-Петерб. гос. ун-т сервиса и экономики. – СПб., 2009. – С. 5–10.

Поступила 27.05.2019

MODELING OF A LANGUAGE LEARNING ENVIRONMENT USING MULTIMEDIA

Y. ZDARANOK

The article presents the results of a study on the developing of a multimedia program, through which the process of forming a system of rules that facilitates mastering linguistic-acoustic resources in a simulated computer language environment takes place. The modeling of the language environment is based on the construction of a functional model, that is, a model of communication that the student observes, in which he communicates with native speakers when he learns the language and culture of a country. Naturally, it is impossible to fully reproduce the language environment, but it is important first of all to stimulate oral communication in the studied language in the simulated language learning environment using the learning situations of the foreign language dialogical speech activity, according to which the correct mechanism of thinking and the correct stereotype are built up as a consequence of the role prescription of the speaker's social position speech behavior, as well as the formation and formation of a person as a person capable of implementing free communication strange language in real time.

Keywords: *multimedia program, computer language environment, functional models, communication situations, dialogue*

ПСИХОЛОГИЯ

УДК 159.923:316.613

АГРЕССИВНОСТЬ КАК СИСТЕМНОЕ СВОЙСТВО ЛИЧНОСТИ

д-р психол. наук, доц. А.Ю. ДРОЗДОВ

(Национальный университет «Черниговский колледж» имени Т.Г. ШЕВЧЕНКО)

Приведены результаты теоретико-методологического анализа сущности агрессивности, а также ряда других проблем, связанных с этим феноменом (его структура, типология, оценка проявления). Показано, что агрессивность следует рассматривать как системное свойство личности, которое обуславливает склонность субъекта к использованию агрессивного стиля поведения, проявляется на разных уровнях психики (психофизиологическом, психологическом, социально-психологическом), включает в себя разнотипные компоненты (эмоциональные, мотивационно-волевые, когнитивные). Отмечено, что существующие в современных научных источниках типологии и оценки агрессивности часто являются «отражением» аналогичных взглядов относительно феномена агрессии, что не всегда представляется корректным. Сделан вывод о необходимости дальнейшего, более глубокого изучения агрессивности, предполагающего опору на принципы системного подхода и отказ от смыслового дублирования с целым рядом схожих, но не тождественных психологических феноменов (агрессия, враждебность и т.д.).

Ключевые слова: агрессивность, агрессия, враждебность, личность, свойство.

Изучение проблем агрессии и агрессивности уже много лет выступает одним из приоритетных направлений развития зарубежной (прежде всего американской) психологической науки. По понятным социальным причинам растет интерес к данной проблематике и среди психологов постсоветских стран. Так, на протяжении конца 1990-х – начала 2000-х гг. специалистами Украины, Беларуси, России была проведена серия теоретико-эмпирических исследований, направленных на изучение особенностей и факторов агрессии и агрессивности у представителей разных социально-демографических групп. Вместе с тем такие разработки часто «натываются» на ряд теоретико-методологических проблем. Если вести речь конкретно про агрессивность, то тут, на наш взгляд, можно выделить следующие.

1. *Проблема сущности агрессивности* состоит в том, что в психологии имеют место разные подходы к пониманию данного феномена, а в некоторых работах он фактически отождествляется с агрессией. Иными словами, чем же выступает агрессивность по своей сути: поведением, чертой, установкой или состоянием?

2. *Проблема структуры агрессивности* (какие структурные компоненты включает в себя агрессивность?) логично вытекает из предыдущей проблемы.

3. *Проблема типов агрессивности* можно выразить в таком вопросе: является ли агрессивность психологически «однородным» (однофакторным) явлением, или корректнее выделять какие-то его типы (и тогда, по каким именно критериям)?

4. *Проблема оценки агрессивности* связана с рядом вопросов морально-этического, педагогического и социально-психологического характера. Например, следует ли подавлять агрессивность или же она может быть позитивной, помогает ли она в социальной адаптации личности?

Таким образом, *целью нашего исследования* стал теоретико-методологический анализ феномена агрессивности в свете вышеупомянутых вопросов.

Сущность феномена агрессивности. Многосторонность подходов к пониманию агрессивности хорошо видна на примере «Психологического словаря» А. Ребера, где предлагается целый набор разнотипных определений: проявление агрессии, склонность к враждебным и агрессивным действиям, самоутверждение, склонность действовать энергично и целенаправленно, стремление к социальному доминированию [1].

Прежде всего, следует коснуться вопроса соотношения понятий «агрессивность» и «агрессия». Как уже упоминалось, некоторые исследователи практически не различают эти понятия [2–4]. Мы полагаем, что такая позиция в принципе является ошибочной (это все равно, что рассматривать понятия «общительность» и «общение» как синонимы) и бессмысленной (поскольку тогда мы имеем дело с двумя научными терминами, имеющими одинаковое значение). Одним из первых предложил различать данные феномены советский криминолог А. Ратинов. Ученый считал, что агрессивность выступает свойством личности, личностной позицией, которая проявляется в наличии деструктивных тенденций (диспозиций) в сфере межличностных отношений и предпочтении использования насильственных средств для реали-

защиты собственных целей. Агрессию же А. Ратинов понимал как проявление агрессивности в деструктивных действиях [5]. Позже различие между этими двумя явлениями обосновывал российский психолог А. Реан. Согласно ему, агрессия – это действие (поведение), в то время как агрессивность выступает свойством личности, которое выражается в готовности к агрессивным действиям. Исходя из этого, исследователь выдвигал два важных тезиса: во-первых, не за всеми агрессивными действиями стоит агрессивность личности; во-вторых, агрессивность человека не всегда проявляется в агрессивных действиях [6].

Другая российская исследовательница Л. Соловьева доказывает принадлежность агрессивности к категории свойств личности на основе соответствия ее таким критериям: выражение через данное свойство определенного отношения; интериоризация объектных характеристик действительности; относительная изменчивость под влиянием социальных условий; относительная устойчивость и постоянство, одинаковость при повторных проявлениях [7].

Также требует уточнения вопрос о размежевании понятий «агрессивность» и «враждебность». Осложняется он тем, что последний феномен также не имеет четкого и однозначного определения в научных источниках: одни исследователи определяют враждебность как когнитивный компонент агрессии, другие – как устойчивую личностную черту (установку), проявляющуюся в негативном, оппозиционном отношении к окружающему миру (людям) [8]. Известный американский специалист по проблеме агрессии Л. Берковиц подчеркивал, что агрессивность не следует смешивать с враждебностью (которая понималась как негативная установка к другому человеку или людям, выражающаяся в очень неблагоприятной оценке объекта), а также с агрессией (формой поведения) и гневом (эмоционально-физиологическим отношением). Сама агрессивность при этом определялась как относительно стабильная готовность к агрессивным действиям в различных ситуациях [9]. Но в ряде случаев готовность к агрессивным реакциям является результатом специфического («агрессивно-враждебного») восприятия окружающей реакции, а потому враждебность в принципе может выступать одной из составляющих агрессивности.

В концепции В. Мясищева агрессивность рассматривается как один из вариантов эмоциональных отношений личности [10]. В то же время В. Мерлин в своей интегральной теории индивидуальности выделял уже два аспекта агрессивности: как темпераментальное (психодинамическое) свойство – «экстрапунитивность при фрустрации», которая проявляется в экспрессивных нападающих или разрушающих действиях, и как один из вариантов «отношения личности» [11]. А. Налчаджян предлагает понимать агрессивность как стойкий характерологический комплекс личности, в структуру которого входит ряд взаимосвязанных черт, которые обуславливают склонность к агрессивным действиям. Вместе с тем этот же исследователь использует термин «агрессивность» для обозначения определенных эмоциональных состояний (враждебность, гнев) и установок («агрессивная установка», которая может иметь разную меру стойкости и диапазон проявления) [12].

В целом значительная часть исследователей сходится в том, что агрессивность выступает устойчивым свойством (чертой) личности (характера), которая проявляется в склонности и готовности к агрессивным действиям [13–15]. При этом ряд специалистов делает акцент на том, что агрессивность является прежде всего социально-психологическим свойством личности [16, 17]. Но даже при таком понимании агрессивности в позициях разных психологов заметны определенные нюансы. Так, согласно С. Ениколопову, показателем агрессивности выступает количество агрессивных реакций, которые имеют место в реальности или проявляются в фантазиях [13]. По мнению В. Медведева, агрессивность выступает стойкой общей чертой, сущность которой состоит в готовности, стремлении достичь социального признания, доминирования через применение деструктивного физического или психологического влияния [18]. К. Шалагинова трактует агрессивность как личностную черту, проявляющуюся в готовности с позиции определенных установок воспринимать, интерпретировать и влиять на все происходящее; черту, затрагивающую все проявления психики, – познавательные процессы, эмоционально-волевую сферу и т.д. [19].

Поскольку относительно часто агрессивность определяется как «готовность» к агрессивным действиям, рассмотрим соотношение понятий «агрессивность» и «установка». Вопрос отнесения агрессивности к классу установок (аттитюдов) усложняется методологическими проблемами, которые касаются последних (их сущность, типы). Так, с одной стороны, установки традиционно относят к классу психических состояний, а агрессивность скорее является свойством (что, как известно, не совсем одно и то же). С другой – агрессивность в принципе может быть определена как комплекс установок, но с обязательной оговоркой, что это достаточно стойкие фиксированные установки (диспозиции) относительно широкого круга социальных ситуаций.

Теоретический анализ сущности агрессивности, среди прочего, позволяет увидеть еще одну интересную деталь – этому термину не так уж и легко подобрать четкий противоположный полюс в виде черты-антонима: им, в зависимости от контекста (и выбранного определения), могут выступать дружелюбность (доброжелательность), толерантность, пассивность и т.д.

Структура агрессивности. Л. Соловьева в своей работе выделяет 3 вида компонентов агрессивности: когнитивные (определенный способ восприятия и интерпретации внешней ситуации), эмоциональные (проявления раздражения, гнева, тревоги, чувства вины) и волевые процессы [7]. Заметим, что про эмоциональные и когнитивные составляющие агрессивности ведут речь и некоторые другие исследователи [16]. Украинский психолог И. Мазоха предлагает более детализированную структуру агрессивности, в которую входит 5 компонентов: 1) эмоциональный (стойкость эмоционального переживания гнева, раздражения, злости, ненависти); 2) когнитивный (склонность к агрессивным мыслям, установкам, мстительным планам и фантазиям, враждебная интерпретация поведения других людей); 3) поведенческий (готовность к осуществлению агрессивных действий); 4) побуждающий (наличие потребности в переживании, обдумывании и осуществлении агрессивных действий, побуждение к разным формам агрессивных реакций); 5) контрольно-регулирующий (контроль личности над своими агрессивными эмоциями, мыслями, установками и реакциями). При этом исследовательница подчеркивает, что системообразующим фактором индивидуальной специфики агрессивности выступает именно эмоциональность [14].

Несколько схожую структуру личностной агрессивности предлагает А. Налчаджян, описывая 6 компонентов: 1) враждебные мысли, оценки и образы других людей; представление о том, что человек не является значимой ценностью; мысли, унижающие людей; 2) низкая самооценка, т.к. агрессивная личность интроецирует те заниженные оценки, которые сама приписывает другим; 3) установка на причинение вреда другим (тенденция к осуществлению агрессивных действий); 4) схемы различных вредоносных действий (физических, вербальных, символических и др.); 5) готовность воспроизводить из долговременной памяти воспоминания о прошлых фрустрациях, а также действиях, оказавшимися в прошлом адаптивными; 6) кроме общей враждебной установки к миру и людям агрессивность содержит ряд частных враждебных установок к конкретным индивидам и социальным группам, к которым агрессивная личность испытывает особенно интенсивную антипатию [12]. Можно заметить, что в данном перечне встречаются конструкты, которые вряд ли можно рассматривать как составляющие агрессивности, а выступающие скорее ее коррелятами (например, заниженная самооценка).

Целесообразно вспомнить и про структуру такого явления, как аутоагрессивность, предложенную А. Реаном. Согласно ему, «аутоагрессивный паттерн личности», как сложный личностный комплекс, содержит 4 составляющих-«субблока»: характерологический, самооценочный, интерактивный и социально-перцептивный [20].

Все вышеуказанное, по нашему мнению, свидетельствует о том, что агрессивность выступает не одной из «рядовых» черт личности, она имеет достаточно сложную структуру, связанную с различными уровнями психики. Таким образом, полноценное изучение агрессивности требует ее понимания как системного свойства и, следовательно, применения принципов системного подхода. Опираясь на концепцию «пентабазиса», разработанную В. Ганзенем для системного описания психических явлений, можно предложить следующую структуру изучаемого нами феномена (рисунок).



Рисунок. – Системное описание феномена агрессивности

Если вспомнить основные положения системного принципа изучения психики по Б. Ломову, можно увидеть следующее. Во-первых, агрессивность выступает системным явлением, которое можно (и необходимо) изучать в разных аспектах: как систему психических свойств, состояний и процессов; как часть более «крупной» системы (характер, личность); в плане нейронных систем (т.к. агрессивность имеет определенный физиологические и нейропсихологические корреляты); в плане внешних взаимодействий (агрессивность формируется и проявляется в процессе общения). На системность агрессивности, среди прочего, указывают и результаты эмпирических исследований, которые свидетельствуют о связи данного феномена с очень широким кругом факторов: полом [9, 21], возрастом [21, 22], особенностями

восприятия себя [23] и других [24, 25], смысложизненными ориентациями [26], оценкой ситуаций проявления насилия [25], чертами темперамента и характера (нейротизм, доминантность, низкая нормативность поведения, подозрительность, наивность, склонность к чувству вины, радикализм, импульсивность, фрустрированность, беззаботность, самодостаточность и т.д.) [11, 14], типом акцентуации, субкультурными [27, 28] и этническими [29] факторами.

Во-вторых, поскольку агрессивность по своей сути является многомерным явлением, оно и должно изучаться с разных точек зрения. Потому: а) агрессивность может быть объектом исследований не только психологии личности и дифференциальной психологии, но и социальной, возрастной, юридической, клинической и других областей психологии; б) кроме психологии агрессивность может и должна изучаться в рамках криминологии, педагогики, медицины (психиатрии), биологии, этики (психология же тут выступает своеобразным «интегратором»).

В-третьих, системность агрессивности подтверждается ее структурой. В рамках последней можно выделить как минимум 3 подсистемы (по Б. Ломову): а) когнитивную (на рисунке она представлена правой частью); б) регулятивную (левая часть данной схемы); в) коммуникативную (формирование и проявление агрессивности предполагает социальный контекст, ситуации общения). Исследователь Е. Чураев, к примеру, заявляет, что агрессивность базируется на подсознательном (Ид), субъектном (Эго) и социокультурном (Супер-Эго) уровнях функционирования психики [17].

В-четвертых, природу личностной агрессивности следует понимать не как результат влияния какого-либо одного фактора, а согласно принципу «полипричинности» как результат сложного соединения («ансамбля») разных причин и предпосылок демографического, нейрофизиологического, индивидуального и социально-психологического характера. Здесь можно привести мнение А. Реана о том, что «*проявление–непроявление агрессивности... в определенных актах поведения ... всегда является результатом сложного взаимодействия трансситуативных и ситуативных факторов*» [6, с. 4]. Исходя из этого, вряд ли можно вести речь о каком-либо одном механизме формирования агрессивности. Она может быть «продуктом» разных факторов и механизмов, каждый из которых имеет свой диапазон действия (возрастной, половой, личностный и т.д.). Например, по данным Е. Голенищевой, факторами развития агрессивности младших школьников-мальчиков являются негативное отношение родителей к себе и ребенку, низкий уровень ситуативной тревожности и социальной адаптации, высокий уровень личностной тревожности, беспечность. У их сверстниц-девочек такими факторами выступают позитивное отношение родителей к себе и ребенку, сдержанность, популярность в сфере межличностных отношений, активность родителей, высокий уровень социальной адаптации [30].

Наконец, агрессивность как системное явление необходимо изучать не как статичный, а как динамичный феномен (согласно принципу развития). При этом динамика данного личностного свойства может иметь не только количественную сторону (изменение меры агрессивности личности), но и качественную. Последнее логично подводит нас к следующей методологической проблеме.

Типология агрессивности. Отсутствие единого мнения относительно сущности и структуры агрессивности обусловило и отсутствие общепринятой типологии данного явления. Это, в частности, можно увидеть на примере разных психодиагностических опросников агрессивности – в них «заложены» шкалы, диагностирующие достаточно широкий спектр психологических показателей (при этом иногда сложно понять, что тут является типом, что структурным компонентом, а что вообще касается других феноменов). Чаще всего в таких методиках фигурируют две шкалы, определяющие склонность к физической и вербальной агрессии. Примером может служить известный опросник Басса–Дарки ВДН (1957), разработанный для изучения двух основных факторов – агрессивности и враждебности (при этом основу первого конструкта составляют именно показатели физической и вербальной «агрессии»). Более современный опросник Басса–Перри ВРАQ (1992) в оригинале содержал 4 фактора: физическая и вербальная агрессивность, враждебность и гнев. По нашему мнению, критерий «физическая–вербальная» больше касается феномена агрессии, а не агрессивности; что касается враждебности и гнева, то их вряд ли можно считать типами агрессивности (скорее, это ее составляющие).

А. Налчаджян предлагает различать проактивный и реактивный тип агрессивности. Первый он определяет как стойкую тенденцию человека, которая помогает решению имеющихся проблем и адаптации. Реактивная агрессивность, в свою очередь, понимается как устойчивая тенденция агрессивного реагирования на действия фрустраторов и других раздражителей [12]. Можно заметить, что такой подход фактически дублирует другую существующую типологию агрессивного поведения, которая предусматривает выделение инструментального и враждебного (эмоционального) типов.

В исследовании Е. Козыревой упоминаются такие феномены, как гетероагрессивность и аутоагрессивность [31]. Можно видеть, что эта типология, как и в предыдущих случаях, фактически выступает «калькой» уже имеющейся типологии агрессивного поведения (агрессия, направленная на других, – на себя).

Некоторые исследователи ведут речь про ситуативную агрессивность, проявление которой обусловлено действием ситуативных факторов [15]. Такой взгляд является следствием смешения понятий

«агрессия» и «агрессивность». Именно агрессивное поведение может быть ситуативным (у неагрессивных по характеру лиц) или личностно-обусловленным (у агрессивных). Агрессивность же, как личностное свойство, по своей сути выступает трансситуативным феноменом. На нее, по нашему мнению, вряд ли можно распространять понятие парциальности, которое было описано Б. Тепловым и В. Небылицыным относительно свойств нервной системы.

Изучая агрессивность младших школьников, Е. Копченова описывает 3 ее типа: «тотальная», «поведенческая» и «скрытая», которые отличаются мотивационными особенностями и формами проявления [32]. Базируясь на уже описанной комбинации выделенных компонентов агрессивности (эмоциональный, когнитивный, поведенческий, побуждающий и контрольно-регулирующий), И. Мазоха выделила 5 модальных типов данного свойства, отличающихся качественным своеобразием [14].

Достаточно широкое понимание типов агрессивности предлагает белорусский психолог И. Фурманов. Он считает, что к основным проявлениям данного феномена относятся раздражительность, склонность к спорам, надменность, самоуверенность, доминантность, гнев, враждебность, склонность к оскорблениям, оппозиционность и насилие [33]. Стремление считать предложенный «букет» черт и состояний формами агрессивности можно оценить критически. Вместе с тем именно разноплановость описанных проявлений (которые, безусловно, часто являются взаимосвязанными, пусть и не всегда прямо) подтверждает системный характер агрессивности.

Интересным в этом контексте является исследование В. Серебрянникова, посвященное феномену воинственности [34]. Последний рассматривается как социально обусловленное качество личности, проявляющееся в специфическом отношении к войне (поддержка человеком жестких военных методов и милитаристской политики, увлечение боевыми действиями, поиск возможности принять в них участие и т.д.). Отметим, что рассматривая структуру воинственности, исследователь выделял составляющие, аналогичные некоторым вышеописанным компонентам агрессивности (позитивное восприятие военного дела и войны, готовность к применению военной силы, направленность на поиск врагов для ее применения и др.). Это, на наш взгляд, позволяет рассматривать воинственность как специфическую форму агрессивности.

Некоторые исследователи упоминают конструктивный (позитивный) и деструктивный (негативный) типы агрессивности, но это уже больше связано с проблемой оценки агрессивности, о чем пойдет речь ниже.

Таким образом, можно увидеть, что предложенные специалистами классификации агрессивности в большинстве случаев выступают «дубликатами» типологий агрессии. С одной стороны, это является понятным и в определенной мере закономерным (т.к. агрессивность является предпосылкой агрессивного поведения). С другой, как уже отмечалось, эти понятия нельзя считать синонимичными, они подразумевают несколько разный смысл. Мы полагаем, что любая типология агрессивности должна, среди прочего, отображать ее специфику как системного свойства. Возможно, что этому требованию в определенной степени отвечает типология «активная–реактивная агрессивность», которая указывает на соотношение когнитивных и аффективных компонентов в структуре. В целом же вопрос о типологии агрессивности пока следует считать открытым.

Оценка агрессивности. Традиционно в советской и постсоветской психологии и педагогике агрессивность (как и агрессия) оценивалась негативно. Так, В. Крайнюк отмечает, что высокие проявления агрессивности являются эмоциональным нарушением, которые свидетельствуют о расстройствах саморегуляции и могут быть показателями пограничных нервно-психических нарушений [35]. В тоже время во многих западных (прежде всего американских) научных источниках агрессия и агрессивность не рассматриваются как однозначно негативные явления. Некоторые специалисты отмечали, что позитивно направленная агрессивность развивает у человека дух инициативы, предпринимательства, чувство настойчивости. Ярким примером может служить такой необычный для славянского языкового сознания англоязычный пассаж, как «*aggressive businessman*». Американец воспримет данное понятие не как «бизнесмен-хулиган», а как активный, «пробивной», настойчивый предприниматель.

В последнее время мысль о том, что определенный уровень агрессивности является социально допустимым и даже необходимым, начали поддерживать и некоторые исследователи в постсоветских странах. Так, отдельные украинские психологи отмечают, что полное отсутствие агрессивности приводит к развитию конформности, несамостоятельности, неспособности занять активную жизненную позицию [15]. Поэтому не случайно, что в ряде научных источников можно встретить описание таких форм агрессивности, как конструктивная (которая проявляется в социально одобряемых формах и выполняет адаптивную функцию) и деструктивная (разрушающе влияющая на межличностные отношения и деятельность) [17, 36–38]. В частности, А. Коренева описывает ряд отличий между подростками с конструктивной и деструктивной агрессивностью. Первые характеризовались низким уровнем враждебности, были ориентированы на межличностное взаимодействие и, одновременно, проявляли повышенную авторитарность в общении со сверстниками. Подростки с деструктивной агрессивностью имели высокие уровни враждебности, подозрительности и тревожности [37]. О «позитивной» и «негативной» агрессив-

ности ведется речь в работе Е. Шестаковой: наиболее надежными показателями первой выступают наступательность, принятие собственной агрессии, демонстративность и неуступчивость; в тоже время показателями «негативной агрессивности» называются вербальная агрессия, негативизм, физическая и косвенная виды агрессии [39].

В этом контексте следует вспомнить о понятиях «ассертивное поведение» и «ассертивность», введенных западными исследователями для обозначения комплекса таких черт и реакций, как настойчивость, целенаправленность, активность в достижении цели, независимость, способность защищать и отстаивать свои интересы, спонтанность в выражении своих мыслей и чувств [40]. Однако даже введение данных терминов в психологический лексикон не решило проблему разграничения смыслового поля агрессивности и вышеуказанных феноменов. Так, если одни специалисты предлагают разводить ассертивность и агрессивность [40], другие ведут речь про их взаимосвязь [4], а третьи вообще считают, что ассертивность – это разновидность «позитивной агрессивности личности» [39]. Так, Е. Хохлова утверждает, что ассертивная личность имеет высокий уровень агрессивности (но нормативный уровень враждебности). Таким образом, по ее мнению, «конструктивная агрессивность» и «ассертивность» взаимосвязаны: первое качество помогает личности активно защищать свои права и позиции (т.е. вести себя ассертивно) [4]. С одной стороны, природа таких результатов в целом понятна: агрессивность и ассертивность могут иметь общий, эмпирически фиксируемый «знаменатель» (например, мера личностной активности). С другой, если на уровне филологического анализа понятия «активность», «уверенность», «настойчивость» и «агрессивность» еще как-то можно кидать «в одну кучу», то в психологии это вряд ли стоит делать. А потому более логичным все-таки представляется смысловое разграничение агрессивности и ассертивности.

Все оценки феномена агрессивности соответствуют двум подходам, сформировавшимся в философии и науке относительно проблемы агрессии [6]. Первый («этико-гуманистический», по А. Реану) рассматривает агрессию как безусловное зло, поведение, которое противоречит позитивной сущности человека. Исходя из этого, агрессивность понимается как деструктивное, дезадаптивное свойство личности. Второй («эволюционно-генетический») – как биологически оправданную форму поведения, способствующую выживанию и адаптации. С этой точки зрения агрессивность может рассматриваться как необходимое и желательное (в определенных, конечно, пределах) качество личности. Однако в последнем случае опять-таки имеет место определенное «соскальзывание» с проблемы агрессивности в смысловое поле понятия «агрессия». Мы полагаем, что конструктивным в той или иной ситуации может быть лишь конкретное агрессивное поведение, поступки, носящие просоциальную мотивацию (например, при спортивных состязаниях или самообороне). Агрессивность, как личностное свойство, предполагающее устойчивую склонность к агрессивному стилю поведения (т.е. поведению, наносящему вред кому-либо), вряд ли стоит рассматривать как «конструктивное». В некоторых специфических условиях (например, в экстремальных ситуациях на войне, при нахождении в криминальной среде и т.д.) это свойство может быть адаптивным (в том плане, что оно способствует выживанию). Проблема в том, что не все адаптивное следует автоматически рассматривать как конструктивное. Решение этого вопроса осложняется тем, что здесь, по нашему мнению, уже заканчивается сфера психологической науки и начинается вненаучная территория этики.

Выводы. Агрессивность выступает системным свойством личности, которое обуславливает склонность субъекта к использованию агрессивного стиля поведения, проявляется на разных уровнях психики (психофизиологическом, психологическом, социально-психологическом), включает в себя разные компоненты (эмоциональные, мотивационно-волевые, когнитивные). Существующие в современных научных источниках типологии и оценки агрессивности часто «выплывают» из аналогичных взглядов относительно феномена агрессии, что не всегда представляется корректным. Дальнейший теоретико-методологический анализ проблемы агрессивности желательно проводить, основываясь на принципе системного подхода, а также с применением известного в логике правила «бритвы Оккама» (что позволит избежать смыслового «дуближа» с рядом других психологических категорий).

ЛИТЕРАТУРА

1. Ребер, А. Большой толковый психологический словарь : [пер. с англ.] : в 2 т. / А. Ребер. – Т. 1. – М. : Вече, АСТ, 2000. – 592 с.
2. Гайдукевич, Г.А. Прояви агресивності у курсантів вищих військових закладів освіти на різних етапах підготовки : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Г.А. Гайдукевич. – Київ, 2000. – 16 с.
3. Хекхаузен, Х. Мотивация и деятельность : [пер. с нем.] / Х. Хекхаузен. – М. : Педагогика, 1986. – Т. 1. – 408 с.
4. Хохлова, Е.В. Конструктивная агрессивность в формировании навыков ассертивного поведения студентов вуза : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Е.В. Хохлова. – Нижний Новгород, 2008. – 26 с.
5. Ратинов, А.Р. К ядру личности преступника / А.Р. Ратинов // Актуальные проблемы уголовного права и криминологии. – М. : Изд-во Всесоюз. ин-та по изучению причин и разраб. мер предупреждения преступности, 1981. – С. 67–86.

6. Реан, А.А. Агрессия и агрессивность личности / А.А. Реан // Психол. журн. – 1996. – Т. 17. – № 5. – С. 3–18.
7. Соловьева, С.Л. Агрессивность как свойство личности в норме и патологии : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.04 / С.Л. Соловьева. – СПб., 1994. – 600 с.
8. Садовская, А.В. Понятие враждебности. Основные направления и методы исследования враждебности [Электронный ресурс] / А.В. Садовская. – Режим доступа: <http://nature.web.ru/db/msg.html?mid=1156821&s=122103000>. – Дата доступа: 7.02.2019.
9. Берковиц, Л. Агрессия: причины, последствия и контроль : [пер. с англ.] / Л. Берковиц. – СПб. : Прайм-Еврознак, 2001. – 512 с.
10. Мясищев, В.Н. Психология отношений / В.Н. Мясищев. – М. : Ин-т практ. психологии ; Воронеж : МОДЭК, 1995. – 356 с.
11. Мерлин, В.С. Очерк интегрального исследования индивидуальности / В.С. Мерлин. – М. : Педагогика, 1986. – 256 с.
12. Налчаджян, А. Агрессивность человека / А. Налчаджян. – СПб. : Питер, 2007. – 736 с.
13. Ениколопов, С.Н. Некоторые проблемы психологии агрессивного поведения / С.Н. Ениколопов // Дети и насилие : материалы Всерос. науч.-практ. конф., Москва–Санкт-Петербург, 2–8 окт. 1994 г. – Екатеринбург, 1996. – С. 28–32.
14. Мазоха, І.С. Індивідуально-психологічні особливості агресивності особистості : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / І.С. Мазоха. – Одеса, 2008. – 20 с.
15. Психология личности : слов.-справ. / под ред. П.П. Горностая, Т.М. Титаренко. – Киев : Рута, 2001. – 320 с.
16. Вострокнутов, Н.В. Агрессивное поведение детей и подростков и социально-психологическая личностная деформация / Н.В. Вострокнутов // Дети России: насилие и защита : материалы Всерос. науч.-практ. конф., Москва, 1–3 октября 1997 г. – М., 1997. – С. 100–108.
17. Чураев, Э.Н. Социально-психологические особенности проявления агрессивности суворовцев и ее психокоррекция : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / Э.Н. Чураев. – М., 2005. – 24 с.
18. Медведев, В.С. Кримінальна психологія / В.С. Медведев. – Київ : Атака, 2004. – 368 с.
19. Шалагинова, К.С. Возможности приложения системного подхода к работе с агрессивными школьниками / К.С. Шалагинова // Ананьевские чтения-2009 : материалы науч. конф. / под ред. Л.А. Цветковой, В.М. Аллахвердова. – СПб., 2009. – Вып. 2. Методологический анализ теорий, исследований и практики в различных областях психологии. – С. 551–553.
20. Реан, А.А. Аутоагрессивный паттерн личности / А.А. Реан // Ананьевские чтения-1998 : тезисы науч.-практ. конф. / под ред. А.А. Крылова. – СПбУ, 1998. – С. 137–139.
21. Семенов, Л.М. Психологические особенности агрессивного поведения подростков и условия его коррекции / Л.М. Семенов. – М. : Флинта, 1998. – 96 с.
22. Дроздов, О.Ю. Проблеми агресивної поведінки особистості / О.Ю. Дроздов, М.А. Скок. – Чернігів : ЧДПУ імені Т.Г. Шевченка, 2000. – 156 с.
23. Чепелева, Л.М. Агрессивность и особенности самосознания личности подростка : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Л.М. Чепелева. – Краснодар, 2001. – 22 с.
24. Васильченко, Н.А. Особенности агрессивности и образа родителей у подростков : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Н.А. Васильченко. – Краснодар, 2005. – 22 с.
25. Щербача, С.А. Влияние агрессивности личности на ее отношение к правонарушениям : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01, 19.00.06 / С.А. Щербача. – Сочи, 2003. – 26 с.
26. Слотина, Т.В. Смысловая концепция и агрессивность учащихся-подростков : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Т.В. Слотина. – СПб., 2002. – 20 с.
27. Гнидин, О.П. Психологические особенности агрессивности и ее профилактика у субъектов из различных социальных сред : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01, 19.00.07 / О.П. Гнидин. – Ставрополь, 2008. – 22 с.
28. Дроздов, О.Ю. Соціально-психологічні фактори динаміки агресивної поведінки молоді : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / О.Ю. Дроздов. – Київ, 2003. – 20 с.
29. Бызова, В.М. Опыт использования HAND-ТЕСТА в этнопсихологии / В.М. Бызова // Психол. журн. – 1997. – Т. 18. – № 4. – С. 110–117.
30. Голенищева, Е.Л. Социально-психологические факторы агрессивности младших школьников : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.13 / Е.Л. Голенищева. – СПб., 2005. – 20 с.
31. Козырева, Е.В. Дифференциально-психологические аспекты ауто- и гетероагрессивности в подростково-юношеском возрасте и в период ранней зрелости : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.13 / Е.В. Козырева. – СПб., 2006. – 25 с.
32. Копченова, Е.Е. Детская агрессивность как качество личности : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.13 / Е.Е. Копченова. – М., 2000. – 21 с.
33. Фурманов, И.А. Агрессия и насилие: диагностика, профилактика и коррекция / И.А. Фурманов. – СПб. : Речь, 2007. – 480 с.
34. Серебрянников, В.В. От воинственности к миролюбию / В.В. Серебрянников // Социол. исслед. – 2002. – № 5. – С. 81–88.
35. Крайнюк, В.М. Психологічні особливості проявів тривожності і агресивності у юнаків призовного віку : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / В.М. Крайнюк. – Київ, 1999. – 18 с.
36. Денисенко, А.Г. Метандивидуальное проявление агрессивности у военнослужащих: на материале исследования курсантов военного института МВД : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / А.Г. Денисенко. – Пермь, 2004. – 144 л.
37. Коренева, А.А. Взаимосвязь семейного воспитания и агрессивности в подростковом возрасте : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / А.А. Коренева. – М., 2004. – 16 с.

38. Лачугина, Ю.Н. Агрессивность в структуре личности и профессиональной деятельности руководителя : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.13 / Ю.Н. Лачугина. – Ульяновск, 2003. – 24 с.
39. Шестакова, Е.Г. Агрессивность в структуре личности: интегративный подход : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Е.Г. Шестакова. – Пермь, 2011. – 24 с.
40. Шейнов, В.П. Детерминанты ассертивного поведения / В.П. Шейнов // Психол. журн. – 2015. – Т. 36. – № 3. – С. 28–37.

Поступила 23.08.2019

AGGRESSIVENESS AS A SYSTEMIC CHARACTERISTIC OF PERSONALITY

A. DROZDOV

The results of the theoretical and methodological analysis of the essence of aggressiveness, as well as a number of other problems associated with this phenomenon (its structure, typology, evaluation of manifestation) are presented. It is shown that aggressiveness should be considered as a systemic characteristic of a personality, which causes the subject to be inclined to use an aggressive style of behavior; it's manifested at different levels of the psyche (psycho-physiological, psychological, socio-psychological) and it includes different types of components (emotional, motivational and volitional, cognitive). It is noted that the typologies and assessments of aggressiveness that exist in modern scientific sources are often a "reflection" of similar views regarding the phenomenon of aggression, which is not always correct. The conclusion is made about the need for a further, more in-depth study of aggressiveness, involving reliance on the principles of the system approach and the rejection of semantic duplication with a number of similar, but not identical psychological phenomena (aggression, hostility, etc.).

Keywords: *aggressiveness, aggression, hostility, person, trait.*

УДК 37.013.77

**ДИНАМИКА ФОРМИРОВАНИЯ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ УЧАЩИХСЯ-ПРОГРАММИСТОВ
В ПЕРИОД ОБУЧЕНИЯ В КОЛЛЕДЖЕ**

канд. техн. наук, доц. Е.А. КРИШТОПОВА
(Белорусский государственный университет информатики и радиоэлектроники, Минск);
канд. психол. наук, доц. О.В. БЕЛАНОВСКАЯ
(Республиканский институт высшей школы, Минск);
В.Б. СОКОЛОВ
(Белорусский государственный университет информатики и радиоэлектроники, Минск)

Проанализирован процесс формирования профессиональной направленности учащихся-программистов. Приведены результаты исследований динамики и структуры мотивации к обучению и овладению профессией программиста у учащихся колледжа. Отмечено влияние возрастного фактора и престижности профессии на структуру и динамику формирования профессиональной направленности.

Ключевые слова: профессиональная направленность, профессиональное самосознание, мотивационная направленность, программист.

Введение. Ежегодно из учебных заведений выпускаются тысячи молодых специалистов, которые согласно законодательству Республики Беларусь после обучения за счет бюджета должны быть трудоустроены. Одной из наиболее востребованных и высокооплачиваемых профессий на рынке труда является профессия программиста. Программирование является творческой деятельностью, связано с командной работой и характеризуется возникновением ситуаций неопределенности при выполнении технических задач, заказчики кадров постоянно озвучивают учебным заведениям требования не только наличия технических знаний у выпускников, но и сформированной у них профессиональной направленности, осознания себя в профессии.

Для успешности в профессии учащийся должен быть мотивирован на ее освоение. По А.Н. Леонтьеву, мотивом выступает предмет потребности [1, с. 70]. Мотив тесно связан с потребностью – наличием у человека чувства неудовлетворенности, обусловленного дефицитом того, что требуется личности [2, с. 465]. Выделяют потребности в признании (достижение цели и как следствие получение репутации), в самоактуализации (стремление человека к самовоплощению, к актуализации заложенных в нем потенциалов [3, с. 88–89]), потребность в познании и понимании. Стремление учащегося удовлетворить названные выше потребности через овладение профессией является залогом формирования у него профессионального самосознания, высокой профессиональной направленности.

Положительная мотивация к обучению обеспечивает успешное овладение знаниями и умениями. При этом высокая позитивная мотивация может играть роль компенсирующего фактора в случае недостаточно высоких способностей. Однако никакой высокий уровень способностей не может компенсировать отсутствие мотива к обучению вообще или низкую его выраженность, не может привести к значительным успехам в учебе [4, с. 266].

Деятельность учащегося в колледже связана со становлением его самосознания – осознанием мотивов, целей, приемов учения, осознанием самого себя как субъекта учебной деятельности, который организует, направляет и контролирует процесс обучения [5, с. 248].

Частью самосознания является профессиональное самосознание, которое аккумулирует не только понимание и принятие условий и требований конкретной деятельности, определенного образа профессионального поведения и отношений, но также познание и осмысление своей роли, задач и возможностей в избранной сфере социальных взаимоотношений. Профессиональное самосознание, как разновидность социально-специфического самосознания, является сложным личностным образованием, формирующимся под воздействием профессиональной среды, общения со специалистами, активного участия субъекта в избранной деятельности. Можно выделить следующие компоненты профессионального самосознания: когнитивный (знание о себе как о профессионале), эмоционально-ценностный (отношение к себе как к профессионалу), регулятивный (реальные действия профессионала, направленные на регуляцию своего поведения и деятельности, самосовершенствование и саморазвитие).

Степень сформированности профессионального самосознания выпускника колледжа может служить показателем успешности и завершенности его профессионального самоопределения. Поэтому учет особенностей формирования профессионального самосознания, поиск резервов его совершенствования являются залогом успеха подготовки востребованного на рынке труда специалиста.

Методика исследования. Цель настоящего исследования – изучение содержания компонентов, входящих в структуру отношения учащихся к будущей профессии.

Объектом исследования – отношение к будущей профессии у учащихся 1-го и 4-го курсов специальности «Программное обеспечение информационных технологий», обучающихся в филиале учреждения образования «Белорусский государственный университет информатики и радиоэлектроники» «Минский радиотехнический колледж» (далее – колледж).

Предмет исследования – динамика отношения к профессии у учащихся колледжа.

Методический инструментарий, используемый в исследовании:

- методика «Мотивация обучения в вузе» Т.И. Ильиной [4, с. 433–434];
- авторская анкета с элементами ассоциативного эксперимента;
- количественно-качественный анализ данных;
- метод статистической обработки данных – коэффициент ранговой корреляции Спирмена.

Выборка по учащимся состояла из 103 человек – учащихся 1-го и 4-го (выпускного) курсов специальности «Программное обеспечение информационных технологий» колледжа (получаемая квалификация – техник-программист). Внутри данной выборки имеются две примерно равные выборки по курсам обучения: 49 и 54 человека соответственно. Из 103 человек – 42 девушки и 61 юноша. Возраст учащихся 1-го курса на момент исследования составлял 15–16 лет (старший подростковый возраст или возраст ранней юности), возраст учащихся 4-го курса 18–19 лет (возраст юности). Выборка по ИТ-специалистам составила 32 человека в возрасте от 25 до 35 лет со стажем работы в сфере информационных технологий от 3 до 10 лет.

Результаты исследования. Результаты опроса учащихся о мотивах поступления в колледж показали, что 95% учащихся 1-го курса и 69% учащихся 4-го курса самостоятельно выбрали интересную им профессию; 20% учащихся 4-го курса поступили на специальность, выбранную их родителями; 4% учащихся 4-го курса поступили в колледж, потому что не прошли по баллам на другую специальность; 7% учащихся 4-го курса и 5% учащихся 1-го курса в качестве мотивов поступления указали «Другое» (нежелание учиться в школе, получение отсрочки от армии) (таблица 1).

Таблица 1. – Результаты опроса учащихся о мотивах выбора специальности

Преобладающий мотив поступления, %	4 курс	1 курс
Заинтересован в данной специальности	69	95
Не прошел по баллам на другую специальность	4	
Специальность мне выбрали родители	20	
Другое	7	5

В одном из пунктов опроса обучающимся было предложено написать слова, с которыми они ассоциируют свою будущую профессию. Аналогичный вопрос был задан и ИТ-специалистам. Семантический анализ высказываний учащихся 1-го курса (таблица 2) показал, что 60% обучающихся видят в своей профессии возможности для творчества и самореализации, 27% учащихся считают, что профессия престижная и перспективная на рынке труда, для 13% учащихся их профессия ассоциируется с высоким доходом.

Для описаний будущей профессии учащимися 4-го курса установлено (таблица 2): 76% обучающихся видят в своей профессии возможности для творчества и самореализации, 14% учащихся считают, что профессия престижная и перспективная на рынке труда, для 10% учащихся их профессия ассоциируется с высоким доходом.

Таблица 2. – Семантический анализ ассоциаций учащихся относительно их будущей профессией

Содержание описаний профессии, %	1 курс	4 курс	ИТ-специалисты
Возможности для творчества, самореализации в профессии	60	76	70
Высокий доход	13	10	15
Престиж и перспективы профессии на рынке труда	27	14	13
Недовольство профессией	0	0	2

Распределение характера отношений к профессии ИТ-специалистов примерно совпадает с распределением ассоциаций для учащихся: 70% ИТ-специалистов видят в своей профессии возможности для творчества и самореализации, для 15% главным мотивом работы выступает высокий доход, для 13% профессия важна как престижная и перспективная на рынке труда. Недовольство профессией высказало 2% ИТ-специалистов, однако такое отношение частично может быть объяснено временными трудностями при выполнении конкретных производственных заданий.

Отметим, что удельный вес учащихся, для которых профессия важна как престижная и востребованная на рынке труда, уменьшается с 1-го курса практически вдвое по сравнению с 4-м курсом и ИТ-специалистами (с 27% до 14% и 13% соответственно) за счет смещения мотивов овладения профессией в пользу возможностей для творчества и самореализации. При этом нельзя отрицать роль престижа

профессии и статуса высокооплачиваемой в отношении учащихся к профессии. Уверенность учащихся в материальном обеспечении их базовых потребностей вследствие овладения профессией влияет на значительное смещение акцента описаний профессии от престижности и материальных выгод в пользу возможностей самоактуализации.

Контент-анализ описаний будущего учащимися 1-го и 4-го курса показал, что если учащиеся 1-го курса описывают свою профессию общими понятиями, характеризуют ее с точки зрения общественной значимости, то в описаниях учащихся 4-го курса появляется больше специальных терминов из сферы информационных технологий, они указывают конкретные направления или технологии, которыми они хотели бы заниматься. Это свидетельствует об усилении профессиональной направленности, об отождествлении себя с профессией к моменту окончания обучения в колледже, формированию профессионального самосознания.

Для оценки связи между мотивом поступления и отношением к профессии рассчитан коэффициент ранговой корреляции Спирмена, который составил $r = 0,334$ при уровне значимости 0,05, что соответствует слабой прямой связи между двумя характеристиками. С одной стороны, учащиеся, самостоятельно выбравшие профессию, описывают ее, как правило, с точки зрения самореализации и проявления себя, с другой – учащиеся, выбравшие профессию несамостоятельно, показывают позитивное отношение к профессии, как и самостоятельно ее выбравшие.

Наличие в качестве значимых для части учащихся мотивов материального достатка и престижа может также быть объяснено их финансовой несамостоятельностью, желанием скорее начать зарабатывать самим, а также стереотипным образом профессии как высокооплачиваемой, повлиявшими на выбор будущей профессии.

Полученные результаты опроса учащихся колледжа по методике «Мотивация обучения в вузе» Т.И. Ильиной (таблица 3) показали, что 34% обучающихся в качестве основного мотива определили «овладение знаниями» (стремление к приобретению знаний, любознательность), 41% – «овладение профессией» (стремление овладеть профессиональными знаниями и сформировать профессионально важные качества), 25% – получение диплома (стремление приобрести диплом при формальном усвоении знаний). Рассмотрим динамику мотивов по курсам (рисунок). Для 1-го курса больше обучающихся считают значимыми «получение знаний» (37%) и «овладение профессией» (37%). В то время как к выпускному курсу увеличивается количество учащихся с основным мотивом «овладеть профессией» (с 37% на 1-м курсе до 44% на 4-м курсе). При этом уменьшается число учащихся, относящихся к учебе формально, для получения диплома, – с 27% на 1-м курсе до 24% на 4-м курсе. У 40% учащихся, выбравших в качестве доминирующего мотива получение диплома, достаточно сильно выражен мотив овладения профессией, а у 25% – мотив овладения знаниями. Для 1-го курса эти значения составляют 19% и 27% соответственно, а для 4-го курса – 21% и 24%.

Таблица 3. – Распределение учащихся по доминирующему мотиву обучения, %

Распределение учащихся по доминирующему мотиву	Получение знаний	Овладение профессией	Получение диплома
Всего	34	41	25
По 1 курсу	37	37	27
По 4 курсу	31	44	24

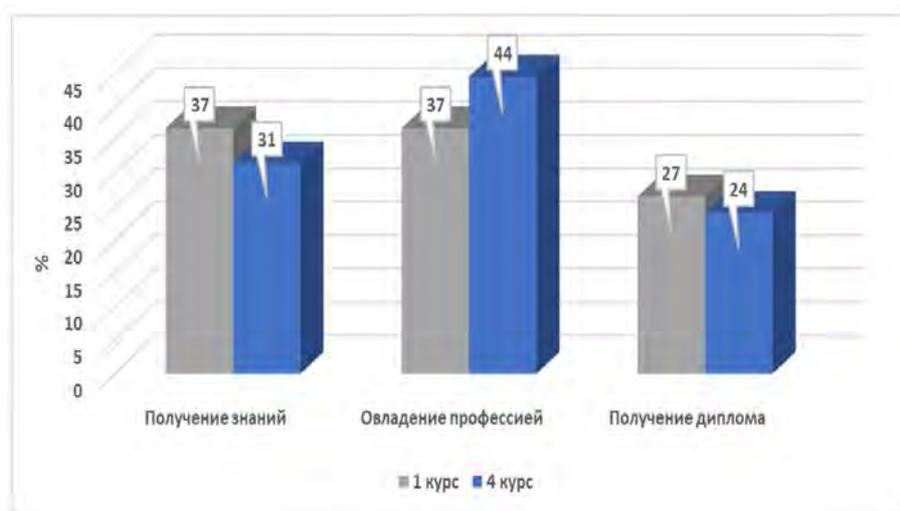


Рисунок. – Динамика мотивов обучения в колледже

Анализ распределения результатов мотивации к обучению по уровням (низкий (до 36% от максимально возможного числа баллов), средний (от 36% до 72% от максимально возможного числа баллов) и высокий (свыше 72% от максимального числа баллов)) (таблица 4) показывает рост интереса к обучению по всем мотивам (получение знаний, овладений профессией, получение диплома) на 4-м курсе по сравнению с 1-м. Так, доля учащихся с низким уровнем мотивации к получению знаний уменьшилась с 42% до 17%, к овладению профессией – с 45% до 16%, к получению диплома – с 36% до 25%. Для 17 учащихся 1-го курса получены низкие показатели по всем мотивам, а на 4-м курсе не было ни одного учащегося с одновременно тремя низко выраженными мотивами.

Таблица 4. – Распределение учащихся по степени выраженности мотива обучения, %

Степень выраженности мотива	Получение знаний	Овладение профессией	Получение диплома
1 курс			
Низкий уровень	42	45	36
Средний уровень	40	47	44
Высокий уровень	18	8	20
4 курс			
Низкий уровень	17	16	25
Средний уровень	63	65	56
Высокий уровень	20	19	19

Следует отметить, что доля учащихся, обучающихся в филиале БГУИР МРК исключительно для получения диплома, ниже, чем полученное по этой же методике значение в других белорусских учебных заведениях [6–8]. Наличие у 45% учащихся 1-го курса и учащихся 4-го курса, выбравших в качестве доминирующего мотива получение диплома, сильно выраженных мотивов получения знаний и овладения профессией объясняется значительным интеллектуальным потенциалом учащихся, подтвержденным высоким проходным баллом при поступлении (средний балл аттестата от 9,9 в 2019 г.), самостоятельным выбором и заинтересованностью в профессии при поступлении, необходимостью продолжения образования в университете или обязательного трудоустройства.

Выводы:

1. Большинство учащихся колледжа самостоятельно выбрало профессию программистов как обеспечивающую возможности для самореализации, востребованную и высокооплачиваемую, что соответствует отношению к профессии работающих ИТ-специалистов. За время обучения у части учащихся, выбравших профессию несамостоятельно, формируется позитивное видение своей будущей профессии, а также происходит сдвиг мотивов к ее овладению от чисто материальных в сторону самоактуализации как профессионалов, т.е. формирования профессионального самосознания.

2. Полученные по методике «Мотивация обучения в вузе» значения распределения мотивов обучения в колледже в целом свидетельствуют об удовлетворенности профессией. Данные значения выше, чем полученные по аналогичной методике в других белорусских учебных заведениях.

3. Установлена положительная динамика на 4-м курсе по сравнению с 1-м по снижению количества учащихся, формально относящихся к учебе. В качестве причины положительной динамики можно назвать информирование учащихся о профессии на протяжении обучения в колледже через организацию учебных и производственных практик и проведение производственных экскурсий в ведущие компании Парка высоких технологий и помощь этих компаний в профессиональной социализации обучающихся, участие учащихся в специализированных конкурсах и олимпиадах в сфере информационных технологий.

4. Следует отметить рост количественного показателя мотивации за время обучения, что выражено в уменьшении удельного веса учащихся с низким уровнем мотивации к получению знаний, овладению профессией, получению диплома к 4-му курсу по сравнению с 1-м. Частично наличие относительно большого количества низкомотивированных учащихся на 1-м курсе может быть также объяснено и стрессом после поступления в колледж и адаптацией к новым условиям учебы и новому окружению, жизни в общежитии и т.п.

5. Начало обучения в колледже для учащихся (15–16 лет) совпадает с переходом от подросткового возраста к становлению их самостоятельности и ответственности за свои поступки, социальной зрелости, что выражается в непосредственных контактах с обществом, выборе и приобретении профессии. Как следствие, первые шаги учащихся на этом пути могут быть неуверенными, они не всегда осознанно подходят к обучению, часть их времени и энергии уходит на внутриличностные процессы по поиску идентичности и трансформации во взрослого человека, что наиболее выражено в первые годы

учебы. Это делает необходимой помощь профессорско-преподавательского состава учебного заведения и организаций-заказчиков кадров в формировании профессиональной направленности будущих специалистов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кулагина, И.Ю. Возрастная психология. Полный жизненный цикл развития человека : учеб. пособие / И.Ю. Кулагина, В.Н. Колюцкий. – М. : Сфера, 2001. – 464 с.
2. Немов, Р.С. Психология : учебник : в 3 кн. / Р.С. Немов. – 3-е изд. – М. : ВЛАДОС, 1999. – Кн. 1 : Общие основы психологии. – 688 с.
3. Маслоу, Абрахам Г. Мотивация и личность / Абрахам Г. Маслоу. – СПб. : Евразия, 1999. – С. 88–95.
4. Ильин, Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. – СПб. : Питер, 2000. – 512 с. – (Мастера психологии).
5. Дьяченко, М.И. Краткий психологический словарь: Личность, образование, самообразование, профессия / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. – Минск : Хэлтон, 1998. – 399 с.
6. Коновко, Я.А. Мотивация профессионального обучения студентов технических специальностей первого и пятого курсов / Я.А. Коновко // Управление в социальных и экономических системах : материалы XXII междунар. науч.-практ. конф., Минск, 17 мая 2013 г. / Мин. ин-т упр. ; редкол.: Н.В. Суша [и др.]. – Минск, 2013. – С. 171–172.
7. Косик, А.А. Мотивация обучения в вузах / А.А. Косик ; науч. рук. Т.В. Полуйчик // Инженерно-педагогическое образование в XXI веке : материалы Респ. науч.-практ. конф. молодых ученых и студентов, Минск, 24–25 мая 2018 г. – Минск : БНТУ, 2018. – Ч. 1. – С. 135–137.
8. Шершнева, Т.В. Особенности учебно-профессиональной мотивации белорусских студентов / Т.В. Шершнева // Евразийское пространство диалога Беларуси, Казахстана, России, Армении, Кыргызстана: культура, философия, экономика : материалы Междунар. науч. конф., Минск, 17 марта 2016 г. / Белорус. нац. техн. ун-т ; ред. А.И. Лойко. – Минск, 2016. – С. 293–298.

Поступила 15.08.2019

**THE DYNAMICS OF THE FORMATION
OF THE PROFESSIONAL ORIENTATION OF STUDENT PROGRAMMERS
DURING THEIR STUDIES AT COLLEGE**

K. KRYSHTOVA, O. BELANOVSKAYA, V. SOKOLOV

The process of the formation of the professional orientation of programmer students is analyzed. The results of studies of the dynamics and structure of motivation for learning and mastering the profession of a programmer of college students are presented. The influence of the age factor and social status of the profession is emphasized.

Keywords: *professional orientation, professional identity, motivational orientation, programmer.*

УДК 159.942.5-055.2

**ВЗАИМОСВЯЗЬ УРОВНЯ УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ БРАКОМ
И ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ТРУДА У ЖЕНЩИН****С.В. ОСТАПЧУК, М.И. КЛЕЩЁНОК**
(Полоцкий государственный университет)

Описаны психологические факторы удовлетворенности браком у женщин. Рассматривается понятие «эмоциональный труд женщин» и анализируется взаимосвязь уровня удовлетворенности браком и эмоционального труда женщин, состоящих в браке. Эмпирическим исследованием установлено, что удовлетворенность браком у женщин взаимосвязана со множеством факторов: инициативой примирения при возникновении конфликтных ситуаций; поддержкой со стороны супруга; справедливостью распределения домашних обязанностей; вниманием со стороны супруга; ролью лидера в семье (информационного, делового); доверием к супругу; совпадением ценностей супругов. Дан анализ распределения основных семейных ролей. Большинство женщин берут на себя ответственность за организацию домашнего хозяйства, уборку, готовку, организацию праздников и развлечений, уход за маленькими детьми, роль воспитателя и поддержание родственных связей.

Ключевые слова: *удовлетворенность браком, семейные роли, эмоциональный труд женщин, разделение домашнего труда между супругами.*

Введение. На сегодня интерес к семье и браку, к социально-психологическому климату в семье, внутренней согласованности супругов продолжает оставаться актуальным, т.к. тенденцией современного общества стало размывание культурно-нравственных норм, отход от традиционных семейных ценностей, отступление от общепринятых правил в построении отношений, в воспитании детей.

Показателем благополучия семейных отношений является удовлетворенность браком у супругов. Именно она выступает основополагающим параметром, характеризующим отношения между мужем и женой. Многие проблемы в области семейных отношений психологически можно рассматривать как проблемы неудовлетворенности браком.

Описано много факторов удовлетворенности браком, однако фокусом нашей работы стала взаимосвязь эмоционального труда женщин в семье и удовлетворенности браком.

Министр труда и социальной защиты Беларуси И. Костевич на Международном форуме женщин-лидеров (2018) подчеркнула, что для реализации потенциала женщин необходимо сократить их двойную занятость: сегодня цифры говорят о том, что в семье, где воспитываются дети до 10 лет, женщина тратит на домашнюю работу, уход за детьми в 2,5 раза больше времени, чем мужчины [1].

Эмоциональное «обслуживание» мужчин женщинами сейчас предстает проблемой, своеобразным перекосом, который сложился в отношениях между мужчинами и женщинами, где женщины выполняют больше эмоциональной работы. Например, от женщины ждут, что она создаст комфортную обстановку в паре, поддержит мужчину на пути к успеху, будет ухаживать за старшими родственниками или маленькими детьми и т.д. [2].

Эмоциональный труд женщин часто невидим для мужчин, потому что заметная его часть происходит за пределами их поля зрения.

В связи с тем, что «эмоциональный труд» – термин относительно новый, его пытаются использовать для обозначения самых разных проблем. В данной работе будет поднята тема удовлетворенности браком у женщин и ее взаимосвязь с распределением домашних обязанностей, поддержкой со стороны супруга, доверием, взаимоотношениями с родительской семьей и т.п., т.е. практически всем, что является эмоциональным трудом женщин.

Основная часть. Примечательно, что к моменту вступления в брак каждый из супругов имеет уже сложившиеся потребности, которые не могут быть идентичными у обоих брачных партнеров. В современной семье это потребность в эмоциональном тепле, в ощущении ценности и важности своей личности, во взаимопонимании и взаимопомощи.

Удовлетворенность браком представляет собой стойкое эмоциональное явление – чувство, проявляющееся как в эмоциях, возникающих в различных ситуациях, так и во мнениях, сравнениях и оценках [3].

Супружеская удовлетворенность понимается нами как субъективное восприятие супругами эффективности функционирования семьи в плане удовлетворения их индивидуальных потребностей, которое формируется на основе социокультурных норм.

В современной семье удовлетворенность браком стала фактически основополагающей характеристикой качества супружеских отношений, а тем самым – и успешности брака.

Более полное определение удовлетворенности браком дает С.И. Голод: «Удовлетворенность браком, очевидно, складывается как результат адекватной реализации представления (образа) о семье, сложившегося в сознании человека под влиянием встреч с различными событиями, составляющими его опыт (действительный или символически) в данной сфере деятельности» [4, с. 29].

Чувство удовлетворенности браком имеет важнейшее значение в отношении всех сфер супружеской жизни. Человек, не удовлетворенный браком, будет на многие положительные моменты смотреть через призму неудач. Довольно часто низкая удовлетворенность браком приводит к депрессивному состоянию и вызывает чувство грусти и апатии. Таким образом, степень удовлетворенности браком может привести к распаду семьи или же, напротив, укрепить супружеские отношения. Удовлетворенность браком влияет на создание благоприятного фона внутри семьи, на гармоничное построение родительско-детских отношений.

В общей структуре семейного взаимодействия психологический фактор подразумевает сопоставление личностных особенностей обоих супругов, как правило, их характеров и ролевых притязаний.

Изучением характеристик, влияющих на удовлетворенность браком, занимались многие исследователи. В частности, было установлено, что удовлетворенность браком зависит от стажа семейной жизни: кривая этой зависимости имеет *U*-образную форму – в начале, в течение первых двух десятилетий существования семьи, удовлетворенность браком постепенно понижается, достигая своего минимального значения в парах со стажем семейной жизни от 12 до 18 лет, а затем возрастает, но уже более резко (Ю.Е. Алешина, 1985).

Снижение супружеской удовлетворенности Р.С. Немов объясняет взаимодействием следующих пяти факторов:

1. Индивидуальных характеристик каждого члена семьи, в частности представлений каждого из них о самом себе.

2. Отношений между мужем и женой, в особенности тех, которые возникают в системе распределения между ними домашней работы.

3. Взаимоотношений между каждым родителем и ребенком.

4. Связей, существующих между новой семьей и двумя исходными: родителями и родственниками мужа и жены.

5. Материальных и профессиональных обстоятельств жизни семьи [5].

В исследовании, проведенном под руководством Н.Г. Юркевича, была обнаружена зависимость между удовлетворенностью браком и удовлетворенностью работой. В выборке женщин, оценивающих свои браки как счастливые, 44% считают, что работа их вполне устраивает, и только 14% – что «работа не устраивает совершенно» или «скорее не устраивает, чем устраивает». Также, по его мнению, существует определенная зависимость между удовлетворенностью браком и разделением домашнего труда. В случаях, когда домашние обязанности целиком выполняет женщина, только 59% браков респонденты оценивают как счастливые и удовлетворительные, а в случаях, когда муж помогает жене, этот показатель достигает 88%, а когда оба несут одинаковую нагрузку – 94% (Н.Г. Юркевич, 1999).

В исследовании проблем молодых матерей, в основном касающихся распределения обязанностей в семье, были выделены две группы – с выполнением домашних дел по эгалитарному и традиционному типу (на основе ответов женщин о реальном положении дел в семье). В тех семьях, которые были отнесены к традиционным, жены выполняли от 72% дел (работающие) до 80% (домохозяйки), совместно 25 и 19% домашних обязанностей, исключительно мужьями – 3% всех дел (при работающей жене) и 1% (если жена не работает). В семьях с условно эгалитарным распределением ролей жены без участия мужей выполняют 33% домашних дел (работающие) и 39% (неработающие), мужья – 9 и 0%, но зато совместно супругами выполняется 58 и 61% всех обязанностей. В семьях с эгалитарным распределением ролей (в которых муж помогает жене) удовлетворенность отношений у женщин больше, чем в семьях с традиционными отношениями. Причем более всего удовлетворены браком домохозяйки при эгалитарных отношениях, а минимальная удовлетворенность – у домохозяек в традиционных семьях. Женщины из семей с традиционными отношениями оказались также более неудовлетворенными ролью домохозяйки, чем из семей с эгалитарными отношениями (Т.В. Андреева, А.В. Кононова, 2002). Таким образом, удовлетворенность браком связана с распределением обязанностей между супругами [6].

Об эмоциональном труде женщин заговорили в начале 1960-х годов, когда Т. Парсонс обратил внимание на то, что в индустриальном обществе происходит ролевое распределение задач, и женщинам, как правило, приписывается и предписывается «эмоциональная работа» по поддержанию брачных связей и по обеспечению душевного комфорта членов семьи [7].

В начале 1980-х появилась вторая ключевая в развитии понятия публикация – статья А. Хошчайлд «Эмоциональная работа, правила чувств и социальная структура» (в дальнейшем за ней последовала серия работ о «профессиональном» управлении эмоциями в обслуживающих профессиях) [7].

Эмоциональный труд (эмоциональная работа) – это затраты энергии и времени на удовлетворение чувств людей, на создание для них комфортных условий или на жизнь согласно социальным ожиданиям. «Эмоциональным» его называют потому, что в конечном итоге он использует и часто истощает эмоциональные ресурсы человека [8].

Тезис, что переживание эмоций подчиняется строгим социальным правилам, а приведение эмоций в соответствие с ситуацией требует сознательной работы над ними, получил развитие в исследованиях брачных отношений и норм эмоциональности. Проблемным фокусом работ стала тема гендерной специфики выражения эмоций, а также изучение различий эмоциональных вкладов в отношения. В современном обществе вся ответственность за эмоциональное поддержание отношений, за их эмоциональное выражение ложится на плечи женщин – в результате чего женщины оказываются в неравном положении с мужчинами [8].

Часто в отношениях мужчине тяжелее брать на себя ответственность за эмоциональный труд. Сложности с эмоциональной работой, которые испытывают мужчины, означают, что их женщины вынуждены брать на себя наиболее ресурсо-затратные ее аспекты. Это значит, что им приходится не только «проживать» свои чувства и мысли по поводу отношений, но и принять то, что любые проблемы в отношениях они должны решать сами. Есть много причин, по которым мужчины не могут взять на себя ответственность выполнять эмоциональную работу, но основная связана с тем, что мужчины избегают признаваться в своих эмоциях и чувствуют себя уязвимыми, потому что это кажется им немужественным [9].

В обществе существует ряд установок, согласно которым именно от женщин в тех или иных ситуациях ждут выполнения эмоциональной работы – без какого-либо вознаграждения или признания значимости этого труда:

- женщин просят присматривать, развлекать и заботиться о младших сиблингах, двоюродных братьях и сестрах, других детях намного чаще, чем мужчин, потому что предполагается, что женщины любят детей и от природы более заботливы;

- друзья и подруги делятся своими проблемами, которые порой требуют глубокой эмоциональной вовлеченности женщин и ждут немедленного отклика [10].

Возможно бесконечное перечисление списка обязательств, на которые женщины должны тратить свою энергию и эмоциональные ресурсы ежедневно, жертвовать другими сферами своей жизни, на которые могла бы быть направлена эта энергия, просто чтобы отвечать требованиям социума.

Именно поэтому эмоциональный труд является проблемой, усугубляющей все остальные трудности, с которыми женщины сталкиваются на рабочем месте, в политике, в семье, в других сферах жизни [11].

Следует обратить внимание на то, что к эмоциональному труду не относятся ситуации, в которых женщина просит партнера о некоей услуге и он соглашается выполнить эту просьбу. Речь идет только о том, кто в отношениях проявляет инициативу чаще.

Важно понимать, что эмоциональная работа может распределяться равномерно между партнерами. В отношениях оба человека могут интересоваться состоянием дел другого по очереди.

При изучении взаимосвязи уровня удовлетворенности браком и эмоционального труда женщин в семье использовалась методика «Тест-опросник удовлетворенности браком» (В.В. Столин, Т.Л. Романова, Г.П. Бутенко) и авторский опросник «Факторы удовлетворенности браком у женщин» для выявления эмоционального труда женщин.

Нами были опрошены 50 женщин разных возрастных категорий, состоящих в браке.

Рассмотрим результаты сопоставления уровня удовлетворенности браком с различными факторами, составляющими эмоциональную работу женщин: инициативой примирения при возникновении конфликтных ситуаций; уровнем поддержки супруга; организацией встреч с друзьями/родственниками; ответственностью за создание комфорта и благоприятного климата в семье; внимательным слушанием партнера; наличием критики супругом внешнего вида женщины; принятием окончательного решения при обсуждении каких-либо дел; справедливостью распределения домашних обязанностей; вниманием со стороны супруга; вниманием, уделяемым супругу; выполнением роли лидера (делового, информационного, эмоционального); доверием со стороны супруга; доверием к супругу; совпадением ценностей супругов.

При сопоставлении уровня удовлетворенности браком с тем, кто является инициатором примирения, была выявлена значимая взаимосвязь ($p = ,04298$). Оказалось, что 37,14% женщин с высоким уровнем удовлетворенности браком сами являются инициаторами примирения, в 51,43% случаев инициатором примирения является муж и в 11,43% случаев оба супруга проявляют инициативу помириться. 50% женщин со средним уровнем удовлетворенности браком являются инициаторами примирения и в 50% случаев к примирению идут оба. 54,55% женщин с низким уровнем удовлетворенности браком являются инициаторами примирения и в 45,45% случаев инициатором является муж.

Вероятнее всего, женщины предпочитают, чтобы мужчины являлись инициаторами примирения, т.к. в обществе принято, что первые шаги, касающиеся различных аспектов жизни, делали именно мужчины. Тем самым они показывают женщинам, насколько они ценны, и демонстрируют свое уважение к ним.

При анализе взаимосвязи уровня удовлетворенности браком с оценкой поддержки со стороны супруга были получены следующие результаты: 94,29% женщин с высоким уровнем удовлетворенности браком высоко оценивают поддержку со стороны супруга и 5,71% – средне. 25% женщин со средним уровнем удовлетворенности браком оценивают поддержку со стороны супруга высоко и 75% – средне.

36,36% женщин с низким уровнем удовлетворенности браком высоко оценивают поддержку со стороны мужа, 27,28% – средние и 36,36% – низко. Уровень значимости $p = ,00002$, следовательно, взаимосвязь между удовлетворенностью браком с оценкой поддержки со стороны супруга является значимой.

Вероятнее всего, это связано с тем, что факт поддержки важен как со стороны женщин, так и со стороны мужчин. Женщины, как и мужчины, сталкиваются с трудностями в различных сферах жизни и не могут постоянно отдавать, ничего не получая взамен.

Сопоставляя уровень удовлетворенности браком со справедливостью распределения домашних обязанностей (по мнению самих женщин), мы получили следующие результаты: 91,43% женщин с высоким уровнем удовлетворенности браком считают, что домашние обязанности распределяются справедливо и 8,57% – нет. 25% женщин со средним уровнем удовлетворенности браком считают, что домашние обязанности распределяются справедливо и 75% – нет. 27,27% женщин с низким уровнем удовлетворенности браком считают, что домашние обязанности распределяются справедливо и 72,73% – нет. Взаимосвязь между удовлетворенностью браком и справедливостью распределения домашних обязанностей является значимой ($p = ,00002$).

Таким образом, были подтверждены ранее приведенные данные взаимосвязи между удовлетворенностью браком и разделением домашнего труда (Н.Г. Юркевич, 1999). Как видно, за прошедшие 20 лет ситуация не изменилась – для удовлетворенности браком важно, чтобы домашние обязанности были справедливо распределены в семье.

Рассмотрим в процентном соотношении, каким образом женщины оценивают распределение домашних обязанностей, т.е. проанализируем, как распределены основные семейные роли: «организатор домашнего хозяйства», «закупщик продуктов», «убирающий квартиру», «выносящий мусор», «готовящий еду», «убирающий со стола после обеда», «тот, кто ухаживает за питомцами», «организатор праздников и развлечений», «человек на побегушках»; «починяющий сломанное», «ответственный по уходу за маленькими детьми», «воспитатель», «ответственный за поддержание родственных связей». Авторский опросник по выявлению семейных ролей составлен на основе классификации Ю.Е. Алешиной, Л.Я. Гозмана, Е.М. Дубровской (1987), С.В. Ковалева (1988).

Полученные данные говорят, что в 82% случаев организатором домашнего хозяйства является жена, в 12% случаев – муж и в 8% – оба супруга; 48% случаев закупщиком продуктов является жена, в 30% случаев – муж и в 22% – оба супруга. Что касается уборки квартиры, в 70% случаев этим занимается жена, в 22% случаев – муж и в 8% – оба супруга. По полученным данным 16% женщин выносят мусор сами, в 72% случаев этим занимается муж и в 12% – оба супруга. В 74% случаев готовкой занимаются женщины, в 14% случаев – их мужья и в 12% – оба супруга. В 72% случаев со стола убирают жены, в 10% случаев – мужья и в 18% – оба супруга. Что касается ухода за питомцами, то результаты выглядят следующим образом: в 45% случаев за питомцами ухаживает жена, в 30% случаев – муж и в 25% – оба супруга. Относительно организации праздников и развлечений: в 78% случаев этим занимаются женщины, в 8% случаев – их мужья и в 3% – оба супруга. Кто в семье является человеком на побегушках: в 42% случаев таким человеком является жена, в 38% – муж и в 20% – в семье таких нет. В 4% случаев чинит сломанное жена, в 84% случаев – муж и в 12% – оба супруга. При анализе данных мы получили, что в 78% случаев ответственность по уходу за маленькими детьми несет жена, в 7% случаев – муж и в 15% – данную ответственность разделяют оба супруга. В 80% случаев роль воспитателя на себя берут женщины, в 2% случаев – их мужья и в 8% – этим занимаются оба супруга. Данные исследования показывают нам, что в 62% случаев ответственность за поддержание родственных связей на себя берут жены, в 10% случаев – мужья и в 28% – ответственность разделяют оба супруга.

Таким образом, преобладающее большинство женщин берут на себя ответственность за организацию домашнего хозяйства, уборку, готовку, уборку со стола после обеда, организацию праздников и развлечений, уход за маленькими детьми, за роль воспитателя и поддержание родственных связей. Мужчины чаще выполняют такие домашние обязанности, как вынести мусор и починить сломанное. Примечательно, что процент мужчин, разделяющих вместе с женщинами домашние обязанности, невелик.

При анализе результатов сопоставления уровня удовлетворенности браком с оценкой внимания со стороны супруга, был получен уровень значимости $p = ,00012$. Следовательно, взаимосвязь между удовлетворенностью браком и вниманием со стороны супруга является значимой. Мы видим, что 85,71% женщин с высоким уровнем удовлетворенности браком считают, что супруг уделяет достаточно внимания и 14,29% – нет. 50% женщин со средним уровнем удовлетворенности браком считают, что супруг уделяет достаточно внимания и 50% – нет. 18,18% женщин с низким уровнем удовлетворенности браком считают, что супруг уделяет достаточно внимания и 81,82% – нет.

Возможно, это связано с тем, что для женщин представляется важным, чтобы их труд был замечен мужчинами, а не воспринимался как должное. Женщины хотят видеть, что мужчина обращает внимание на их внешний вид, вкусный обед, чистый пол в доме, успех в профессиональной деятельности и т.п.

Анализируя результаты сопоставления уровня удовлетворенности браком с тем, кто выполняет роль делового и информационного лидера в семье, мы получили $p = ,03548$ и $p = ,03366$. Следовательно, взаимо-

связь между удовлетворенностью браком и тем, кто выполняет роль делового лидера в семье, является значимой. 31,43% женщин с высоким уровнем удовлетворенности браком сами выполняют роль делового лидера в семье, в 62,86% случаев роль делового лидера выполняет муж и в 5,71% случаев – оба супруга. 25% женщин со средним уровнем удовлетворенности браком сами выполняют роль делового лидера в семье и в 75% случаев этим занимается муж. 81,82% женщин с низким уровнем удовлетворенности браком сами выполняют роль делового лидера в семье и в 18,18% случаев роль делового лидера выполняет муж.

Факт, что женщины ожидают выполнения функции делового лидера от мужчин, вероятнее всего, связан с гендерными ролями, распространенными в обществе, – доминантностью, предприимчивостью и обладанием деловыми навыками.

25,71% женщин с высоким уровнем удовлетворенности браком сами выполняют роль информационного лидера в семье, в 57,14% случаев – муж и в 17,14% случаев – оба супруга. 50% женщин со средним уровнем удовлетворенности браком сами выполняют роль информационного лидера в семье и в 50% случаев этим занимается муж. 72,73% женщин с низким уровнем удовлетворенности браком сами выполняют роль информационного лидера в семье и в 27,27% случаев роль информационного лидера выполняет муж.

Видимо, факт, что женщины предпочитают доверить роль информационного лидера мужчинам, также, как и в случае роли делового лидера, основывается на стереотипном распределении гендерных ролей.

Интересные данные были получены при анализе сопоставления уровня удовлетворенности браком с доверием к супругу и с доверием со стороны мужа. Взаимосвязь между удовлетворенностью браком и доверием со стороны мужа является незначимой. А вот взаимосвязь между удовлетворенностью браком и доверием к супругу является значимой ($p = ,01108$). 97,14% женщин с высоким уровнем удовлетворенности браком доверяют супругу и 2,86% – нет. 100% женщин со средним уровнем удовлетворенности браком доверяют супругу. 63,64% женщин с низким уровнем удовлетворенности браком доверяют супругу и 36,36% – нет.

Факт доверия женщин к супругу является одним из основных, т.к. если степень доверия высока, то поступки мужчин трактуются с лучшей стороны. Доверие к партнеру обеспечивает психологическую безопасность в семье, способствует гармонизации отношений. Доверяя, женщина чувствует себя защищенной, она уверена, что в трудной жизненной ситуации может рассчитывать на помощь и поддержку супруга.

Нами была установлена значимая взаимосвязь между уровнем удовлетворенности браком и совпадением ценностей супругов ($p = ,00405$). Мы выяснили, что 45,71% женщин с высоким уровнем удовлетворенности браком считают, что их ценности с супругом совпадают полностью, 34,29% – частично и 20% – не совпадают. 25% женщин со средним уровнем удовлетворенности браком считают, что их ценности с супругом совпадают полностью, 25% – частично и 50% – не совпадают. 27,27% женщин с низким уровнем удовлетворенности браком считают, что их ценности с супругом совпадают частично и 72,73% – не совпадают.

Факт совпадения ценностей супругов предстает действительно важным, т.к. различия в ценностях часто ведут к конфликтным ситуациям, путанице в исполнении семейных ролей, стиранию границ, обидам и разочарованию партнеров друг в друге.

Заключение. Проведенное нами эмпирическое исследование показало, что удовлетворенность браком у женщин взаимосвязана со множеством факторов: инициативой примирения при возникновении конфликтных ситуаций; поддержкой со стороны супруга; справедливостью распределения домашних обязанностей; вниманием со стороны супруга; ролью лидера в семье (информационного, делового); доверием к супругу; совпадением ценностей супругов.

Более высокие результаты по удовлетворенности браком показали женщины, мужья которых первыми идут на примирение, более низкие – где инициаторами примирения являются сами женщины. В конфликтных ситуациях женщины ждут, что мужчины возьмут на себя ответственность за примирение и проявят эмпатию.

Женщины удовлетворены браком, когда получают должную поддержку от мужчин.

Справедливость распределения домашних обязанностей также оказывает влияние на удовлетворенность браком у женщин. Если большая часть обязанностей ложится на их плечи, то в большинстве случаев женщины остаются не удовлетворены браком.

Примечательно, что в большинстве случаев женщины берут на себя гораздо больше, чем мужчины, и считают, что так должно быть, т.к. это диктует социум, требованиям которого представительницы женского пола должны отвечать.

Таким образом, нами подтверждается исследование Н.Г. Юркевича, которое отражает наличие зависимости между удовлетворенностью браком и разделением домашнего труда.

Чем выше уровень внимания со стороны супруга, тем лучше женщины чувствуют себя в браке. Любопытно, что когда дело касается того внимания, которое сами женщины уделяют своим мужьям, то дело обстоит иначе: их удовлетворенность браком не зависит от этого. Таким образом мы видим, что

для женщин крайне важно, сколько внимания им уделяет их супруг, свое же внимание к ним они в расчет не берут. Вероятнее всего, собственное внимание к супругу они расценивают как должное.

Наиболее удовлетворены браком женщины, в семьях которых роль информационного и делового лидера отводится супругу.

Интересным образом сложилась ситуация относительно доверия в семье. Для женщин важно, чтобы они доверяли супругу, тогда их удовлетворенность браком высока; а вот самим женщинам не столь важно, доверяет ли им муж. Женщины считают, что доверие порождает доверие и что даже если у супруга имеются какие-либо подозрения, то их спокойствие и невозмутимость докажут мужчинам обратное.

Женщины, супруги которых полностью или же частично разделяют их ценности, оказываются более удовлетворены своим браком, чем в случаях, когда ценности разнятся. Эти различия часто ведут к конфликтным ситуациям, путанице в исполнении семейных ролей, стиранию границ, обидам и разочарованию партнеров друг в друге

Эмоциональный труд женщин предстает дисбалансом в отношениях мужчин и женщин, где женщины вынуждены тратить свою внутреннюю энергию и ресурсы на вещи, которые вполне могут равномерно распределяться между партнерами.

ЛИТЕРАТУРА

1. На семью женщины тратят в 2,5 раза больше времени, чем мужчины [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://news.tut.by/economics/613010.html?crnd=69947>. – Дата доступа: 28.12.2018.
2. Miri Emotional Labor What It Is and How To Do It [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://the-orbit.net/brutereason/2015/07/27/emotional-labor-what-it-is-and-how-to-do-it/>. – Дата доступа: 21.04.2019.
3. Овсянникова, Е.А. Удовлетворенность браком супругов и их взаимоотношения с детьми / Е.А. Овсянникова, Э.Н. Эдемova // Молодой ученый. – 2017. – № 1. – С. 411–414.
4. Голод, С.И. Стабильность семьи: социологический и демографический аспекты / С.И. Голод. – Л. : Наука, 1984. – 325 с.
5. Немов, Р.С. Психология / Р.С. Немов. – 4-е изд. – М. : ВЛАДОС, 2004. – 631 с.
6. Шнейдер, Л.Б. Семейная психология / Л.Б. Шнейдер. – Екатеринбург : Деловая кн. ; М. : Академ. проект, 2011. – 735 с.
7. Вовк, Е. Понятие эмоциональной работы в исследованиях близких отношений [Электронный ресурс] / Е. Вовк. – Режим доступа: http://bd.fom.ru/report/cat/famil/civ_marr/d0500304. – Дата доступа: 14.01.2019.
8. Симонова, О.А. Эмоциональный труд в современном обществе. Научные дискуссии и дальнейшая концептуализация идей Хохшильд [Электронный ресурс] / О.А. Симонова. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/emotsionalnyy-trud-v-sovremennom-obschestve-nauchnye-diskussii-i-dalneyshaya-kontseptualizatsiya-idey-a-g-hohshild>. – Дата доступа: 14.01.2019.
9. Фасхутдинова, Л. Эмоциональная работа: 4 признака невидимого труда любой женщины [Электронный ресурс] / Л. Фасхутдинова. – Режим доступа: https://update.com.ua/likbez_tag/emotsionalnaia-rabota-4-priznaka-nevidimogo-truda-liuboi-zhenshchiny_n3889. – Дата доступа: 20.02.2019.
10. Федоренко, Н. Эмоциональное обслуживание. Почему женщины чувствуют за двоих [Электронный ресурс] / Н. Федоренко. – Режим доступа: <https://www.wonderzine.com/wonderzine/life/life-opinion/230976-emotional-labor>. – Дата доступа: 12.02.2019.
11. Weiss, S. 50 Ways People Expect Constant Emotional Labor from Women and Femmes [Электронный ресурс] / S. Weiss. – Режим доступа: <https://everydayfeminism.com/2016/08/women-femmes-emotional-labor/>. – Дата доступа: 21.04.2019.

Поступила 06.09.2019

RELATIONSHIP BETWEEN MARITAL SATISFACTION AND EMOTIONAL LABOR IN WOMEN

S. ASTAPCHUK, M. KLIASHCHONAK

The article describes the psychological factors of marital satisfaction in women. The concept of emotional labor of women is considered and the relationship between the level of marital satisfaction and emotional labor of married women is analyzed. In the empirical studies it was found that marital satisfaction in women is linked to many factors: an initiative for reconciliation in conflict situations; support from a spouse; equitable distribution of domestic tasks; attention from a spouse; leader roles in the family; trust to the spouse; the coincidence of values of the spouses. The analysis of distribution of the main family roles is given: the majority of household duties are performed by women. Most women take responsibility for organization of the household, cleaning, cooking, cleaning the table after dinner, organizing holidays and entertainment, caring for young children, for the role of caregiver and maintenance of kinship.

Keywords: Marital satisfaction, family roles, emotional labor of women, distribution of domestic work between spouses.

УДК 59.922.6-057.875:616.8-008.64

ВЗАИМОСВЯЗИ НАДЕЖДЫ И БЕЗНАДЕЖНОСТИ С ПОКАЗАТЕЛЯМИ ДЕПРЕССИИ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Ю.Д. ОЛЕНЧЕНКО, д-р психол. наук, доц. И.Н. АНДРЕЕВА
(Полоцкий государственный университет)

Представлены результаты эмпирического исследования взаимосвязи надежды/безнадежности с показателями депрессии у студентов. Для сбора эмпирического материала использовались опросники «Шкала надежды и безнадежности» А.А. Горбаткова и «Шкала депрессии» А.Т. Бека, для обработки данных – факторный анализ. Выявлено, что студенты с низким уровнем надежды характеризуются пессимизмом, неудовлетворенностью собой, ощущением наказания, самоотрицанием, самообвинением, суицидальными мыслями, угнетенностью.

Ключевые слова: надежда, безнадежность, депрессия.

Введение. В современной психологической науке нет единого понимания и определения надежды. В поведенческой психологии надежда понимается как способность действовать ради достижения блага, в экзистенциальной – как элемент жизни, зависящий от определенных жизненных событий, в когнитивной – как позитивное осознанное ожидание наступления желаемых событий. Отечественные психологи интерпретируют надежду как ценностную ориентацию (Г.В. Дьяконов) [1], эмоциональное состояние (А.А. Горбатков) [2], мотивационное состояние (Е.П. Ильин) [3], ресурсное состояние человека, которое дает жизненные силы и энергию для реализации жизненных перспектив (Т.А. Климонтова) [4]. Поскольку в каждом из определений надежды акцентируется только одна ее составляющая, наиболее убедительной представляется интерпретация надежды как интегрального образования, в структуру которого входят эмоционально-оценочный, когнитивный и мотивационно-поведенческий компоненты [5]. Онтологический подход к надежде, интегрируя все ее компоненты, позволяет рассматривать ее как «системное духовное качество, репрезентирующее одновременно и чувственную, и рациональную, и деятельностную сторону мироотношения человека» [6, с. 23].

Если человек осознает несбыточность надежды, то это осознание способствует переживанию безнадежности, которая понимается как «утверждение безвыходности ситуации, убежденность в невозможности реализации желаний, отказ от каких-либо ожиданий, чего-то позитивного в будущем» [7, с. 20]. В психотерапии безнадежность характеризуется как совокупность негативных представлений и мыслей о будущей жизни. В качестве последствий безнадежности приводятся суицидальное поведение, шизофрения, алкоголизм, депрессия [8], а также соматические заболевания [1, 10].

Потеря веры в себя является следствием апатии, вялости, безразличия человека. Пропадает способность анализировать, планировать события, находить иные способы решения трудностей. У людей появляется ощущение ограниченного контроля над событиями, приводящее к состоянию беспомощности, которой свойственны характерные симптомы – торможение попыток активного вмешательства в ситуацию, трудность последующего научения тому, что в подобных ситуациях действие приносит положительный эффект, чувство грусти, депрессии и подавленности.

Депрессия, как реакция на безнадежность, – часто встречающееся заболевание. У разных людей она проявляется по-разному: в виде дисбаланса в биохимии мозга и в психологическом дисбалансе при мышлении. Симптомы депрессии часто бывают запутанными и проявляются неоднозначно. Если человек понимает, в чем заключаются его проблемы, ему будет легче выбрать наилучший метод лечения. Психологи выделяют психологические и биологические симптомы депрессии, такие как грусть и отчаяние, низкая самооценка, апатия, межличностные проблемы, чувство вины, нарушения сна и аппетита, потеря сексуального влечения, резкая смена настроения, повышенная эмоциональная чувствительность [4].

Человек в депрессивном состоянии теряет способность действовать, несмотря на потребность достичь желаемого. Как отмечал И.П. Павлов, возникает ошибка желания с невозможностью его удовлетворения, что приводит к состоянию отчаяния.

В юношеском возрасте отмечается особенно большая частота манифестации депрессивных расстройств. Эти расстройства представлены преимущественно жалобами на падение «жизненного тонуса» или ощущением тягостного душевного дискомфорта [9]. Депрессивная оценка уже самой собственной личности и окружающего в этом возрасте легко перерастает в пессимистические абстрактные размышления о бессмысленности существования человеческой жизни, формируется депрессивное мировоззрение [10].

Депрессия может стать неизбежным следствием низкой самооценки, деструктивных психологических защит. Одним из главных переживаний при этом виде депрессии становится стыд перед потенциальными свидетелями краха; фобическое избегание межличностных контактов практикуется как основной способ защиты от него. В результате индивид лишается полезного опыта с соответствующими упущениями в развитии ресурсов Эго и утратой жизненных возможностей. Это порождает чувство бессилия в реализации желаний [7].

Цель исследования – изучить взаимосвязь показателей депрессии с надеждой и безнадежностью в юношеском возрасте.

Объект исследования – взаимосвязь надежды и безнадежности с показателями депрессии.

Предмет исследования – характер взаимосвязи надежды и безнадежности с показателями депрессии в юношеском возрасте.

Гипотеза исследования: существуют взаимосвязи показателей депрессии с надеждой и безнадежностью.

Выборка испытуемых составила 75 человек (из них 36 юношей и 39 девушек) – студенты Полоцкого государственного университета в возрасте от 17 до 24 лет ($M = 18,93$; $SD = 1,30$).

Методы исследования. В качестве эмпирического метода применялся метод опроса. Использовались следующие методики: «Шкала депрессии» А.Т. Бека, которая содержит в себе набор наиболее релевантных и значимых симптомов депрессии и наиболее часто предъявляемых пациентами жалоб [10], и «Шкала надежды и безнадежности» А.А. Горбаткова, преимуществом которой является ее двухмерное строение, т.е. она позволяет измерять надежду и безнадежность как относительно независимые друг от друга феномены, причем применима также и к студентам [2]. Для обработки данных использовался факторный анализ в рамках пакета компьютерных программ STATISTICA 8.0.

Результаты и их обсуждение. На первом этапе исследования были изучена выраженность надежды/безнадежности у студентов с учетом половых различий. Достоверных различий по показателям надежды и безнадежности между юношами и девушками не обнаружено ($p > 0,05$). В дальнейшем анализ результатов проводился без учета пола.

На втором этапе исследования факторному анализу были подвергнуты результаты, полученные по всей выборке в целом. Результаты исследования представлены в таблице.

Таблица. – Основные факторы и их нагрузки после вращения по методу варимакс (выборка в целом)

Фактор	% объясняемой дисперсии	Весовая нагрузка	Название переменной
4	0,122	-0,602	Надежда
		0,447	Пессимизм
		0,605	Неудовлетворенность собой
		0,688	Ощущение наказания
		0,783	Самоотрицание
		0,415	Самообвинение
		0,473	Суицидальные мысли
		0,443	Когнитивно-аффективная субшкала (угнетенность)

Как видно из таблицы, фактор 4 является фактором взаимосвязи надежды с показателями депрессии. Он описывается переменными со значительными положительными оценками нагрузок: «надежда», «пессимизм», «неудовлетворенность собой», «ощущение наказания», «самоотрицание», «самообвинение», «суицидальные мысли», «когнитивно-аффективная субшкала». Согласно результатам исследования студентам с низким уровнем надежды свойственен пессимизм, неудовлетворенность собой, ощущение наказания, самоотрицание, самообвинение, суицидальные мысли, угнетенность.

Полученные результаты соответствуют представлениям ряда авторов о последствиях отсутствия надежды и безнадежности. Так, А. Бек, рассматривая взаимосвязь компонентов депрессии и безнадежности, полагал, что безнадежный человек характеризуется неудовлетворенностью собой и пессимизмом, а также плаксивостью, раздражительностью, самообвинением [10]. По мнению Э. Фромма, чувство безнадежности напрямую связано с таким компонентом депрессии, как суицидальные мысли. Он считал, что именно безнадежность может быть причиной суицидальных намерений, а не депрессия [11]. С. Кьеркегор определял отношение характеристик депрессии и безнадежности через пессимизм или негативные ожидания [12]. Своим исследованием мы частично подтвердили выводы А. Бека и Э. Фромма.

Заключение. Таким образом, гипотеза о взаимосвязи надежды/безнадежности и показателей депрессии подтвердилась. Индивид юношеского возраста с низким уровнем надежды характеризуется

такими компонентами депрессии, как пессимизм, неудовлетворенность собой, ощущение наказания, самоотрицание, самообвинение, суицидальные мысли, угнетенность.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вершинин, С.Е. Жизнь – это надежда. Введение в философию Эрнста Блоха / С.Е. Вершинин. – Екатеринбург : Гуманитар. ун-т, 2001. – 293 с.
2. Горбатков, А.А. Шкала надежды и безнадежности для подростков: некоторые аспекты валидности / А.А. Горбатков // Психологическая наука и образование. – 2002. – № 3. – С. 89–103.
3. Ильин, Е.П. Психология надежды: оптимизм и пессимизм / Е.П. Ильин. – СПб. : Питер, 2015. – 288 с.
4. Климонтова, Т.А. Надежда как фактор психологического благополучия личности / Т.А. Климонтова, Л.Б. Козьмина, Ю.В. Чепурко // Историческая и социально-образовательная мысль. – 2015. – Т. 7. – № 6. – Ч. 2. – С. 270–274.
5. Больнов, О.Ф. Новая укрытость. Проблема преодоления экзистенциализма / О.Ф. Больнов // Философ. мысль. – 2001. – № 2. – С. 15–27.
6. Андрусенко, В.А. Объективные основания надежды (мировоззренческий аспект) / В.А. Андрусенко // Вестн. Оренбург. ун-та. – 1999. – № 3. – С. 19–23.
7. Муздыбаев, К. Феноменология надежды / К. Муздыбаев // Психол. журн. – 2000. – № 4. – С. 5–21.
8. Самоукина, Н.В. Психология оптимизма / Н.В. Самоукина. – М. : Изд-во Ин-та психотерапии, 2001. – 191 с.
9. Крайг, Г. Психология развития : [пер. с англ.] / Г. Крайг. – СПб. : Питер, 2000. – 992 с.
10. Шкала депрессии Бека [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://psylab.info/Шкала_депрессии_Бека. – Дата доступа: 03.09.2019.
11. Фромм, Э. Революция надежды. Избавление от иллюзий : [пер. с англ.] / Э. Фромм ; предисл. П.С. Гуревича. – М. : Айрис-пресс, 2005. – 352 с. – (Человек и мир).
12. Кьеркегор, С. Страх и трепет / С. Кьеркегор. – М. : Республика, 1993. – 383 с.

Поступила 06.09.2019

**RELATIONSHIP OF HOPE AND HOPELESSNESS WITH INDICATORS
OF DEPRESSION IN YOUTH**

Yu. D. OLENCHENKO, I. ANDREYEVA

The results of an empirical study of the relationship of hope/hopelessness with indicators of depression in students are presented. To collect empirical material, the questionnaires «Scale of Hope and Hopelessness» by A. A. Gorbatkov and «Scale of Depression» by A.T. Beck, for data processing – factor analysis. It was revealed that students with a low level of hope are characterized by pessimism, dissatisfaction with themselves, a sense of punishment, self-denial, self-accusation, suicidal thoughts, and depression.

Keywords: *hope, hopelessness, depression.*

УДК 316+338.48

**СОЦИАЛЬНЫЕ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ ТУРИСТОВ – МУЖЧИН И ЖЕНЩИН –
ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ РАЗЛИЧНЫХ СТРАН
У РАБОТНИКОВ ПРЕДПРИЯТИЙ ГОСТИНИЧНОГО БИЗНЕСА**

Д.В. КЛИМОВИЧ

(Белорусский государственный университет, Минск)

Исследованы социальные репрезентации туристов – мужчин и женщин, представителей различных стран, посещающих Республику Беларусь, у работников предприятий гостиничного бизнеса по 21 личностной характеристике семантического дифференциала. После кластерного анализа выделено 8 базовых кластеров. Первый кластер сформировали мужчины и женщины Украины, Италии и женщины России. Второй кластер составили мужчины России и Турции. Третий – исключительно турецкие женщины. Четвертый кластер – мужчины и женщины Беларуси. В состав пятого кластера вошли женщины Соединенного Королевства Великобритании и Северной Ирландии, Швейцарии, Германии, Польши, Франции, США. В шестой – женщины Литвы, Латвии, Израиля, Эстонии, Китая. В седьмой – мужчины Израиля и Китая. В восьмой – мужчины Литвы, Латвии, Эстонии, Польши, Франции, США, Соединенного Королевства Великобритании и Северной Ирландии, Швейцарии, Германии. Выявлены и описаны различия между кластерами.

Ключевые слова: *социальные репрезентации, семантический дифференциал, гостиничный бизнес, индустрия гостеприимства, иностранные туристы.*

Введение. В познании и восприятии личностью мира социальных отношений, других людей и себя самого, выработке определенной программы действий, кроме того, понимании этих действий важную роль играют социальные репрезентации. Согласно трактовке С. Московичи, социальные репрезентации – это идеи, мысли, знания и образы, которые коллективно разделяются членами общества, это согласованный универсум мыслей, социально создаваемых и социально коммуницируемых для формирования частей «общего сознания» [1, с. 372]. Б. Гафье определяет социальные репрезентации как совокупность знаний, убеждений, схем восприятия и действия по отношению к социально значимому объекту. Они составляют особую форму повседневного знания, которое определяет реальность для социальной общности, выработавшей его для целей деятельности и коммуникации [2, с. 54].

На сегодня можно отметить тенденцию широкого использования теории и методологии социальных репрезентаций в кросс-культурных исследованиях во многих направлениях. Особый интерес представляют исследования социальных репрезентаций о представителях иных национальностей, поскольку расширяют возможности системного понимания особенностей и детерминант представления людей одних национальных групп другими.

Так, с целью поиска способов улучшения взаимодействия между европейским и арабским миром было проведено исследование социальных представлений греческих и иорданских школьников друг о друге [3]. Исследователи обнаружили преобладание нейтральных социальных репрезентаций у респондентов, при этом у греческих школьников они формировались посредством телевидения, а у иорданских – благодаря школьной активности. С помощью информации, полученной в результате данного исследования, были разработаны школьные программы, посвященные проблематике толерантности и адекватного восприятия представителей других наций, призванные способствовать избавлению от стереотипов и различных форм нетерпимости.

Еще одно исследование особенностей формирования социальных репрезентаций о представителях других национальностей касалось нахождения путей улучшения отношений между чехами и австрийцами [4]. В результате было выявлено, что специфика социальных репрезентаций определяется типами контактов между представителями двух наций. В ситуации случайного и формального контакта респонденты используют общие социальные репрезентации и стереотипы, а в ситуациях более близкого общения они полагаются на свой личный опыт взаимодействия с представителями соседней нации. При этом в отличие от опыта случайного или формального общения при наличии личного опыта общения с представителями других национальностей наблюдалась большая склонность положительно оценивать и других представителей этой нации. Данные, полученные в ходе исследования, могут быть положены в основу разработки специализированных программ взаимодействия для преодоления межнациональной напряженности между чехами и австрийцами.

В исследовании социальных репрезентаций русских людей о цыганах была обнаружена выраженная негативная установка в адрес исследуемой национально-культурной группы [2] – оценка цыганского народа как чужеродного, ценности, мораль и нравственные нормы которого не соответствуют принятым

в цивилизованном обществе. Также в данной работе была выявлена прямопропорциональная взаимосвязь степени толерантности и уровня образования в качестве основной детерминанты особенностей мультикультурного общественного восприятия.

Для выявления специфических черт характера россиян в глазах ближайших соседей было проведено исследование среди респондентов из шести стран: Беларуси, Польши, Эстонии, Литвы, Латвии, и Финляндии [5]. Восприятие российского национального характера представителями соседствующих наций было довольно сходным – россияне воспринимались как менее покладистые и совестливые, чем представители собственных наций, но более склонные к открытости и экстраверсии. Также были выявлены некоторые различия в восприятии россиян представителями западно- и центральноевропейских стран. Западноевропейцы менее негативно оценивали национальный характер россиян.

Подобное исследование было осуществлено среди чехов и американцев [6].

По их мнению, образ россиянина значительно варьируется в зависимости от национальности, возраста и территории проживания респондентов. Но содержание социальных репрезентаций у всех групп является в основном негативным с небольшими фрагментами положительных оценок.

Проведенные исследования доказывают, что люди склонны взаимодействовать с представителями других национальностей через призму собственных паттернов, и не соответствующие действительности или негативные представления могут повлечь недопонимание, разногласия и конфликты. Без знаний особенностей социальных репрезентаций лиц, осуществляющих непосредственное взаимодействие с представителями других наций, невозможно полноценное общение и сотрудничество, управление качеством оказываемых услуг, социально-политическое взаимодействие.

Для сферы туризма и гостеприимства, где доминирующим фактором, обеспечивающим высокий уровень сервиса, является межличностное взаимодействие, исследование социальных репрезентаций о представителях других наций имеет наибольшую актуальность, поскольку для обеспечения высококачественного сервиса необходимы знания особенностей психологии и норм поведения гостей – представителей различных стран и культур. Кроме того, предоставления сервиса высокого уровня становится невозможным при наличии у персонала преимущественно негативных социальных репрезентаций в отношении той или иной национальной группы. Вместе с тем вопрос, как специалисты индустрии туризма и гостеприимства оценивают иностранных гостей, остается не до конца изученным.

Таким образом, цель исследования – определение содержания социальных репрезентаций зарубежных гостей у работников предприятий гостиничного бизнеса.

Дизайн исследования. Для исследования была использована методика личностного семантического дифференциала, адаптированная сотрудниками НИИ им. В.М. Бехтерева [3, 5]. Данный вариант психосемантической методики содержит 21 биполярную шкалу и включает полюса трех классических факторов семантического дифференциала: оценки, силы и активности.

Исследование проводилось в гостиничных предприятиях различной звездности (от безкатегорийных до пятизвездочных) г. Минска. В исследовании приняли участие респонденты в возрасте от 18 до 57 лет в количестве 107 человек, среди которых 80 женщин и 27 мужчин. Среди респондентов были представители таких должностей, как администраторы, консьержи, швейцары, специалисты по бронированию, телефонные операторы, менеджеры, супервайзеры, горничные, метрдотели, бармены, официанты, крупье, инструкторы по физической подготовке и охранники.

Программа проведения исследования социальных репрезентаций работников гостиничного бизнеса относительно иностранных гостей состояла из нескольких этапов. С помощью анализа статистических данных въездного туризма были определены страны, лидирующие по въездному потоку в Республику Беларусь, и объектами матрицы личностного семантического дифференциала стали представители данных стран. Далее, респондентам – работникам сферы гостеприимства – было предложено оценить каждый объект по 7-балльной шкале, заданной биполярными конструктами.

Для получения наиболее полной картины вариативности представлений мужчин и женщин – представителей различных стран, а также с целью выделения близких и существенно различающихся групп иностранных гостей, был проведен кластерный анализ социальных репрезентаций работников предприятий гостиничного бизнеса.

Основная часть. На низшем уровне иерархии было выделено восемь базовых кластеров. Первый кластер составили мужчины и женщины Украины, Италии и женщины России. Во второй кластер вошли мужчины России и Турции. Третий кластер образовали исключительно турецкие женщины, которые существенно отличались даже от ближайшей к ним группы туристов, в свою очередь, сформировавших четвертый кластер – мужчины и женщины Беларуси. В состав пятого кластера вошли женщины Соединенного Королевства Великобритании и Северной Ирландии, Швейцарии, Германии, Польши, Франции, США. Шестой составили женщины Литвы, Латвии, Израиля, Эстонии, Китая, а седьмой кластер образовали мужчины Израиля и Китая. Восьмой кластер сформировали мужчины Литвы, Латвии, Эстонии, Польши, Франции, США, Соединенного Королевства Великобритании и Северной Ирландии, Швейцарии и Германии (рисунок 1).

На высшем уровне иерархической кластеризации произошло деление выборки на две части. Таким образом, наиболее отличными от остальных оказались кластеры, состоящие из мужчин и женщин Украины, Италии, России, а также мужчин Турции.

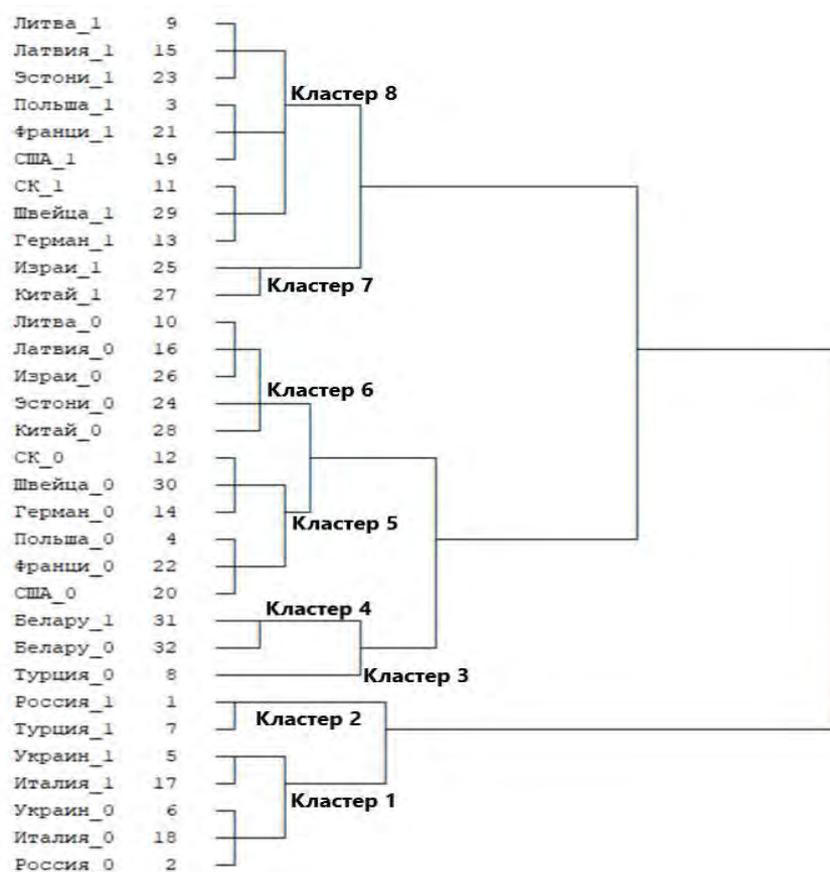


Рисунок 1. – Кластеризация социальных репрезентаций туристов – мужчин и женщин – представителей различных стран у работников предприятий гостиничного бизнеса

Туристы из стран, образующих кластеры 1 и 2 (представители обоих полов Украины, Италии, России, мужчины Турции), по мнению работников индустрии гостеприимства (рисунок 2), оказались более обаятельными ($p \leq 0,01$), сильными ($p \leq 0,01$), разговорчивыми ($p \leq 0,01$), открытыми ($p \leq 0,01$), деятельными ($p \leq 0,01$), отзывчивыми ($p \leq 0,01$), решительными ($p \leq 0,01$), энергичными ($p \leq 0,01$), общительными ($p \leq 0,01$), уверенными ($p \leq 0,01$), упрямыми ($p \leq 0,01$), суетливыми ($p \leq 0,01$) и раздражительными ($p \leq 0,01$), чем туристы из остальных стран (кластеры 3–8), которые были признаны более добросовестными ($p \leq 0,01$), добрыми ($p \leq 0,01$) и справедливыми ($p \leq 0,02$).

По конструктам независимый/зависимый, расслабленный/напряженный, дружелюбный/враждебный, честный/неискренний, самостоятельный/несамостоятельный различий практически не наблюдалось.

На следующем уровне иерархической кластеризации выделились две группы (см. рисунок 1), одну из которых сформировали представители обоих полов Беларуси, женщины Великобритании, Швейцарии, Германии, Польши, Франции, США, Литвы, Латвии, Израиля, Эстонии, Китая и Турции (кластер 3–6), а другую – мужчины Израиля, Китая, Литвы, Латвии, Эстонии, Польши, Франции, США, Великобритании, Швейцарии и Германии (кластеры 7, 8).

Представители стран, образовавшие 3–6 кластеры (рисунок 3), оказались в большей степени добрыми ($p \leq 0,01$), отзывчивыми ($p \leq 0,03$) и суетливыми ($p \leq 0,04$). Туристы из стран, сформировавшие кластеры 7, 8, оказались более независимыми ($p \leq 0,01$), деятельными ($p \leq 0,01$), решительными ($p \leq 0,02$), уверенными ($p \leq 0,01$), самостоятельными ($p \leq 0,01$) и напряженными ($p \leq 0,01$).

Различий практически не наблюдалось по конструктам обаятельный/непривлекательный, сильный/слабый, разговорчивый/молчаливый, добросовестный/безответственный, упрямый/уступчивый, открытый/замкнутый, энергичный/вялый, справедливый/несправедливый, дружелюбный/враждебный, общительный/нелюдимый, честный/неискренний, невозмутимый/раздражительный.

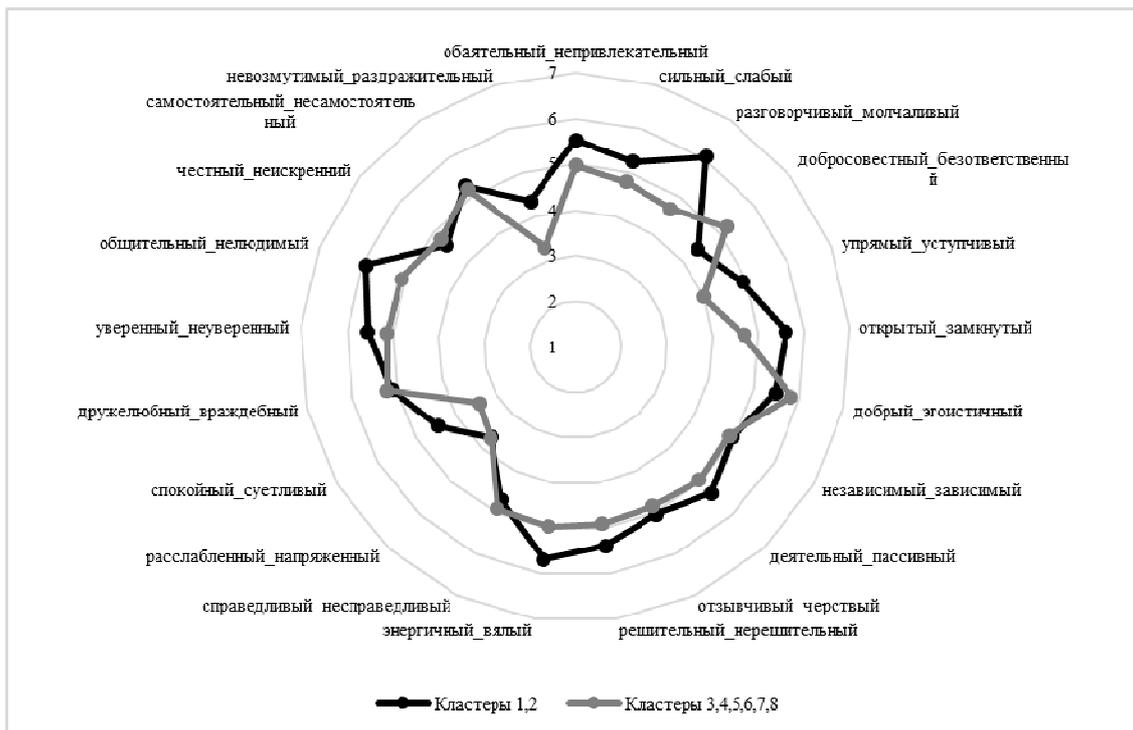


Рисунок 2. – Различия в социальных репрезентациях представителей первой (кластер 1, 2) и второй (кластеры 3–8) групп кластеров

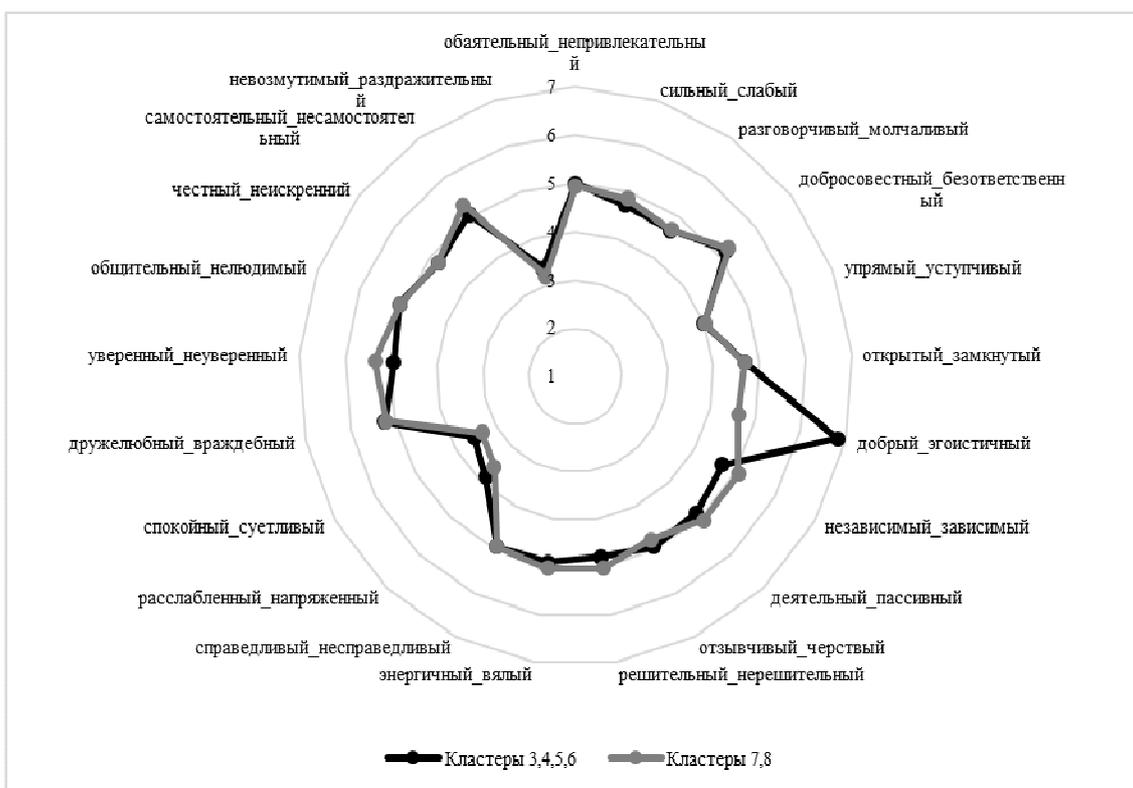


Рисунок 3. – Различия в социальных репрезентациях представителей групп базовых кластеров 3–6 и 7, 8

Статистически значимые различия (см. рисунок 1) были обнаружены между представителями обоих полов Беларуси, женщинами Турции (кластеры 3, 4), и женщинами Великобритании, Швейцарии, Германии, Польши, Франции, США, Литвы, Латвии, Израиля, Эстонии и Китая (кластеры 5, 6).

По мнению сотрудников сферы гостеприимства, представители стран, вошедшие в состав кластеров 3, 4 (рисунок 4), были признаны более обаятельными ($p \leq 0,01$), отзывчивыми ($p \leq 0,01$), дружелюбными ($p \leq 0,01$), а также более напряженными ($p \leq 0,01$), суетливыми ($p \leq 0,01$) и раздражительными ($p \leq 0,01$). В отличие от них, представители стран, сформировавшие кластеры 5, 6 оказались в большей степени независимыми ($p \leq 0,01$), деятельными ($p \leq 0,01$), решительными ($p \leq 0,01$), энергичными ($p \leq 0,01$), уверенными ($p \leq 0,01$), самостоятельными ($p \leq 0,01$) и добрыми ($p \leq 0,01$).

По конструктам сильный/слабый, разговорчивый/молчаливый, добросовестный/безответственный, упрямый/уступчивый, открытый/замкнутый, справедливый/несправедливый, общительный/нелюдимый, честный/неискренний статистически значимых различий выявлено не было.

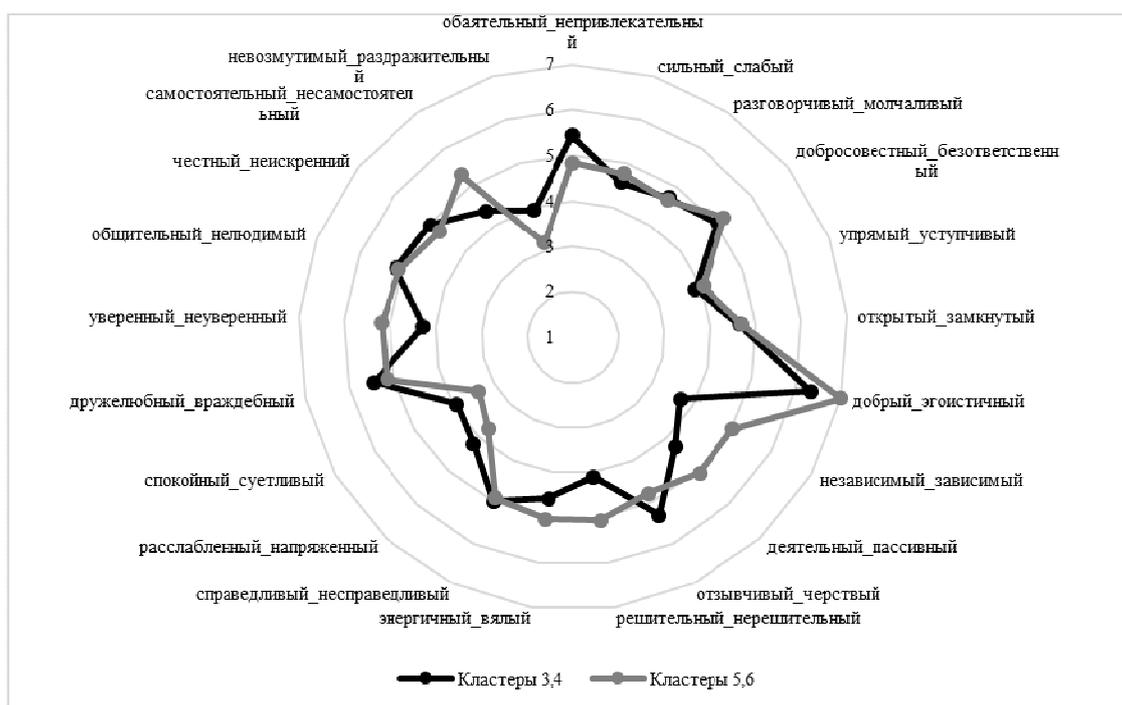


Рисунок 4. – Различия в социальных репрезентациях представителей групп базовых кластеров 3–6

Исследовательский интерес представляли различия (см. рисунок 1) между представителями обоих полов Италии, Украины, женщинами России (кластер 1), а также мужчинами России и Турции (кластер 2).

Туристы из стран, вошедшие в кластер 1 (рисунок 5), с позиции сотрудников сферы гостеприимства, оказались более обаятельными ($p \leq 0,01$), добросовестными ($p \leq 0,01$), открытыми ($p \leq 0,01$), добрыми ($p \leq 0,01$), отзывчивыми ($p \leq 0,01$), справедливыми ($p \leq 0,01$), дружелюбными ($p \leq 0,01$) и честными ($p \leq 0,01$), чем туристы кластера 2, которые были признаны более уверенными ($p \leq 0,01$), упрямыми ($p \leq 0,01$) и раздражительными ($p \leq 0,01$).

Различий практически не наблюдалось по конструктам сильный/слабый, разговорчивый/молчаливый, независимый/зависимый, деятельный/пассивный, энергичный/вялый, решительный/нерешительный, расслабленный/напряженный, спокойный/суетливый, общительный/нелюдимый, самостоятельный/несамостоятельный.

Представители мужчины и женщины Беларуси (кластер 4) были признаны (рисунок 5) более обаятельными ($p \leq 0,01$), сильными ($p \leq 0,01$), разговорчивыми ($p \leq 0,01$), открытыми ($p \leq 0,01$), независимыми ($p \leq 0,01$), отзывчивыми ($p \leq 0,01$), деятельными ($p \leq 0,01$), справедливыми ($p \leq 0,01$), общительными ($p \leq 0,01$), честными ($p \leq 0,01$), самостоятельными ($p \leq 0,01$), дружелюбными ($p \leq 0,01$) и энергичными ($p \leq 0,02$) по сравнению с женщинами Турции (кластер 3), которые представлялись работникам гостиничного бизнеса более добрыми ($p \leq 0,01$).

По конструктам добросовестный/безответственный, упрямый/уступчивый, решительный/нерешительный, расслабленный/напряженный, спокойный/суетливый, уверенный/неуверенный, невозмутимый/раздражительный не было обнаружено статистически значимых различий.

Также статистически значимые различия (см. рисунок 1) были выявлены между мужчинами Израиля, Китая (кластер 7) и мужчинами Литвы, Латвии, Эстонии, Польши, Франции, США, Великобритании, Швейцарии, Германии (кластер 8).

Более обаятельными ($p \leq 0,01$), сильными ($p \leq 0,01$), независимыми ($p \leq 0,01$), справедливыми ($p \leq 0,01$) и честными ($p \leq 0,01$) были признаны представители стран, образовавшие кластер 8, в сравнении с туристами, входящими в состав кластера 7 (рисунок 6), которые оказались более упрямыми ($p \leq 0,01$), светлыми ($p \leq 0,01$) и напряженными ($p \leq 0,03$).

Статистически значимых различий между представителями стран входящими в состав 7 и 8 кластеров не было обнаружено по конструктам разговорчивый/молчаливый, добросовестный/безответственный, открытый/замкнутый, добрый/эгоистичный, деятельный/пассивный, решительный/нерешительный, отзывчивый/черствый, энергичный/вялый, дружелюбный/враждебный, уверенный/неуверенный, общительный/нелюдимый, самостоятельный/несамостоятельный, невозмутимый/раздражительный.

На низшем уровне иерархической кластеризации выделились два кластера (см. рисунок 1), один из которых образовали женщины Великобритании, Швейцарии, Германии, Польши, Франции, США (кластер 5), а другой – женщины Литвы, Латвии, Израиля, Эстонии, Китая (кластер 6).

При этом более сильными ($p \leq 0,01$), разговорчивыми ($p \leq 0,01$), открытыми ($p \leq 0,01$), независимыми ($p \leq 0,01$), деятельными ($p \leq 0,01$), решительными ($p \leq 0,01$), энергичными ($p \leq 0,01$), справедливыми ($p \leq 0,01$), уверенными ($p \leq 0,01$), общительными ($p \leq 0,01$), честными ($p \leq 0,01$), самостоятельными ($p \leq 0,01$) и добросовестными, ($p \leq 0,03$) с позиции сотрудников сферы гостеприимства, оказались представители сформировавшие кластер 5 (рисунок 6).

Различий между кластерами практически не наблюдалось по конструктам обаятельный/непривлекательный, непривлекательный/обаятельный, упрямый/уступчивый, добрый/эгоистичный, отзывчивый/черствый, дружелюбный/враждебный, расслабленный/напряженный, спокойный/светлый, невозмутимый/раздражительный.

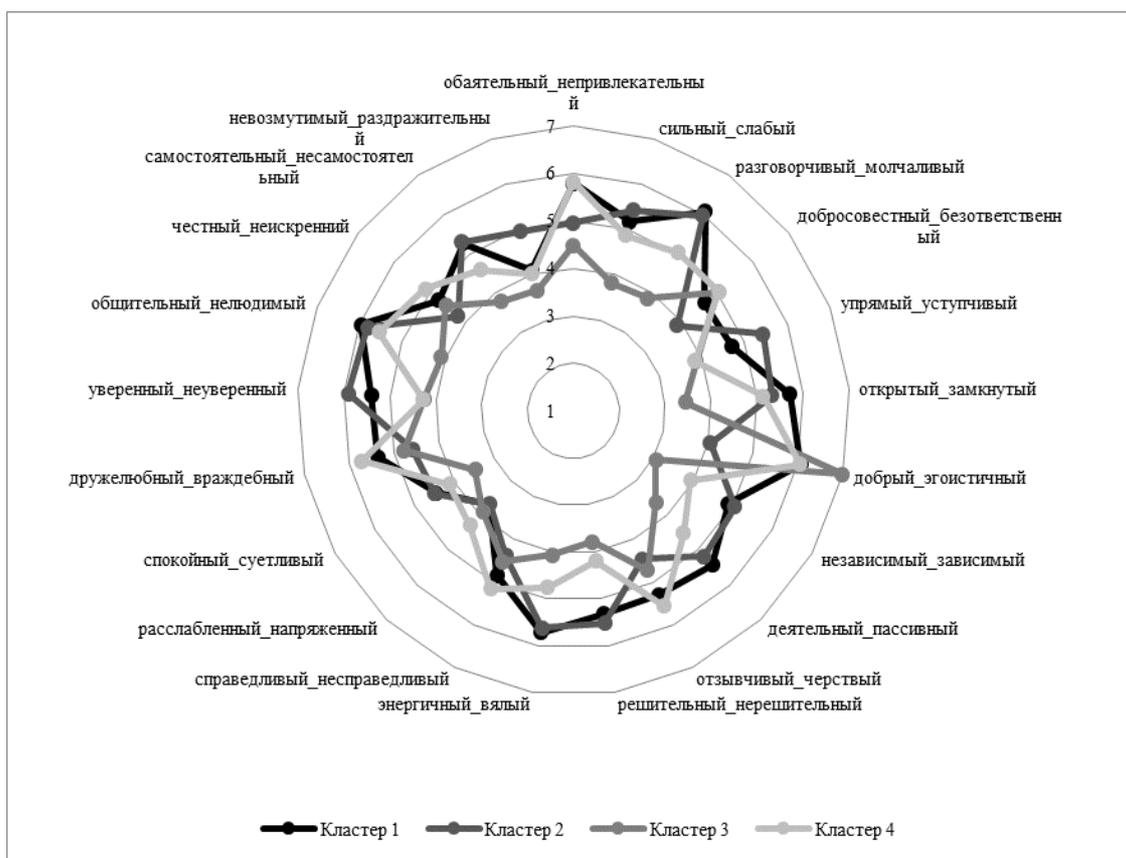


Рисунок 5. – Различия в социальных репрезентациях представителей 1–4 кластеров

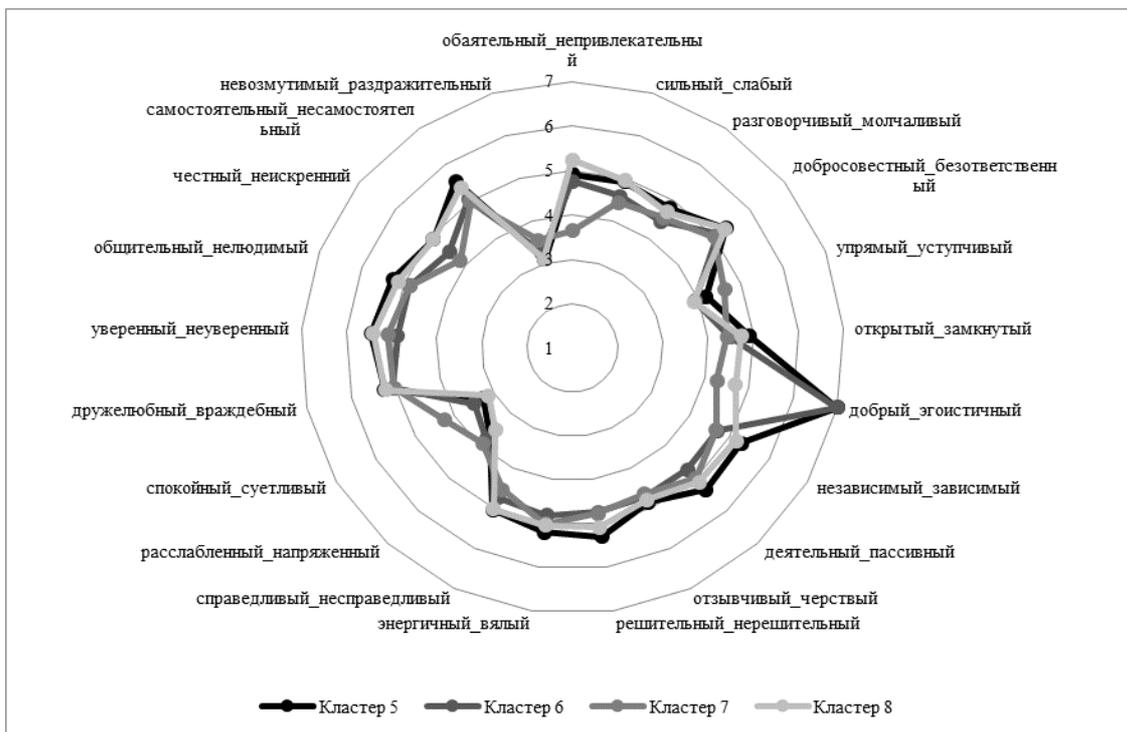


Рисунок 6. – Различия в социальных репрезентациях представителей 5–8 кластеров

Заключение. По итогам кластерного анализа социальных репрезентаций у работников предприятий гостиничной сферы относительно туристов, посещающих Республику Беларусь, было выделено восемь базовых кластеров. В первый кластер вошли представители обоих полов Украины, Италии и женщины России. Второй кластер составили мужчины России и Турции. Третий образовали женщины Турции. Четвертый кластер был сформирован представителями обоих полов Беларуси. В состав пятого кластера вошли женщины Соединенного Королевства Великобритании и Северной Ирландии, Швейцарии, Германии, Польши, Франции, США. В шестой – женщины Литвы, Латвии, Израиля, Эстонии, Китая. Седьмой – составили мужчины Израиля и Китая. Восьмой – мужчины Литвы, Латвии, Эстонии, Польши, Франции, США, Соединенного Королевства Великобритании и Северной Ирландии, Швейцарии, Германии.

На высшем уровне иерархической кластеризации произошло деление выборки на две части. Наиболее отличными от остальных оказались кластеры, состоящие из представителей обоих полов Украины, Италии, России и мужчин Турции. На втором уровне иерархической кластеризации выделились две группы стран: первую образовали представители обоих полов Беларуси, женщины Великобритании, Швейцарии, Германии, Польши, Франции, США, Литвы, Латвии, Израиля, Эстонии, Китая и Турции, а вторую – мужчины Израиля, Китая, Литвы, Латвии, Эстонии, Польши, Франции, США, Великобритании, Швейцарии и Германии. На следующем уровне произошло деление на две группы стран, одну из которых сформировали представители обоих полов Беларуси и женщины Турции, а другую – женщины Великобритании, Швейцарии, Германии, Польши, Франции, США, Литвы, Латвии, Израиля, Эстонии и Китая. Далее выделились два кластера – представители обоих полов Италии, Украины, женщины России, и мужчины России и Турции. Затем выделились кластеры, образованные представителями обоих полов Беларуси, а также женщинами Турции. На следующем уровне произошло выделение кластера, сформированного мужчинами Израиля, Китая, а также кластера, состоящего из мужчин Литвы, Латвии, Эстонии, Польши, Франции, США, Великобритании, Швейцарии и Германии. На низшем уровне иерархической кластеризации выделились два кластера, один из которых был образован женщинами Великобритании, Швейцарии, Германии, Польши, Франции, США, а другой – женщинами Литвы, Латвии, Израиля, Эстонии, Китая.

Таким образом, была последовательно реализована логика описания кластеров туристов из различных стран в представлении работников предприятий гостиничного бизнеса от наиболее различающихся (на высшем уровне иерархии) до наиболее похожих. Также были выделены ключевые детерминанты кластеров и групп кластеров, позволяющие наиболее информативно охарактеризовать представителей тех или иных стран.

Результаты данного исследования могут стать основой для разработки программ, направленных на урегулирование межнациональных проблем, улучшение межкультурного взаимодействия, а также коррекцию поведения работников гостиничной индустрии. Кроме того, полученные данные могут быть полезны при проведении дальнейших исследований. Так, исследовательский интерес может представлять соотнесение полученных данных с данными самооценки представителей исследуемых стран, а также оценки работниками предприятий гостеприимства из других стран аналогичных групп туристов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Янчук, В.А. Введение в современную социальную психологию : учеб. пособие для вузов / В.А. Янчук. – Минск : АСАР, 2005. – 767 с.
2. Емельянова, Т.П. Социальные представления: История, теория и эмпирические исследования / Т.П. Емельянова. – М. : Ин-т психологии РАН, 2016. – 476 с.
3. Social Representations between Greeks and Jordanians: a comparative study [Электронный ресурс] / Al-Said K [et al.] // Europe's Journal of Psychology. – 2007. – Vol. 3 (1). – Режим доступа: <https://ejop.psychopen.eu/article/view/388/html>. – Дата доступа: 01.05.2019.
4. Tyrlik, M. How trust based on personal experience builds social representations of Austrian neighbors among Czech adolescents living near the Czech – Austrian border / M. Tyrlik, S. Kourilova // 8th International Conference on Social Representations : Media and Society. – Italy. Book of Abstracts. – P. 57
5. Realo, A. Mechanisms of the national character stereotype: how people in six neighbouring countries of Russia describe themselves and the typical Russian / A. Realo, J. Allik, J-E. Lönqvist // European Journal of Personality. – 2009. – № 23. – P. 229–249.
6. Емельянова, Т.П. Особенности социальных представлений о русских у жителей Чехии и США [Электронный ресурс] / Т.П. Емельянова, А.С. Паттисон // Психологические исследования. – 2010. – № 5 (13). – Режим доступа: <http://psystudy.ru/index.php/num/2010n5-13/379-emelyanova-pattison13.html>. – Дата доступа: 04.05.2019.
7. Сухов, А.Н. Прикладная социальная психология / А.Н. Сухов, А.А. Деркач. – М. : МОДЭК, 1998. – 600 с.
8. Фетискин, Н.П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов. – М. : Изд-во Ин-та психотерапии, 2002. – 490 с.

Поступила 10.09.2019

**SOCIAL REPRESENTATIONS OF TOURISTS – MEN AND WOMEN,
REPRESENTATIVES FROM DIFFERENT COUNTRIES
OF THE HOSPITALITY INDUSTRY EMPLOYEES**

D. KLIMOVICH

In article were studied social representations of tourists – men and women, representatives from different countries visiting the Republic of Belarus of the hospitality industry employees by the method of semantic differential by 21 personal characteristics. As a result of cluster analysis, 8 clusters were identified. The first cluster included men and women of Ukraine, Italy and women of Russia. The second cluster consisted of men from Russia and Turkey. The third cluster was formed exclusively by Turkish woman. The fourth cluster was formed by men and women of Belarus. The fifth cluster included women from the United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland, Switzerland, Germany, Poland, France and United States. The sixth cluster was formed by women of Lithuania, Latvia, Israel, Estonia, China. The seventh cluster included men from Israel and China. The eighth cluster was formed by men of Lithuania, Latvia, Estonia, Poland, France, United States, United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland, Switzerland, Germany. Were identified and described differences between clusters.

Keywords: *social representations, semantic differential, hotel business, hospitality industry, foreign tourists.*

УДК 59.922.8:316.46

**ФОРМИРОВАНИЕ ЛИДЕРСКИХ КАЧЕСТВ ПОДРОСТКОВ
В УСЛОВИЯХ ДЕТСКОГО ОЗДОРОВИТЕЛЬНОГО ЛАГЕРЯ****Е.А. КОВАЛЁВА***(Гродненский государственный университет имени Янки Купалы)*

Рассматривается проблема изучения лидерских качеств и особенности их формирования у подростков в условиях детского оздоровительного лагеря. Проанализированы типы лидеров, типология лидерства, лидерские роли в социальной психологии. Раскрыты сущность понятий «лидер», «лидерство», предпосылки формирования и характерные черты лидерства в подростковом возрасте. Представлена реализация проекта по формированию лидерских качеств подростков «Школа лидера» (разработан и апробирован автором на базе детского оздоровительного лагеря «Купалинка», Гродно) в ходе основных его этапов: диагностико-мотивирующего, обучающе-деятельностного и рефлексивного. Определена роль проектной деятельности в формировании лидерских качеств подростков в условиях детского оздоровительного лагеря.

Ключевые слова: лидер, лидерство, лидерские качества, подросток, детский оздоровительный лагерь, проектная деятельность, социальная среда.

Введение. Происходящие в современном обществе процессы социально-экономических и культурных преобразований, их динамизм влияют на повышение требований к личности, которая должна быть творческой, саморазвивающейся, уверенной, умеющей брать ответственность на себя, принимать решения, плодотворно взаимодействовать с другими. Именно поэтому общество сегодня особенно нуждается в гражданах, способных по-новому взглянуть на насущные проблемы и вести за собой. Наиболее значимыми качествами личности в развивающемся мировом сообществе становятся активность, мобильность, конкурентоспособность. В связи с этим особую важность приобретает изучение лидерства среди подростков, т.к. именно в этом возрасте закладываются и формируются основы лидерского потенциала, который впоследствии раскрывается во взрослой жизни [1]. Для собственной успешности в социуме подростку необходимы знания и умения, с помощью которых он сможет не только заявлять собственную жизненную позицию, но и активно реализовывать ее в рамках определенной деятельности. Лидерские качества становятся особенно актуальными для любого человека в современной политической, социальной обстановке, которая сложилась в нашей стране.

Основная часть. Одной из задач Концепции непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи Республики Беларусь является создание условий для актуализации предприимчивости, инициативы, успешного саморазвития и самореализации личности обучающегося [2]. Таким образом, современная жизнь ставит перед молодежью задачи, которые требуют активного включения в социальные отношения, во взаимодействие с людьми и социальными институтами в экономической, политической и духовной сферах.

Подростковый период – период завершения детства, переходный от детства к взрослости. Основные психологические потребности подростка – стремление к общению со сверстниками, к самостоятельности и независимости, признанию своих прав со стороны других людей [3].

Указывая на особую актуальность проблемы формирования лидерских умений и навыков, необходимо отметить характерные черты лидерства в подростковом возрасте. Будучи включенными в социальные отношения, современные подростки оказываются в непростой ситуации. Природные предпосылки развития социальной активности, закономерно присущие подросткам, не находят своей позитивной реализации. Психологическая готовность действовать в социально значимом пространстве остается невостребованной, и как следствие, резко снижается интерес к другим людям, снижается уровень развития социально значимых умений взаимодействия сотрудничества и партнерства.

В подростковом возрасте возникает актуальная потребность самоутверждения, самореализации, в т.ч. и в лидерской деятельности. Проблема раннего выявления, воспитания и развития будущих лидеров в настоящее время активно исследуется в педагогике и в психологии разных стран мира. Растет ее популярность в отечественной психолого-педагогической науке и образовательной практике. Формирование лидеров – не стихийный процесс, его можно и нужно организовывать, и это необходимо делать в процессе обучения и воспитания, где сам обучающийся был бы активным участником, субъектом собственного становления. Подростку в современных условиях конкуренции необходимы знания и умения,

с помощью которых он сможет не только проявлять жизненную позицию. Наличие лидерских качеств у подростка позволяет ему уверенно себя чувствовать, гармонично расти и развиваться, смело ставить перед собой цели и задачи. Данное новообразование положительно влияет на сплоченность коллектива, характер взаимодействия и эмоциональную окраску взаимоотношений между подростками, степень согласованности формальных и неформальных структур в группе, создает возможности разрешения и предупреждения конфликтов в коллективе. Склонности и способности человека во многом predetermined генетически. В отличие от них лидерство с детских лет в значительной мере формируется окружающей социальной средой: семьей, школой, учреждениями дополнительного образования, СМИ [1].

Проблема формирования лидерства рассматривалась исследователями с разных позиций: как процесс межличностного влияния (А.В. Морозов); как механизм интеграции группы, групповой деятельности (В.Б. Ольшанский); как средство координации, организации отношений членов социальной группы, средство управления ими (Р.Л. Кричевский); как форма власти (Ж. Блондель); как социально-психический феномен, обеспечивающий повышение эффективности официального руководства (Б.Д. Парыгин).

В свою очередь, Б.Д. Парыгин определяет типологию лидерства на основании следующих критериев:

- по содержанию деятельности: лидер-вдохновитель, выдвигающий задачу; исполнитель, организатор, «мозговой центр»; лидер, совмещающий в себе все эти функции;
- по стилю руководства: авторитарный, демократический, смешанный;
- по характеру деятельности: универсальный и ситуативный [4, с. 167].

Что касается сферы взаимоотношений, Н.П. Аникеева классифицирует типы лидеров следующим образом:

- формальный (или официальный) лидер, выбранный или назначенный на лидерские позиции: староста, комсорг, капитан команды и т.д., официально отвечающий за деятельность данного коллектива;
- неформальный (или неофициальный) лидер, который обладает общепризнанным авторитетом, хотя и не занимает официальных руководящих позиций;
- лидер, являющийся и формальным, и неофициальным одновременно [5, с. 156].

Термин «лидер» происходит от английского *leader* – ведущий. В педагогической литературе проблема лидерства в молодежных коллективах чаще всего анализируется через понятие «актив». Лидером является член группы с наивысшим статусом, за которым признается право принимать решения в значимых для нее ситуациях, осуществляющий руководство и фактически ведущий за собой группу.

По мнению Р.Л. Кричевского, лидер – это член группы, который идентифицируется с наиболее полным набором групповых ценностей, обладает наибольшим влиянием и выдвигается в ходе взаимодействий [6]. С точки зрения А.И. Уманского, лидер – это член группы, за которым все остальные члены группы признают право принимать наиболее ответственные решения, затрагивающие интересы всей группы и определяющие направления деятельности всей группы [7].

В социальной психологии выделяются две основные лидерские роли. Роль делового лидера включает действия, направленные преимущественно на решение поставленной перед группой задачи (например, реализация трудовой, учебной деятельности). Роль эмоционального лидера содержит действия, относящиеся главным образом к сфере межличностного общения в группе. Лидер способен в значимых ситуациях оказывать существенное влияние на поведение остальных участников, руководить ими. Однако понятия «лидер» и «руководство» не совпадают. В отличие от руководителя, лидер не назначается официально, не наделяется формально какими-либо полномочиями и не несет законной ответственности за состояние дел в группе [6].

Лидерство трактуется как искусство влияния на людей, умение вдохновить их на то, чтобы они стремились достичь нужных целей. Люди следуют за лидером потому, что он в состоянии предложить им средства для удовлетворения их потребностей, указать направление деятельности.

Личностные качества настоящего лидера – открытость, решительность и смелость, любознательность, умение слушать других, внимательность и критическая настроенность, уверенность и спокойствие, гибкость и чувствительность, богатый жизненный опыт, свобода от предрассудков, ориентация на результат, а не на процесс.

Формирование лидерских качеств подростка эффективно реализуется при условии включения его в педагогически организованную среду общества и интеграцию с ней. В связи с этим становится актуальной организация совместной коллективной деятельности для современного подростка, которая будет способствовать формированию таких лидерских качеств, как открытость, решительность, смелость, любознательность, внимательность, уверенность и ответственность.

Одно из условий успешного формирования лидерских качеств у детей подросткового возраста, на наш взгляд, – организация педагогической работы в летнем оздоровительном лагере, который в полной

мере способствует не только оптимальной организации коллективной деятельности, но и успешному взаимодействию подростков внутри коллектива.

Летний оздоровительный лагерь является, с одной стороны, формой организации свободного времени детей разного пола, разного уровня развития, а с другой – пространством для оздоровления, развития художественного, технического, социального творчества, физического, нравственного и эстетического воспитания ребенка

В детском лагере дети основную часть времени проводят со своими сверстниками, т.к. именно они играют большую роль в развитии личности. Сверстник, в отличие от взрослого, является образцом или примером для подражания, а также своеобразной меркой для оценки себя на уровне реальных возможностей:

- сверстник находится в ближайшем окружении, его легче понять;
- сверстник выступает в близких и понятных для него ситуациях;
- подростку легче сравнивать себя со сверстником, оценивать и осознавать собственные успехи и недостатки.

Постоянно взаимодействуя с другими детьми в детском лагере, подросток стремится занять достойное место в коллективе, что является одним из преобладающих мотивов поведения и деятельности подростка. Как отмечает Л.И. Божович, потребность в самоутверждении настолько сильна в подростковом возрасте, что подросток готов ради признания товарищей на многое: он может даже пожертвовать своими взглядами и убеждениями и совершить действия, которые расходятся с его нравственными установками [8].

Учитывая особую актуальность данной проблемы на современном этапе, нами был организован проект по формированию лидерских качеств подростков «Школа лидера» на базе детского оздоровительного лагеря «Купалинка», Гродно. В реализации проекта приняли участие дети 1–2 отрядов в возрасте 12–14 лет.

Цель проекта – формирование лидерских качеств у детей подросткового возраста в различных видах общественной и лично значимой деятельности.

Задачи проекта:

1. Развитие творческих, организаторских и коммуникативных способностей в информационно-коммуникативной сфере.
2. Создание условий для самореализации подростков и повышения их деловой и социальной активности в различных видах продуктивной деятельности.
3. Формирование у подростков таких лидерских качеств, как инициативность, решительность, смелость, любознательность, внимательность, открытость, уверенность и ответственность.

Реализация проекта «Школа лидера» осуществлялась поэтапно, т.е. в ходе диагностико-мотивирующего, обучающе-деятельностного и рефлексивного этапов работы.

Диагностико-мотивирующий этап направлен на выявление воспитанников, обладающих лидерскими способностями. Для реализации поставленных задач был использован диагностический инструмент для определения лидерских качеств, коммуникативных и организаторских способностей, а также изучения мотивационных аспектов самореализации личности подростка в социально значимой деятельности.

Целью *обучающе-деятельностного этапа* проекта явилось формирование лидерских качеств у подростков и обучение группы молодежных лидеров способам эффективного лидерского поведения. Основными задачами выступили:

- развитие лидерских качеств и способностей;
- обучение приемам делового общения;
- обучение методам эффективного решения проблем;
- обучение приемам командообразования и взаимодействия в команде;
- обучение способам саморегуляции.

Для реализации поставленных задач с участниками проекта были организованы обучающие занятия, обеспечивающие принцип комплексного образовательного и тренингового взаимодействия с подростками. В процессе работы применялись эвристические задания, игровые методы, беседы, тренинговые упражнения, тесты, а также активное включение подростков в различные виды общественной и лично значимой деятельности. Так, например, на занятиях были использованы такие игровые формы и методы работы, как игры на командообразование, на сплочение коллектива, ролевые, деловые игры, квесты и социально-психологические игры («Кораблекрушение», «Лидер», «Пойми меня», «Веребочка», «Скала», «Фигура»). Кроме того, активно применялись игровые задания на развитие коммуникабельности,

сопереживания, ответственности, решительности, инициативности, самоуважения. Вместе с тем подростки «Школы лидера» активно участвовали во всех мероприятиях и конкурсах лагеря, помогали в организации и проведении различных акций и развлекательных программ, лагерных соревнований и тематических вечеров. Особое внимание уделялось сотрудничеству и взаимопомощи подростков с воспитанниками из других отрядов лагеря в организации различных видов деятельности. Помогая младшим воспитанникам в участии и организации лагерной жизни, подростки получили возможность проявить свою социальную позицию и активность, умение брать ответственность на себя, тем самым, раскрывая свой лидерский потенциал во взаимодействии с разновозрастными членами коллектива.

Итогом реализации проекта явился *рефлексивный этап*, предполагающий проведение рефлексивного анализа и самооценки результатов проведенной работы «Школы лидера». Было организовано итоговое занятие «Секрет успеха», в ходе которого подростки активно участвовали в проведении рефлексии с применением арт-терапевтических методов.

В результате реализации проекта «Школа лидера» в условиях детского оздоровительного лагеря подростки имели возможность:

- приобретения опыта совместной деятельности по реализации возрастных интересов и решению социальных проблем;
- самоутверждения в активной социальной роли, проявления ее в ходе реализации программы;
- получения собственного опыта в социально-значимой деятельности и его рефлексии;
- формирования лидерских качеств;
- развития навыков коммуникации в разновозрастной группе как одного из средств поддержки собственной активности;
- приобретения опыта самостоятельной проектной деятельности по решению значимых задач.

Итак, основными условиями успешного формирования лидерских качеств подростков в детском оздоровительном лагере является соблюдение ряда требований:

- систематическое включение подростков в специально организованную деятельность, направленную на приобретение лидерского опыта;
- сочетание психолого-педагогических приемов, способствующих осознанному включению каждого подростка в зависимости от индивидуальных возможностей в специально организованную деятельность, обеспечивающих положительный эмоциональный настрой на выполнение поставленных задач своей деятельности (создание ситуации успеха);
- использование технологии социального проектирования с предоставлением каждому подростку возможности реализации различных позиций членов объединения (от исполнителя до организатора);
- систематическая работа по оптимизации стиля взаимоотношений между подростками, по созданию обстановки сотрудничества и взаимопомощи.

Заключение. Таким образом, реализация проекта «Школа лидера» в условиях детского оздоровительного лагеря с детьми подросткового возраста сегодня актуальна, достаточно эффективна и целесообразна для решения проблемы формирования лидерских качеств и способностей, являющихся предпосылками для успешного включения подростков в социальные отношения.

Детский оздоровительный лагерь предоставляет возможность добровольного участия в совместной деятельности для решения конкретных задач, а также создает эффективные условия для развития социальной активности, умения взаимодействовать с людьми, удовлетворения потребности подростка в равноправном положении со взрослыми, актуализации своих возможностей. В процессе реализации проектной деятельности по формированию лидерских качеств в детском лагере подросток самосовершенствуется, познает себя и развивает свой лидерский потенциал путем активного включения его в социальные отношения в педагогически организованной среде общества и интеграцию с ней.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреева, О.И. Феномен лидерства / О.И. Андреева. – Киев : Освита, 2004. – 312 с.
2. Концепция непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи [Электронный ресурс] : утв. постановлением М-ва образования Респ. Беларусь от 15.07.2015 № 82. – Режим доступа: <http://adu.by/ru/rukovoditelyam/organizatsiya-vospitaniya.html>. – Дата доступа: 14.06.2019.
3. Долгова, В.И. Влияние системы обучения младших школьников на формирование межличностной рефлексии в подростковом возрасте / В.И. Долгова, Н.В. Цветкова // Вестн. Челяб. гос. пед. ун-та. – 2014. – № 7. – С. 89–98.
4. Парыгин, Б.Д. Социально-психологический климат коллектива / Б.Д. Парыгин. – М. : Наука, 1981. – 192 с.
5. Аникеева, Н.П. Психологический климат в коллективе / Н.П. Аникеев. – М. : Просвещение, 2011. – 224 с.

6. Кричевский, Р.Л. Если вы руководитель. Элементы психологии менеджмента в повседневной работе / Р.Л. Кричевский. – 2-е изд., доп. и перераб. – М. : Дело, 1996. – 384 с.
7. Уманский, Л.И. Психология организаторской деятельности / Л.И. Уманский. – М. : Педагогика, 1980. – 160 с.
8. Божович, Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. – М. : Просвещение, 1986. – 464 с.

Поступила 10.04.2019

FORMING LEADERSHIP QUALITIES OF TEENAGERS IN THE CONDITIONS OF CHILDREN'S HEALTH CAMP

E. KOVALEVA

The article is devoted to the problem of studying leadership qualities and the peculiarities of their formation in adolescents in a children's health camp. The introduction reflects the relevance of the topic, due to the need to study leadership potential and develop new ways of organizing educational activities with adolescent children.

The main part of the article analyzes and presents the types of leaders, the typology of leadership, leadership roles in social psychology. The essence of the notions "leader", "leadership", prerequisites of formation and characteristic features of leadership in adolescence are revealed. The author has developed and tested a project on the formation of leadership qualities of adolescents "School of the Leader" on the basis of the Kupalink children's recreation camp in Grodno camp. The article presents the implementation of the project during its main stages: diagnostics-motivating, training-activity and reflexive. As a result of the organization of the project, the conditions for successful formation of leadership qualities of adolescents in a children's recreation camp have been developed.

The conclusion presents conclusions about the significance of project activities for the formation of leadership qualities of adolescents in a children's health camp.

Keywords: *leader, leadership, leadership qualities, teenager, children's camp, project activities, social environment.*

ФИЛОСОФИЯ

УДК 297.17(091)

ПАЛОМНИЧЕСТВО В ЯПОНИИ: ИСТОКИ, ТРАДИЦИЯ, ОСОБЕННОСТИ

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

Рассматривается паломничество в Японии как важнейшая часть религиозной жизни приверженцев традиционных вероисповеданий – синтоизма и буддизма. Анализируются вопросы его возникновения и развития. Отмечается, что деятельность и наследие паломников являются важным материалом для изучения культуры этой древней цивилизации. Выделяются наиболее посещаемые религиозные объекты: особые священные храмы, захоронения, природные святилища. Для большинства верующих в Японии трепетное отношение к объекту поклонения служит накоплению благодати и примирению с духами.

Ключевые слова: паломничество, Япония, синтоизм, буддизм, Kami, культура.

Введение. Традиции паломничества в Японии имеют древние корни, им более тысячи лет. Национальная религия синто (в пер. *путь духов*) здесь тесно переплетается с буддизмом. Около тридцати миллионов синтоистов могут одновременно выполнять и буддистские обряды. Священные места синтоизма почитаются большинством японских буддистов и наоборот. Паломничество не угасает, а даже процветает в последнее время, во многом благодаря тому, что практическая сторона религий в Японии преобладает над духовно-доктринальной. Пилигримы отправляются в путь, в т.ч. чтобы получить милость богов в обретении земных материальных благ.

Согласно древним книгам синто, написанным примерно в VIII в. (прежде всего это Кодзики («Записи о делах древности»), Нихонги («Анналы Японии») и Манъёсю («Собрание десяти тысяч листьев»), одна из важнейших целей человека в этой жизни – достижение бессмертия среди духов предков, и в этом могут помочь путешествия к священным местам. Таких святилищ в Стране восходящего солнца очень много – по разным источникам от 30 до 80 тыс., расположенных, главным образом, на лоне природы. Святилищем может считаться не только храм, но и гора, река, лес; предполагается, что и там обитают Kami (духи). В зависимости от местонахождения Kami обряды имеют оригинальные особенности в различных регионах Японии. Обычно перед входом в святилище располагаются ворота – тории, символизирующие переход из мира обыденного в мир сакральный [1, с. 111].

Основная часть. В Японии паломничество можно разделить на два основных типа: паломничество к одному святилищу и посещение нескольких.

При этом пилигрим осознает единство храмов между собой – обычно каждый из них посвящен одному и тому же божеству или группе божеств. Каждый храм одинаково важен, при этом ни один из них не является центральным. Паломники могут посещать их в любом порядке; главное для полноценного паломничества – пройти весь маршрут.

Существуют гипотезы, что началом религиозных путешествий в Японии можно считать II тыс. до н.э., в частности, поклонение каменным кругам. Но большинство исследователей предполагают, что активные паломничества были впервые предприняты в период Нара (710–794 гг.), хотя они не обрели популярности до эпохи Хэйан (794–1185 гг.). Именно в это время Кумано стал крупным центром для приверженцев и паломников секты Шугендо, признания обрели путешествия в Хаседера, Шитенно-джи и на гору Коя. По легенде, еще в IX в. особый паломнический путь проложил легендарный Кукай, изобретатель японского алфавита и основатель эзотерической буддистской секты Сингон [2, с. 252].

Со временем масштабы паломничества увеличивались. Известно, что в XVI в. при храмах на острове Сикоку местные власти специально строили гостиницы для пилигримов. Жители острова активно помогали прибывшим: предоставляли кров оставшимся без жилья, давали деньги на обратный путь бедным пилигримам, оказывали медицинскую помощь, т.к. многие странники были больны и шли на богомолье в надежде на выздоровление [2, с. 253].

В период Эдо (1600–1868 гг.) количество людей, совершавших паломничества как к буддийским, так и к синтоистским святыням, стремительно росло, особенно в храмы Исэ, Котохира, в Зенкодзи, Кисо Онтаке и на гору Фудзи. Отметим, что и сегодня около шести миллионов человек ежегодно посещают храм Исэ [3]. Власти активно поддерживали паломничество – путешествующие лучше узнавали свою страну, проникались духом патриотизма, рушилось клановое и местечковое деление, формировалась

национальная идентичность японцев. Пилигриму выдавалось специальное разрешение для совершения паломничества, которое позволяло беспрепятственно проходить внутренние границы.

Паломничество с периода Мэйдзи (1868–1912 гг.) в основном сохранило модели, появившиеся в эпоху Эдо.

Современные японские паломничества невероятно коммерциализированы. Некоторые японские населенные пункты и префектуры, надеясь привлечь религиозных туристов, скопировали традиционные схемы паломничества для создания собственных достопримечательностей, где предприимчиво продают амулеты, шляпы, ранцы, посохи, колокола и другие религиозные принадлежности. Сегодня паломники путешествуют в комфорте, приобретая туры по заранее согласованным маршрутам, поэтому во многих отношениях нынешнее паломничество лишено большей части религиозного значения [3].

Религиозные центры паломничества иногда имеют свою «специализацию»: одно святилище славится предсказаниями, другое приносит успех в бизнесе, третье – в учебе, в четвертом богиня Каннон помогает женщинам найти мужа, зачать, и т.д.

Многих паломников привлекает эстетика храмов, в которых хранятся ценнейшие рукописи, росписи, скульптуры, иные ценности. Обычно храм окружает необычайной красоты природа, зачастую девственная [2, с. 253]

Как уже отмечалось, сегодня популярностью пользуются доступные национальные паломнические маршруты по святым местам, как, например, тридцать три буддистских храма территории Сайкоку на западе острова Хонсю. По аналогии, в разных местах Японии созданы маршруты с посещением именно тридцати трех храмов. Для тех, у кого совсем мало времени, существует «маршрут миниатюр», посещение храма Исияма-дэра с тридцатью тремя образами многорукой богини Каннон. Но если пилигрим совершит путешествие по определенным трем маршрутам: тридцать три храма Сайкоку, тридцать три храма Байдо и тридцать четыре храма Чичибу, то, по поверью, он обязательно попадет в рай [2, с. 254].

В наше время паломник, как правило, берет с собой в путешествие специальный свиток, в котором проставляются печати посещенных храмов. Человек, обладающий таким свитком с полным набором печатей, уважаем среди знакомых и родственников.

Поведение странников и в пути, и у святилища различно: кто-то благоговейно выполняет ритуалы; кто-то постоянно читает молитвы; многие толпятся у лавок, покупая обереги омамори, защищающие от злых сил и притягивающие удачу, или предсказания омикудзи. Особую популярность в последние годы приобрели деревянные таблички эма, известные еще с VIII в., на которых японцы пишут письма богам. На табличке указывают желание, их подвешивают в специальных местах возле буддийских и синтоистских храмов. Эма может не содержать текст, а только рисунок. Например, рисунок женской груди свидетельствует о просьбе матери молока для младенца, фаллоса – мужской половой силы. На Новый год проводится ритуал сжигания эма; предполагается, что в этот момент послания людей и доходят до богов. Соответственно, после окончания ритуала лавки при храмах начинают заполняться новыми дощечками, которые принесут им очередной доход.

Проводивший исследование паломничества в Японии социолог религии Ян Ридер полагает, что приоритеты посещения храмов следующие: воскурение благовоний, отметка в паломническом свитке посещения храма, покупка амулетов и талисманов, чтение молитвы и специальной паломнической песни [2, с. 256].

Попечение о душах умерших людей все еще остается доминантной идеей современной религии и культуры японцев. Проблемы со здоровьем, в личной жизни, бизнесе рассматриваются японцами как результат плохой заботы о духах предков со стороны потомков. Чтобы умиловить духов, человеку необходимо провести поминальный обряд и совершить специальные подношения в храме.

К этому относятся настолько серьезно, что храмы и ритуалы, связанные с миром мертвых, появились на ультрасовременных предприятиях и заводах. Это удобно для сотрудников, которые не располагают временем, чтобы отправиться в духовное путешествие. Тем более, они знают, что после смерти их компания будет заботиться о могилах сотрудников. Хорошо известен религиозный центр у горы Коя, где располагаются около девяноста площадок захоронений, принадлежащих японским компаниям. Этот центр стал своеобразным местом паломничества, где постоянно проводятся поминальные обряды. Топ-менеджеры компаний перед Новым годом посещают несколько синтоистских храмов и святилищ своего города, где совершают обряд очищения, делают пожертвования и молятся за безопасность людей на их предприятии. Известно, что представители компаний, где происходили пожары, зачастую совершают паломничество в храм бога огня Фудо [2, с. 263–264].

Как ни странно, но веру в ками и стремление задобрить их, отправившись в паломничество, во многом распространяют создатели аниме, манга, многочисленные интернет-сайты, посвященные контактам с потусторонним миром. Например, представитель мистического религиозного движения Махикари и активный деятель комического изобразительного жанра манга Курода Минору в 1980 г. создал организацию «Субикари Сэкай Синдан», которая опубликовала серию «Комиксы мира духов». Для многих жителей крупных городов этнографические верования благодаря такой продукции становятся реальностью. Это

одна из причин всплеска интереса к религиозным путешествиям сегодня. Они несомненно приносят человеку ощущение праздника, что определенно привлекает активную молодежь [2, с. 260].

Но вернемся в прошлое. Объектом поклонения для человека добуддистского периода (последователи учения Сиддхартхи Гаутамы появились на японских островах только в VI в.) были каменные круги, т.е. поклонение солнцу и камню. В японских хрониках отмечается, что поклонение солнцу – очень древний культ, возникший примерно во II тыс. до н.э. Солнечные часы самых необычных конструкций были найдены в Нонакадо и Мандзе. Примерно к этому времени относится и поклонение духам камней. Особенно почитались камни неестественных форм. Большое количество новобрачных приезжали и до сих пор приезжают к так называемому Столбу Неба близ Осаки, где проводятся обряды бракосочетания. Жених и невеста определенным способом должны обойти Столб, тогда брак будет удачным. Ряд исследователей находят связь между культурами камней, Столбом Неба и культом фаллоса.

Пользовались популярностью обряды, связанные с сельскохозяйственными работами. В дар богам приносились жертвы, организовывались праздники с танцами в их честь, в землю закапывалось оружие, колокольчики и сосуды с изображением божества-покровителя земледелия. Археологи периодически находят женские статуэтки, предположительно, это изображения божеств, покровительствующих рождению детей.

Очевидно, японцы поклонялись не только родовым, но и ландшафтными божествам, самый чтимый из которых зачастую в древности выглядел зооморфно, а со временем стал изображаться зооантропоморфным [4, с. 15–16].

Рельеф Японии в основном холмистый или горный. Это привело к появлению традиций религиозных верований и практик, ориентированных на горы. Ученые назвали ее Сангаку Синько, что означает «горные верования». Х. Байрон Эрхарт, специалист по японской религии, отмечает, что «в «Кодзики» и «Нихонги» горы появляются почти в каждом религиозном облике». Согласно синтоизму, ками были особенно сконцентрированы в горных районах. Валуну у подножия многих священных гор использовались как ритуальные алтари при проведении сельскохозяйственных церемоний. Горы также почитались рыбаками и моряками. Древние мифы говорят о горе Чокай и горе Тайсен в Хонсю и горе Каймон в Кюсю как обителях божеств, которые контролировали судоходство и безопасность моряков.

Считается необходимым хотя бы раз в жизни подняться на Фудзияму. Летом на вершине каждую ночь собираются тысячи паломников, чтобы встретить рассвет. Огненный свет огромного количества факелов завершает сезон восхождений праздником Хамацури. Гора Осорэдзан (Ужас) на острове Хонсю известна тем, что здесь расположены вход и выход из ада. Души умерших могут воспользоваться им четыре дня в июле, чтобы пообщаться с родственниками, прибывшими сюда.

Известно, что буддийские святые Кукай и Сайте освящали горные вершины, делая их безопасными для паломников. Но японцы полагают, что паломничество в горы приносит пользу как синтоистским, так и буддийским божествам одновременно. Храмовый комплекс Никко оставался центром синтоистского и буддийского горного вероисповедания на протяжении многих веков, его убранство отличается от традиционного скромного японского стиля богатой резьбой по дереву, использованием большого количества золота в декоре [5]. Многие религиозные братства разных конфессий до сих пор организуют и проводят групповые паломничества в священные горы [6].

Особое значение в японском паломничестве приобрела деятельность братства ямабуси, члены которого регулярно отправлялись в горы в качестве проводников благочестивых мирян и священников. В ритуалах ямабуси сочетались черты эзотерического буддизма, например, возжигание жертвенного огня, и синтоизма – очищение и пост. Популярность ямабуси напрямую связана с популярностью радений о Чистой земле. Еще в I тыс. н.э. императоры и аристократы начали активно совершать паломничество в святые горы Кумано и Есино, считавшиеся уголком Чистой земли, полагая, что это поможет им обеспечить благополучие на том свете. Обычно такое путешествие предпринималось для физической реализации спасения, как альтернатива умственной медитации и дисциплины. Паломники, сопровождаемые ямабуси, направлялись не только к святым горам; для благочестивых священников, мирян и мирянок предлагался более легкий маршрут, о чем упоминается в «Повести о Гэндзи», где восьмидесятилетняя женщина «во исполнение давнего обета» совершила паломничество в святую землю Хацусэ.

Японцы верят, что преодолевая тяготы и лишения, человек избавляется от грехов и, умирая, обеспечивает себе место в Чистой земле. Со временем социальный состав паломников изменился, рядом с аристократами шли простолудины.

С верой в посмертное воздаяние связан примечательный Праздник Душ умерших, или Бонмацури. Обычно после смерти тело покойника моют, бреют и одевают в белые чистые одежды, подобные наряду паломника. На шею умершего вешают три монеты рин, которые необходимо заплатить Старухе Трех Дорог, ожидающей души людей на берегу реки, иначе она срывает белые одежды и развешивает их на деревьях. В этот праздник в большинстве японских домов готовится миниатюрное угощение для призраков. Семьи, недавно потерявшие близких родственников, совершают определенные обряды на клад-

бище: делают подношения, курят благовония, зажигают фонарики, льют воду, ставят бамбуковые вазы с цветами [7, с. 210–211].

Один из самых почитаемых в среде паломников храмовый комплекс Исэ расположен в Удзи-Ямада на востоке полуострова Кии. В нем хранится зеркало богини солнца Аматэрасу. Рядом построен храм в честь Тоюке-но-Омиками, богини земледелия и шелководства. Паломник, приближаясь к Запретному, сначала минует экран духов, входит в первые тории, откуда уже может видеть святейшее из святейших, покоящееся на возвышении в центре храмового комплекса [8, с. 272–273].

Паломничество Сикоку Хэнро является, вероятно, самым известным маршрутом Японии, который повторяет путь 1200-летней давности святого монаха Кукая (Кобо Дайси). Пилигрим проходит через семьдесят восемь храмов острова Сикоку, расположенного на юге Японии. Путь обычно начинается с храма Редзэндзи и заканчивается в храме Оокубодзи. Длина кратчайшего маршрута составляет 1130 км, путешествие пешком занимает от сорока до шестидесяти дней [9]. Сикоку буквально означает «четыре провинции». Странствование паломника по этим четырем провинциям сравнивается с символическим путем к просветлению, где храмы представляют идею пробуждения, аскетизма и дисциплины, достижения просветления и растворения в нирване [10, р. 52].

Традиционный паломник, как правило, одет в белую рубашку, на голове коническая азиатская шляпа, в руке посох (цуэ), он несет сумку с четками, листками с именами, буклетом для сбора печатей, ароматическими палочками и монетами для подношений, иногда книгой сутр и го-эйку с колоколом [11, pp. 15–18]. Белый цвет одеяний, одинаковый для всех паломников, символизирует равенство всех перед Буддой.

Монах Юбэн Синнэн в 1689 г. составил «Путеводитель по Сикоку хэнро», в котором подробно описал все храмы Сикоку. Позднее Танэда Сантока, известный как «поэт-странник», уподобил человеческую жизнь паломничеству по Сикоку и сам дважды прошел этот путь [12].

Маршрут от первого храма в списке и по часовой стрелке – «дзюнути». Если начать с последнего храма против часовой стрелки, то это «гякуути», и этот способ странствования приносит в три раза больше божественного благословения, чем «дзюнути». Существует определенный порядок поведения паломника у храма: поклониться у передних ворот; затем, усмирив дух, набрать воды из тедзуя; звонить в колокола лучше только в тех храмах, в которых паломник хочет быть услышанным Буддой; положить именные ярлыки и сутры в специальные коробки; зажечь свечи, чтобы получить мудрость Будды, и благовония, чтобы научиться его добродетели; оставить мелочь на пожертвования. Сутры надлежит читать искренне, сложив руки. После прочтения сутр и очищения сердца следует идти в зал Кобо Дайси для молитвы. Такой зал есть в каждом храме паломничества. На выходе из храма можно получить печать, называемую «сюйн». Книгу всех печатей необходимо хранить до конца жизни [13].

Гора Коя, расположенная южнее Осаки, где находятся многочисленные храмы и монастыри, особо почитаема членами буддийской школы Сингон. От Коя-сан отходит древняя тропа паломничества Кумано-Кодо к синтоистским святилищам Кумано-Хонгу-тайся, Кумано-Хаятама-тайся и Кумано-Нати-тайся, упоминаемым еще в мифологии основания Японии. Религиозное паломничество в район Кумано началось после посещения этих мест правнуком богини солнца Аматэрасу Джимму – первым императором Японии, молившемся за объединение Японии. Но широкое распространение паломничество в три храма Кумано получило после того, как их в 1090 г. посетил бывший император Сиракава. В те времена многие горные храмы запрещали вход на их территорию женщинам, слепым, инвалидам, душевнобольным, но храмы Кумано не делали исключений и были открыты для всех. Они стали настоящим паломническим центром. Считалось, что именно здесь даже отверженные обществом несчастные люди могут родиться заново и прожить остаток жизни счастливо [14].

Храмы в Кумано – ранний пример комплекса, который активно пропагандировал паломничество. Так, недалеко от храма Хонгу-тайся были сооружены три курорта горячих источников. Купальщики выкапывают ямку на берегу реки, в которую тут же набегают термальная горячая вода. В этой ванне паломники выполняют ритуал очищения [15]. Со временем были изданы путеводители сэндацу, свитки и картоподобные «паломнические мандалы» для привлечения в Кумано путешественников из далеких земель [16, pp. 43–44]. Паломнический тур по Кумано Кодо включен в список Всемирного наследия ЮНЕСКО. Маршруты Кумано усеяны оджи, т.е. вспомогательными святынями, воротами тории, стелами с надписями [17].

Популярным местом паломничества остается святилище Ицукусима на острове Миядзима. Древние японцы считали, что священная земля богов неприкосновенна, поэтому святилище Ицукусима соорудили на сваях, вбитых в морское дно. Стоящие в воде красные ворота святилища – один из самых узнаваемых символов Японии. На острове нельзя умирать или рожать. И до сих пор умерших отправляют на «большую землю», а их родственники могут вернуться на остров только после совершения ритуального очищения. На остров запрещено брать собак, т.к. те могут распугать птиц, спокойно берущих еду из рук паломников. В Ицукусиме имеются десятки залов для проведения богослужений, жертвоприношений, очищения, а самый большой храм с Залом Тысячи циновок посвящен дочерям бога бури

Сусаноо – богиням трех стихий. Составная часть богослужбных церемоний на Ицукусиме – ритуальные танцы.

Синтоистский храм Компира-сан посвящен божеству – защитнику моря. В период Эдо те, кто не мог посетить храм, посылали вместо себя собаку. На шею собаки висела желтая сумка с деньгами для подношений и оплаты питания. Паломники передавали собаку один другому, чтобы та прошла весь путь. В итоге собака возвращалась к хозяину с талисманом храма. Некоторые опускали в море бочонок Нагаси-дару. Когда рыбаки видели такой плавающий в море бочонок, они поднимали его на борт, а затем относили в храм. Эта традиция сохранилась до наших дней [18].

В городе Нара, бывшей столице Японского государства, находится несколько буддийских и синтоистских храмов и кумирен, самый известный – буддийский храм Тодайцзы. Паломники поклоняются здесь статуе Будды Дайнити (Дайбуцу), самому большому изваянию Будды в Японии (высота с пьедесталом 22 м). В VIII в. на ее изготовление было использовано 437 т бронзы и 150 кг золота [1, с. 111].

Для японцев императорская власть окружена ореолом святости. Массовое сознание в значительной мере остается восприимчивым к мифологической символике императорского культа. Император выполняет функцию хранителя нравственных и религиозных ценностей нации. Современная японская культура зачастую воспринимается как надличностный дух, а хранителем такого духа выступает Император, духовный глава нации [19, с. 190]. Возможность увидеть и услышать Императора может подвигнуть миллионов японцев к путешествию. В синтоистском святилище Ясукуни в Токио поклоняются не kami, а душам воинов, погибших за Японию и Императора, который считается Верховным божеством этого храма [20].

В XX в. местом паломничества стал город Хиросима с руинами здания бывшей Торговой палаты, известной ныне как Собор атомной бомбы. В центре Хиросимы находится мемориальный Парк мира, где паломники молятся, медитируют, совершают другие ритуалы. Здесь возведен памятник детям, погибшим от атомной бомбы. Дети-паломники приносят к нему бумажных журавликов в память о девочке Садако, умершей от лучевой болезни. Она верила, что исцелится, если сделает 1000 таких фигурок, но успела сложить только 644 бумажные птички.

Заключение. Япония – страна с богатыми традициями паломничества. На заре цивилизации паломничество к святилищам, в т.ч. в священные горы, стало началом духовного пробуждения японцев. По мере развития пилигримства развивалась и сеть святынь по всей стране. Можно определить традиции японского паломничества как минимум двух типов: основанное на вере в святых (например, путешествие к святыням Кукая на острове Сикоку) и в места, связанные с буддийскими божествами (такими, как Каннон на острове Хонсю).

В синтоистских святилищах всегда делались щедрые подношения, чтобы умиловить kami, но под влиянием буддизма со временем многие kami утратили свою самобытность и начали отождествляться с буддами и бодхисаттвами. Появились нетипичные обряды, заимствованные из несинтоистских традиций, например, умиротворение духов с помощью борьбы сумо, танцев и др. [21, с. 105].

Уже не одно столетие многие японцы принимают участие в ритуалах как буддизма, так и синтоизма, и совершают духовные путешествия по канонам обеих религий.

В последнее время паломничество по святым местам Японии привлекает и иностранцев. Свидетельство тому – огромные очереди в храм Реандзи в Киото со знаменитым садом пятнадцати камней. Современное паломничество во многом напоминает бизнес-проект. Но, все же, согласно японской духовной культуре суть паломничества в том, чтобы человек, идя по этому пути, обрел понимание себя и переосмыслил свою жизнь.

ЛИТЕРАТУРА

1. Христов, Т.Т. Религиозный туризм / Т.Т. Христов. – М. : Академия, 2005. – 288 с.
2. Ковальчук, Ю.С. Япония и японцы / Ю. Ковальчук. – М. : РИПОЛ-классик, 2014. – 287 с.
3. Resource guide japanese pilgrims & pilgrimages [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.onmarkproductions.com/html/pilgrimages-pilgrims-japan.html>. – Дата доступа: 10.09.2019.
4. Буддизм в Японии / А.Н. Игнатович [и др.]. – М. : Наука, 1993. – 704 с.
5. Святилища и храмы Никко [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.http://voyagejapan.com/314/svyatilischa_i_hramyi_nikko.html. – Дата доступа: 10.09.2019.
6. Священные места и паломничество в Японии [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://ru.sacredsites.com/asia/japan/sacred_sites_and_pilgrimage_in_japan.html. – Дата доступа: 10.09.2019.
7. Дэвис, Х. Мифы и легенды Японии / Х. Дэвис. – М. : Центрполиграф, 2007. – 378 с.
8. Киддер, Дж. Э. Япония до буддизма / Дж. Э. Киддер. – М. : Центрполиграф, 2003. – 284 с.
9. Shikoku Pilgrimage [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://en.wikipedia.org/wiki/Shikoku_Pilgrimage.html. – Дата доступа: 10.09.2019.
10. Reader, I. Making Pilgrimages: Meaning and Practice in Shikoku / I. Reader. – University of Hawaii Press, 2005. – 368 p.

11. Miyata, Taisen. The 88 Temples of Shikoku Island, Japan. Koyasan Buddhist Temple / Taisen Miyata. – Los Angeles, 2006. – 102 p.
12. Паломничество по святым местам Сикоку: путь длиной в 1200 лет [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.nippon.com/ru/views/b03202/>. – Дата доступа: 10.09.2019.
13. Паломничество по Сикоку [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.japanhoppers.com/ru/features/temples_shrines/322/. – Дата доступа: 10.09.2019.
14. Японская древняя тропа паломничества Кумано-кодо к синтоистским святилищам [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://edo-tokyo.livejournal.com/5297984.html>. – Дата доступа: 10.09.2019.
15. Священные места и тропы паломников в горах полуострова Кии [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://voyagejapan.com/314/svyaschennyie_mesta_i_tropyi_palomnikov_v_gorah_poluostrova_kii. – Дата доступа: 10.09.2019.
16. Breen, J. A New History of Shinto / J. Breen, M. Teeuwen. – Chichester, 2010. – 280 p.
17. Kumano Kodo Pilgrimage [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://walkjapan.com/tour/kumano-kodo-pilgrimage>. – Дата доступа: 10.09.2019.
18. Компира-сан: 785 священных ступеней [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www3.nhk.or.jp/nhkworld/ru/radio/travel/20170721.html>. – Дата доступа: 10.09.2019.
19. Сила-Новицкая, Т.Г. Культ императора в Японии: мифы, история, доктрины, политика / Т.Г. Сила-Новицкая. – М. : Наука, 1990. – 204 с.
20. Takenaka, A. Yasukuni Shrine: History, Memory, and Japan's Unending Postwar / A. Takenaka. – University of Hawaii Press, 2015. – 296 p.
21. Китагава, Дж. М. Религия в истории Японии / Дж. М. Китагава. – СПб. : Наука, 2005. – 586 с.

Поступила 20.09.2019

PILGRIMAGE IN JAPAN: ORIGINS, TRADITIONS, FEATURES

D. ZAITSEV

The article considers the Japanese pilgrimage as an essential part of the religious life of adherents of traditional religions of Japan, Shintoism and Buddhism. The questions of the origin and development of this phenomenon are analyzed. Numerous examples show the diversity of pilgrimages in Japan. It is noted that the activities and heritage of the pilgrims are important material for studying the culture of this ancient civilization. The most visited religious sites are distinguished: special sacred temples, burials, natural sanctuaries. For tens of millions of believers in Japan, a reverent attitude towards the object of worship serves the accumulation of grace and reconciliation with spirits.

The purpose of the study is to identify the features of the Japanese pilgrimage, to show the influence of historical, geographical, cultural factors on their formation. This work may be useful for solving pressing problems of interaction with representatives of the world of Japanese civilization.

Keywords: pilgrimage, Japan, Shintoism, Buddhism, Kami, culture.

УДК [323.1(=161.1)+329.11+329.14]«18»

ГОМОНОВЦЫ И М.О. КОЯЛОВИЧ. PRO И CONTRA

канд. филос. наук, доц. В.К. ИГНАТОВ

(Институт философии Национальной академии наук Беларуси, Минск)

Исследуются взгляды представителей консервативного и социалистического течений интеллектуальной белорусской мысли XIX в. – М.О. Кояловича и авторов журнала «Гомон». Выявлены основные сходства и различия воззрений этих мыслителей на проблему развития национального самосознания. Раскрыты важнейшие положения программ возрождения белорусского народа, выдвинутых автором концепции Западной России и создателями революционной группы. Рассмотрены особенности понимания М.О. Кояловичем и белорусскими народниками роли национальной интеллигенции, перспектив самостоятельного политического существования родного края, путей сохранения самобытности белорусской культуры. Установлена взаимосвязь духовных основ мировоззрения М.О. Кояловича с главными постулатами российской консервативной мысли того времени. Проанализированы направления видоизменения марксистской доктрины в творчестве белорусских социалистов-революционеров, отмечены их попытки заложить основы национального облика социалистической идеи.

Ключевые слова: консерватизм, М. О. Коялович, учение социализма, гомоновцы, народничество, национальная интеллигенция, белорусская идентичность.

Введение. Знаменательной вехой в истории белорусской интеллигенции стало издание в Петербурге в начале 1884 г. нелегального журнала «Гомон». Провозгласив себя выразителями интересов белорусского народа, организаторы печатного органа выдвинули идею образования самостоятельной белорусской группы организации «Народная воля» как основы для создания после падения царского режима федеративного государства [1, с. 60]. В конце второго номера журнала его издатели поместили статью, по их собственному признанию, весьма близкую им по духу [2, с. 103]. Статья давала читателю представление об идейном многоголосии общественной мысли того времени – от проповеди терроризма, бунтарства, заговорщической деятельности, направленной на искусственное создание революционной ситуации, до взглядов консервативного монархизма, крайне отрицательно расценивавшего теорию социального переворота.

Но будет ли справедливым сказать, что левых радикалов и имперских традиционалистов разделяла непроходимая духовная пропасть?

Для разрешения этого вопроса совершим попытку сравнить взгляды на проблему развития национального самосознания белорусских народников и М.О. Кояловича.

Основная часть. В каком образе предстал белорусский народ в трудах создателя концепции Западной России и на страницах журнала «Гомон»?

Мотив тяжелой исторической судьбы народа Белоруссии – постоянный спутник размышлений М.О. Кояловича. В своих сочинениях он указывал на обделенность белорусов естественными богатствами, на разобщенность народа вследствие крайней редкости совместного проживания больших групп населения [3, с. 33–34], на отсутствие национальной элиты: «...в Западной России нет родного для народа русского или литовского дворянства, нет даже почти вовсе народного городского сословия... там единственные представители действительных интересов народа, единственные его руководители и защитники – это православное русское духовенство, русские православные учителя и русские православные служащие. Все это – единственная интеллигенция края...» [4, с. 677].

Но белорусский народ знал и иные времена, когда он определял перспективы развития не только Великого Княжества Литовского, но и Речи Посполитой [5, с. 550]. Это был период процветания православной церкви, духовного возрастания народа, активного формирования братского движения [5, с. 550]. Переломной эпохой стал XVII в., когда местная элита, поддавшись обаянию и напору польской цивилизации, стала стремительно утрачивать национальный облик, все более отдаляясь от своего народа [5, с. 550].

Однако белорусский народ не стал покорным рабом судьбы и спустя несколько столетий все громче заявлял о своем желании обрести новый социальный и культурный статус [6, с. 12]. «Запертый, сдавленный народ не может не желать себе простора. ...Естественно при этом рождается вопрос: не погибнет ли этот народ, вынесет ли он свои трудности? На это можно ответить: пять веков его ломали, давили, и, однако, он сохранился и теперь оживает» [6, с. 38]. Но гнет исторических трагедий минувшего продолжал довлеть над пробуждающимся к новой жизни народом, часто становясь источником его неверия и бездеятельности [7, с. 373].

Главной основой будущего благоденствия Белоруссии М.О. Коялович считал единство трех ветвей восточного славянства: «Если отправиться в западную Россию из русского средоточия, то придется неизбежно и самым наглядным образом убедиться, что западная Россия, несомненно, русская страна и связана с восточной Россией неразрывными узами, именно придется чаще всего самым нечувствительным образом переходить от великорусов к белорусам или малороссам; часто даже нелегко будет заметить, что уже кончилось великорусское население и началось белорусское или малорусское, но во всяком случае придется признать, что все это – один русский народ, от дальнего востока внутри России до отдаленного запада в пределах Польши и Австрии» [3, с. 9].

Обращаясь к образу белорусского народа, автор статьи в «Гомоне» высказал свое несогласие с представлениями о его крайней апатичности и подавленности, порождающими равнодушие к идеям национальной свободы: «Но, может быть, народ настолько забит и инертен, что не сумеет понять и отстаивать своих интересов и не пожелает воспользоваться в будущем автономией своей белорусской федерации? Хотя действительно белорусский народ носит еще печать прошлого гнета, но обыкновенно все эти рассуждения о забитости и вырожденности слишком преувеличены и не соответствуют фактам прошлой и нынешней жизни народа» [2, с. 113]. Горькая историческая судьба, несомненно, наложила глубокий отпечаток на духовный облик белоруса, но отнюдь не лишила его природной живучести, культурного своеобразия и желания отстаивать свои права: «Белорусы, как и малорусы, не раз поднимались в защиту своей религии и против гнета шляхетства в старину, хотя, благодаря разрозненности и затруднительности сообщения страны, не в таких громадных движениях и не так энергично, как в Малороссии. Они при Александре I пытались посредством массового движения Витебской губ[ернии] и других губерний освободиться от крепостной зависимости, они продолжали его при Николае I... при отмене крепостной зависимости они также требовали большего надела и более широких прав (бунты и экзекуции). Наконец, в настоящее время нельзя не заметить ту энергическую аграрную борьбу, которую белорусы ведут с помещиками. ...Можно ли говорить после этого, что народ белорусский не имеет достаточной энергии для борьбы за свои интересы? Конечно, поверхностному наблюдателю покажется этот народ грубым, а иногда крайне тупым, если он станет заключать о белорусах из разговора с крестьянами. Вынеся на своих плечах столько бед со стороны бар, чиновников и хитрых евреев, народ белорусский сделался необыкновенно скрытным, всегда подозревающим в незнакомце недоброе, и до крайности осторожным. Никто так не старается скрывать свои мысли, как белорус, и самой наилучшей тактикой считает тактику выжидательную, доведенная до крайности, она всегда может быть принята за инертность и забитость. ...На вопрос он отвечает или неопределенно – глупо, или вопросом же; и чем умнее крестьянин, тем глупее он может показаться собеседнику» [2, с. 113–114].

Как представители полярных интеллектуальных движений, белорусские социалисты и М.О. Коялович, не могли не иметь разные взгляды по вопросу независимости Белоруссии. Автор статьи в «Гомоне» выражал глубокую уверенность в том, что белорусская нация станет полноправным членом союза народов в будущем государстве: «Нынешний исторический момент является наиболее удобным для пробуждения Белоруссии, которая при дружной работе и борьбе нашей интеллигенции переродится для новой самостоятельной жизни и займет почетное место среди других федераций России на началах *свободного соглашения с ними*» [2, с. 120–121]. М.О. Коялович, напротив, полагал, что «политическая самостоятельность западной России невозможна и еще более невозможна, если можно так выразиться, при польской цивилизации» [3, с. 21].

Социалисты «Гомона» не ставили своей целью достижение государственного суверенитета Белоруссии, ограничиваясь требованием ее политической самостоятельности в рамках федерации: «...мы... положим первый камень для фундамента федеративной самостоятельности Белоруссии» [2, с. 88]. М.О. Коялович рассматривал Белоруссию как часть единого государства, ставшего воплощением концепции большого русского народа: «...будущее... объединение и Малороссии, и Белоруссии, и Великой России – неоспоримо станут и этим путем идти вперед и вперед. Тогда не будет ни по управлению, ни по общественной деятельности того пагубного разъединения принципов и теорий между Белоруссией и Малороссией, какое существует теперь и которое уже столько раз губило общее западнорусское и общерусское народное дело» [8, с. 378].

Но звучание голосов в умственном состязании идейных соперников не всегда являло собой дисгармонию. Оба мыслителя были близки в своем отношении к проблеме сепаратизма, исповедуемого белорусскими и украинскими интеллектуалами, вдохновленными теорией политической самостоятельности, основанной на идее возрождения национальных исторических идеалов.

Противопоставляя этим взглядам учение социализма, автор статьи в журнале «Гомон» писал: «При такой постановке белорусского вопроса белорусов нельзя было бы назвать сепаратистами, да и сами условия борьбы настолько сближают белорусов с соседями и настолько препятствуют какой бы то ни было замкнутости, что всякие сепаратические стремления становятся решительно немислимы» [2, с. 120].

Суждения М.О. Кояловича, чуждые социалистическим пристрастиям, демонстрировали не менее решительное, нежели у белорусских народников, неприятие сепаратизма: «...Белоруссия... так бедна, что не может допускать праздных теорий, отвлеченных мечтаний, да и белорусское племя так близко к великорусскому, что никакой сепаратизм не может в нем иметь силы» [3, с. 23].

Верные совершенно противоположным духовным знаменам, белорусские социалисты и М.О. Коялович нередко проявляли полное единодушие в выборе тех социальных групп, против кого они направляли острие своей критики идей сепаратизма.

«Всем известно, – писал автор журнальной публикации, – в чем заключается хохломанство малороссийской интеллигенции и традиции поляков, которые никак не могут отрешиться от предрассудков, мешающих как тем, так и другим стать на высоту современных потребностей общечеловеческих идеалов. В то время, когда интеллигенция Малороссии живет воспоминанием вольного казачества и запорожского разгула, во имя которых поет песни, танцует трепака и одевается по-хохлацки, поляки, во имя воспоминаний Rzeczy Pospolitej, пародируют своих исторических предков по-своему; и те, и другие думают, что совершают дело необыкновенной важности, не замечая, что все это потеряло всякий смысл для будущего и что новое время выработало новые общественные идеалы, которые одни лишь имеют практическое значение и соответствуют потребностям страны» [2, с. 112–113].

«...Малороссийские деятели... как по всему видно (конечно, не все), – отмечал М.О. Коялович в одной из своих статей, – великие эгоисты: собственно Малороссия не так страдает от полонизма и иезуитства, да и народ там не дает себя в обиду. Им можно не заботиться о всей Западной России, и действительно, они как сели на свою малороссийскую почву, так и не двигаются к общему благу и общим интересам народа всей Западной России. Точно забыли, что и Литва, и Белоруссия, и Малороссия всею своею историей неразрывно связаны в одно, и что прежде всякой *широкой любви* стоят и ждут разрешения общие *насушные* интересы – как-то защита от полонизма, иезуитства, здоровое развитие общественных сил страны, оживление духовенства и веры, первейшее, незатейливое, для насущных потребностей, образование народа, проникнутое, конечно, любовью к родному элементу, но без всяких утопий, забегающих вперед истории и потому ненужных народу или даже насилующих его!» [9, с. 523]. «Уничтожьте в польском сознании глубоко вкоренившуюся мысль, – утверждал М.О. Коялович в другой своей работе, – что Западная Россия может когда-либо войти в состав воображаемого польского королевства, и никакая революционная попытка не в состоянии будет сделать что-либо серьезное, поляки сразу изменят свои взгляды на Россию и увидят себе врагов в каких-либо других странах, а не в России и не в русских. Следовательно, задача Западной России – прежде всего убедить поляков, что она никогда не может быть Польшей. Этой цели она ничем лучше не может достигнуть, как тем, если сама будет развиваться постоянно и неуклонно на русских, православных началах» [10, с. 648].

Отвергая сепаратизм как ложный путь исторического развития белорусского народа, теоретики «Гомона» и М.О. Коялович стремились выработать основы мировоззрения для формирования новой национальной интеллигенции. Один из главных вопросов, стоявших перед ними, заключался в том, способен ли образованный слой белорусского общества стать благодатной почвой для взращивания грядущей элиты белорусского народа.

Послушаем сначала голос белорусского социалиста: «Переходя к белорусской интеллигенции, мы не станем скрывать, что она пока находится в потенции как представительница народных интересов и что придется много работать для ее возникновения, тем более что и нынешняя беспочвенная интеллигенция слишком апатична, неповоротлива и заражена тем бесцельным резонерством, какое замечается у всех беспочвенников, живущих более в области теоретических умствований, чем в практике действительной жизни» [2, с. 115–116].

Еще более драматично звучала мысль М.О. Кояловича: «Западная Россия тем и несчастна, что бедна своими силами, которым даже при возбуждении приходится немало бороться с собственной неподвижностью, апатией, робостью и недоверчивостью» [7, с. 373].

Кто же в глазах политических оппонентов был достоин занять место народного вождя?

Вновь обратимся к статье в журнале «Гомон»: «Мы очень мало возлагаем надежд на высшие слои “панства” и бюрократии, – воспитанные вдали от народа и находясь под влиянием чуждой культуры, одни (“панство”) будут тянуть, вследствие бессознательных, органических симпатий, к Польше, другие – к Великодержавии. Не получая толчков самой жизни, они не постараются проверить своих общественных симпатий критической мыслью, вследствие чего могут отнести к нам, за исключением кое-каких единиц, отрицательно. Больше всего можно полагаться на ту часть интеллигенции, к[ото]рая выйдет из слоев близко стоящих к народу, потому наиболее чутких к его потребностям и нуждам» [2, с. 116].

В дни Январского восстания (1863–64) М.О. Коялович писал, что не только высшая польская знать, но и ставшая частью польской цивилизации бывшая местная социальная верхушка не имела никаких шансов обрести статус национального лидера белорусов: «...в Западной России... поднимает оружие горсть людей, которые оторвали себя от земли самим названием себя *поляками*... и которые и делами

своего восстания, и самую мыслью о восстановлении здесь польского государства живо напоминают и обещают ей старое, ужасное рабство ее, за которое наказана государственною гибелью та самая Польша, в задушающие объятия которой они тянут и теперь Западную Россию! Они – эти поднимающие оружие в Западной России – не могут нигде, за исключением ничтожного прибугского клочка, заселенного мазурами, и еще более ничтожных клочков, заселенных шляхтою, сказать здесь со смыслом: *братья поляки, встанем!* Малоросс – не поляк, сознает это очень ясно... Белорус во всех своих оттенках – тоже не поляк, чувствует это сильно и без ясного сознания... Они не могут здесь стать даже на высшую точку народных воззрений и сказать: *“братья славяне”*, потому что тут же рядом стоит жмудин, который потому, разве, не сострил бы жестоко над этим восстанием, что ничего бы в нем не понял, ни одного польского слова.

Словом, между этими поднимающими оружие и народом страны, в которой они его поднимают, или вовсе нет никакого народного братства, или оно так заглушено, что равносильно несуществованию» [9, с. 511–512].

Среди претендентов на звание народного предводителя у М.О. Кояловича выступало православное белое духовенство, в течение нескольких веков стоявшее на страже национального культурного наследия: «Народ теперь, как только повеяло на него свободой, так и стал показывать, что он оценил это историческое служение западнорусского воссоединенного духовенства. Он быстро стал сблизиться с ним, искать его помощи в своих недоумениях по крестьянскому делу и со своей стороны оказывать ему свое участие в его бедном положении» [11, с. 411]. Ряды священников должны были пополнить и самые одаренные представители крестьянства и шляхты, готовые преодолевать соблазны польской цивилизации, опираясь на нравственные устои православного мира [12, с. 596–597].

Однако, с надеждой глядя в лик пребывающей в колыбели новой белорусской интеллигенции, М.О. Коялович признавал притягательность западных ценностей, способных заставить померкнуть идеалы русского мира в глазах белорусской молодежи: «Жизнь западнорусская очень тяжела, и сплошь да рядом случалось до последнего времени, что из десяти великолепных надежд – прекрасных даровитых личностей, обещавших богатую деятельность для блага Западной России, девять погибало от разъедающей латино-польской среды и совершенного отсутствия поддерживающей руки» [13, с. 433]. М.О. Коялович был уверен, что без поддержки Восточной России белорусский народ не сможет оградить свои юные умы от влияния Польши и местного еврейства: «Создать ему из себя свой верхний и средний класс людей, своих руководителей очень трудно, да едва ли и возможно. Ему необходима помощь со стороны того же восточнорусского народа, к которому он стремился в течение стольких веков. Из Великой России должна прийти Западной России подмога к образованию высшего образованного класса и среднего. Теперь настало время самой неутомимой и самой решительной общественной борьбы в Западной России русских и литовских начал жизни с польскими и еврейскими» [6, с. 220].

Идея сближения еврейской культуры и русской цивилизации у М.О. Кояловича неизменно вызвала глубокий скептицизм: «Вопрос об отделении в иудействе веры от вещей, чисто политических, крайне вредных для христианских обществ, великий вопрос, и пока он не разрешен, мудрено создать такое знамя, в котором бы иудейская вера соединена была с действительным, а не обманчивым русским началом, и тем мудренее это создать, что иудеи и мы не смешиваемся этнографически, кровным образом, и такого смешения невозможно ожидать и по нашему и по их закону веры» [14, с. 738].

С критикой местного еврейства выступал и автор журнальной публикации, но главным фактором разделения народов у него выступали не религиозно-культурные различия, как у М.О. Кояловича, а классовые противоречия: «В Белоруссии кулачеством занимаются евреи, которых так много, что они к этому ремеслу не допускают не только крестьян, но даже свою братию – евреев» [2, с. 115].

Высказывая глубокие сомнения в возможности пересоздания белорусских поляков в *«истинно преданных русских»* [15, с. 614], М.О. Коялович с неменьшим осуждением писал о русской бюрократии, проникнутой идеями казенного обрусения: «...некоторые маленькие власти в Западной России приказывают народу переменять костюм, прическу по великорусским образцам, гнушаются слышать малороссийскую или белорусскую речь и требуют, чтобы волостные чины и ученики сельских училищ *непрерывно* и *всегда* говорили *книжным* русским языком» [10, с. 649].

В своем порицании насильственного, чиновничьего, формального русификаторства мысль М.О. Кояловича начинала звучать едва ли не в унисон с размышлениями белорусских народников, описывающих действия представителей центральных ведомств в Белоруссии.

«Всякий, кто хоть сколько-нибудь наблюдал жизнь нашего края, – утверждали гомоновцы, – не мог не заметить, что результаты русификации получались у нас часто отрицательные. Направленная против полонизма, она не только не уменьшила его силы, но, напротив, дала больший толчок его развитию; католичество в этом отношении обнаружило необыкновенную живучесть и упорность. Русское землевладение здесь также потерпело фиаско, о чем свидетельствуют статистические данные; школьное дело как ближайшее оружие к обрусению края у нас также обретается не в авангарде. Вообще все то, к

чем

прикасались руки обрусителей, превращалось в мертвое дело, и так[им] обр[азом] все опыты русификации Белоруссии на каждом шагу терпели неудачу, не находя для себя подходящей почвы» [2, с. 91].

«У нас так много заняты обрусением этой страны, – писал М.О. Коялович, – но, к сожалению, обрусение понимается чаще всего самым неправильным и пагубным образом. Обрусение понимается не так, что нужно подкреплять, оживлять и пополнять тамошних русских людей, а так, что их нужно заменять новыми русскими людьми. От этого везде происходит... великая смута и путаница...» [16, с. 13].

Но вот взгляды на то, как можно избежать губительных для Белоруссии последствий имперской унификации, у М.О. Кояловича и белорусских социалистов уже были не столь близки, как в оценке ими административного произвола проводников идей обрусения.

По мнению М.О. Кояловича, спасти «русское дело» в Западном крае, наладить взаимопонимание между белорусским народом и приезжими чиновниками возможно было лишь при широком участии общестственности Великой России: «...желательно, чтобы вместо польской середины между западнорусскою народностью и русскою государственностью явилась другая середина, более естественная и сродная и западнорусской народности и русской государственности, чтобы этой *срединой* явилась *великорусская общественная сила*» [17, с. 566].

Иную национальную перспективу рисовали белорусские революционеры: «Естественно, что вся культурная борьба, происходящая в нашем крае, ближайшим образом касается верхних слоев края, т.е. интеллигенции; народная же масса, замкнувшись сама в себе, остается почти равнодушной и глухой к тем экспериментам, которые над нею желают совершить обе стороны, ведущие между собою из-за преобладания вековую вражду; народ не воспринимает всего того, что ему навязывают, а ревниво оберегает от чужих влияний основные черты своего быта, ожидая того момента, когда откроется возможность для широкого развития всех начал его жизни; но только такое время может наступить, когда прекратится подавляющая борьба верхних слоев и когда откроется возможность широкого развития народной жизни» [2, с. 91–92].

В чем были едины и М.О. Коялович, и гомоновцы, так это в стремлении сохранить историческую и культурную особость Белоруссии.

Описывая свою родину, автор статьи в «Гомоне» писал: «Ее климатические и этнографические условия... резко отличают страну от ее соседей – Великороссии, Польши и Малороссии. Народ, живущий здесь, благодаря непроходимости болот, песков и реденющих ныне лесов, сохранил до сих пор чистый тип славянского племени кривичей и дреговичей... Разделяя в продолжении многих веков одну и ту же горькую участь от своих благодетелей – Польши и Великороссии, – народ Белоруссии чувствует свою органическую связь и отличает свои интересы от интересов польских и великороссийских... Что касается до религиозной розни, то она здесь настолько слаба, что о ней нечего говорить...»

В экономическом отношении Белоруссия также представляет много оригинального, чего мы не можем встретить ни в Великороссии, ни в Польше, ни даже в Малороссии... Ко всему этому нужно прибавить, что Белоруссия имеет свой особенный язык, который, по мнению опытных филологов, представляет много интересного, как остатки наиболее сохранившегося чистого славянского наречия... Белорусский язык со временем может получить такое же право гражданства, как и язык малороссийский» [2, с. 110–111].

Часто возникающему на страницах сочинений М.О. Кояловича призыву к русскому обществу об оказании им всесторонней помощи народу Западного края почти всегда сопутствовала мысль о необходимости оберегать его самобытность: «...мне невольно вспоминается передаваемое Нестором призвание в Россию рода Руссов. Только я позволю себе отнести эти слова к Великой России от лица Западной и изменить их так: нет у нас людей, нет и наряду, а ваша земля велика, и обильна, и устроена: придете княжити и володети нами, но не по-пански, как поляки, а по-братски, как следует русским» [18, с. 582].

Важнейшим направлением деятельности общестственности Восточной России, как нельзя лучше подходящим для достижения гармоничного единства трех народов, М.О. Коялович считал приобретение ею глубоких знаний об истории, культурных традициях и жизненном укладе Западного края [3, с. 20–21]. Когда российское общество преисполнится ясным осознанием того, что «...этот край достоин самого глубокого изучения и русской науки, и русских людей...» [5, с. 554], тогда оно сможет проникнуться чувством понимания его своеобразия, что позволит устранить препятствия для формирования целостной русской цивилизации. Духовные основы древнерусского единства М. О. Коялович призывал искать прежде всего в стародавних литературных памятниках, созданных на территории края [3, с. 24]. «Таким путем лучше всего могут быть разработаны и общие, коренные русские начала, которые во веки вечные будут соединять Западную и Восточную Россию, и те западнорусские особенности, которые могут и должны себе жить свободно, сколько и как судит им жить история» [6, с. 19–20].

Изучение древних книг позволило бы русскому читателю открыть для себя самобытный язык местного населения, имеющий славное прошлое и лишь в силу трагических событий истории утратив-

ший свое значение: «До окончательного соединения с Польшею в Литве господствующим языком – официальным и в большей части народа – был язык славяно-русский... После же соединения Литвы с Польшею язык этот был насильственно загублен, остановлен в своем нормальном развитии и остался только языком простого народа» [19, с. 258–259]. Воздавая должное русскому языку, М.О. Коялович, как и автор статьи в «Гомоне», не отказывал в праве на жизнь и языку белорусов: «Пусть себе идет и развивается грамотность и литовская, и белорусская, и малороссийская, но пусть ни одна из них не забегает, как выскочка, вперед насущных потребностей, вперед сознания народа и вперед русской грамотности, которой им не заменить никаким образом. Пусть идут себе вместе без вражды и зависти и оставят суд над собою и успех свой – будущему» [9, с. 523].

Мы видели, что мысль М.О. Кояловича и белорусских народников отнюдь не всегда являла собой картину непримиримого идейного противоборства. Но было в их взглядах и то, что абсолютно разделяло этих мыслителей, а именно – их отношение к идеям социализма и революции.

Для М.О. Кояловича учение социализма – порождение злого гения Запада, духовный плод образа мыслей католицизма, проникнутого не заботой о христианском воспитании, а жадной обретения земных благ: «Когда вероисповедание смешивает неразрывно, догматически небесное и земное, как это есть в латинстве, то в обществах, им воспитываемых, естественно развивается стремление разорвать эту неестественную связь и поставить мирское не только особо, но и вне связи, в противоречие с небесным и даже выше его. Этим путем развилось в западноевропейских обществах и, прежде всего под влиянием папства, так называемое светское образование, светское знание... Этим же путем там выработалось... учение о верховенстве государства над верою и совестью верующих. В этих обеих крайностях, воссоздающих как бы языческий строй жизни, уже достаточно элементов для социализма. Но господствующее в настоящее время направление латинства дает ему еще новые опоры и возбуждение. Когда Церковь дает у себя место и даже предоставляет главнейшее значение и самое широкое поле деятельности такому ордену, как иезуитский, т.е. ордену, провозглашающему, что цель оправдывает всякие средства, и действующему не только открыто, но и тайно, то нет ничего удивительного, что и в обществах, им воспитанных, являются явные и тайные корпорации, которые руководствуются такими же принципами для пересоздания по своему плану существующего склада жизни» [14, с. 732–733].

М.О. Коялович пребывал в полном убеждении, что идеи социализма совершенно несовместимы с мироощущением восточного славянства, подвергают опасности единство государства и несут в себе угрозу существованию русской цивилизации: «Мы теперь не имеем этого великого, нерусского зла, – крепостного состояния, разделявшего роковою бездною граждан одной земли. Мы теперь – едино почти во всем нашем гражданском быту, – в школе, при исполнении воинской повинности, в суде, в земстве. И однако, – чудовищная странность, – в то самое время, когда это единение наших русских сил начинает крепнуть, в нашей русской среде являются самозванные благодетели России и воскрешают ужасную теорию иноземных руководителей самозванцев – разъединять русских людей и возбуждать низшие слои народа против высших. Неужели этот адский план может самостоятельно созреть в русской голове? Нет! В русской голове самостоятельно созреть он не может» [20, с. 73].

Но для белорусского народа, чья родина издавна являлась межцивилизационным пограничьем, воззрения тех, кто был устремлен «...будто бы к благу меньших людей» [21, с. 26], – это настоящая духовная отравка: «Проносились над западнорусским народом целые сотни теорий, когда он жил, казались, в безысходном своем рабстве, проносились и, конечно, часто рвали по клочкам его благополучие, его тело, но проносились большею частью мимо его души. Он был беден, он бывал нищ, но без сознания нищеты или хотя с сознанием, но таким, которое, бурно иногда прорвавшись, засыпало снова. Теперь не то. Народ сознает твердо свои потребности, сознает свою нищету и уже не может с нею мириться. Он непременно пойдет искать помощи, и если не дадите ее вы, русские люди, он возьмет ее у польских агитаторов вместе с ядом их иезуитской и революционной теории, но, что еще хуже, – он без сомнения будет принимать этот двойной яд сначала несознательно, еще вернее, что скоро он сознает его действие, и тогда сознание этой новоприобретенной нищеты готово будет прорваться, как в старину» [22, с. 506].

Для того чтобы избежать социальной и культурной катастрофы русского мира, М.О. Коялович призывал сторонников социалистической доктрины отринуть свои убеждения и обратиться к традиционным духовным ценностям: «Если бы они могли рассуждать здраво и честно, то на всех своих явных и подземных сборищах постановили бы, как неизменное для себя правило – не трогать России, а русские из них принесли бы торжественное покаяние в своих великих грехах против родины и стали бы самоотверженно и рядом с лучшими русскими служить староотеческим нашим началам жизни» [21, с. 26–27].

Одним из древних духовных столпов общерусской культуры М.О. Коялович называл православную веру: «Славянофилы хорошо знают, что национальность, как бы хороша ни была, есть все-таки внешняя оболочка человека и его жизни. Оттого они и налагают так сильно на выражающуюся в русской жизни внутреннюю правду, служение нравственному началу, чтобы показать, что русская национальность этим началом облагорожена, возвышена и упрочена на поприще всемирной человеческой жизни.

Но природное нравственное начало в человеке должно быть просвещено и возвышено Христианством. Поэтому славянофилы, слив неразрывно нравственное начало с исторической русской жизнью, естественно также крепко слили с ней Христианство восточного вероисповедания» [23, с. 342].

Второй опорой русской цивилизации М.О. Коялович считал монархическую идею государства [23, с. 344]. Наконец, главным творцом неповторимого облика русского мира у него выступал сам большой русский народ, создавший уникальную первооснову социальной организации – земельную общину, объединявшую людей на принципах христианской этики: «Славянофилы усматривали первейшую ячейку русской жизни в семье и общине, и в основу той и другой полагали нравственное начало, устранявшее вопрос о юридических правах личности, ставившее русскую семью и общину в особое и самостоятельное положение по отношению к государственности» [23, с. 473].

Уваровская формула «Православие, Самодержавие, Народность» была ответом консервативной мысли России на девиз Французской революции – «Свобода, Равенство, Братство» [24, с. 404]. Постигая культурные достижения Европы, восточнославянская интеллигенция создавала оригинальные творения, где интеллектуальные конструкции Запада были лишь материалом для воздвижения отечественного духовного здания. Приверженец идеалов славянофильства, М.О. Коялович писал: «Идеалы эти обыкновенно связывают с западноевропейскими философскими теориями Гегеля и Шеллинга. Мы их будем связывать с прежде добытыми результатами в научной разработке русской истории, что и вернее, и полезнее» [23, с. 335–336].

В свою очередь, идейные противники российских традиционалистов создали лаконичное выражение своих воззрений, но не с ориентацией на европейскую демократическую мысль, а как изречение, направленное против духа уваровской формулы: «Православие» уступает место «Духовности», «Самодержавие» – «Революционности», а «Народность» заменяется «Космополитизмом» [24, с. 405–406]. Впоследствии, повинувшись российским реальностям, на смену последнему приходит идея «Народа» [24, с. 406].

Справедливость этих рассуждений как нельзя лучше подтверждается взглядами создателей «Гомона» и авторов журнала.

Если мы зададим себе вопрос, имеем ли мы основания назвать белорусских революционеров правоверными последователями западноевропейской социалистической доктрины, то будем вынуждены дать отрицательный ответ.

Размышляя о национальном вопросе, автор статьи в «Гомоне» писал, что провозглашенные Французской революцией общечеловеческие идеалы были порождением индивидуальности французского народа: «Вопрос этот в нашем смысле был выдвинут той самой Вел[икой] фр[анцузской] революцией, которая претендовала на самую широкую космополитичность и которая желала облагодетельствовать все человечество невиданной свободой, выросшей на французской почве. Французская нация вместе с своим национальным конвентом первая дала толчок для возникновения этого вопроса...» [2, с. 104]. Развивая свою мысль, сочинитель извлекал из основания социалистического учения один из краеугольных камней марксизма – принцип пролетарского интернационализма: «Критикуя современный экономический и политический строй, не оправдавший возлагаемых надежд народов всех наций, социализм логическим путем пришел и к отрицанию национального вопроса, выросшего на почве буржуазной свободы: зачем политическая свобода, когда ею пользуются те, кто угнетает нацию? Зачем национальный патриотизм, когда им пользуются для лучшей эксплуатации народных масс в пользу личных интересов правительственного или буржуазного меньшинства? Зачем во имя патриотизма эта нация будет уничтожать другую, когда в результате борьбы пострадает та и другая в лице простого народа и увеличится могущество и сила хищников, разогревающих народный антагонизм? Вот вопросы, которые ставил себе социализм, – и отвечал на них полным отрицанием. Отсюда практическое возникновение интернационала, который, отвергая всякий национальный антагонизм, считал самый национальный вопрос противообщественным и вредным предрассудком. Это беспощадное отрицание национального вопроса имело, конечно, громадное значение для его уяснения, но доведенное сначала до *plus ultra*¹, естественно, должно было потом указать принадлежащее этому вопросу место. Сам интернационал продолжал жить до тех пор, пока находился на почве теоретических соображений об общечеловеческом благе и его лучшем осуществлении. Когда далее от теоретизирования социализм перешел к делу, к активной борьбе с буржуазным строем, интернационал потерял свою силу и распался» [2, с. 107–108].

Идея служения собственному народу, стремление приспособить западные воззрения к реальной действительности своей страны, желание наполнить постулаты социалистического учения новым, отечественным содержанием, привели литератора в ряды сторонников теории национальных моделей социализма: «Особенности характера каждого народа, его экономического и политического состояния, клима-

¹ Высшая степень (лат.).

тические и этнографические особенности страны – все это заставило активных борцов социализма значительно видоизменить интернациональную программу согласно с обстановкой борьбы и особенными потребностями народа. Так[им] обр[азом] появились своеобразные программы деятельности практического социализма в России, напр[имер], и в Англии, Франции и Германии, Австрии и Италии. И только вследствие такого разнообразия борьбы во всех формах и напряженности и является возможность к реализации идеалов социализма и воплощение их в жизнь. В этом и лежит залог торжества социализма, так как все абстрактные формы общечеловеческих отношений получают смысл при их применении на почве фактических потребностей людей, зависящих от условий самой жизни» [2, с. 108].

Под пером автора статьи национальная редакция девиза революционной Франции как ответ белорусских народников на триединую формулу С.С. Уварова была выражена следующими словами: «Итак, мы, *белорусы*, так как мы должны бороться во имя местных интересов белор[усского] народа и федеративной автономии страны; мы, *революционеры*, потому что, разделяя программу борьбы “Народной воли”, считаем необходимым принять участие в этой борьбе, мы, *социалисты*, потому что нашей главной целью является экономическое улучшение страны на началах научного социализма. Вот основные положения программы, которые ясно могли бы определить отдаленные цели и ближайшую практическую деятельность белорусов» [2, с. 120].

Говоря словами М.О. Кояловича, и он сам, и его идейные оппоненты видели перед собою «...не отвлеченный, теоретический, проектированный... народ, а народ действительный, живой... единственный в своих правах на жизнь и развитие...» [22, с. 505]. Поэтому белорусские социалисты захвачены не марксистской идеей пролетарского мессианизма, а, подобно М.О. Кояловичу, очарованы патриархальным укладом жизни белорусского народа: «Вообще общинные наклонности еще слишком живы в народе, и его экономические идеалы, и тяготение к миру чрезвычайно проникнуты духом коллективизма» [2, с. 111]. Как и для М.О. Кояловича, так и для белорусских революционеров община была символом народного единства, являлась основой грядущего благоденствия белорусского народа, и поэтому они выступали за ее сохранение: «...из народа вовсе почти не выделяется кулаков-мироедов, к[ото]рых так много в Великороссии и которые вносят антагонизм в мирские интересы и своими деяниями разрушают и разрушают общину, тем более что ими становятся большею частью люди наиболее умные и оборотистые – “деляги”» [2, с. 114–115].

Но в выборе пути к будущему процветанию своей родины взгляды М.О. Кояловича и белорусских социалистов оказывались столь же несовместимы, сколь отличались нарисованные ими образы национальной идеи.

Программа М.О. Кояловича основывалась на представлении об эволюционном развитии белорусского общества, о благотворности постепенных преобразований, сочетающих в себе государственные меры и общественные инициативы по формированию нового облика белорусской нации, как-то: поощрение народного участия в церковных делах [25, с. 349–350]; обустройство православных храмов [22, с. 503]; развитие народного образования и осуществление общественного контроля за процедурой выбора чиновников из Великой России, направляемых на работу в администрацию Западного края [18, с. 579–582]; создание из числа крестьян торгового и промышленного слоя [26, с. 622]; постройка железной дороги [27, с. 632–633]; поддержка местных исторических и культурных традиций [10, с. 649–650]; увеличение численности белорусов в региональных органах власти [16, с. 3].

Апофеозом исторического развития белорусского народа у М.О. Кояловича выступало создание в составе единого союза великороссов, малороссов и белорусов самобытной русской цивилизации, наделенной исторической миссией всемирного спасения: «Современное состояние человечества можно понимать так, что теперь идет борьба между силой техники старого западноевропейского ума и между присущей человеку потребностью выражения нравственных стремлений, потребностью доблести. Мы лично верим, что славянской доблести суждено преодолеть бездушную технику западноевропейского ума и в своей славянской цивилизации восстановить нарушенную на Западе гармонию в развитии сил человеческого духа, – верим потому, что в славянской натуре, как она сложилась исторически, иное сочетание или соотношение сил души, чем у западноевропейских народов. Римский деспотизм воли у романских народов, германский деспотизм ума ждут исторического исправления в славянской сердечности, требующей иного направления ума и воли, т.е. более гармонического развития всех этих сил души» [14, с. 742].

Иные цели ставили перед белорусской интеллигенцией создатели «Гомона». Публикуя на страницах первого номера журнала прокламацию, они выражали свою солидарность с мнением ее автора, выраженным следующими словами: «Велика и священна задача белорусской интеллигенции – расшевелить могучие силы своего народа, направлять остановившееся прогрессивное развитие его, дать ему возможность проявить свой национальный гений, глубоко схороненный от хищнических поползновений поляков и великорусского двуглавого орла. Без тесного единения со своим народом, без глубокого изучения его материальных и духовных потребностей, без понимания и уважения его нужд, вытекающих из особенностей всей его прошлой исторической и экономической жизни, – все идеалы интеллигенции

останутся навсегда пустыми звуками, как бы они, по-видимому, демократичны ни были. Только вполне согласная с требованиями жизни белорусского народа деятельность интеллигенции будет плодотворна, только приносившие к условиям жизни и культуры белорусского народа идеалы интеллигенции осуществятся на белорусской почве, способствуя материальному и духовному преуспеянию белорусского народа» [1, с. 70].

Автор прокламации не только не питал никакой надежды на государственные меры помощи белорусскому народу, но прямо объявлял российское самодержавие его врагом, достойным скорейшей гибели, а возможность объединения с русским народом и другими народами России видел лишь на почве классового солидарности, выдвигая на первое место национальные интересы собственного народа: «Настоящий исторический момент вполне благоприятен к успеху дела белорусской народности: в своей борьбе против великорусской государственной централизации она имеет многочисленных союзников в лице всех других подавляемых национальностей и в лице господствующей в государстве великорусской нации, по отношению к которой представитель государственного централизма – монархизм является угнетателем личности и труда. Русский монархизм, представляя в своем лице триумф деспотизма, капитализма и государственного централизма, подвергается ударам со всех сторон, и его трон с минуту на минуту готов рухнуть.

Всякое ограничение монархического произвола составит для белорусского народа первый шаг к освобождению: оно даст ему возможность несколько свободнее развивать свою культуру, принять какое-нибудь участие в обсуждении своих нужд и участие свободно распоряжаться в своей внутренней жизни. И в этом отношении задача белорусской интеллигенции тождественна с задачей всех других борющихся с русским абсолютизмом групп. Белорусская интеллигенция должна только постоянно и неуклонно направлять свою деятельность к тому, чтобы скрытые в белорусском народе стремления к освобождению нашли себе правильный исход, чтобы ограничение монархизма было направлено к расширению самостоятельности белорусского народа и доставлена ему возможность свободного развития его духовных и материальных сил.

Итак, белорусская интеллигенция, опираясь на народ, должна принять на себя священную обязанность борьбы с абсолютизмом, без которой немислимы самые первые шаги к освобождению» [1, с. 70–71].

Словно в развитие мысли, высказанной сочинителем прокламации, автор статьи во втором номере журнала писал о большом революционном потенциале национальной интеллигенции: «Насколько белорусская интеллигенция, при всей своей инертности, заключает в себе девственной силы, может служить доказательством огромный процент участников в общественной борьбе за лучшие идеалы интеллигенции в России (Судзиловский, Ковалик и много других в “проц[ессе] 193”, Исаев, Гриневицкий и масса менее известных в борьбе партии “Народной воли”)» [2, с. 116].

Чуждый идее русского мессианизма, литератор призывал белорусскую интеллигенцию после низвержения абсолютизма направить свои усилия на благо собственной страны: «Так[им] обр[азом], в отношении родины, изучая ее потребности, зорко следя за биением ее пульса и ее общественным пробуждением, мы должны будем явиться пропагандистами социального улучшения и федеративного возрождения страны, в отношении же борьбы политической борющимися белорусам должно идти рука об руку с народовольцами, поскольку эта партия в каждый данный момент является наиболее активной. Отсюда само собою следует, что мы должны быть далеки от мысли стягивания всех своих сил в деревню, в Белоруссию, как и от сосредоточения их в центрах. Требования времени слишком обширны, чтобы предъявлять что-н[ибудь] в этом роде революционной белор[усской] интеллигенции. Выбор места деятельности будет, вероятно, зависеть от личных склонностей и житейских условий каждого. Как деревенщики, так и живущие в центрах, т[аким] обр[азом], составили бы *органическую связь* для борьбы до тех пор, пока обновленная переворотом Россия не откроет возможности сосредоточить свои силы на родине без ущерба себе и другим» [2, с. 121–122]².

После октябрьских событий 1917 г. под развалинами Российской империи надолго погребенными оказались и взгляды консерваторов, отвергавших идею общественного переворота: «...тогда-то будет опора демократизму и социализму! Тогда может быть ужасная смута, гибельная всем, но прежде всего самому народу» [6, с. 39], и теории социалистов-революционеров, клавших жизни на алтарь социального восстания: «Между тем перед нами прошло много событий общественной жизни, оставивших более или менее глубокие следы, столь же поучительные, сколько и неожиданные. При внимательном отношении к этим событиям нельзя, однако, не заметить одного общего направления, в котором они чередуются, и той конечной точки, к которой они неудержимо стремятся. Эта точка – Революция» [2, с. 81].

² Ср. с мыслью И. Абдираловича: «З нашага высокага парыву індывідуальнага і народнага адраджэння ня створым жа гвалту і энку ні для іншых, ні для саміх сябе: не павінна быць беларускага мэсыянізму. І ў вялікім і малым, і для сваіх і чужых ён – прымус, зьдзек і сьмерць. Ўласным коштам – мільёнамі сьмерцяў, хваробы, нуды служылі мы чужацкім мэсыянізмам. Не на гэтай падставе збудуем нашу будучыню» [28, с. 17–18].

Начиналась новая, советская эпоха в истории белорусской интеллигенции.

Заключение. Размышления о будущем белорусского народа и тема исторической миссии национальной интеллигенции были важнейшими в трудах белорусских мыслителей как консервативного направления, так и народнического движения.

Взгляды уроженца Гродненской губернии М.О. Кояловича были наиболее близки идее вселенского служения России, развиваемой славянофильством. Но и его концепция Западной России не смогла обрести целостный, завершённый облик, все более проникаясь рассуждениями ученого о самобытности белорусов, об особом, выделяющем их в семье триединого русского народа, историческом предназначении, о неповторимом культурном своеобразии белорусских земель.

Наряду с консервативной мыслью, представленной именами М.О. Кояловича и его последователей, в Западном крае получили развитие идеи белорусского национализма, нередко облекаясь в оболочку народнической, а позднее, и марксистской идеологии. Однако учение западноевропейского социализма в произведениях гомоновцев и их единомышленников приобретало национальный облик, воплощавший уникальность жизненного уклада белорусского народа.

ЛИТЕРАТУРА

1. «Гомон». Белорусское социально-революционное обозрение № 1 // Публицистика белорусских народников / сост. и подгот. текстов : С.Х. Александрович, И.С. Александрович. – Минск : Изд-во БГУ, 1983. – С. 59–81.
2. «Гомон». Белорусское социально-революционное обозрение № 2 // Публицистика белорусских народников / сост. и подгот. текстов : С.Х. Александрович, И.С. Александрович. – Минск : Изд-во БГУ, 1983. – С. 81–122.
3. Коялович, М.О. Чтения по истории западной России / М.О. Коялович. – Минск : Беларус. Энцыкл., 2006. – 474, [2] с.
4. Коялович, М.О. Разъяснение недоразумений газеты «Голос» / М.О. Коялович // Шаги к обретению России / М.О. Коялович. – Минск : Изд-во Беларус. Экзархата Моск. Патриархата, 2011. – С. 669–678.
5. Коялович, М.О. О расселении племен Западного края России / М.О. Коялович // Шаги к обретению России / М.О. Коялович. – Минск : Изд-во Беларус. Экзархата Моск. Патриархата, 2011. – С. 538–554.
6. Коялович, М.О. Лекции по истории Западной России / М.О. Коялович // Шаги к обретению России / М.О. Коялович. – Минск : Изд-во Беларус. Экзархата Моск. Патриархата, 2011. – С. 5–221.
7. Коялович, М.О. Приглашение записываться в церковные братства Западной России / М.О. Коялович // Шаги к обретению России / М.О. Коялович. – Минск : Изд-во Беларус. Экзархата Моск. Патриархата, 2011. – С. 370–374.
8. Коялович, М.О. Исторические воспоминания по поводу пинских братств / М.О. Коялович // Шаги к обретению России / М.О. Коялович. – Минск : Изд-во Беларус. Экзархата Моск. Патриархата, 2011. – С. 375–378.
9. Коялович, М.О. По поводу указа сенату 31 марта о даровании амнистии поднявшим оружие против правительства в западных губерниях / М.О. Коялович // Шаги к обретению России / М.О. Коялович. – Минск : Изд-во Беларус. Экзархата Моск. Патриархата, 2011. – С. 509–524.
10. Коялович, М.О. Как устроить нормальное положение в Западной России? / М.О. Коялович // Шаги к обретению России / М.О. Коялович. – Минск : Изд-во Беларус. Экзархата Моск. Патриархата, 2011. – С. 647–659.
11. Коялович, М.О. Письма к отцу Иосифу Васильеву (протоиерею Посольской церкви в Париже) об униатском вопросе / М.О. Коялович // Шаги к обретению России / М.О. Коялович. – Минск : Изд-во Беларус. Экзархата Моск. Патриархата, 2011. – С. 394–417.
12. Коялович, М.О. Где наши силы? / М.О. Коялович // Шаги к обретению России / М.О. Коялович. – Минск : Изд-во Беларус. Экзархата Моск. Патриархата, 2011. – С. 595–607.
13. Коялович, М.О. Несколько слов о графе Димитрие Николаевиче Блудове: Западной России на память / М.О. Коялович // Шаги к обретению России / М.О. Коялович. – Минск : Изд-во Беларус. Экзархата Моск. Патриархата, 2011. – С. 429–433.
14. Коялович, М.О. Наши русские исторические знамена – веры и народности / М.О. Коялович // Шаги к обретению России / М.О. Коялович. – Минск : Изд-во Беларус. Экзархата Моск. Патриархата, 2011. – С. 709–743.
15. Коялович, М.О. Желают быть русскими и православными / М.О. Коялович // Шаги к обретению России / М.О. Коялович. – Минск : Изд-во Беларус. Экзархата Моск. Патриархата, 2011. – С. 613–619.
16. Коялович, М.О. Поездка в середину Белоруссии / М.О. Коялович. – СПб. : Тип. Департамента уделов, 1887. – 17 с.
17. Коялович, М.О. Встреча народности в Западной России с русскою государственностью и великорусскою народностью. По поводу народных караулов в Западной России / М.О. Коялович // Коялович, М.О. Шаги к обретению России / М.О. Коялович. – Минск : Изд-во Беларус. Экзархата Моск. Патриархата, 2011. – С. 558–571.
18. Коялович, М.О. Об отношении русского общества к Западной России / М.О. Коялович // Шаги к обретению России / М.О. Коялович. – Минск : Изд-во Беларус. Экзархата Моск. Патриархата, 2011. – С. 572–582.
19. Коялович, М.О. Люблинская уния Литвы с Польшею в 1569 г. / М.О. Коялович // Шаги к обретению России / М.О. Коялович. – Минск : Изд-во Беларус. Экзархата Моск. Патриархата, 2011. – С. 222–264.
20. Коялович, М.О. Три подъема русского народного духа для спасения нашей государственности во время самозванческих смут / М.О. Коялович. – СПб. : Тип. Ф. Елеонского и К°, 1880. – 74 с.
21. Коялович, М.О. Историческая живучесть русского народа и ее культурные особенности / М.О. Коялович. – СПб. : Тип. Ф. Елеонского и К°, 1883. – 28 с.

22. Коялович, М.О. Что нужно Западной России? / М.О. Коялович // Шаги к обретению России / М.О. Коялович. – Минск : Изд-во Белорус. Экзархата Моск. Патриархата, 2011. – С. 503–508.
23. Коялович, М.О. История русского самосознания по историческим памятникам и научным сочинениям / М.О. Коялович. – М. : Ин-т рус. цивилизации, 2011. – 682, [1] с.
24. Успенский, Б.А. Русская интеллигенция как специфический феномен русской культуры / Б.А. Успенский // Этюды о русской истории. – СПб. : Азбука, 2002. – С. 393–413.
25. Коялович, М.О. Чтения о церковных западнорусских братствах / М.О. Коялович // Шаги к обретению России / М.О. Коялович. – Минск : Изд-во Белорус. Экзархата Моск. Патриархата, 2011. – С. 267–352.
26. Коялович, М.О. Нужны промыслы, нужны ремесла в западнорусском народе / М.О. Коялович // Шаги к обретению России / М.О. Коялович. – Минск : Изд-во Белорус. Экзархата Моск. Патриархата, 2011. – С. 620–624.
27. Коялович, М.О. Еще о направлении наших железных дорог / М.О. Коялович // Шаги к обретению России / М.О. Коялович. – Минск : Изд-во Белорус. Экзархата Моск. Патриархата, 2011. – С. 625–635.
28. Абдзіраловіч, І. Адвечным шляхам. Дасьледзіны беларускага сьветагляду / І. Абдзіраловіч. – Мінск : Навука і тэхніка, 1993. – 42, [2] с.

Поступила 28.05.2019

HOMONOVTSY AND M.O. KOYALOVICH. PRO AND CONTRA

V. IGNATOV

The views of representatives of conservative and socialist currents of the intellectual Belarusian thought of the XIX century are investigated – M. O. Koyalovich's and the authors' of the journal "Gomon". The main similarities and differences of views of these thinkers on the problem of the development of national identity are revealed. The most important provisions of the programs of revival of the Belarusian people, put forward by the author of the concept of Western Russia and the creators of the revolutionary group, are analysed. The peculiarities of understanding by M. O. Koyalovich and Belarusian populists of the role of the national intelligentsia, the prospects for an independent political existence of the native land, ways of preserving the originality of the Belarusian culture are considered. The interrelation of the spiritual foundations of the worldview of M.O. Koyalovich with the main tenets of the Russian conservative thought of that time was established. The ways of changing the Marxist doctrine in the works of Belarusian socialist revolutionaries are analyzed, their attempts to lay the foundations of the national identity of the socialist idea are noted.

Keywords: conservatism, M. O. Koyalovich, the doctrine of socialism, homonovtsy, populism, national intelligentsia, Belarusian identity.

УДК 614.253

**ЭВОЛЮЦИЯ МОДЕЛЕЙ КОММУНИКАЦИИ ВРАЧ–ПАЦИЕНТ
В СОВРЕМЕННОЙ МЕДИЦИНЕ***канд. филос. наук, доц. А.И. КЛИМОВИЧ**(Белорусский государственный медицинский университет, Минск)*

Анализируются основные типы моделей коммуникаций врач–пациент в современной медицине. Данная тема является одной из наиболее актуальных, т.к. проблемы коммуникации могут существенно повлиять на процесс лечения. Показан междисциплинарный характер данной проблематики, выделены основные исторически сложившиеся модели, подчеркивается необходимость исследования эволюции моделей в зависимости от определенного типа общества. Классическая концепция врачебного патернализма дополняется концепцией патерналистского принуждения Дж. Дворкина, отмечается неизбежность появления патерналистских тенденций при рассмотрении группы социально значимых благ. Рассматриваются недостатки автономной модели, объясняется причина перехода от автономной модели к технократической и почему она так востребована современным обществом.

Ключевые слова: *современная медицина, модели коммуникации, врач–пациент.*

Проблема построения моделей коммуникации между врачом и пациентом является одной из наиболее актуальных. Ее следует рассматривать в междисциплинарном аспекте, поскольку она затрагивает проблемные поля биомедицинской этики, философии медицины, медицинского права и социологии медицины. Данная тема представляет также определенный интерес для медицинской психологии и антропологии. В связи с тем, что в современности уже возможно говорить о произошедшем переходе от парадигмы индустриального типа цивилизации к информационному, очерченный выше вопрос обладает предельной важностью и должен стать предметом напряженной рефлексии исследователей во всех областях гуманитаристики.

Специфичность социально-коммуникативной плоскости медицины, по мнению исследователей, заключается в следующем. Во-первых, медицина здесь рассматривается не как определенная отрасль знаний, а как социальный институт, фундированный определенной аксиологической системой координат. Во-вторых, с точки зрения сформировавшейся веками позиции, врач выступает не только в качестве специалиста, но также и в качестве носителя системы ценностей определенного образца, на который необходимо равняться. Здесь основополагающими будут такие понятия, как милосердие, гуманизм и т.д. В-третьих, личность пациента в данном аспекте часто объективируется, на первый план выходит его телесность, причем телесность, выступая в контексте болезни, часто рассматривается в негативном контексте. В-четвертых, оказываясь в сфере медицины, пациент как бы выпадает из рамок привычного поведения, поэтому для защиты своего Я ему необходимо принять новую роль, содержание которой будет зависеть от степени притязаний пациента на определенный уровень автономии [1, с. 46].

Необходимо подчеркнуть, что в основе взаимоотношений врач–пациент находится объективно сложившаяся ролевая модель, обусловленная определенными историческими условиями. Несмотря на то, что сама проблематика формирования моделей коммуникации в системе здравоохранения под воздействием исторических обстоятельств представлена фрагментарно, в целом непосредственно проблема коммуникаций в широком смысле освещена достаточно полно как в отечественной, так и зарубежной литературе. Традиционно в биомедицинской этике выделяют три основных модели взаимоотношений врач–пациент: патерналистская, автономная и инженерная. В последнее время особый интерес стал представлять технократический подход. Одновременно необходимо понимать, что данные модели не являются константами, их содержание носит темпоральный характер и напрямую связано с определенным общественным строем. Можно сказать, что на становление отдельно взятой модели, присущей только данному типу общества, влияет экономическая система общества, уровень развития знания, его открытость и отношение к самому знанию (доступность информации, скорость распространения и т.д.), уровень образованности общества, присущая данному обществу аксиологическая система, уровень технического процесса и пр. Обусловленные обозначенными выше характеристиками социума одни модели становятся актуальными, другие же, наоборот, теряют свое значение. Но при этом мы не можем утверждать, что данные модели возникают стихийно, в их становлении и развитии всегда будет присутствовать специфическая историческая логика.

Если рассматривать смену моделей коммуникации врач–пациент исторически, то она может быть выстроена следующим образом: патерналистская, автономная, технократическая. С предельной остротой данные парадигмы будут проявляться в наиболее конфликтном вопросе как для биоэтики, так и для ме-

дицинского права, а также философии медицины – информированном добровольном согласии на медицинское вмешательство, и могут быть сведены к одному – на ком лежит ответственность за принятие решения.

Патерналистская модель напрямую связана с патриархальной культурой. Ее основополагающей чертой является объективация личности пациента, который рассматривается в качестве «взрослого ребенка», не способного к принятию правильного самостоятельного и осознанного решения. Первоначально понятие патернализма появилось в трудах П. Девлина и Г. Харта [2, с. 102]. Классическим считается определение патернализма Дж. Дворкина: «под патернализмом я понимаю вмешательство в свободу действий человека, оправданное исключительно такими причинами, как благосостояние, счастье, потребности, ценности и интересы принуждаемого» [3]. При этом Дворкин отмечает, что класс лиц, чьи права охраняются, не всегда совпадает с классом, чьи права ограничиваются. Если данные классы совпадают, можно говорить о так называемом «чистом патернализме» (например, когда от пассажиров автомобиля требуют пристегивать ремни безопасности): если не совпадают и для обеспечения блага необходимо ограничивать права людей, не относящихся к данной группе, – о смешанном типе патернализма.

Предполагается, что патернализм не нуждается в рациональном обосновании, поскольку польза запрета самоочевидна. Патернализм не связан с рациональным обоснованием – согласно устоявшемуся среди ученых мнению, он возникает там, где поведение людей признается нерациональным или оказывается неэффективной средой, в которой они действуют [4, с. 15]. Люди знают о своей иррациональной стороне, поэтому для них является разумным оформить определенные рамки, которые будут сдерживать их от необдуманных поступков. Здоровье, по мнению Дворкина, как раз и относится к такому роду категорий, ради которого рациональные существа сознательно готовы отказаться от части своей свободы, отдав ее в распоряжение других людей (врачей) [9]. Необходимо также отметить, что в современности наметилась тенденция рассматривать патернализм вне традиционной трактовки государственной заботы государства о своих гражданах, а в качестве определенной группы «социально опекаемых благ», к которой, безусловно, относится и здоровье [4, с. 6].

Если говорить непосредственно о медицинском патернализме, то его определение дали Герт и Калвин. Согласно их точке зрения, патернализмом можно назвать такую модель взаимоотношений врача и пациента, где первый уверен, что его действия вызовут сопротивление со стороны пациента, если пациент о них узнает, однако, в конечном итоге он согласится с предложенной схемой. Характерными чертами данной модели являются следующие: действия врача направлены на достижение блага пациента; врач может действовать от имени пациента; нарушает определенные моральные правила в отношении пациента; забота о благо пациента оправдывает действия врачей независимо от наличия в прошлом или будущем возможности получения свободного информированного согласия; при этом пациент уверен, что знает, что необходимо для его благополучия, но возможно это знание получено на неверных выводах, а врач имеет обоснованное ожидание, что в итоге пациент согласится с его действиями [5, р. 342].

Патерналистской модели противопоставляется автономная модель взаимоотношений врач–пациент, ее главной чертой является неприемлемость профессионального доминирования. Исходя из этого, автономная модель предполагает, что в основе коммуникации данного типа лежит принцип равенства, фундированный горизонтальным типом общественных отношений и осуществляющий возможность полноценного диалога и выбора не только за врачом, но и пациентом.

Исторически данная модель, как отмечает П.Д. Тищенко, связана с оформлением основных культурных модусов эпохи Возрождения: «физическое изображение атлетического тела эпохи Возрождения как бы трансформируется в метафизическую фигуру автономного субъекта» [6, с. 127]. Модель автономии позволяет покончить с объективацией пациента в медицине и предполагает использование таких значимых с точки зрения гуманизма категорий, как принцип целостности человеческой личности, принцип уважения личного выбора как уважения человека и т.д. Осознание необходимости использования альтернативной патерналистской – автономной – модели связано со стремительным развитием медицины в середине XX в. На международном этическом и правовом уровнях данная модель нашла отражение в концепции добровольного информированного согласия (Нюрнбергский кодекс, Хельсинская декларация, конвенция Овьедо). Некоторые авторы, например, как А.Н. Пищита в работе «Согласие на медицинское вмешательство», отмечают, что за целью введения правовой нормы информированного согласия стояла необходимость уважения желаний пациента как автономной личности [7, с. 13]. Предполагается, что решение в данном случае будет приниматься в лучших интересах пациента. Но тоже самое предполагает и патерналистская модель.

К наиболее важным историческим свидетельствам, зафиксировавшим становление автономной модели коммуникации, безусловно необходимо отнести принципы Т. Бичампа и Дж. Чилдресса, заключающиеся в ригористических требованиях: «не навреди», «делай благо», а также артикулировании принципа автономии пациента и принципа справедливости. Нормы автономной модели, такие как информированное добровольное согласие, уважение к ранее высказанным пожеланиям, являются неотъемлемыми

правовыми нормами международного законодательства. Автономная модель также взята за основу в многочисленных нормативных правовых актах, регулирующих сферу охраны здоровья Республики Беларусь.

У данной модели имеются и отрицательные стороны. Одним из наиболее важных и одновременно спорных аспектов использования автономной модели является принятие решений в ситуациях окончания жизни, тесно связанных с еще одной болезненной для современной биоэтики темой – темой ранее высказанных пожеланий. Единой позиции по данной проблеме не существует – например, само существование практики эвтаназии в некоторых странах до сих пор является предметом бурных дискуссий, равно как и упомянутые выше «ранее высказанные пожелания» [8]. В основании такого рода этических затруднений лежат грандиозные успехи в сфере медицинских технологий, позволяющие регулировать процессы жизни и смерти, часто сопряженные с тяжелыми заболеваниями, продлевающие тем самым вместе с самой жизнью страдания и боль и поднимающие вопрос субъективных критериев концепта качества жизни.

В современном обществе автономная модель является приоритетной по отношению к патерналистской, тем не менее, когда вопрос касается решений, связанных с окончанием жизни, автономия пациентов значительно ограничивается. С одной стороны, у сторонников данного права имеется большое количество таких аргументов, как достоинство, уважение, необходимость учитывать интересы пациента, качество жизни. На противоположной чаше весов находится ценность жизни самой по себе. Противники подхода искусственного прекращения жизни указывают на возможность злоупотребления данным правом, а также отмечают, что в зоне риска оказываются такие уязвимые группы населения, как пожилые люди, дети (в данном отношении показателен случай Элфи Эванса [2]), старики, пациенты с низким уровнем дохода. Необходимо отметить, что основной контраргумент, приводимый сторонниками движения про-лайф, состоит в том, что основные обязанности врача соотносятся с такими понятиями, как облегчение страданий, исцеление, уход и комфорт пациентов, а не обязанностью прекращать чью-либо жизнь.

Поскольку использование автономной модели сопряжено с большим количеством противоречий, к тому же, она была предметом постоянной критики, в современном обществе постепенно начинает проявляться третья модель, часто встречающаяся под названием инженерной, или технократической. Возникновение данной модели связано с формированием нового типа общества, характеризующегося стремительным техническим прогрессом. Исследователи отмечают, что первоначально черты данной модели можно проследить в индустриальном обществе [10, р. 7], однако, плодотворную почву для своего дальнейшего развития она получила именно в современности. Аксиологическая парадигма современной технократии фундирована идеей технического прогресса и поддержкой патриархальных институтов власти. Национальные системы здравоохранения в свою очередь отражают и заимствуют данные тенденции, стремясь уйти от модели автономии к более жесткой системе. Как и во всем обществе, пропитанном сегодня жаждой новых технологий, в медицине также идея инноваций технического прогресса наравне с подспудным желанием ограничения автономии пациента становится основной ценностью.

Исследователи выделяют следующие основополагающие черты технократической модели взаимоотношений врач–пациент: разделение духовного и телесного мира человека; переосмысление идей «ламетризма»; новый виток объективации тела, ведущий к отчуждению пациента от врача; вся ответственность ложится на плечи врача, а не пациента; переоценивание роли науки и технологии; рост агрессивных вмешательств, нацеленных на краткосрочные результаты, и трактовка смерти как поражения; система, ориентированная на получение прибыли и нетерпимость к другим конструкциям [10, р. 17]. В качестве примера технократической модели может рассматриваться разлучение матери и ребенка сразу после рождения последнего. Также проявлением технократической модели является отношение к боли как сугубо физиологическому феномену [10, с. 48], оставляя за рамками его экзистенциальное значение.

Хронологически техногенная модель связана с переходом к обществу, активно пользующемуся биотехнологиями. Под биотехнологиями понимается как классические методы врачевания (в т.ч. и психоанализ), так и генодиагностика, генотерапия, клонирование, экстракорпоральное оплодотворение, сурrogатное материнство, практики контроля телесных и психических функций [6, с. 4].

На данный момент биоэтическое сообщество активно ищет выход из сложившейся ситуации. В первую очередь необходимо изменить подход к объективации тела человека, которое должно рассматриваться как исток личности человека. В данном случае станет возможным избежать расколотости на тело–сознание, преследующее философию еще со времен Нового Времени и достигшее в «эпоху биотехнологий» апогея. В дальнейшем, при условии изменения отношения к телу человека, осознании необходимости ограничения медицинских вмешательств в определенных случаях возможен переход к новой холической парадигме, пропагандирующей целостный подход к личности и телу пациента.

ЛИТЕРАТУРА

1. Изуткин, Д.А. Роль врача и пациента в различных моделях их отношений / Д.А. Изуткин // Социология медицины. – 2015. – № 14 (1). – С. 45–48.

2. Соколова, О.В. Взгляды современных немецких исследователей на проблему патернализма в уголовном праве / О.В. Соколова // Философия права. – 2016. – № 5. – С. 101–105.
3. Dworkin, G. Paternalism / G. Dworkin. – Mode of access: <http://www.sjsu.edu/people/paul.bashaw/courses/phil186fall2012/s1/Paternalism.pdf>. – Date of access: 04.03.2019.
4. Рубинштейн, А.Я. Институциональная эволюция патернализма / А.Я. Рубинштейн. – М. : Ин-т экономики, 2015. – 68 с.
5. Mckinstry, B. Paternalism and the doctor–patient relationship in general practice / B. Mckinstry // British journal of general practice. – 1992. – № 42. – P. 340–342.
6. Тищенко, П.Д. Био-власть в эпоху биотехнологий / П.Д. Тищенко. – М. : ИФ РАН, 2001. – 177 с.
7. Пищита, А.Н. Согласие на медицинское вмешательство. Медико-правовой анализ. Юридические стандарты. Практика реализации / А.Н. Пищита. – М. : Изд-во Центр. клинич. больницы РАН, 2006. – 210 с.
8. Cohen-Almagor, R. Right to die / R. Cohen-Almagor. – Mode of access: https://www.researchgate.net/publication/277711211_Right_to_Die. – Date of access: 04.08.2019.
9. Климович, А.И. Элфи Эванс и этические перекрестки современной медицины / А.И. Климович. – Режим доступа: <https://bioethics.belmapo.by/article/alfie-evans-and-ethical-intersections-of-modern-medicine>. – Дата доступа: 22.04.2019.
10. Floyd, R.D. The Technocratic, Humanistic and Holistic Paradigms of Childbirth / R.D. Floyd // International Journal of Gynecology and Obstetrics. – 2001. – № 1. – P. 5–23.

Поступила 19.09.2019

THE EVOLUTION MODELS OF THE COMMUNICATION IN THE MODERN MEDICINE

A. KLIMOVICH

The article deals with the main types of communication between doctor and patient in the modern medicine. This topic is one of the most relevant, because communication problems can significantly affect the treatment process. The author points out the interdisciplinary nature of this issue, connection between the evolution of models and a particular type of society. The classical concept of medical paternalism is supplemented by the concept of paternalistic coercion by J. Dworkin. The inevitability of the paternalistic tendencies in the considering of socially significant benefits is noted. The author considers the shortcomings of the autonomous model and explains why there was a transition from the autonomous model to the technocratic one.

Keywords: modern medicine, communication models, doctor–patient.

УДК 372.851

**КОГНИТИВНАЯ РЕФЛЕКСИЯ МАТЕМАТИЧЕСКОГО ПОЗНАНИЯ
И ЕЕ ЭКСПЛИКАЦИЯ В ФИЛОСОФИИ ИНЖЕНЕРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*канд. филос. наук, доц. Н.В. МИХАЙЛОВА
(Белорусский национальный технический университет, Минск)*

Математика, с помощью своих направлений обоснования, является формой выражения важнейших закономерностей развитых научных теорий. Когнитивная рефлексия математического познания проявляется в том, что на ее абстрактном языке выражаются внутренняя организация и структура естественно-научных теорий. Показано, что обращение к рефлексии в учебной деятельности позволит студентам-инженерам более осознанно изучать предметное содержание.

Ключевые слова: когнитивная рефлексия, математическое познание, философия инженерного образования.

Введение. В последние десятилетия в педагогике стало активно использоваться понятие рефлексии, благодаря которому педагог в результате своей рефлексивной деятельности пытается смотреть на свои действия еще и глазами обучаемых. Под когнитивной рефлексией математического познания понимается способность изучающих высшую математику критически задумываться о правильности собственной аргументации математических утверждений и математических выводов. С одной стороны, формализация математики, активно наводнившая все уровни математического образования в техническом университете, привела к более ясному осознанию природы фундаментальной математики, способствуя тем самым ее применению не только к числовым, но и нечисловым и непространственным объектам, например, к естественным и искусственным языкам и программам для вычислительных машин. С другой, следует отметить, что любая хорошая математическая формализация обедняет исследуемый объект и ради успешной работы игнорирует его многочисленные несущественные черты, хотя, с точки зрения аксиоматического типа мышления, повышение теоретического уровня строгости в хорошо обоснованной математической теории было в свое время необходимым.

Роль эмпирического компонента познания в математике минимальна, и современная математика, как обладающая сложной структурой научное знание, – это метатеория по отношению к теоретической физике и естественным наукам. Метатеория, которую можно рассматривать как экспликацию современного математического знания, выступает как активное начало, подобное рефлексивному субъекту, благодаря чему сама математика становится рефлексивной наукой, а в контексте математического образования – «рефлексивной средой» на занятиях по математике. «Создание рефлексивной среды осуществляется с целью формирования следующих рефлексивных умений студентов: умения выделять главные моменты своей и чужой деятельности, умения осуществлять рефлексивный выход из собственной деятельности, фиксировать "знание о незнании"; находить пути выхода из затруднений с коррекцией способа деятельности; прогнозировать конечный результат деятельности, умения проводить объективизацию деятельности, оценивать значимость созданного продукта деятельности для дальнейшей деятельности» [1, с. 156]. Заметим также, что характерной особенностью метатеории является то, что философская рефлексия рассматривается в ней только в математической перспективе.

Основная часть. С точки зрения философии математического образования любого рода абсолютизированная абстракция неизбежно содержит в себе элементы, которым нет аналога в действительности, что естественно вносит «момент заблуждения» в образовательный процесс студентов инженерных специальностей. Корректность использования идеальных объектов математики можно было бы гарантировать в случае успеха «математической редукции». С ней связано, прежде всего, внутреннее обоснование математики как общее логическое обоснование с помощью некоторой метатеории, или «генетическое обоснование», философская суть которого состоит в редукции основных положений к некоторому несомненному теоретическому ядру математики. Эти философские импликации можно эвристически продуцировать и на теоретический конструкт проблемы обоснования современной математики. В силу сказанного для повышения качества математической подготовки студентов технического университета необходимо периодически анализировать рефлексивную позицию собственной деятельности. «Рефлексия как деятельность может обладать такими качествами, как активность, самостоятельность, осознанность, сознательность, креативность, продуктивность и др.» [2, с. 35]. Следует также особо выделить такие специфические характеристики математического познания, как тщательность проводимого анализа, обобщенность методов исследования, глубокая степень осмысления и обоснования.

В математике непосредственно взаимодействуют две сферы: сфера творческой деятельности, открытий, содержательных приложений и сфера теоретической рефлексии математического познания,

направленная на поиски логических отношений и аксиоматических представлений процессов абстрагирования. Методологическая значимость когнитивной рефлексии проявляется прежде всего в том, что она настойчиво вопрошает об обоснованности математических решений, задаваемых в определенном формальном виде и позволяющих разрешать затруднения субъекта познания, в частности студента технического университета, возникающие в проблемных ситуациях. Поэтому, помня о мировоззренческой задаче понимания высшей математики в философии инженерного образования, целесообразно использовать различные дополнительные виды аргументации и математической формализации, которые, отличаясь друг от друга в отношении содержательной интерпретации математической теории, могут рассматриваться одновременно. Существенную роль при обосновании математических понятий и теорий играют идеи онтологического и гносеологического порядка. Их востребованность проявляется при рассмотрении теорий и моделей, радикально отличающихся от общепринятых стандартов. Например, когда возникают «экстремальные» познавательные учебные ситуации, которые ведут к границам философско-математического понимания.

Так естественно возрастающая сложность математического знания и его прикладных инженерных аспектов приводит к определенной привлекательности внутренних проблем теоретической математики по сравнению с традиционными задачами, предлагаемыми естественными и техническими науками. Заложенные в современную математику методологические концепции должны быть эффективным и надежным путеводителем в мире математики, а не становиться ограничением и барьером к нему. При определенном философском взгляде на математическую реальность концепции развития современной математики выглядят не только антагонистичными, а в терминах системного подхода вполне соизмеримыми и нуждающимися друг в друге. Системный синтез программ обоснования математики может быть осуществлен в условиях особого дифференцированного взгляда на основные направления обоснования математического знания, находящиеся друг к другу в отношении дополненности. С точки зрения экспликации современного математического знания в философии образования, как отмечает математик Е.М. Вечтомов: «Процесс дифференциации предполагает и встречное движение – интеграцию дисциплин. Поэтому актуально создание компактных общих курсов математики для студентов нематематических специальностей (гуманитарных, естественнонаучных, технических)» [3, с. 241]. Это означает максимальную ориентацию на когнитивный синтез трех главных целей профессионально ориентированного современного математического образования будущих инженеров – доказательную, логическую и мировоззренческую.

Теория доказательств, или, другими словами, «метаматематика» – это философско-математическая наука, рассматривающая формализованные системы математики, которые применяются к самим математическим теориям. Предмет математики составляют сами формальные системы, которые придумывают математики, а предмет метаматематики – описание таких формальных систем, выяснение и обсуждение их свойств. Метаматематику, например, можно охарактеризовать как содержательную математическую теорию, объектами которой являются символы, выражения и конструкции формальной системы, с помощью которых путем содержательного рассуждения доказывается непротиворечивость соответствующей формальной теории. Несмотря на ограничительные результаты обоснования математики, в контексте философско-методологического анализа ее теорий понятие метаисследования в применении к математическому познанию расщепляется на понятие предметного метаисследования, т.е. собственно математического и гносеологического метаисследования, которое относится к способам аргументации. В последние годы выявилась устойчивая тенденция считать программами обоснования теорий математики лишь наиболее глобальные исследовательские направления, такие как формализм, интуиционизм и платонизм, оставив за ними уже исторически устоявшиеся в философии математики названия.

Например, о теории множеств, являющейся фундаментом современной математики, можно говорить как об особом мире, который обладает некоторой платонистской реальностью и внутренней жизнью, мало зависящей от формализмов, призванных его описывать. Но такого рода характеристики можно дать и многим другим содержательным математическим теориям. Давид Гильберт активно противостоял попыткам ограничения математики устоявшимися методами, выступая в защиту свободы творчества в математике. Он критиковал интуиционистов за то, что, пытаясь «спасти математику» и выбрасывая за борт все, что причиняло им беспокойство, они могли потерять большую часть наших самых ценных математических сокровищ. В таком контексте философская программа формализма все же не исключает другие содержательные математические направления, отвечающие современным образовательным стандартам. Относительная неудача основной идеи Давида Гильберта о доказательстве непротиворечивости математической теории средствами формального метаязыка, выявленная в теореме Гёделя о неполноте арифметики натуральных чисел, вообще говоря, вовсе не умаляет значимости для развития современной математики программы Гильберта. Напомним, что согласно результатам Курта Гёделя, аксиоматически построенные непротиворечивые математические теории, содержащие арифметику, сами себя ограничи-

вают в том, что они потенциально способны доказать. Эти проблемные результаты уже указывают на методологическую близость теоретической математики и философии математики.

Психологический кризис в философии математики привел к изменению мировоззрения как математиков, так и философов математического образования, что позволило относиться к интуиции как к инструменту познания и с таким же уважением, как и к формализму. Когнитивный опыт математического образования, отвечающий природе математической деятельности, практически осуществляется восхождением от интуитивных представлений к формальным аксиоматическим системам при формировании строгих математических понятий [4]. Но поскольку развитие науки – это нескончаемый процесс, то основная польза от математического познания, с точки зрения математического образования, заключается не только в обладании знаниями, но и в самом процессе поиска знаний. С методологической точки зрения практической математики, точнее применений математики, слабость теоретико-множественной математики по отношению к практически ориентированным курсам математики состоит в том, что этой теорией можно пользоваться лишь тогда, когда прикладная задача переведена на соответствующий математический язык. Но даже после этого возникают проблемы чисто экзистенциального характера, поскольку во многих теоремах существования ничего не говорится о том, как такое решение может быть точно или хотя бы приближенно найдено, а раздвоение математического утверждения на теоретико-множественное и эмпирическое стало внутренним противоречием в идее аксиоматического метода.

По сути математика, с помощью своих инструментов интеллектуального порядка, является формой выражения важнейших закономерностей хорошо развитых естественнонаучных теорий. Поэтому наибольшая инструментальная ценность математики в развитии познания состоит в том, что на ее абстрактном языке выражается внутренняя организация естественно-научных знаний, среди которых ведущими являются физические, и проводится теоретический анализ в наиболее развитых областях науки. Принципы математического мышления связаны не только со свойствами нашего сознания, но и проявляют себя в законах внешнего мира. В связи с бурным развитием науки не удивительно, что сфера надежности математики определяется через выявление онтологических оснований математического мышления. Что в таком контексте можно сказать о ценности математического знания с точки зрения его экспликации в философии инженерного образования? Во-первых, следует учитывать исторический характер предмета математики, и, во-вторых, итоги взаимодействия математики как с помощью внутренних, так и внешних оснований. В современных определениях математики «через себя» выделяется то, что это наука об абстрактных структурах и об абстрактных операциях над математическими объектами достаточно общей природы, законах их развития и функционирования, а также взаимосвязях между ними. В этой связи актуальной задачей представляется формирование рефлексивных умений преподавателя математики, используя целенаправленные вопросы для рефлексии по конкретным математическим темам «рефлексивного практикума».

Следует подчеркнуть, что когнитивное обучение математике исследует уровень студенческого понимания, а не только сам процесс обучения. Строго говоря, с точки зрения организации рефлексивной деятельности по изложению понимаемой математики процедура обоснования математики, согласованная с гильбертовскими идеализациями, предполагает формализацию математической теории с помощью держательной метатеории, которая, наряду с описанием структуры формализма, рассматривает принципы допустимой логики и соответствующие ей правила доказательств и преобразования математических утверждений, допустимые в рамках данной теории. Хотя Гильберт так и не дал исчерпывающего определения метатеории, снимающего всякие сомнения относительно ее расширенного толкования, ее реконструкция показывает, что методологический замысел состоял в том, чтобы так ограничить метатеоретические рассуждения математиков, чтобы, наконец, гарантировать их максимально возможную достоверность. Современное состояние обоснования теорий математики показывает, что онтологическое понимание метатеории все же требует отказа от принципа отделения оснований математики от философии. Точнее речь идет об отказе от таких принципов метатеории, которые определяются исключительно на основе математических критериев. Даже если, в соответствии с теоремой Гёделя о неполноте, мышление человека богаче его дедуктивных форм, то язык должен обладать какими-то средствами, позволяющими передавать это богатство. Многозначность языка и его полиморфизм есть то средство, которое позволяет преодолеть гёделевскую трудность в логической структуре нашего речевого поведения.

Во-первых, принятие общей философской идеи обоснования, согласованной с ответом на вопрос о сущности математики. Во-вторых, признание некоторых методологических принципов в качестве критериев обоснования. В-третьих, принятие общего круга проблем, подлежащих исследованию в рамках выбранных направлений обоснования. В таком контексте нельзя не вернуться к интерпретации довольно популярной в философско-математической среде теореме Гёделя о неполноте, которую можно считать важнейшей философской теоремой теории математического познания. Точную, хотя и требующую разъяснений, философскую формулировку этой теоремы дал известный математик В.А. Успенский: «Если

язык достаточно богат, то какой бы список аксиом и какой бы список правил вывода ни были предъявлены, в этом языке найдется истинное утверждение о натуральных числах, не имеющее формального доказательства» [5, с. 389]. Если существуют истинные математические утверждения, которые нельзя доказать, то нет ли тут для инженерного образования скрытого философско-методологического противоречия? Гёделевский результат следует понимать в том смысле, что могут существовать утверждения, не имеющие формального доказательства, но являющиеся, тем не менее, истинными, и последнее подтверждается содержательными доказательствами. Правда, остается не уточненным понятие «убедительности» в смысле – что это, для кого и почему, которое связано с рациональным компонентом, с языковыми средствами и с социальной психологией человека.

Образовательная математическая деятельность контролируется разными видами рефлексии, среди которых следует выделить формальную и интуитивную. Однако и формалисты, и интуитивисты теряют интерес к проблеме, как только она оказывается теоретически разрешимой, но, с точки зрения прикладных математиков, задача не решена, пока еще нужны дополнительные соображения для получения требуемого знака. Проблема расширения границ практических возможностей обусловлена существующим барьером между тем, что можно сделать в принципе, и тем, что можно реализовать на практике. Практическая направленность математики – это понятие, достойное отдельных философских рассуждений. С точки зрения феноменологического подхода, чтобы избежать путаницы не унифицированных понятий, следует использовать оба онтологически различных подхода. Отображение в понятиях элементов действительности никогда не бывает полным, т.к. абстрагируясь, мы описываем все же только определенный аспект, пусть даже довольно существенный и общезначимый. Поэтому надо изучать конкретные результаты применения математических теорий, где потенциально могут сосуществовать различные альтернативы тем математическим теориям, которые нам уже известны. Но использование рефлексивных приемов в процессе решения математических задач является пока непривычным и затруднительным. Безусловно, это должно найти свое методологическое отражение и в философии математического образования студентов-инженеров разных уровней.

С образовательной точки зрения можно сказать, что методология математики, используемая при обучении студентов инженерных специальностей, в значительной мере – это реконструкция математического мышления преподавателей математики с фундаментальным математическим образованием в рамках профессионального математического мышления. Но рефлексивное обучение высшей математике студентов технического университета может осуществляться в различных видах деятельности. В учебном процессе обучения математике экспликация рефлексивной деятельности студентами инженерных специальностей предполагает также создание системы рефлексивных заданий. «Важным моментом в обучении рефлексивной деятельности является знакомство студентов с психологическим механизмом рефлексии, который запускается в ситуациях затруднения и в ситуациях, в которых деятельность необходимо улучшить» [6, с. 109]. В философии инженерного образования ответственность лежит и на преподавателе высшей математики, который должен знать различные рефлексивные приемы и уметь использовать их в своей деятельности, поскольку методические приемы когнитивного математического познания включают как теоретические, так и собственно практические компоненты.

Заключение. С точки зрения философии инженерного образования в преподавании курса высшей математики часто смешиваются два понятия доказательства, а именно, неформальное, или содержательное и психологически убедительное, и формальное. Поэтому для методологического анализа доказательности и убедительности математических утверждений надо использовать не только общематематические, но также и философские и психологические категории, имеющие общетеоретический характер, поскольку студенты инженерных специальностей испытывают сложности при освоении традиционного курса высшей математики. Часть ответственности за это несут сами математики, которые с помощью искусственных примеров и задач, напоминающих иногда головоломки, дискредитируют математику в глазах наиболее образованной части молодежи. Кроме того, требования и ограничения программ приводят к тому, что курс высшей математики в техническом университете превращается в набор вычислительных рецептов. Поэтому, «для успешного решения проблемы сохранения качества математической подготовки в новых условиях необходимо пересмотреть саму методику преподавания математики» [7, с. 208]. Но можно ли дать такое определение математического знания, которое послужит основой когнитивного синтеза между математической, инженерной и философской составляющими? Такой вопрос возникает у нематематиков, но именно преподаватели курсов высшей математики первыми начинают методологически осознавать не только специфические свойства своей строгой науки, но и ее методологические границы.

Многие математики, физики и философы приняли новую парадигму о существовании «пределов постижения» мира, поэтому если эти границы истинные, то наука будет достаточно полной и в рамках этих границ. Их «примеру смирения» последовали и другие науки, осознавая при этом, что, хотя ограничения и пределы возможностей логики не влияют на ход событий в реальном мире, они могут определять

то, что претендует на статус обоснованных интерпретаций этих событий. Сами математики убеждены в том, что любые принципиальные математические результаты с необходимостью имеют отношение к свойствам физической реальности. Поиски решения проблемы обоснования математики на уровне философских обобщений и инженерной практики нуждаются в когнитивной рефлексии над эволюцией взглядов на сущность природы математики и обосновании математического знания. С помощью принципа рефлексии мы размышляем над смыслом системы аксиом и правил вывода, способных приводить к математическим истинам, не выводимым из заданных изначально аксиом и правил вывода. Однако среди различных интерпретаций рефлексии мы выделяем когнитивную рефлексию математического познания, в которой философская рефлексия с помощью категорий и методологических принципов универсализирует разные способы когнитивной деятельности, их инструментальные средства и результаты, выявляя ее востребованность в философии инженерного образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Шатова, Н.Д. Рефлексивное обучение высшей математике студентов вуза / Н.Д. Шатова, А.М. Романовская // Наука о человеке: гуманитарные исследования. – 2014. – № 4. – С. 155–162.
2. Дмитриева, Т.В. Развитие рефлексии у студентов как педагогическая задача / Т.В. Дмитриева, Н.Е. Седова // Вестн. Тюмен. гос. ун-та. – 2009. – № 5. – С. 33–42.
3. Вечтомов, Е.М. Метафизика математики / Е.М. Вечтомов. – Киров: Издательство ВятГГУ, 2006. – 508 с.
4. Михайлова, Н.В. Когнитивный синтез интуитивного и формального в системной методологии математического образования / Н.В. Михайлова // Alma mater (Вестн. высш. шк.). – 2018. – № 9. – С. 33–37.
5. Успенский, В.А. Апология математики / В.А. Успенский. – СПб.: Амфора, 2011. – 554 с.
6. Белобородова, М.Е. Обучение студентов технического вуза рефлексивной деятельности при решении задач / М.Е. Белобородова // Дискуссия. – 2016. – № 2. – С. 106–112.
7. Швецов, В.И. Модернизация преподавания математики, как важнейшей составляющей междисциплинарности в инженерном образовании / В.И. Швецов, С. Сосновский // Инженерное образование. – 2016. – № 20. – С. 207–212.

Поступила 04.06.2019

COGNITIVE REFLECTION OF MATHEMATICAL KNOWLEDGE AND ITS EXPLICATION IN PHILOSOPHY OF ENGINEERING EDUCATION

N. MIKHAILOVA

The mathematics by means of the justification directions is an expression form of the developed scientific theories the major regularities. The cognitive reflection of mathematical knowledge is shown that in its abstract language the internal organization and structure of natural-science theories is expressed. The appeal to a reflection in educational activity allows students of engineering specialties to study subject contents more consciously.

Keywords: *cognitive reflection, mathematical knowledge, philosophy of engineering education.*

УДК 174

**СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ И НОВЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ
В ОБЛАСТИ ПРИКЛАДНОЙ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЭТИКИ***канд. филос. наук, доц. В.Н. ЯХНО**(Гомельский государственный технический университет имени П.О. Сухого)*

Насыщенный войнами, революциями и величайшими научно-техническими достижениями XX век обозначил необходимость анализа социальных и этических аспектов технико-технологического развития общества. Серьезные социальные изменения сформировали новые прикладные, профессиональные направления в области моральной философии. Быстрый рост современных технологий, включая НБИКС-технологии, обеспечил развитие целого ряда новых направлений прикладной, профессиональной этики. Особенно актуальны и популярны в настоящее время биоэтика, экологическая этика, информационная этика, компьютерная этика, киберэтика, этика ядерного сдерживания, машинная этика и многие др. Значимой научно-исследовательской подсистемой знаний в области проблем морали во второй половине XX в. стала инженерная этика. Формирование новых подходов сопровождается дискуссией о необходимости дальнейшей дисциплинарной организации как прикладной этики в целом, так и профессиональной в частности, их теорий концепций и методов.

Ключевые слова: *современные технологии, прикладная этика, профессиональная этика, инженерная этика, компьютерная этика, киберэтика, виртуальная этика, технологии и моральная ответственность.*

Интенсивное развитие науки и техники, совершенствование уже существующих и формирование новых технологий определяют активное изменение всех сфер жизнедеятельности современного общества. Указанные процессы побуждают к философско-этическим размышлениям о будущем. Научное этическое знание постоянно эволюционирует, что наглядно проявляется в формировании все большего числа новых направлений, которые непосредственно ориентированы на решение конкретных практических задач в быстро меняющихся техно- и инфосферах.

Объектом данного исследования является прикладная этика в условиях роста техногенной составляющей современного общества. Целью выступают ее характеристики и анализ структуры с позиций современной моральной философии. Для реализации намеченного необходимо прояснить проблемы соотношения прикладной и профессиональной этик, выявить историю и особенности становления современных этических подсистем.

Прикладную этику рассматривают как нормативно-ценностную подсистему этического знания, предметом которой являются практические моральные проблемы. Процесс конкретизации этих проблем осуществляется в опыте инженерной, политической, образовательной, деловой, медико-биологической и других форм профессиональной деятельности [1, с. 41]. К сожалению, в современной научной литературе нет четкого однозначного понимания соотношения понятий «прикладная этика» и «профессиональная этика». Анализ этико-философских источников позволяет выделить ряд самостоятельных вариантов понимания и трактовки содержания указанных этических знаний. Во-первых, часто прикладную этику рассматривают и даже отождествляют с профессиональной этикой. Нередко прикладная этика выступает как комплекс актуальных моральных проблем, порожденных современной техногенной цивилизацией (например, виртуальная или киберэтика). И, наконец, позиция, согласно которой прикладная этика имеет давнюю историю, она возникла вследствие приложения этической теории к практике [1, с. 43]. К слову, один из современных зарубежных журналов по этике называется «Австралийский журнал прикладной и профессиональной этики».

Академик РАН А.А. Гусейнов прикладную этику определяет следующим образом: «Моральные вопросы, имеющие этико-прикладной характер, возникают в разнообразных сферах практической деятельности, поэтому прикладная этика в контексте широкого подхода, может рассматриваться как собирательное понятие, обозначающее совокупность многих конкретных этических кодексов. Это могут быть кодексы социальных, профессиональных групп, корпораций, межгрупповых и неинституционализованных общностей – биоэтики, экологической этики, этики бизнеса, политической этики, этики науки, различных видов профессиональной этики и др.» [2, с. 389]. Именно такой позиции будет придерживаться автор.

В данном контексте к прикладной, профессиональной этике можно отнести и инженерную этику. Российский специалист в области философии техники В.М. Розин пишет: «Инженерная этика относится к типу так называемых прикладных наук (наряду с биомедицинской этикой, экологической этикой, компьютерной этикой). Среди прикладных этик можно, в свою очередь, выделить профессиональные этики – такие, как врачебная этика или этика адвокатов» [3, с. 214]. Инженерная этика – относительно новая область образования и научных исследований. До XX столетия этой подсистемы этики как систематического

и вполне самостоятельного раздела не существовало. Столь позднее формирование предмета исследования объясняется взрывным ростом новых технологий после индустриальной революции.

Другой, не менее важной, причиной отсутствия серьезного интереса к этической проблематике в области технико-технологических знаний было господство в науке принципа нейтралитета, согласно которому техника и технологии имеют рецептурный характер, они не могут быть плохими или хорошими – эти качества возлагаются на тех, кто их использует. Однако этот принцип подвергся серьезной критике, первоначально со стороны великих философов Хайдеггера и Эллюля, а далее – представителей франкфуртской школы: Хоркхаймера, Адорно, Маркузе и Хабермаса. Особое значение для формирования новой этики соответствующей современной техногенной цивилизации внес немецко-американский философ Ханс Йонас. Он написал книгу «Принцип ответственности» (1984), в которой убедительно показал, что новые технологии требуют новой этики, в которой центральным императивом должна быть ответственность, т.к. в первый раз в истории человечество оказалось способно уничтожить нашу Землю и человечество.

Формирование масштаба исследований и содержания инженерной этики большей частью определялось зависимостью от концептуализации самих технологий. Во второй половине XX столетия, благодаря бурному развитию философии техники, появился целый ряд подходов к пониманию техники. Например, позиция, согласно которой техника имеет исключительно инструментальное значение и должна пониматься как разнообразные, постоянно совершенствующиеся орудия труда. Это общепризнанная точка зрения: развитие производства и, соответственно, орудий труда – естественный исторический процесс становления техногенной цивилизации. Существуют и иные варианты понимания эволюции техники и технологий. Среди них: техника как результат социальной активности человека; техника как результат развития культуры и феномена политики; техника – закономерный итог когнитивной и профессиональной активности [4].

В целом наблюдается отход от технологического детерминизма и можно выделить две основных тенденции. Согласно первой, техника и технологии – самодостаточный феномен и развиваются достаточно автономно. Вторая тенденция – взгляд на технику как на процесс развития конкретных технологий, соответствующий определенному этапу развития общества. Обе тенденции требовали масштабной постановки этических вопросов, что было вызвано результатом активного технологического роста, промышленного развития и порой конкретных действий представителей инженерной профессии. Положительным аспектом данной ситуации стала возможность для участия в решении возникших проблем целого ряда социально-гуманитарных дисциплин. Подводя промежуточные итоги, можно сформулировать следующие основные варианты анализа. Прежде всего, подход, который можно охарактеризовать как политико-культурологический. Согласно данной тенденции новые технологии влияют на восприятие человеком мира и, соответственно, неизбежно меняют поведение людей. Справедливости ради следует отметить, что у истоков данного варианта анализа стоит политическая философия К. Маркса, главный тезис которой – именно материальный базис и уровень технологий определяют экономическую и социальную структуры общества. Следовательно, от них будут зависеть и конкретные формы власти, и духовная составляющая общества, т.е. надстройка. Политический подход понимания техники активно развивался в американской прагматической этике, применительно к которой нормативность и «дисциплинированность» техники совместимы с некоторыми формами социальных и политических отношений, а технологии могут соответствовать конкретным формам власти и отношений.

Следующий вариант анализа связан с необходимостью подключения этического дискурса к анализу развития современной техники, демократизации процесса внедрения и производства новых технологий, информирования общественности о возможных рисках. Можно определить этот подход как понимание необходимости формировать и постоянно совершенствовать технико-технологическую культуру и, конечно же, необходимость создания такого раздела моральной философии, как инженерная этика. Временем становления ее как самостоятельной дисциплины можно считать 80-е годы прошлого века, когда в Соединенных Штатах часть учреждений образования приступили к формированию четких определений и характеристик в понимании инженерной профессии. Отмечалось, что инженерная этика связана с индивидуальными или коллективными действиями и решениями лиц, которые принадлежат к инженерной профессии. Как известно, любая профессия основывается на специальных знаниях и навыках, и они требуют длительного периода обучения. Поэтому для эффективной подготовки инженерных кадров в последней четверти прошлого века активно разрабатывались новые учебные программы и курсы с обязательным включением социально-гуманитарных направлений. В отличие от рабочих ученые и инженеры в США не являются членами профсоюзов, поэтому важную роль в их профессиональной деятельности играют ассоциации соответствующих профессий, которые и определяют стандарты поведения, разрабатывают с участием специалистов в области моральной философии этические кодексы, обсуждают случаи нарушения норм профессиональной деятельности.

Инженерное профессиональное сообщество обладает достаточной компетенцией для любой экспертизы в области технико-технологических проблем, включая нормативно-ценностные аспекты деятельности коллег. Инженерные профессии должны приносить пользу обществу, т.е. обеспечивать социум необходимой продукцией и услугами. И, наконец, ежедневная практика инженерной профессиональной деятельности регулируется этическими нормами. Традиционная инженерная этика анализирует такие

значимые категории, как компетентность, осведомленность, честность, безопасность. Кроме того, рассматриваются проблемы профессиональных обязанностей и кодексы этики инженеров. Часто обсуждается проблема ответственности инженеров, поэтому этический кодекс обязательно формулирует конкретные обязанности инженеров. Такие кодексы непременно учитывают три вида обязанностей инженеров: 1) исполнение профессиональных обязанностей компетентным образом; 2) честное исполнение обязанностей по отношению к клиентам и работодателям; 3) необходимость нести ответственность перед обществом и его гражданами. Также рассматриваются вопросы, связанные с конфликтами интересов, взаимодействие с менеджментом и бюрократической системой.

Современная инженерная этика демонстрирует более широкий аспект проблем, добавляя к традиционным положениям вопросы безопасности и организации труда. Расширение сферы применения инженерной этики предполагает необходимость уделять больше внимания «глобальным» вопросам – экологии, социальной справедливости и устойчивому развитию.

В последние десятилетия постоянно наблюдается рост техносферы и появление новых технологий. Совсем недавно говорили о конвергентном развитии НБИКС (нано-, био-, инфо-, когнитивных и социально-гуманитарных) и трансгуманистических технологиях как о будущей технологической волне, но уже в настоящем обсуждаются концепции «критических технологий» (автор – американский стратегический центр RAND CORPORATION); аддитивные технологии и новые материалы; нейроинтерфейсы и искусственный интеллект; квантовые коммуникации и нео-компьютинг; BigData, новые системы управления и многое др. Эти процессы не только расширяют область исследований прикладной этики, но и требуют становления новых направлений. Ответом на новые технологические разработки стало создание новых областей этических размышлений. Сейчас можно встретить такие направления, как информационная этика, киберэтика или виртуальная этика, наноэтика, этика ядерного сдерживания и этика ядерной энергии, машинная этика. Подчеркивается, что даже в такой традиционной сфере, как архитектура и градостроительство, городское планирование, тоже необходим этический дискурс [5, 6].

Количество направлений в прикладной, профессиональной этике постоянно возрастает. Поэтому возможна дискуссия: существует ли на самом деле необходимость в формировании самостоятельных направлений в области прикладных этических исследований? К примеру, нужна ли наноэтика? Нанотехнологии новых этических вопросов не вызывают. Вернее, этические проблемы, поднятые нанотехнологиями, не обладают явной новизной, а являются вариациями традиционной этики и лишь интенсифицируют развитие уже существующих позиций теории морали. Следовательно, они могут рассматриваться в уже существующих теориях и концепциях нравственной философии. С другой стороны, если все новые области прикладной, профессиональной этики рассматривать как приложения общей теории, нормативных стандартов и методов, теряется спецификация, т.к. общие моральные стандарты, концепции и методы не являются, в прямом смысле, достаточно конкретными, четко сформулированными для их применения в том или ином частном случае. «Приложения» часто приводят к идеям и формулировкам, которые способствуют уточнению существующих стандартов, теорий и методов. К примеру, так произошло с биомедицинской этикой, где были разработаны более специфические, чем общие и абстрактные, нравственные стандарты и принципы. Философские и этические размышления, связанные с конкретными современными технологиями (в данном случае медицинскими), потребовали не только знаний, но и взаимодействия с соответствующими экспертами из других областей знаний: медицины, философии, психологии, права, технико-технологических наук, экономики и др. [7].

Безусловно, существуют темы, иллюстрирующие общие проблемы для различных направлений прикладной и профессиональной этики. Прежде всего, это уже упомянутая проблема понимания техники и технологий как нейтрального средства достижения цели, т.е. принцип нейтралитета. Кроме того, это положения кодексов профессиональной этики, которые опираются на общепризнанные, универсальные этические категории, например, честность, ответственность. И все же мир стремительно меняется. Один из основателей компьютерной этики Норберт Винер, еще в 40-50-х годах XX в. указал на ускорение процессов интегрирования в жизнь общества новых технологий, особенно информационных, и, как следствие, преобразование самого общества, «наступление второй промышленной» или информационной революции. Очевидно, этот многогранный процесс будет продолжаться, займет десятилетия и, возможно, радикально изменит все: экономику, политику, сферу услуг. Профессиональные сообщества должны будут разрабатывать новые кодексы поведения для своих работников, социологи и психологи – понимать и изучать новые общественные феномены, а философы – переосмыслить и пересмотреть прежние социальные и этические понятия. Оттого новые направления и подходы необходимы. В настоящее время среди прикладных течений, связанных с профессиональной деятельностью, наиболее интенсивно развиваются компьютерная этика, киберэтика или виртуальная этика. Важнейшую роль в их формировании сыграли американские ученые и инженеры, занятые разработкой и применением компьютеров. Среди пионеров компьютерной этики, кроме Н. Винера, следует назвать У. Менера, Дж. Мура, В. Бетчела, Д. Джонсона и др. Так, Дебора Джонсон, получив грант Ренсселаровского политехнического института, подготовила комплекс учебных материалов (педагогический модуль) «Компьютерная этика». В 1985 г. ее работа была издана и стала первым серьезным учебником по компьютерной этике. До конца XX в. «Компьютерная этика» Джонсон была и основой учебных курсов, и примером исследований по таким направлениям, как авторство программного обеспечения, интеллектуальная собственность, компьютерная техника и конфиденциальность, обязанности «компьютерных профессионалов» [8, с. 63–64].

В настоящее время заметна тенденция считать компьютерную этику частью информационной этики. Более того, по многим содержательным аспектам компьютерная этика пересекается с виртуальной этикой или киберэтикой. Это проблемы сбора информации, конфиденциальности или приватности, анонимности, секретности, собственности, информационной доступности и информационного неравенства [9]. Все это свидетельствует о бурном развитии новых направлений в области прикладной и профессиональной этики.

Необходимо подчеркнуть, что новые знания всегда опосредованы социальными запросами, которые сегодня вызваны активно развивающимися наукой, техникой и современными компьютерными информационными технологиями. Подводя итог, следует отметить:

- заметна тенденция роста новых подходов и направлений в области этики, особенно прикладной и профессиональной, например, инженерной, информационной, компьютерной;

- сегодня нет точных вариантов иерархии структурирования подсистем этического знания. Необходимо учитывать, что любое направление или подсистема моральной философии изначально базируется на традиционных и универсальных нравственных ценностях, а характер развития общества дополняет актуальные направления в этике новыми тенденциями, проблемами, понятиями и категориями;

- анализ проблем прикладной этики, как правило, опирается на зарубежный, большей частью американский, опыт осмысления и связан в т.ч. с учебными программами. В настоящее время широко распространены, включая Беларусь, являются образовательные интернет-проекты. Тем ни менее, роль курса этики в белорусской образовательной системе не заметна. Так, в ГГТУ имени П.О. Сухого есть дистанционная форма обучения, но нет ни одной этической дисциплины. Данная ситуация вызывает сожаление. Но автор надеется на ее изменение, поскольку любая образовательная программа должна опираться на этические принципы, которые далее формируют этические кодексы профессиональной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бакштановский, В.И. Прикладная этика: идея, основания, способ существования / В.И. Бакштановский, Ю.В. Согомонов // Вопросы философии. – 2007. – № 9. – С. 39–49.
2. Гусейнов, А.А. Прикладная этика / А.А. Гусейнов // Этика : энцикл. словарь / под ред. Р.Г. Апресяна и А.А. Гусейнова. – М. : Гардарики, 2001. – 671 с.
3. Розин, В.М. Философия техники: история и современность / В.М. Розин. – М. : Инфан, 1997. – 283 с.
4. Розин, В.М. Техника и социальность: Философские различия и концепции / В.М. Розин. – М. : Либроком, 2012. – 304 с.
5. Файола, Э. Человек дополненный: становление киберсознания / Э. Файола, А.Е. Войскунский, Н.В. Богачева // Вопросы философии. – 2016. – № 3. – С. 147–162.
6. Фомин, М.В. Технологии качества жизни и постиндустриальная эпоха / М.В. Фомин // Вопросы философии. – 2016. – № 3. – С. 139–146.
7. Летов, О.В. Уважение целостности субъекта как принцип биоэтики / О.В. Летов // Вопросы философии. – 2008. – № 7. – С. 106–114.
8. Алексеева, И.Ю. Что такое компьютерная этика? / И.Ю. Алексеева, Е.Н. Шклярник // Вопросы философии. – 2007. – № 9. – С. 60–72.
9. Войскунский, А.Е. Становление киберэтики: исторические основания и современные проблемы / А.Е. Войскунский, О.А. Дорохова // Вопросы философии. – 2010. – № 5. – С. 69–83.

Поступила 27.06.2019

CONTEMPORARY ISSUES AND NEW DIRECTIONS IN THE FIELD OF APPLIED AND PROFESSIONAL ETHICS

V. YAKHNO

Intense wars, revolutions and the greatest scientific and technological advances of the twentieth century signaled the need to analyze the social and ethical dimensions of technological development. The huge social changes have necessitated the formation of a new application, professional areas in the field of moral philosophy. The rapid growth of modern technologies, including the NBKS-technology, has secured a number of new development areas of applied and professional ethics. Particularly relevant and popular now: bioethics, environmental ethics, information ethics computer ethics, cyberethics, ethics of nuclear deterrence, machine ethics and many others. Meaningful research knowledge in the subsystem problems of morality in the second half of the twentieth century has become and engineering ethics. The formation of the new approaches is accompanied by a discussion on the necessity of further disciplinary organization as applied ethics in General and professional in particular their theories, concepts and methods.

Keywords: modern technologies, applied ethics, professional ethics, engineering ethics, computer ethics, cyberethics, virtual technology, computing and moral responsibility.

УДК 1(091):[12:[165.12+17.024]]

ЭВОЛЮЦИЯ ПОНЯТИЯ «СУБЪЕКТ» В ДОКРИТИЧЕСКОЙ ФИЛОСОФИИ И. КАНТА

М.В. РОББО

(Белорусский государственный университет, Минск)

Производится реконструкция основных значений понятия «субъект» и его динамики в докритической философии И. Канта. При этом в «докритический период» включается так называемый «период молчания», на протяжении которого И. Кант продумывал сущность и структуру критической философии. Показано, как на фоне использования немецким философом понятия «субъект» в онтологическом и логическом смыслах постепенно выкристаллизовывалась трактовка субъекта как агента познания и нравственного действия. Исследование субъекта в гносеолого-практическом смысле во времена И. Канта было задачей философской психологии, которая рассматривала вопросы о способностях души, ее связи с телом и внешним миром, а также о возможности ее бессмертия. Характеристика И. Кантом познающего и действующего субъекта в предкритический период во многом вписана в традицию философско-психологического учения о душе XVII – первой половины XVIII вв., хотя немецкий мыслитель иногда высказывал сомнения в допустимости некоторых его положений.

Ключевые слова: субъект, докритическая философия И. Канта, логический субъект, онтологический субъект, гносеологический субъект, философская психология.

Введение. «Коперниканский переворот», осуществленный И. Кантом в рамках трансцендентально-критического проекта, возвысил значимость субъекта познания, наделив его статусом не просто познающего агента, но и гаранта возможности познания. Именно со стороны субъекта, по мысли И. Канта, обеспечивается всеобщий и необходимый характер как самого опыта, так и его результата – знания. Кроме того, возвышение роли субъекта у И. Канта является заметным не только в эпистемологическом ракурсе, но и в ракурсе историко-философского понимания субъекта как такового. Как отмечает российский кантовед В.В. Васильев, то, что критический И. Кант произвел с субъектом – а именно разорвал связь «субъект–субстанция» и стал трактовать субъекта (душу) исключительно как единство мышления, лишенное самостоятельного существования, – можно сравнить с маятником, качнувшимся в крайнюю, противоположную новоевропейской мысли, позицию [1, с. 80]. Логично ожидать, что вслед за установлением такой позиции маятник должен качнуться в сторону, противоположную кантовской, – что и произошло в послекантовском немецком идеализме в различных обликах гипостазированного Я (абсолютное Я Фихте, интеллигенция Шеллинга, абсолютный дух Гегеля).

Тем не менее, при рассмотрении проблемы субъекта у И. Канта из поля зрения исследователей обычно выпадает докритический период творчества философа. Если не принимать во внимание философские наработки докритического И. Канта, то создается впечатление, что субъект «Критики» возник из ниоткуда. Ввиду указанного обстоятельства цель данной статьи – реконструировать основные моменты эволюции понятия «субъект» в докритической философии И. Канта. Для достижения этой цели, во-первых, производится определение основных значений понятия «субъект» в работах И. Канта 1746–1770 гг., во-вторых, прослеживается, как осуществлялась разработка понятия «субъект» в предкритический период (1770–1780).

В данной статье будут последовательно рассмотрены печатные работы и рукописное наследие (письма, черновики) И. Канта не только 1746–1770, но и 1770–1780 гг., в историко-философских исследованиях, получивших название «период молчания». Таким образом, крайними точками «докритического периода» станут, с одной стороны, выход первого печатного сочинения И. Канта – «Об истинной оценке живых сил» (1746–1749), с другой – издание «Критики чистого разума» (1781).

Понятие «субъект» в работах И. Канта 1746–1770 гг. В период 1746–1770 гг. понятие «субъект» появляется в текстах И. Канта достаточно редко. Если систематизировать все его упоминания, то можно обнаружить, что оно употребляется преимущественно в логическом и онтологическом значениях.

Логическое значение субъекта в этот более чем двадцатилетний период представлено в рамках тематизации И. Кантом субъект-предикатной структуры, где субъект есть имя предмета высказывания, а предикат – имя признака, приписываемого этому предмету. Рассуждения о логическом субъекте представлены в трудах И. Канта «Новое освещение первых принципов метафизического познания» (1755), «Ложное мудрствование в четырех фигурах силлогизма» (1762), «Опыт введения в философию понятия отрицательных величин» (1763). В этих сочинениях через понятия «субъект» и «предикат» И. Кант осуществляет раскрытие сущности базовых логических принципов: принципов тождества, противоречия и принципа определяющего основания (так Кант переименовывает принцип достаточного основания Г.В. Лейбница). Полагая субъект с необходимостью чем-то единым и гомогенным, И. Кант описывает

возможные отношения между предикатами. Так, например, субъекту не могут быть присущи одновременно такие предикаты, как, допустим, «темный» и «не-темный», ввиду отношения логической несовместимости (противоречия), реализуемого в пределах одного субъекта [2, с. 86].

Кроме того, понятие субъекта в логическом значении помогает И. Канту выразить суть содержательной истинности: философ формулирует ее как определенность субъекта в отношении того или иного предиката в силу «определяющего основания», исключая противоположный предикат. Положение является истинным также еще в одном случае: когда субъект и предикат тождественны («А есть А») [3, с. 268].

От логического значения субъекта И. Кант переходит к прояснению онтологической трактовки субъекта. Так, в «Ложном мудрствовании в четырех фигурах силлогизма» И. Кант напишет, что «высказывать суждение – значит сравнивать нечто как признак с какой-нибудь вещью. Сама вещь есть субъект, признак – предикат» [4, с. 61]. Тем самым философ сближает логику и онтологию. В «Применении связанной с геометрией метафизики к философии природы» (1756) под влиянием лейбницеанской терминологии И. Кант часто употребляет в качестве синонима для «субъекта» понятие монады или категорию субстанции как онтологической «подставки» для возможных предикатов [5, с. 322–324].

Вместе с тем оба плана – онтологический и логический – уже в этих ранних сочинениях сознательно разводятся немецким философом. В частности, в работе «Единственно возможное основание для доказательства бытия Бога» (1763) И. Кант явно критикует смешение онтологических и логических оснований [6, с. 180]. Прежде всего, ни один предикат, ни даже связь предикатов не может обеспечить реального существования своего носителя: такой субъект, как Юлий Цезарь, «со всеми... определениями может одинаково и существовать, и не существовать» [7, с. 401]. Ясно, что в таком случае для Канта совершенно неприемлемым окажется онтологическое доказательство божественного бытия. Далее, Кант утверждает о различии онтологических и логических отношений, демонстрируя его на примере отношения несовместимости. То, что является логически несовместимым, – безусловно невозможно (невозможно быть А и не-А одновременно), в то время как тело, на которое действуют противоположные, разнонаправленные силы, – возможно: это тело в состоянии покоя. Наконец, у логических и реальных положений по-разному происходит установление их истинности: для последних недостаточно апеллировать к понятию субъекта, а необходимо обратиться к источнику познания – к самому опыту [7, с. 402]. Уже в этом разведении усматривается сходство с кантовским критицистским разграничением суждений на аналитические и синтетические.

Самым редким в этот период оказывается использование понятия «субъект» для обозначения «действующего лица» познания. «Ранний» И. Кант вплоть до середины 1760-х годов практически не участвует в спорах, разворачивающихся между корифеями учения о душе, и в целом не испытывает потребности каким бы то ни было образом их переосмыслить – а ведь именно в проблемном поле учения о душе благодаря Р. Декарту оказался гносеологический субъект. Проскальзывающие на страницах кантовских сочинений до 1770-х годов темы, относящиеся к области философской психологии, ограничиваются отдельными ее вопросами: о связи души и внешнего мира, связи души и тела, о проблеме свободы воли, о загадке бессмертия души.

Так, уже в своем первом печатном сочинении «Мысли об истинной оценке живых сил» (1746–1749) И. Кант ставит проблему: с одной стороны, как в душе могут порождаться представления и идеи, с другой – как душа может влиять на тело. Решение философ находит в понятии субстанции: если оперировать понятием субстанции, то понятно, что материальная и духовная субстанции связаны друг с другом благодаря взаимодействию их сил [8, с. 65]. Продолжение эта тема найдет уже в другой кантовской работе – «Всеобщей естественной истории и теории неба» (1755), где философ вновь пишет о существовании «пропасти» между душой и телом, между способностью мыслить и материальным миром. При этом в преодолении этой пропасти решающую роль играет даже не душа, а тело. Тело трактуется как посредник между человеческой душой и всем остальным миром, посредник, благодаря которому происходит не только получение впечатлений (понятий) от внешнего мира, но и связывание этих понятий, т.е. мышление [9, с. 245–246].

Из всех немногих случаев использования понятия «субъект» до середины 1760-х гг. становится ясно, что И. Кант, рассматривая субъекта как агента активности, имеет в виду не только субъекта познания, но и субъекта нравственного действия. В частности, в работе «Новое освещение первых принципов метафизического познания» И. Кантом ведется речь о субъекте нравственного действия как о субъекте, обладающем свободой благодаря приобщению воли к мотивам разума, а не к влечениям и своим спонтанным склонностям [3, с. 288].

Однако уже с середины 1760-х годов интерес И. Канта к проблемам философской психологии и к гносеологическому пониманию субъекта становится более отчетливым. В качестве кантовского дебюта в проблемном поле учения о душе можно расценивать работу «Грезы духовидца, поясненные грезами метафизики» (1766). Следует все же согласиться, что И. Канта едва ли можно назвать образцовым «психологом»: весьма часто он позволяет себе сомнения и критику в адрес современных ему психо-

логических идей. В «Грезах духовидца...» И. Кант отмечает, что все суждения о душе и ее связи с телом бессмысленны, поскольку не могут быть ни доказаны, ни опровергнуты на основе опыта и известных физических законов. Нелегитимные суждения о душе столь распространены отчасти из-за того, что невозможно доказать и обратное: что души нет или что она материальна – и в итоге открывается простор для бесконечных и безрезультатных споров. Потому среди выводов «Грез духовидца...» звучит «скептический» призыв – воздержание от суждений до тех пор, пока «мы в будущем на основе нового опыта не получим новые понятия о скрытых еще для нас силах в нашем мыслящем Я» [10, с. 353]. Позже, в письме к М. Мендельсону И. Кант сделает допущение: такой опыт был бы доступен познающему, только если бы тело и душа были «открыты» друг другу, тогда как в действительности душа погружена в мир собственных внутренних состояний (мышления и хотения), а тело живет внешними состояниями, будучи «распахнутым» к физическому миру [11, с. 366].

Разработка И. Кантом понятия «субъект» в предкритический период (1770-1780-е гг.). После 1770-го года Кант становится еще более внимателен к субъекту философской психологии. Упоминания о субъекте как агенте познания начинают количественно доминировать над сугубо логическим или онтологическим пониманием субъекта. В наиболее целостном и развернутом виде трактовка И. Кантом субъекта как души до написания «Критик» представлена в диссертации «О форме и принципах чувственно воспринимаемого и умопостигаемого мира» (1770), а также в конспектах лекций по рациональной психологии, прочитанных философом в конце 1770-х годов с опорой на «Метафизику» А.Г. Баумгартена.

Значительное место в диссертации «О форме и принципах...» уделяется вопросу о познавательных способностях субъекта. В качестве познавательных способностей субъекта И. Кант предлагает выделять чувственность и рассудок (разум), настаивая на их самостоятельности. Чувственность имеет дело лишь с воспринимаемым извне или изнутри (феноменами внешнего или внутреннего чувства). Рассудок, в свою очередь, как высшая познавательная способность имеет дело с умопостигаемым (ноуменальным), а также осуществляет обработку результатов чувственного познания (значит, к феноменам он имеет лишь косвенное отношение). Субъект способен иметь в качестве объекта познания и себя самого (т.е. ноуменальную душу) благодаря интеллектуальной интуиции [1, с. 81]. Результатом чувственного познания выступают «представления о вещах, какими они нам являются», итогом рассудочного познания – «представления рассудочные – как они [вещи] существуют [на самом деле]» [12, с. 390].

Возрастание интереса И. Канта к психологической проблематике и рассмотрение субъекта преимущественно как субъекта познания во многом обязано разработке И. Кантом проекта трансцендентально-критической философии. Важность фигуры субъекта на этом этапе творчества философа может быть проиллюстрирована одним из его высказываний в черновых записях 1775–1778 гг.: «в трансцендентальной науке все должно быть взято из субъекта, и лишь немногое из этого относится к предметам» [13, с. 86]. Даже в упомянутых лекциях по рациональной психологии, которые Кант читал в самом конце 1770-х гг., заметно, что среди всех частей рациональной психологии наибольший интерес для философа представлял ее трансцендентальный раздел. В трансцендентальной рациональной психологии душа рассматривается «абсолютно; как таковая в себе и сама по себе, по ее субъекту, из одних лишь чистых понятий разума» [13, с. 163]. Именно здесь Кант дает априорное определение души.

Априорное определение души включает в себя четыре сущностных признака последней. Во-первых, душа есть субстанция-субъект, потому как свое Я не может быть предиктировано никому и ничему другому. Субстанция же, по определению, идущему еще от Аристотеля, и есть тот «последний субстрат, который уже не сказывается ни о чем другом» [14, с. 157], а может быть только субъектом предикатов.

Во-вторых, душа характеризуется простотой, но И. Кантом эта простота понимается не в духе парменидовского единого бытия, однородного и постоянного, а через утверждение единства мысли. Так, простое представление «Я мыслю» возможно, лишь если его носитель – один субъект. Будучи принадлежащим многим субстанциям, данное представление должно было бы распределиться «по частям» между многими субъектами. Но почему она не может делиться между частями одного субъекта?

И. Кант отрицает возможность деления души, указывая третий трансцендентальный признак души: душа едина, унитарна в себе самой. Это положение философ аргументирует тем, что само Я осознает себя целостным субъектом, мыслит себя в единственном числе. Еще в диссертации 1770-го г. И. Кант пишет, что отдельное Я представлено одной-единственной субстанцией, переживающей целый спектр состояний за время своего существования, но сохраняющей самотождественную форму [12, с. 387]. Трактую время как субъективное условие чувственного опыта, самого субъекта опыта И. Кант выносит за рамки условий временности, наделяя его имманентным постоянством.

В-четвертых, душа обладает имманентной способностью к безусловно абсолютной спонтанности. Спонтанность души названа И. Кантом абсолютной, поскольку душа способна быть детерминированной лишь внутренним принципом вне каких бы то ни было внешних условий даже несмотря на то, что причина бытия души заключена не в ней самой. Абсолютная спонтанность непознаваема, и единственное

свидетельство в пользу ее существования заключается в том, что само Я осознает себя активным агентом действия и, не сомневаясь, высказывается об этом: «Я мыслю, я действую и т.д.» [13, с. 166].

Заключение. Итак, в данной статье было установлено, что пространство значений понятия «субъект» у И. Канта в докритический период задается несколькими векторами трактовки данного понятия: в качестве логического субъекта (в субъект-предикатной структуре), онтологического субъекта (реальное сущее, носитель свойств), а также действующего лица познания и нравственности. Особенность употребления понятия «субъект» докритическим И. Кантом заключается в том, что вплоть до середины 1760-х гг. данное понятие фигурирует на страницах его работ преимущественно в логическом и онтологическом значениях и только во второй половине 1760-х станет более отчетливо обозначать агента мышления и нравственного действия.

Кантовское рассмотрение субъекта в 1770-е гг. характеризуется принятием большей части положений и методологических установок рациональной психологии вольфианского толка. Фактически синонимом субъекта выступает понятие души (Я) как простой единой субстанции, обладающей имманентной спонтанной активностью. Рассудок на данном этапе еще способен постигать ноумены, ввиду чего субъект открыт для самопознания благодаря интеллектуальной интуиции.

ЛИТЕРАТУРА

1. Васильев, В.В. Маятник иллюзий: ускользнувшее Я (к вопросу о статусе субъекта в философии Канта) / В.В. Васильев // Кантов. сб. – 2006. – № 26. – С. 80–82.
2. Кант, И. Опыт введения в философию понятия отрицательных величин / И. Кант // Соч. : в 6 т. – М. : Мысль, 1964. – Т. 2. – С. 80–123.
3. Кант, И. Новое освещение первых принципов метафизического познания / И. Кант // Соч. : в 6 т. – М. : Мысль, 1963. – Т. 1. – С. 264–314.
4. Кант, И. Ложное мудрствование в четырех фигурах силлогизма / И. Кант // Соч. : в 6 т. – М. : Мысль, 1964. – Т. 2. – С. 60–77.
5. Кант, И. Применение связанной с геометрией метафизики в философии природы / И. Кант. – Соч. : в 6 т. – М. : Мысль, 1963. – Т. 1. – С. 316–389.
6. Панафидина, О.П. Трансцендентализм И. Канта и немецкий идеализм / О.П. Панафидина // Вопросы философии. – 2011. – № 4. – С. 177–185.
7. Кант, И. Единственно возможное основание для доказательства бытия Бога / И. Кант // Соч. : в 6 т. – М. : Мысль, 1963. – Т. 1. – С. 392–508.
8. Кант, И. Мысли об истинной оценке живых сил / И. Кант // Соч. : в 8 т. – М. : ЧОРО, 1994. – Т. 1. – С. 51–82.
9. Кант, И. Всеобщая естественная история и теория неба / И. Кант // Соч. : в 8 т. – М. : ЧОРО, 1994. – Т. 1. – С. 113–260.
10. Кант, И. Грезы духовидца, поясненные грезами метафизики / И. Кант // Соч. : в 6 т. – М. : Мысль, 1964. – Т. 2. – С. 292–360.
11. Кант, И. Письмо к Моисею Мендельсону. 1766 год / И. Кант // Соч. : в 6 т. – М. : Мысль, 1964. – Т. 2. – С. 361–367.
12. Кант, И. О форме и принципах чувственно воспринимаемого и умопостигаемого мира / И. Кант // Соч. : в 6 т. – М. : Мысль, 1964. – Т. 2. – С. 382–427.
13. Кант, И. Из рукописного наследия (материалы к «Критике чистого разума», *Opus postumum*) / И. Кант. – М. : Прогресс-Традиция, 2000. – 752 с.
14. Аристотель, *Метафизика* / Аристотель // Соч. : в 4 т. – М. : Мысль, 1976. – Т. 1. – С. 64–367.

Поступила 06.09.2019

EVOLUTION OF THE CONCEPT OF «SUBJECT» IN I. KANT'S PRE-CRITICAL PHILOSOPHY

M. ROVBO

The article reconstructs basic meanings of the concept of “subject” and its dynamics in Kant’s pre-critical philosophy (from 1746 to 1780). It is shown how Kant’s interpretation of subject as an agent of cognition and moral action is gradually crystallized in front of the philosopher’s use of the concept of “subject” in ontological and logical senses. The study of this epistemological and practical subject at that time was a matter of philosophical psychology, which examined questions about abilities of soul, soul’s connection with body and the outside world, as well as possibility of immortality. Kant’s characteristic of the cognizing and acting subject at this stage largely follows in the philosophical doctrine of soul of the XVII–XVIII centuries, although the German thinker sometimes doubts in admissibility of some of its points.

Keywords: *subject, Kant’s pre-critical philosophy, logical subject, ontological subject, epistemological subject, philosophical psychology.*

КУЛЬТУРОЛОГИЯ

УДК 904:72(476.6)«15/18»

ИДЕНТИФИКАЦИЯ ОБЪЕКТОВ ИСТОРИКО-КУЛЬТУРНОГО НАСЛЕДИЯ НА ПРИМЕРЕ БЫВШЕГО ШПИТАЛЯ И КОСТЕЛА СВ. ДУХА В ГРОДНО

канд. ист. наук **Н.А. ПОЧОБУТ**
(Гродненский государственный историко-археологический музей)

Использован культурологический подход к рассмотрению проблемы идентификации объектов историко-культурного наследия. Содержание процесса идентификации раскрывается на примере проведенного автором охранного (спасательного) археологического исследования в исторической части города Гродно на территории шпиталья и костела Святого Духа (XVI–XIX вв.).

Ключевые слова: наследие, раскопки, идентификация объектов археологического наследия.

Прагматика действий по отношению к культурно-историческому памятнику предполагает определенную методику проведения работы. Методика эта основывается на последовательности таких действий, как идентификация ресурса, валоризация, разработка реставрационных директив, составление плана охраны и его реализация. В рамках статьи хотелось бы остановиться на первом, базовом, этапе исследования объекта историко-культурного наследия – его идентификации. Под термином «идентификация» понимается определение знаний и информации о памятнике либо его части. На этапе идентификации происходит всестороннее научное изучение объекта, которое включает ознакомление с имеющимися исследованиями, просмотр документов в архивах (инвентари, карты, планы, описания, мемуары, дневники), работу с иконографическими источниками (живопись, фото, фильмы, рисунки), современными геодезическими и иными планами. Обязательно проводится инвентаризация сохранившихся частей, объемов, фрагментов – традиционных элементов и комплексов памятника. Источниками идентификации служат не только исторические материалы. Важную роль играют археологические исследования разного типа.

На примере надзора на территории бывшего шпиталья и костела Св. Духа в Гродно мы бы хотели проиллюстрировать более предметно изложенную выше концепцию (рисунок 1).



Рисунок 1. – Панорама Гродно, 2018 г.

В июле–сентябре 2018 г. на территории исторического центра г. Гродно между улицами Большая Троицкая и Советская – во внутреннем дворе домов по адресам Советская, 14, и Найдуса, 4, а также во дворе торгового центра «АВС» (Найдуса, 1) нами проводились спасательные археологические исследе-

дования в границах реконструируемой старой теплотрассы (рисунок 2). Заказчиком работ выступал филиал «Гродненские тепловые сети» Гродненского республиканского унитарного предприятия электроэнергетики «Гродноэнерго». Грунт разрабатывался машинным способом. Во дворе дома, где сегодня размещается администрация Ленинского района (Советская, 14), были вскрыты подвальное помещение конца XIX–начала XX вв., отдельные участки сохранившейся кирпичной кладки и, что более важно, участок культурного слоя XVII в., зафиксированного здесь впервые.

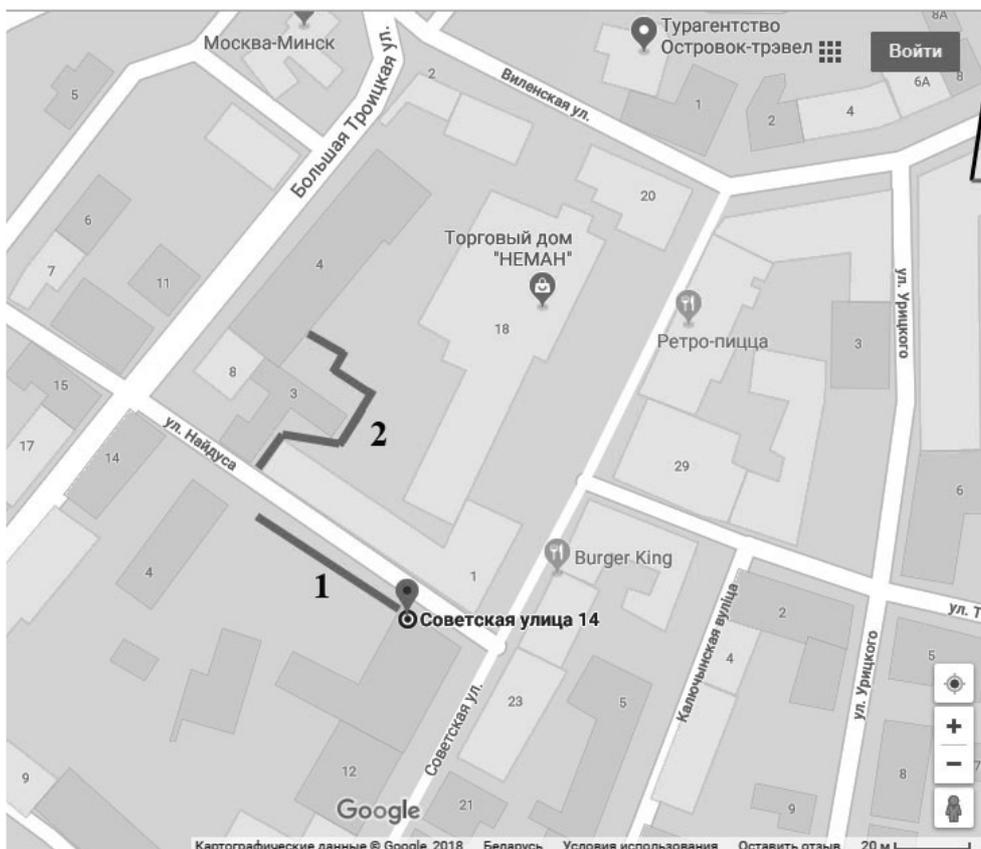


Рисунок 2. – Траншея 1 на плане Гродно

Дом № 14 по ул. Советской представляет собой памятник архитектуры XVI–XIX вв., находится в Государственном списке историко-культурных ценностей Республики Беларусь и является объектом в составе «Исторического центра г. Гродно» (шифр 411E000002). В нем с XVI в. находились шпиталь с костелом Св. Духа. После многочисленных перестроек конца XVIII–XIX вв. этот комплекс кардинально изменился, приобрел вид двухэтажного здания (рисунок 3).

Идентификация объекта исследований – дом № 14 с прилегающей территорией, где был прослежен культурный пласт XVI–XIX вв., основывалась на опубликованных историками сведениях, отражающих основные вехи строительства. Были проанализированы планы застройки Гродно за 1753–1932 гг. и чертежи Святодуховского комплекса первой трети XIX в. Далее обрабатывались данные археологического надзора 2018 г. В ходе написания археологического отчета был использован инвентарь костела 1893 г., включенный в монографию польского историка искусства профессора Марии Каламайской [23]. В то время монография автора еще не вышла в свет, и мы выражаем сердечную благодарность за своевременно предоставленную информацию, сразу после нашего знакомства на конференции «Сакральная спадчына Панямоння» 20–21 ноября 2018 г. в Гродно.

Костел Св. Духа и шпиталь были построены на выделенные королевой Боней Сфорца средства от гродненской королевской экономики. Согласно «Описанию и инвентарю костела Вознесения Найсвейшей Девы Марии», составленному в Гродно (1793), который хранится в Национальном историческом архиве в Гродно и опубликован М. Каламайской, привилей Боны Сфорца датируется 1550 г. [23]. В работах историков Яна Курчевского, Иосифа Иодковского, Юрия Гордеева названа та же дата основания костела [20, s. 29; 22, s. 224; 3, с. 90]. Доктор исторических наук Юрий Гордеев ссылается на документы в Литовском государственном историческом архиве (ЛГИА), Национальном историческом архиве Беларуси в Гродно (НИАБ), на Писцовую книгу гродненской экономики (т. 2, 1882). Ксендз Ян Курчевский

пишет, что заложенный королевой шпиталь был рассчитан на содержание 24 бездомных, «чтобы не бродили по городу, а имели бы место». Дату основания костела 9 октября 1551 г. называют доктор искусствоведения, профессор Александр Кушнеревич [7, с. 100], историк архитектуры Игорь Трусов [9, с. 76] и др. [2, с. 294] без ссылок на источники. Ю. Гордеев перечисляет случаи упоминания госпиталя с костелом Св. Духа. Под 1588 г. о нем сказано в Гродненских земских книгах, под 1662 г. – в ЛГИА (ф. 694, оп. 1, д. 3968, л. 13), под 1754 г. – в т. 2 Писцовой книги Гродненской экономии, под 1783 г. – в визитации фарного костела Гродно, хранящейся в ЛГИА (ф. 694, оп. 1, д. 3985, л. 11) [3]. Костел дважды получал королевские привилегии: от Сигизмунда II Августа в 1553 г. и Стефана Батория в 1584 г. [20, с. 29]. В ревизии Гродно 1680 г. говорится, что костел был каменным [14].



Рисунок 3. – Фасад здания бывшего Святодуховского комплекса, дома № 12 и № 14 по ул. Советская в Гродно

В XVI–XVIII вв. именно на больницы при приходских костелах в городах возлагалась важная общественная функция по опеке над бедными и бездомными. В таких шпиталях можно было получить лечение. В Европе больницы и приюты для лечения бедных и нуждающихся повсеместно освящались в честь Святого Духа, их создавал, например, одноименный орден, в который входили в т.ч. «миряне», занимавшиеся благотворительной деятельностью и медициной. В начале 80-х годов XVIII в. в Виленской диоцезии действовало 178 приходских больниц [21, с. 317], среди которых был и первый гродненский шпиталь Св. Духа.

В Российском государственном историческом архиве в Санкт-Петербурге хранятся планы первого и второго этажей гродненского Свято-Духова костела и больницы [11]. На них показаны объем костела с примыкающими по бокам корпусами больницы и подвалы со сводчатыми перекрытиями (рисунок 4: 1-2). Два подвала тянулись по обе стороны от костела.

В работе А. Кушнеревича сообщается, что в 1786–1792 гг. проведен ремонт костела на деньги виленского епископа Игнатия Масальского и что первоначально, в XVII в., примыкавшие к этому костелу крылья, в которых располагалась больница, были одноэтажными. Автор счел костел монастырским. Пишет, что в 1792 г. «к монастырю, который существовал при костеле, сделаны пристройки» [7, с. 100], и это было повторено в некоторых современных публикациях других авторов. Как видно на «Плане и поперечном разрезе» здания (1811) [7], второй этаж над боковыми флигелями не перекрыт сводами (рисунок 5: 1). Таким образом, ни до, ни после перестройки шпиталя в конце XVIII в., по замечанию М. Каламайской, в здании не было монастырских келий. Костел Св. Духа являлся филиальным по отношению к фарному костелу Вознесения Наисвятейшей Девы Марии («Фаре Витовта»). В 1743 г. в костеле Св. Духа установили переделанный из фарного костела главный алтарь. Ссылаясь на архивные документы, М. Каламайская пишет, что в 1793 г. костел не использовался, разрушен (интерьер – *Н.П.*). Использовались помещения только на первом этаже больницы. Незаконченный второй этаж стоял пустым [23].

В 1800 г. решением Шпитальной комиссии и Виленского губернского правления строение было передано гродненскому магистрату. В 1816 г. шпиталь был рассчитан на 30 мест. По созданному в 1824 г. гродненским архитектором Каролем Багемиглом проекту (пол. – *Bagemihl*) здание перестроили для нужд Товарищества добротности (милосердия), при этом костел превращен в зал заседаний [23].

РГИА Ф.1293,
оп.168, Д. 23 1827г



1. ПЛАН 1827 г.

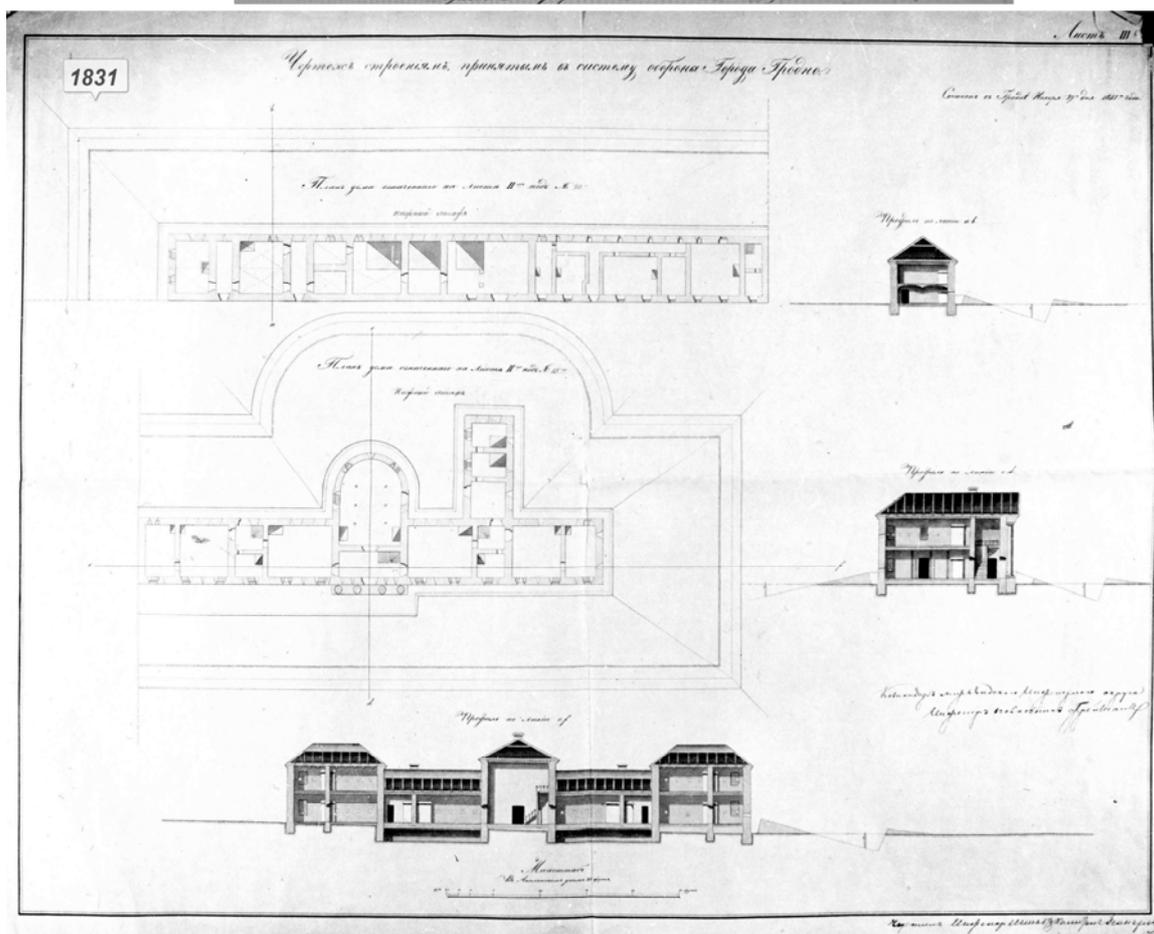
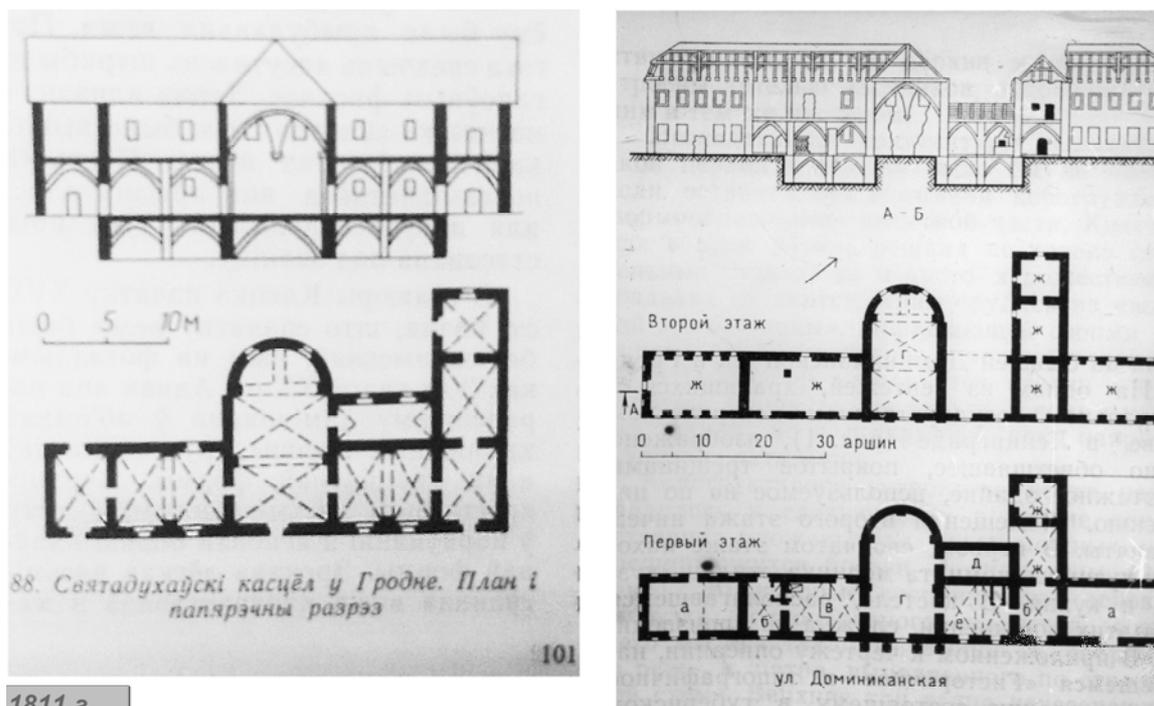


Рисунок 4. – Шпиталь и костел Св. Духа: 1 – план фасада, 1827 г.; 2 – чертеж 1831 г.



1. Поперечный разрез и план. 2. Планы и поперечные разрезы первой трети XIX в.

Рисунок 5. – Планы и поперечные разрезы здания шпиталья и костела Св. Духа:
1 – 1811 г.; 2 – 1-й четв. XIX в.

Шпиталь стоял на так называемом Пушкарском месте, на границе города XVIII в., и входил в линию оборонительных сооружений, отмеченную на «Увеличенном Плате Города Гродно съ наложением проекта укрѣпления онаго» (1831) [7, рис. 50, с. 89]. На плане Гродно 1824 г., хранящемся в РГИА в Санкт-Петербурге, это дом № 33 по ул. Доминиканской. Пояснительная надпись сообщает, что дом принадлежит Товариществу добротности, называемому Св. Духа, опеку над которым взяло на себя Виленское благотворительное общество.

Если рассмотреть контуры комплекса на плане города 1824 г. (составлен в апреле городским губернским землемером Лихновским) и сравнить их с прорисовкой комплекса на «Плате литовского города Гродненской губернии Гродно», составленном в мае 1823 г., то можно отметить уменьшение объема костела. На плане 1824 г. изображена лишь небольшая полукруглая, несколько выступающая за периметр стен комплекса апсида, которая меньше изображенной на плане 1823 г. Но исходя из чертежа 1931 г. и контуров комплекса на планах Гродно 1830 и 1832–1833 гг., объем, в котором был костел, не изменился (рисунок 6). В целом, комплекс перестраивался 4 раза (1802, 1817, 1843 и 1890 гг.).

Свято-Духовский храм представлял собой однонефную базилику. Фасад костела в XIX в. украшали четыре круглые полуколонны, поставленные на высокие постаменты. Комплекс венчала высокая ломаная крыша. Колонны были утрачены после городского пожара 1885 г. Утраченный фасад бывшего костела отражен на рисунке Наполеона Орды, сделанном в 1867 г. (рисунок 7). На нем изображена перспектива ул. Доминиканской (ныне ул. Советская) с домом Ремера, а на противоположной стороне видны фрагменты главного фасада костела Св. Духа (рисунок карандашом, 1 июля 1867 г., «Доминиканская улица с отелом Ремера» [14; 10, s. 64].

Товарищество добротности было ликвидировано после восстания 1863–1864 гг. Здание было обращено в собственность государства, после чего выкуплено еврейскими купцами – власти города продали его купцу второй гильдии торговцу зерном Абелью Тарловскому. Вскоре оно пострадало в общегородском пожаре 1885 г. А. Тарловский не стал его восстанавливать и продал купцу Ионе Хозе, который умер в 1896 г. [9, с. 76; 12, с. 294]. Его сыном Альтором-Шмуалем здание было приспособлено под отель «Славянский» – открылся в конце 90-х гг. и продолжал работать в 20-е гг. прошлого века [20, с. 29; 12, с. 294]. В 1898 г. в подвалах открылся одноименный ресторан «Славянский», существовавший до оккупации города кайзеровскими войсками. В бывшем шпитале размещались магазин тканей М. Пренского, галантерейный магазин Смаженовича, магазин ритуальных принадлежностей г. Баума, мебельный магазин Уранзона, овощной магазин Ц. Мышковской, парикмахерская Френкеля, булочная Соловейчика. В 1910 г. тут работала скоропечатная мастерская С. Ган, жил врач М. Хлевицкий.

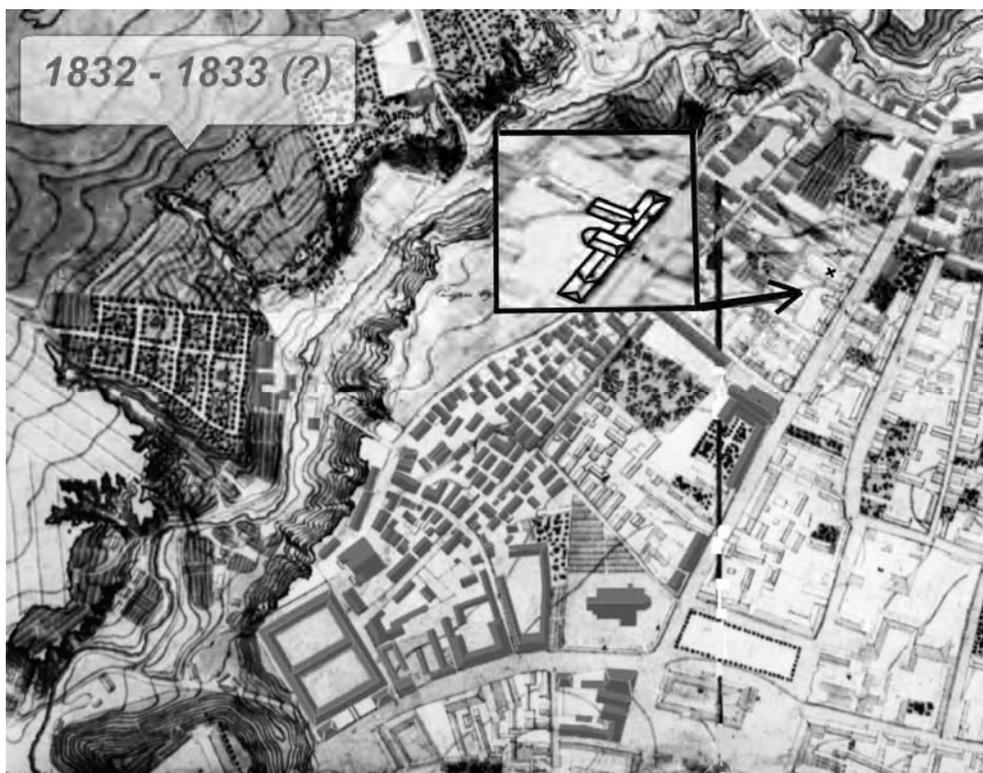


Рисунок 6. – План Гродно 1832–1833 гг. с выделенным зданием Товарищества добротинности



Рисунок 7. – Рисунок Наполеона Орды, 1867 г.

В газете «Наше утро» за 19 января 1919 г. новые хозяева – «Зенько и Ко» – сообщили гродненцам о том, что 21 января состоится открытие нового ресторана на Соборной улице в доме Хозе под гостиницей «Славянской»: «Ежедневно завтраки, обеды, ужины, чай, кофе, пиво, ликеры, разные вина по самым низким ценам. Кухня управляется самими хозяевами как специалистами» [13, с. 48]. В 1921 г. в подвалах бывшего костела и больницы возобновил работу (после перерыва в Первую мировую войну) ресторан, который принадлежал уже новому владельцу – Г. Лепунскому – и назывался «Цинке» по ул. Доминиканской, 14 [13, с. 64]. Владельцами дома в 1928 г. были Ф. Назарко, Х. Фрухт, С. Хозе, работала столовая. Самуэль Хозе отдал часть 1-го этажа Польскому банку, позднее упоминается еще один владелец – Е. Франк (тогда дом № 16 по ул. Доминиканской) [12, с. 294]. В 1939 г. в отеле «Славянский» насчитывалось 14 номеров. В годы Второй мировой войны в здании размещался немецкий военный пансионат «Старый друг», столовая которого занимала бывший костел [12, с. 295]. После Великой Отечественной войны и до нашего времени в этом здании находятся органы городского управления и администрации.

На протяжении XX в. и до начала XXI в. внешний вид дома № 14 не претерпевал значительных изменений. Сегодня бывший комплекс представляет собой Т-образное, вытянутое вдоль ул. Советская двухэтажное строение, декорированное тремя фронтонами (дома под №№ 12, 14) (см. рисунок 3). Этажи отделены двумя карнизами. Окна второго этажа полуциркульные, с полукруглыми сандриками, первого – прямоугольные. Центральная часть, представляющая бывший объем костела, завершается треугольным фронтоном. По вертикали она членится четырьмя пилястрами (ранее тут были полуколонны), в центральной части над входом – балкон на кованых кронштейнах. Боковые крылья украшены по краям двумя сдвоенными пилястрами, между которыми размещено по два окна и которые завершаются полукруглыми фронтонами. Интерьер здания изменен. Трудно пока сказать, когда окончательно был разобран костел. На немецком плане 1941 г. города, созданном на основе польского плана 1937 г., неф костела и апсида не выступают за основной объем здания, расположенный вдоль ул. Доминиканская (ныне Советская).

Что удалось установить о застройке территории, прилегающей к Святодуховому комплексу, по которой прошло русло под отрезок теплотрассы? Были изучены карты Гродно 1753, 1795, 1807, 1811, 1824 гг., «План геометрической части города Гродна» 1830 г., городские планы 1831, 1832–1833, 1867 гг. Привлечен «Projekt kanalizacji m. Grodna», составленный землемером Августинком в 1931 г. (опубликован в 1932 г.), на котором уже показаны жилая застройка из кирпичных домов, отмечено условными обозначениями количество жителей в каждом доме. Таким образом, строительство домов из кирпича не осуществлялось здесь, во дворе дома № 14 по ул. Советская и дома № 4 по ул. Найдуса, до 1867 г., а выявленные подвалы и фрагменты кирпичных стен относятся к концу XIX–первой трети XX в.

На участке Б траншеи, которая прошла во дворе бывшего шпиталия, вдоль современной ул. Найдуса и перпендикулярно правому крылу дома № 14 (см. рисунок 2, тр. 1), в 2 м от металлического ограждения администрации Ленинского района, был выявлен культурный слой, синхронный периоду существования больницы. Первоначально были вскрыты два высоковольтных кабеля, ниже залегал культурный слой XVII в. мощностью 0,6 м. В нем были обнаружены развал печи – нагромождение битого кирпича «пальчатки» и красной обожженной глины (рисунок 8), и примыкавшая к нему выгребная яма, наполненная керамикой. В северном профиле траншеи яма имела очертания овальной формы 45х25 см (рисунок 9). Этот участок пласта XVII в. чудом уцелел в период интенсивной застройки конца XIX–первой трети XX вв. и прокладки коммуникаций в советское время. Выявленные объект печь и камни фундамента неизвестной ранее постройки (рисунок 10) находились в 35 м на северо-запад от стены правого крыла шпиталия. Немаловажную роль для выявления объекта сыграло то, что была предпринята попытка разрабатывать отрезок участка Б по слоям 20–25 см. В заполнении ямы были обнаружены части столовой поливной посуды (тарелки, миски, кружки), фрагменты кухонных горшков и сковород, костяной двухсторонний гребень, фрагменты изразцов и черепицы. Кирпич печи имел по четыре линии борозд от пальцев по верхней постели, размер его – 26х12,5х6,5 см, датируется XVII в. Например, аналогичный кирпич происходит из постройки XVII в., которую проследил Александр Кравцевич возле Николаевского костела в местечке Мир [6, с. 63]. Керамика в яме может датироваться серединой – второй половиной XVII в. Изразцы с мотивами «квадрат» и букет в вазе тоже относятся к XVII в. [18, рис. 82: 1, 13]. Плоская черепица с треугольным шипом, прямой пяткой и округлым носком из траншеи на участке Б имеет ширину 15,5 см, толщину 1,8 см, высоту шипа 3,5 см, а длина ее, исходя из аналогов, могла быть 37–38 см. В Гродно такого вида черепица из раскопок Старого замка датируется концом XVI в. [18, рис. 36: 2, 6], но толщина ее несколько больше; из Мирского замка – XVII в. [6, рис. 85: 4].

В переотложенном слое траншеи 1 встречены экземпляры кирпичей из желтой глины с едва заметными бороздами. Такой кирпич характерен для периода середины – первой половины XVIII в. (датировка по материалам раскопок Мирского замка) [6, рис. 85: 5]. На участке В траншеи 1, в непосредственной близости к зданию бывшего шпиталия, в профиле, возле камней-валунов фундамента неизвестной постройки, обнаружен фрагмент волнистой черепицы с крепежным шипом прямоугольной формы. Аналоги такой черепицы датируются по Мирскому замку концом XVII–XVIII вв. [1, рис. 215: 10]. О наличии у костела Св. Духа черепичной крыши говорится и в источниках [23].



Рисунок 8. – Траншея 1, участок Б. Вид на объекты «печь» и «выгребная яма» XVII в.



Рисунок 9. – Траншея 1, участок Б. Объект «выгребная яма» XVII в.



Рисунок 10. – Зачищенный профиль траншеи 1 с остатками фундамента, выявленными рядом с объектом «печь»

Описанные выше археологические материалы могут относиться только к комплексу госпиталя и костела Св. Духа и являются первыми известными вещественными археологическими источниками по объекту. Описание стратиграфического профиля участка Б траншеи следующее. Ниже дневной поверхности – переотложенный слой толщиной 0,4 м с единичными артефактами XVII–XIX и многочисленными предметами и строительным мусором XX вв. Его подстилал слой XVII в. толщиной 0,6 м. Ниже залегал светло-желтый суглинок (0,4 м). Под суглинком, ниже дна траншеи, шел темно-желтый крупнозернистый песок, который сменялся красной материковой маренной глиной. В профилях стен траншеи на участках Б и В прослежены камни-валуны от фундамента, находящиеся на одном уровне с объектом «печь».

Выводы. Таким образом, в результате последовательно осуществленной идентификации объекта – комплекса бывшего госпиталя и костела Св. Духа, на территории которого проводились земляные работы, были найдены дополнительные источники – исторические письменные, графические, археологические вещественные, позволившие получить новую информацию о крайне мало изученном памятнике историко-культурного наследия Гродно. Полагаем, что попавшая в участки Б и В траншеи 1 постройка, а точнее фундамент из камней, была деревянной и выявленная там же печь относится к ней. Возможно, именно это неизвестное ранее строение просматривается на плане Гродно 1811 г. (рисунок 11), либо на плане очерчен весь участок, принадлежавший госпиталю.

Наиболее предпочтительными для проведения идентификации объекта археологического наследия являются планомерные систематические научные археологические раскопки. В случае, когда принимается решение о проведении спасательных исследований, в т.ч. просто археологического надзора, встает проблема последовательной и полной идентификации памятника либо участка городской застройки. Когда памятник находится в аварийном состоянии или на его территории уже начаты земляные работы, археолог приступает к исследованию, фактически минуя этап ознакомления с письменными историческими источниками (опубликованными и неопубликованными), что в итоге может привести к ошибочному выбору методов исследования – «экскаваторным раскопкам» в сжатые сроки, передаче права надзора менее опытным коллегам, недостаточному вниманию к фиксации напластований и находок. Проведенная подобным образом первичная культурно-хронологическая идентификация культурного пласта не позволит выйти на какие-либо достоверные выводы по разработанному участку памятника, не предоставит материал и для последующих собственных и чужих интерпретаций. Таких просчетов в зоне охраны средневековых городов помогает избежать то, что у специалиста до начала работ уже имеются знания о развитии планировочной структуры населенного пункта и в целом о его истории. Важным фактором успешной идентификации является владение информацией о результатах предшествующих археологических работ на объекте либо в том же районе города, и в целом о градостроительной истории населенного пункта. И тогда процесс идентификации проходит последовательно – начинается до и продолжается после земляных работ, обогащаясь в процессе написания отчета дополнительными сведениями.



Рисунок 11. – Выкопировка из плана Гродно 1811 г.

ЛИТЕРАТУРА

1. Археалогія Беларусі. У 4 Т. – Т. 4 : Помнікі XIV–XVIII стст. / В.М. Ляўко [і інш.] ; пад рэд. В.М. Ляўко [і інш.]. – Мінск : Беларус. навука, 2001. – 597 с.
2. Вашкевіч, А. На гродзенскім бруку / А. Вашкевіч, В. Саяпін. – Гродна : ЮрСаПрынт, 2016. – С. 139.
3. Гардзеў, Ю. Тапанімія старажытнай Гародні (XII–XVIII стст.). / Ю. Гардзеў. – Гародня : Гарадз. бібліятэка, 2013. – 190 с.
4. Дук, Д.У. Полацк XVI–XVIII стагоддзяў: нарысы тапаграфіі, гісторыі матэрыяльнай культуры і арганізацыі жыццёвай прасторы насельніцтва беларускага горада / Д.У. Дук. – Наваполацк : ПДУ, 2007. – 268 с.
5. Здановіч, Н.І. Беларуская паліваная кераміка XI–XVIII стст. / Н.І. Здановіч, А.А. Трусаў ; рэд. Г.В. Штыхаў. – Мінск : Навука і тэхніка, 1993. – 88 с.
6. Здановіч, Н.І. Матэрыяльная культура Міра і Мірскага замка / Н.І. Здановіч, А.К. Краўцэвіч, А.А. Трусаў. – Мінск : Навука і тэхніка, 1994. – 152 с.
7. Кушнярэвіч, А.М. Культывае дойлідства Беларусі XIII–XVI стст. – Мінск : Навука і тэхніка, 1993. – 119 с.
8. Левко, О.Н. Средневековое гончарство северо-восточной Белоруссии / О.Н. Левко ; АН Беларусі, Ін-т історыі. – Мінск : Навука і тэхніка, 1992. – 63 с.
9. Лялевіч, А. Ад Каложы да фартоў: гістарычная спадчына Гродна / А. Лялевіч, І. Трусаў, А. Чарнякевіч. – Мінск : Лімарыус, 2008. – 92 с.
10. Напалеон Орда (1807–1883). Ілюстраваная энцыклапедыя краіны. Выстава з калекцыі Нацыянальнага музея ў Кракаве ў Нацыянальным мастацкім музеі Рэспублікі Беларусь. – Кракów, 2017. – 160 s.
11. План фасады и перерезы строению Святого Духа что очынь дом Добročинности съ Города Гродно на Доминиканской улице имеющей свое положение, 27 марта 1827 г. // Рос. гос. ист. архив в Санкт-Петербурге. – Ф. 1293. Оп. 168 Гродненская губерния. Д. 23.
12. Савецкая № 14 // Біяграфія гарадзенскіх вуліц: ад Фартоў да Каложы / А. Вашкевіч [і інш.]. – Гародня – Wrocław : Гарадз. бібліятэка, 2012. – С. 294–295.
13. Саяпін, В. Гродно. Історыя Гродно на старонках газет. 1913–1941 годы / В. Саяпін. – Гродно : ЮрСаПрынт, 2013. – 270 с.
14. Севенко, А. Тайны костела Святого Духа / А. Севенко, В. Саяпін // Гродз. праўда. – 2014. – 5 февр.
15. Королевский город Гродно / А.А. Семенчук [и др.]. – Мінск : Рифтур, 2010. – 72 с.
16. Слюнькова, И.Н. Монастыри восточной и западной традиций. Наследие архитектуры Беларуси / И.Н. Слюнькова. – М. : Прогресс-Традиция, 2002. – 600 с.

17. Трусаў, А.А. Беларускае кафлярства / А.А. Трусаў. – Мінск : Перамога, 1993. – 55 с.
18. Трусаў, А.А. Стары замак у Гродне XI–XVIII стст.: гісторыка-археалагічны нарыс / А.А. Трусаў, В.Е. Собаль, Н.І. Здановіч. – Мінск : Навука і тэхніка, 1993. – 152 с.
19. Чантурия, Ю.В. Градостроительное искусство Беларуси второй половины XVI–первой половины XIX вв. / Ю.В. Чантурия. – Минск : Беларус. наука, 2005. – 375 с. (план Гродно 1824 г., с. 88).
20. Jodkowski, Józef. Grodno : z 28 ilustracjami i planem miasta / J. Jodkowski ; Departam. sztyki min. W.R.i O.P. – Wilno : Nakładem księgarni J. Zawadzkiego w Wilnie, MCMXXIII, 1923. – 119 s.
21. Gordziejew, J. Socjotopografia Grodna w XVIII wieku / J. Gordziejew. – Toruń : Wydawnictwo Adam Marszałek, 2002. – 341 s.
22. Kurczewski, Jan. Biskupstwo wileńskie od jego założenia aż do dni obecnych, zawierające dzieje i pracę biskupów i duchowieństwa diecezji wileńskiej oraz wykaz kościołów, klasztorów, szkół i zakładów dobroczynnych i społecznych / Opracował Jan Kurczewski. – Wilno : Nakładem i drukiem Józefa Zawadzkiego, 1912. – S. 224.
23. Materiały do dziejów sztuki sakralnej na ziemiach wschodnich dawnej Rzeczypospolitej. – Cz. IV: Kościoły i klasztory rzymskokatolickie dawnego województwa trockiego. – T. 4 : Maria Kałamajska-Saeed, Kościoły Grodna. – Kraków, 2018. – S. 14, 26 (tekst), 59–61 (aneksy).

Поступила 09.07.2019

**IDENTIFICATION OF OBJECTS OF HISTORICAL AND CULTURAL HERITAGE
FOR EXAMPLE SUPERVISION IN THE TERRITORY
OF THE FORMER STEEPLE AND THE CHURCH OF THE HOLY SPIRIT IN GRODNO**

N. PACHOBUT

The author of the article uses a cultural approach to the problem of identifying objects of historical and cultural heritage. The content of the identification process is revealed by the example of the conservation (rescue) archaeological research conducted by the author in the historic part of the city of Grodno, on the territory of the hospital and the Church of the Holy Spirit (XVI–XIX centuries).

Keywords: *heritage, excavation, identification of archaeological heritage sites.*

УДК 94(510):930.85

СТЕПНАЯ КУЛЬТУРА ВНУТРЕННЕЙ МОНГОЛИИ В СОВРЕМЕННОМ КИТАЕ

*д-р пед. наук, д-р ист. наук, проф. С.В. СНАПКОВСКАЯ, ЧАО ЧЖЭН
(Белорусский государственный университет, Минск)*

Впервые характеризуется стратегическое положение степной культуры, которая является ядром строительства экономического пояса Шелкового пути в автономном регионе Китая – Внутренней Монголии. Исследуются происхождение и духовное содержание китайской степной культуры. Показана ее высокая ценность с точки зрения воздействия временного фактора, раскрываются отличительные черты и особенности.

Ключевые слова: культура Китая, Внутренняя Монголия, отличительные особенности, культурный менталитет, духовное содержание и виды степной культуры, ценность степной культуры.

Положение Внутренней Монголии в строительстве китайского «Экономического пояса Шелкового пути». Шелковый путь в Древнем Китае представлял собой достаточно разветвленную систему, состоящую из множества маршрутов. Степной шелковый путь – старейший, просуществовавший дольше всех, а также имеющий самую длинную протяженность маршрут во всей системе Шелкового пути, созданный руками человека. Он начинается от восточной границы Монгольского плато, проходит через Южную Сибирь и Центральную Азию и вступает в южнорусские степи на северном берегу Черного моря, достигая даже восточноевропейской части Карпатских гор. Будучи важной составляющей Великого шелкового пути, Степной шелковый путь является основным коммерческим каналом, связывающим Европу и Азию, главной торгово-экономической и культурной артерией между Востоком и Западом, а также важным транспортным узлом, соединяющим степи с центральными равнинами.

Географически Внутренняя Монголия расположена на северной границе Китая. Выгодное географическое положение определило тот факт, что Внутренняя Монголия стала важной стратегической базой между севером Китая и внешним миром, а также ключевым опорным пунктом, связывающим Китай с Внешней Монголией и позволяющим попасть в Европу.

С культурной точки зрения, Внутренняя Монголия является колыбелью степных народов, местом зарождения степной культуры, а также основным районом ее концентрации, процветания и развития. Исторически множество кочевых скотоводческих народов создали здесь свои уникальные кочевые культуры. Благодаря исторически непрерывному перемещению северных кочевых народов на запад, эти богатые, разнообразные культурные формы внесли огромный вклад в этнические связи между Востоком и Западом, а также в расширение и успешное развитие Великого шелкового пути. В течение последних десяти лет Внутренняя Монголия постоянно укрепляет внутренние и внешние культурные связи и контакты. Благодаря этому деятельность по взаимодействию степной культуры с другими отечественными и зарубежными культурами получила значительное динамичное развитие и превратилась в важнейший узел связи и сотрудничества для стран, входящих в экономический пояс Шелкового пути.

Происхождение степной культуры. Степи северного Китая являются одним из мест зарождения цивилизации древнего человека в Азии. Еще в эпоху позднего палеолита здесь появилась культура Даяо. С приходом эпохи неолита древние жители степей создали культуры Синлунва, Чжаобаогуо, Хуншань, Мяоцзыгоу и Лаохушань и др. В бронзовом веке в степях появились культуры нижнего слоя Сяцзядянь, Чжукайгоу, верхнего слоя Сяцзядянь, ордосской бронзы и др. В поселении культуры Синлунва (возраст 8000 лет) в городе Чифэн (провинция Внутренняя Монголия) при раскопках были найдены большие каменные мотыги, глиняные сосуды, а также несколько рядов построек. Эти артефакты свидетельствуют о том, что древние представители культуры Синлунва уже начали выращивать сельскохозяйственные культуры, что на несколько тысяч лет раньше начала земледелия в бассейне реки Хуанхэ в период среднего неолита [1, с. 44–45].

Обнаруженная при раскопках здесь же самая древняя в Китае каменная статуя в археологическом сообществе получила название «Китайская бабушка». Кроме того, в районе Внутренней Монголии были найдены окруженные каменными стенами поселения (возраст 5000 лет), а также группа поселений городского типа культуры Лаохушань с каменными укреплениями. Это самое раннее поселение городского типа, открытое археологами на сегодня на территории Китая.

Изобретение письменности является важнейшим шагом для вступления человечества на путь цивилизации. Так, уже 5000–4000 лет назад первые представители культуры Сяохэянь на территории города Чифэн начали вырезать примитивные пиктографические знаки на глиняных сосудах.

Знаки, вырезанные на глубоком глиняном сосуде с широким горлышком, который был найден в начале восьмидесятых годов прошлого века при раскопках дольмена в хошуне Оннюд-Ци, были расшифрованы учеными как запись об упавшем в древности метеоре или метеоритном дожде [2, с. 125].

В 1984 г. ученые начали работы на стоянке Нюхэлян, принадлежащей культуре Хуншань. В разное время были раскопаны жертвенные алтари, храмы богинь, большие квадратные площадки, крупные постройки пирамидальной формы, обладающие яркими специфическими чертами каменные насыпи, а также группы нефритовой ритуальной утвари. Эти находки показывают, что уже 5000 лет назад культура Хуншань с этапа родового общества перешла на этап древнего государства, т.е. зародилась система ранних городов-государств – старейшая китайская система, основанная на первобытнообщинном родоплеменном строе. Регион Центральной равнины Китая, в свою очередь, вошел в стадию древнего государства только через 1000 лет [3, с. 17]. Таким образом, можно предположить, что культура Хуншань занимает лидирующее положение в истории зарождения цивилизации в сравнении с другими регионами Китая.

В 1971 г. среди останков поселения Саньсинтала, принадлежащего к культуре Хуншань, было обнаружено резное нефритовое изображение дракона, возраст которого составляет 5000–6000 лет. Изображение получило название «Первый китайский нефритовый дракон». После 1980-х гг. во время раскопок останков культуры Хуншань были найдены и другие нефритовые изображения дракона. Это свидетельствует о том, что степи Внутренней Монголии являются родиной концепции поклонения китайцев дракону. Кроме того, именно «нефритовая культура» общей культуры Хуншань вместе с «нефритовой культурой» культуры Лянчжу в долине реки Янцзы стали местом зарождения нефритовой культуры китайского народа. Возраст останков культуры Чжаобаогуо в хошуне Оннюд-Ци – 6800 лет. В 2004 г. здесь была обнаружена терракотовая чашка с изображением птицы-феникса, которую ученые называли «Первым китайским фениксом» [4, с. 126]. После вступления в бронзовый век в степях появилась ранняя бронзовая культура, представителем которой является культура нижнего слоя Сяцзядянь, оказавшая очевидное влияние на бронзовые изделия времен династии Шан. Су Бинци считает, что предки китайской династии Шан-Инь вышли из этой культуры [5, с. 18].

В результате длительного взаимодействия и синтеза кочевых культур гуннов, сяньбийцев, тюрков и кидани с различными культурами Центральной равнины Китая степная культура Внутренней Монголии превратилась в стройную систему культур степей, образцовым представителем которой является монгольская культура, обладающая яркой индивидуальностью и богатым внутренним содержанием.

Отличительные черты феномена «степная культура». Степная культура – это культура, в которой идеология, религиозные убеждения, эстетические вкусы, ценностные ориентации и бытовые привычки отличаются от земледельческих культур. Она не является ни производным или локальным вариантом древней культуры Центральной равнины Китая, ни тем более чужеродной культурой, пришедшей с Запада. Это сложная региональная культура, основа которой – кочевая культура, включающая рыболовную, охотничью и аграрную культуры и обладающая яркими самобытными национальными особенностями [6, с. 91]. Три типа культуры, существовавшие на территории Китая с древних времен, – степная культура, культура Хуанхэ и культура Янцзы – соединились воедино, создав глубокую, единую в своем многообразии китайскую культуру.

Монгольская юрта, как вид жилища степных народов Внутренней Монголии, была предназначена для перманентных перемещений кочевых народов с места на место в поисках травы и воды. Она появилась уже в эпоху гуннов и существует до сих пор. Монгольские юрты различают двух видов: стационарные и переносные. Стационарные юрты в основном строят в районах, где существуют и земледелие, и скотоводство. Главные особенности юрты – удобство сооружения и легкость перемещения. Монгольская юрта имеет круглую форму, состоит из трех основных частей: деревянных подпорок, войлочного покрытия и пеньковых веревок. Конструкция деревянных подпорок рациональная и прочная, обеспечивает эффективную защиту от ветра и снега.

Традиционный вид транспорта в степи – повозка *хасаг тэрэг* (фудутунка). Она являлась самым важным видом транспорта для степных народов – пригодная и для повседневных перевозок, и в качестве военной колесницы с провиантом и фуражом для армии. Отличительной особенностью фудутунки является ее маленький размер при больших колесах. В качестве основного материала используется береза, твердая и практически не деформируемая. Простая, легкая и гибкая конструкция обеспечивает успешное прохождение степных, заснеженных районов и горных цепей. Фудутунка является представителем степной цивилизации, она нагружена ожиданиями и воспоминаниями степных народов.

Монгольский народ традиционно уделяет большое внимание питанию, поэтому культура питания в степях уникальна. Его основу составляют молочные и мясные продукты, дополненные злаками. Монгольские традиционные продукты делятся на белые и красные. Белые – это молочные продукты. В монгольской культурной традиции белый цвет означает чистоту, добрые предзнаменования, благородство, поэтому белые продукты – выражение наивысшего уважения гостю. В течение долгой кочевой жизни монголов было создано множество рецептов вкусных молочных продуктов с большим сроком годности, таких как сливки, сыр, молочный чай, сливочный ликер и др. К красным продуктам относится мясо, в основном представленное домашними баранами и коровами, а также дичью: кроликами и оленями. Наиболее характерное монгольское красное блюдо – жареная баранья туша, которую, как правило, можно

увидеть на больших застольях. В повседневной жизни основными блюдами являются отварная баранина, которую едят руками, вяленая говядина и баранина и др. Монголы – очень радушный и гостеприимный народ. Во время праздников и встреч с друзьями они любят вместе петь, танцевать и пить хорошее вино. В торжественной обстановке принято также произносить поздравительные речи и хвалебные оды и уделять большое внимание культуре и атмосфере принятия пищи.

Как и большинство народов, монголы придают большое значение свадебному ритуалу. Обширная территория и многочисленные племена способствовали формированию огромного количества различных свадебных обычаев. Одним из самых характерных является ордосский свадебный обряд, который сохранил порядок монгольской свадьбы XII века в наиболее полном виде и в 2006 г. был включен в первый список национального нематериального культурного наследия Китая [7]. В этом обряде при помощи юмористических рифмованных текстов, поздравительных речей, совместных песен и танцев создается радостная и торжественная атмосфера. Некоторые ритуалы отличаются богатыми национальными особенностями :

1. Обручиться с хада: сват с полотном хада и вином отправляется в дом семьи девушки. Если родители девушки принимают полотно хада, это означает, что они согласны на помолвку.

2. Жениться с луком на поясе: жених отправляется в дом девушки с луком и стрелами на поясе.

3. Выходить замуж с несколькими косами: семья девушки приглашает пару, прожившую в браке много лет, чтобы они расчесали невесте волосы. Сначала из одной косы заплетают несколько, а затем вставляют в прическу украшения.

4. Встреча в дверях: после того, как жених и его близкие приезжают в дом невесты, родственники и друзья девушки встречают их на входе. Только после того, как обе стороны обменяются рядом находчивых стишков, вопросов и ответов, жених и его близкие могут войти и встретиться с невестой.

5. Подношение барана и тост - жених дарит родителям девушки барана как символ высочайшего почитания, а также произносит тост в честь гостей со стороны невесты.

6. Выведывание имени и возраста: жених всеми возможными способами пытается выведать имя и возраст невесты у людей, произносящих поздравления. Эта долгая сцена совместных исполнений стихов и песен, вопросов и ответов, очень интересна.

7. Дорога во время проводов невесты: люди, провожающие невесту, на лошадях преследуют жениха и его близких, встречающих невесту, и пытаются выбрать удобный момент, чтобы похитить шапку жениха, проверяя тем самым его характер и скорость реакции.

8. Приветственная церемония поклонения богу Очага: невеста, прибыв в новый дом, должна сначала перешагнуть через костер, чтобы очиститься от всякого зла, а затем преклонить колени перед свекром и свекровью. Свекровь, в свою очередь, передает невестке серебряную чайную ложку – символ семейного могущества, тем самым принимая ее в новую семью [8, с. 462–464].

9. Торжественная церемония бракосочетания: свадебное торжество с гостями, сопровождаемое вином, песнями и танцами.

В 1970-х гг. группа художников обобщила народный ордосский свадебный ритуал, который после художественной обработки был представлен на сцене в виде мюзикла «Ордосская свадьба», призванного защитить наследие ордосского свадебного ритуала [9, с. 9–12].

Монгольское музыкальное искусство – чандяо, моринхур, хоомей – включены в список мирового нематериального культурного наследия. Характерная особенностью *чандяо* – малое количество слов звучит очень долго, песня исполняется мощно, протяжно, неторопливо, свободно. Эти песни прекрасно подходят и для повествования, и для выражения чувств. Чандяо при помощи ярко выраженных особенностей кочевой культуры и уникального способа пения повествует о представлениях монгольского народа об истории, культуре, обычаях, нравственности, философии и искусстве. Горловое пение *хоомей* – специфическое монгольское сценическое искусство. Этот вид пения исполняется прозрачно и чисто, с присутствием высоких металлических звуков, что позволяет ему достигать несравненно прекрасного звукового эффекта. *Моринхур* является типичным представителем монгольской музыкальной культуры: будь то его форма, материал, из которого он изготовлен, или качество звука, стиль музыкального исполнения и способ игры на нем – все это в равной степени воплощает внутренние качества монгольского характера. Моринхур широко используется в современной музыке и имеет высокую художественную ценность.

Кроме этого, монгольские танцы, степная школа живописи, искусство вырезания из бумаги уезда Хэлиньгэр, праздник Надом, монгольские национальные костюмы и т.д., благодаря своим художественным особенностям и притягательной силе, оставили свой след во многих национальных культурах, значительно увеличив при этом влияние и привлекательность китайской. Степная культура и этнические обычаи ее представителей обеспечивают широкую арену для открытия китайского рынка степного туризма, а также его связей с остальным миром.

Ценностью степной культуры с точки зрения времени является ее перманентное воплощение в реальной жизни. Например, праздники, ритуалы, костюмы, ремесла, песни и танцы, литературное искус-

ство и другие сферы степной культуры органически сочетают традиции с современностью. Степная культура особым образом впитывает достижения современной цивилизации, в ее рамках для усиления способности к саморазвитию реализуются раскопки, восстановления, реконструкции; современная цивилизация в сочетании со степной культурой также приобретает новые сферы и формы реализации [11, с. 416]. Фактически степная культура уже вошла в туристическую, художественную, градостроительную и другие отрасли, существующие в степных регионах, а также стала новым главным пунктом социально-экономического развития этих регионов, демонстрируя большой потенциал и преимущества.

Ведущая идея степной культуры. В процессе развития человечества культура каждого народа заключается в различных аспектах его общественной жизни и отражает особый характер этого народа. Гегель отмечал: «Религия, режим, этика, право, обычаи, а также науки, искусство и умения народа являются проявлением и показателем национального духа» [10, с. 76]. Духовная степная культура является внутренним ядром степной культуры в целом. Она включает систему ценностей, моральные принципы, эстетические ориентиры, образ мыслей, религиозные чувства, национальные черты, характеры и другие составляющие, прочно сформированные кочевыми народами в длительном практическом процессе производства. В ней заключается душа степной культуры. Это:

1. Единство природы и человека.

Северные степи Китая находятся в самой восточной части Евразийской степи, а удаленность центральной части азиатского континента от морей и океанов определила экологичность и натуральность степной культуры. Экологичность степной культуры уходит своими корнями в древность и существует по сей день, являясь образцом гармоничного сосуществования человека и природы. Экологические идеи степных народов проистекают из самой их жизни. Животноводство – основное занятие для северных народов, а кочевое разведение скота – основа экономики степной культуры. Кочевники разводят скот циклично, периодически, следуя законам природы, и, таким образом, максимально эффективно используют землю для формирования экологического баланса «человек – скот – трава». Экологически чистая окружающая среда является выгодным источником для степных жителей, а скотоводство выступает средством преобразования экологических ресурсов. Степные жители кочуют для того, чтобы, защищая экологическую среду и сохраняя здоровье стада, в конечном итоге получать максимальный результат. Таким образом, жизненная важность кочевой культуры заключается в сохранении гармонии человека и природы.

2. Свобода и открытость.

Степная культура из-за явных отличий от аграрной в плане способов производства и образа жизни сформировала свою собственную уникальную особенность – открытость. Прежде всего, открытое пространство для жизни в степных районах определил открытый рельеф местности. Поскольку средства производства северных степных народов – пастбища и домашний скот – динамичны, это добавило к стремлению «кочевать по тем местам, где есть вода и трава» и «не задерживаться на одном месте» идеал обширных, необъятных пастбищ и сделало перемещения на дальние расстояния нормой. Социальные отношения и уровень их организованности в степных районах относительно свободны и не жестки. Расширение сферы общественного влияния происходило, как правило, в виде экспансии новых территорий. Это стало причиной того, что социальное производство постоянно находилось в динамическом, готовом к наступлению, состоянии. В результате у степных народов сформировался не ограниченный какими-либо рамками, свободный и открытый культурный менталитет. Кроме того, производство и жизнь в степных районах также имеют определенные различия между собой. Так, выделяются следующие способы производства: полностью кочевое скотоводство; скотоводство и земледелие; охота и собирательство; а также разнообразные формы хозяйства, основанные на рыболовстве и охоте. Взаимопроникновение и взаимосвязь между скотоводческими, земледельческими, рыболовными и охотничьими культурами способствовали их свободному объединению в совокупность культур.

3. Освоение и одновременная устремленность вперед.

Перемещение и переселение – одно из неперменных действий в жизни человечества. Люди регулярно перемещались и переселялись в древности и продолжают делать это в современном мире. Суровая и изменчивая природная среда, а также миграционные потоки кочевников всегда подвергали жизнь степных народов переменам и потрясениям, наполняли ее трудностями и вызовами. Степь – открытое пространство, и кочевники вынуждены всю свою жизнь проводить в движении, чтобы искать пастбища и избегать войн. Это вынуждало кочевников постоянно адаптировать мышление и ранее полученный опыт к новым условиям и обстоятельствам, а также формировало у степных народов смелые, готовые преодолевать трудности, проактивные психологические установки.

На основе проведенного ретроспективного анализа можно прийти к некоторым выводам. Степная культура Внутренней Монголии, будучи одной из древнейших китайских региональных культур, на своем историческом пути к современной цивилизации, а также в результате взаимного обмена и смешения с этой современной цивилизацией постепенно переходит на новый, идущий в ногу со временем, этап развития и показывает свою уникальную привлекательность для человечества. На сегодня в контексте

стратегии «Один пояс и один путь» и социалистической модернизации Китая Внутренняя Монголия должна в полной мере использовать свои уникальные географические, историко-культурные и ресурсные преимущества, грамотно распорядиться открывшимися возможностями, глубоко и всесторонне осмыслить и реализовать национальные стратегические программы, а также извлечь из этого дополнительный потенциал, тем самым обеспечивая благоприятные условия для строительства экономического пояса Шелкового Пути. Дух героического оптимизма, свободы и открытости, уважения и высокой нравственности, присущие внутреннему содержанию степной культуры, также проявляются в духе времени – духе новаторства и развития.

ЛИТЕРАТУРА

1. 李学勤.黄河文化史[M].江西教育出版社,2003.第44页. = Ли Сюэцинь. История культуры Хуанхэ / Сюэцинь Ли // Образование Цзянси.– М. : Litres, 2003.– С. 44–45.
2. 张碧波.中国古代北方民族文化史(上)[M].黑龙江人民出版社,2001.第125页. = Чжан Бибо. История северной этнической культуры в древнем Китае (I) / Бибо Чжан // Хэйлунцзянское народное издательство. – М. : Litres, 2001. – С. 125.
3. 王大方.草原访古[M].内蒙古大学出版社,1999.第17页. = Ван Дафан. Посещение древних степей / Дафан Ван // Университет Внутренней Монголии.– М. : Litres, 1999. – С. 17.
4. 张碧波,等.中国古代北方民族文化史(上)[M].黑龙江人民出版社,2001.第126页. = Чжан Бибо. История северной этнической культуры в древнем Китае (I) / Бибо Чжан // Хэйлунцзянское народное издательство. – М. : Litres, 2001. – С. 126.
5. 王大方.草原访古[M].内蒙古大学出版社,1999.第18页.= Ван Дафан. Посещение древних степей / Дафан Ван // Университет Внутренней Монголии.– М. : Litres, 1999. – С. 18.
6. 田广金,等.中国北方畜牧——游牧民族的形成与发展[A].北方考古论文集[C].呼和浩特:科学出版社,2004. = Тянь Гуанцинь. Животноводство в северном Китае. Становление и развитие кочевых народов / Гуанцинь Тянь // Хух-Хото : Науч. изд-во, 2004. – С. 91.
7. 鄂尔多斯婚礼. 中国非物质文化遗产网= Ордосский свадебный обряд. Сеть нематериального культурного наследия Китая.
8. 宝力格等. 草原文化研究资料选编 : 内蒙古教育出版社, 2012.06第7辑. 第462-464页= Избранные материалы по изучению степной культуры / Лигэ Бао [и др.] // Учеб. лит-ра Внутренней Монголии. – 2012. – № 7. – С. 462–464.
9. 王亚光. 民族文化的现代传播: 中央民族大学, 2012 : 第9-12页= Ван Егуан. Современное распространение национальной культуры / Егуан Ван // Центральный университет национальностей. – 2012. – С. 9–12.
10. 黑格尔. 历史哲学[M].商务印刷馆, 1988:第76页= Гегель, Г. Историческая философия / Г. Гегель. – М. : Музей коммер. печати, 1988. – С. 76.
1. Снапковская, С.В. Инновационная трансформация с художественной культурной сфере Китая / С.В. Снапковская, Чао Чжэн // Национальные культуры в межкультурной коммуникации : сб. науч. ст. по материалам III Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 12–13 апр. 2018 г. / редкол.: С.Ю. Лебедев (отв. ред.) [и др.]. – Минск : Колорград, 2018. – С. 414–420.

Поступила 27.06.2019

STEPPE CULTURE OF DOMESTIC MONGOLIA IN MODERN CHINA

S. SNAPKOVSKAYA, CHAO ZHEN

The article describes the strategic position of the grassland culture, which is the core of the construction of the economic belt of the Silk Road in the autonomous region of China, which is called “Inner Mongolia”. The origin and spiritual content of the Chinese steppe culture is investigated. The author reveals its high value in terms of the impact of the time factor, reveals its distinctive features and characteristics.

Keywords: *Chinese culture, Inner Mongolia, distinctive features, cultural mentality, spiritual content of the grassland culture, the value of the grassland culture.*

УДК 81:008

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ОБОСНОВАНИЮ ЛИНГВОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ЛИЧНОСТИ

Н.И. АНДРЕЙЧИК

(Гродненский государственный университет имени Янки Купалы)

Проанализирован компетентностный, культурологический и коммуникативный подход, актуальный для теоретического обоснования понятия «лингвокультурная компетентность личности». Представлена информация о сущности понятия «лингвокультурология», соотношении понятий «компетентность» и «компетенция». На основе комплексного многоаспектного анализа определена сущность понятия «лингвокультурная компетентность». Исходя из этого, делается акцент на рассмотрении лингвокультурной компетентности в качестве самостоятельной ключевой компетентности.

Ключевые слова: компетентность, компетенция, ключевые компетенции, лингвокультурология, лингвокультурная компетентность.

Введение. В настоящее время тенденции глобализации, усиление культурной взаимозависимости человечества выдвигают на приоритетные позиции проблему готовности людей к взаимодействию в экономике, политике, культуре и образовании в условиях расширения международных контактов. Современное общество становится все более поликультурным, что с одной стороны позитивно влияет на межкультурную коммуникацию, а с другой – становится часто источником непонимания, конфликтов в межкультурных отношениях.

Важнейшая задача сегодня – поиск путей поддержания тенденций мирового сообщества развития в рамках равенства всех культур, толерантного отношения к культурному многообразию и культурным особенностям других народов, решению проблем взаимодействия и взаимопонимания представителей иных культур, что невозможно, если участники межкультурной коммуникации не обладают таким качеством личности, как лингвокультурная компетентность.

Цель данной статьи – в подробном рассмотрении компетентностного, культурологического и коммуникативного подходов, которые являются актуальными для теоретического обоснования понятия «лингвокультурная компетентность личности», анализе центральных для нашего исследования понятий – «лингвокультурология» и «компетентность», и определении на основе комплексной научной рефлексии сущности интересующего нас понятия «лингвокультурная компетентность».

Понятие «лингвокультурная компетентность» только начинает входить в широкий научный оборот, поэтому вопросы формирования лингвокультурной компетентности не нашли должного научного внимания, а само понятие еще не имеет точного терминологического определения.

Основная часть. В трудах российских исследователей Т.Б. Беляевой, В.А. Болотовой, И.А. Зимней, Ю.Г. Татура, А.В. Хуторского, белорусских ученых В.И. Воскресенского, Н.В. Дроздовой, О.Л. Жук, А.В. Макарова, Н.Н. Кошеля, В.Т. Федина, посвященных изучению компетентностного подхода, природы компетентности человека, обращается внимание на ее многосторонний, разноплановый и системный характер. Теоретический анализ их работ свидетельствует, что компетентность индивида представляет «выраженную способность применять знания и опыт для решения профессиональных, социальных и личностных проблем» [1, с. 8].

В системе образования компетентность трактуется как «качество человека, завершившего образование определенной ступени, выражающееся в готовности (способности) на его основе к успешной (продуктивной, эффективной) деятельности с учетом ее социальной значимости и социальных рисков, которые могут быть с ней связаны» [2, с. 24].

В зарубежной литературе подход к компетентности несколько иной. Здесь термин «социальная компетентность» давно устоялся, особенно в области социально-психологических исследований. Он широко используется при рассмотрении вопросов социальных способностей личности, определении уровня социальной компетентности, выявлении ее компонентов и т.д.

Так, Дж. Равен в своей работе «Компетентность в современном обществе» разработал свою концепцию компетентности на основе определяющей роли ценностно-мотивационной сферы личности [3]. Под компетентностью он понимает такое явление, которое «состоит из большого числа компонентов, многие из которых относительно независимы друг от друга, ... некоторые компоненты относятся скорее к когнитивной сфере, а другие – к эмоциональной, ... эти компоненты могут заменять друг друга в качестве составляющих эффективного поведения» [3, с. 253].

Терминологическая проблема, связанная с научным анализом сущности понятия «компетентность», осложняется в настоящее время функционированием в научной теории сопряженного понятия «компетенция». До сих пор среди исследователей нет единого понимания основных терминов – «компетенция» и «компетентность», а также надобности их разграничения. Эти термины рассматриваются либо как самостоятельные понятия (первый – полномочия, права, а второй – характеристика носителя этих полномочий), либо «компетентность» определяется как реализация «компетенции» или даже как понятие, идентичное ей по смыслу.

В разработанном в Беларуси Образовательном стандарте высшего образования первой ступени понятия «компетенция» определяется «наличием знаний, умений и опыта, необходимых для решения практических и теоретических задач», а компетентность означает «выраженную способность применять свои знания и умения на практике» [4, с. 2–3].

По мнению А.П. Садохина, компетентность рассматривается как «совокупность знаний, умений и навыков, позволяющих ее субъекту эффективно решать вопросы и совершать необходимые действия в какой-либо области жизнедеятельности, а компетенция – как совокупность объективных условий, определяющих возможности и границы реализации компетентности индивида», т.е. «в самом общем виде понятие «компетенция» выражает содержание того или иного вида деятельности, а «компетентность» – это совокупность качеств личности, необходимых для реализации этого содержания» [5, с. 159].

А.В. Хуторской разделяет понятия «компетенция» и «компетентность», понимая под первым «совокупность взаимосвязанных качеств личности, задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов», а под вторым «владение человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности» [6, с. 5–6].

Различие приведенных выше понятий позволяет описать соотношение «компетентность» и «компетенция» в нескольких научных ракурсах:

- 1) компетентность означает осведомленность, авторитетность, а компетенция – круг вопросов, явлений, в которых данное лицо обладает авторитетностью, познанием, опытом, кругом полномочий;
- 2) термин «компетентность» используется для характеристики специалиста в его профессиональной деятельности, а термин «компетенция» – для обозначения базового свойства, которое делает специалиста потенциально компетентным;
- 3) компетентность выступает как интегральная личностная характеристика, а компетенция является структурным элементом компетентности;
- 4) компетенция выражает содержание того или иного вида деятельности, а компетентность – совокупность качеств личности, необходимых для реализации этого содержания;
- 5) компетентность есть владение, обладание соответствующей компетенцией, а компетенции – некоторые отчужденные, наперед заданные требования, составляющие «анатомию» компетентности.

Обобщенный анализ исследований данного направления позволил нам определить компетентность как свойство личности, предполагающее постоянное обновление знаний, умений, навыков, способность реализации их в своей деятельности, обладание мобильностью, что станет залогом успешного функционирования в обществе.

Для теоретического обоснования лингвокультурной компетентности личности остановимся подробно на рассмотрении культурологического подхода. Данный подход базируется на достижении в области исследования человека как языковой личности, носителя языка, а также особенностей национального мышления, сформированного жизнедеятельностью нации. Основы названного подхода заложены А.Л. Бердичевским, Е.М. Верещагиным, В.В. Воробьевым, В.Г. Костомаровым, Е.И. Пассовым, С.Г. Тер-Минасовой и др.

В ходе нашего исследования мы опираемся на основные постулаты культурологического подхода, изложенные О.Ю. Афанасьевой [7, с. 536]:

1. Культурологический подход представляет собой базовый образовательный процесс, сущность которого заключается в ценностном отношении к общечеловеческой и национальной культуре, стремлении прожить свою жизнь в формах культурного бытия народа и диалогическом общении с другими народами и культурами.
2. Культурологический подход имеет субъективную природу и является продуктом национального самосознания личности.
3. Процесс культурной идентификации личности опосредован комплексом внешних (целостная культурная среда, диалог культур) и внутренних (развитие национального самосознания, овладение основами культуры иноязычного общения, развитие способностей к творческой самореализации в мире культурных ценностей) условий.

В последнее время особое значение приобретает культурологическая парадигма, основу которой, по мнению А. Маслоу, составляет «самоактуализация» личности, достижение полной человечности,

овладение наибольшей высотой, доступной для человеческого рода или для данного индивида [8, с. 286]. По мнению ученого, самоактуализирующие люди значительно выходят за границы ценностей их культуры. Они способны объективно относиться к обществу, к которому принадлежат.

Представляет интерес история возникновения и функционирования в проблемном поле науки интересующего нас понятия «лингвокультурология». Приметой сегодняшнего дня является интеграция и синтез гуманитарного знания. Комплексные науки синтезирующего типа, к которым, в частности, относятся лингвистика и культурология, интегрируют накопленные в смежных областях знания, переводя их в новое качество.

Лингвистику интересует, в первую очередь, как устроен и как функционирует человеческий язык; тогда как культурологию – как формируется, сохраняется, развивается и передается культура и знание о ней. В этом контексте очевиден положительный синтез лингвистики и культурологии, поскольку эти науки призваны изучить то, как осуществляется диалог культур при помощи языка.

Исследовательский интерес к проблеме «Язык и культура», послуживший теоретической платформой становления лингвокультурологического направления в российской и зарубежной науке, появился лишь в конце прошлого века. В 60–90 гг. XX века отсутствовали представления о месте лингвокультуроведческих наук, их статусе, иерархии и научной нише лингвокультуроведения, а как специальная область науки лингвокультурология возникла в 90-е годы XX в. Однако в данный исторический период существовали предпосылки становления лингвокультурологии как науки и области знания, а также предпосылки для оформления лингвокультурологии как самостоятельной области исследований.

К концу XX в. ученые пришли к выводу, что в языкознании не нашлось места культуре, которая формирует человека и его интеллект, а мир не рассматривается посредством культуры и языка народа. Дальнейшие исследования интересующей нас проблемы проводились в рамках следующих основных научных направлений:

– исследование культуры через язык (А. Брюкнер, В.В. Иванов, В.Н. Топоров, Н.И. Толстой и др.). В рамках данного направления культура рассматривается как способ организации мысли языковой личности и условие формирования различных языковых концептов и категорий. Ценным с научной точки зрения представляется тот факт, что культура рассматривается не просто наряду с лингвистикой, а представляет собой средство, необходимое для полного анализа языка и текста;

– рассмотрение языка как средства создания, развития и хранения культуры, а также как ее части (С.А. Арутюнов, К. Леви-Стросс, Ю.М. Лотман, К. Манхейм и др.). Важным является положение, что с помощью языка создаются реальные, объективно существующие произведения материальной и духовной культуры.

Сложный и многоаспектный характер соотношения языка и культуры, их взаимоотношений, взаимосвязи, взаимовлияния и взаимодействия в процессе общения людей обусловил появление новой комплексной научной дисциплины синтезирующего типа, непосредственно связанной с исследованием культуры, – лингвокультурологии, которая «изучает определенным образом отобранную и организованную совокупность культурных ценностей, исследует живые коммуникативные процессы порождения и восприятия речи, опыт языковой личности и национальный менталитет, дает системное описание языковой «картины мира» и обеспечивает выполнение образовательных, воспитательных и интеллектуальных задач обучения [9, с. 125].

Мы будем придерживаться трактовки лингвокультурологии, предложенной А.А. Подгорбунских, как «комплексной научной дисциплины синтезирующего типа, непосредственно связанной с исследованием культуры: она изучает определенным образом отобранную и организованную совокупность культурных ценностей, исследует живые коммуникативные процессы порождения и восприятия речи, опыт языковой личности и национальный менталитет, дает системное описание языковой «картины мира» и обеспечивает выполнение образовательных, воспитательных и интеллектуальных задач обучения» [10, с. 160].

Таким образом, лингвокультурология выполняет одну из первостепенных образовательных задач – формирование современного толерантного этнокультурного сознания, лишённого крайностей национализма и этноцентризма. Это сознание, в котором знание, понимание, уважение к культуре и языку своего народа сочетаются со знанием, пониманием и уважением к культурам и языкам других народов, особенно соседних, находящихся в одной поликультурной образовательной среде.

Наряду с компетентностным и культурологическим подходами в настоящее время уделяется пристальное внимание изучению коммуникативного подхода. Исследователи в области педагогики, теории коммуникации, социокультурной коммуникации называют четыре основных способа коммуникации [11, с. 59]:

- 1) директивный (принуждающий) – характерен преимущественно для односторонней коммуникации;
- 2) манипулятивный – при этом одна из сторон добивается своих интересов не принуждением другой стороны, а при помощи такого воздействия, когда другая сторона добровольно выполняет действия в интересах первой, считая, что действует в своих;

3) толерантный – принципиально отличается от манипуляции тем, что участники коммуникации признают право на существование чужого мнения, чужих интересов, не пытаясь подменить чужие интересы собственным;

4) диалогичный – предполагает, во-первых, что участники коммуникации являются равноправными, во-вторых, ее участники стремятся к взаимопониманию.

Таким образом, если директивная коммуникация построена на принципе команды, манипулятивная – на принципе подмены, толерантная – на принципе права, то диалоговая основана на стремлении понять друг друга.

В нашем исследовании, применяя коммуникативный подход к теоретическому обоснованию лингвокультурной компетентности личности, мы опираемся на толерантный и диалогический способ коммуникации.

Теоретически процесс развития личности можно представить в виде поэтапного перехода индивида в направлении «этноцентризм – культурное самоопределение – диалог культур». Этот переход отражает способность индивида определить свое социокультурное пространство, выявить культурное разнообразие и оценить свое место в спектре культур современного поликультурного общества. Диалог культур есть, во-первых, процесс осознанного взаимодействия между двумя или более равноправными субъектами. Во-вторых, в диалоге происходит актуализация смыслового содержания. В-третьих, диалог культур, ведущий к осознанному взаимодействию, сам имеет смысл и значение только тогда, когда он дает основу самоутверждения собеседника, воздействуя не только на другого, но и на себя.

Выработка таких навыков межкультурной коммуникации, как чувствительность к культурным различиям, уважение к уникальности культуры каждого народа, терпимость к необычному поведению, желание позитивно относиться ко всему неожиданному и отсутствие завышенных ожиданий от общения с представителями других культур, может служить мостиком к пониманию представителей других культур и народов, урегулированию конфликтных ситуаций, а также основой для межнационального и межэтнического общения поликультурного общества.

В начале третьего тысячелетия становится очевидным, что человечество развивается по пути расширения взаимосвязи и взаимозависимости различных стран, народов и их культур. Этот процесс охватил различные сферы общественной жизни всех стран мира. Кроме того, процессы глобализации и интеграции общественных явлений актуализировали вопросы взаимодействия, взаимопонимания в межкультурной среде, что стало основополагающим в проведении целого ряда исследований, направленных на раскрытие сущности различного рода компетентностей/компетенций – межкультурной, социокультурной, поликультурной, в т.ч. и лингвокультурной.

Обучению межкультурной коммуникации и определению роли, места и способов формирования межкультурной компетентности/компетенции в учебно-воспитательном процессе посвящены работы Н.Д. Гальсковой, Д.Л. Дудович, Т.А. Меркулова, А.П. Садохина, Ю. Рот, Д.Ю. Титова, Т.А. Ткаченко, Н.В. Янкиной и др.

Исследованием вопросов содержания и формирования поликультурной компетентности/компетенции занимаются И.В. Васютенкова, Т.Ю. Гурьянова, Л.Ю. Данилова, А.Б. Закирова, И.В. Липова, И.С. Лунюшкина, Т.И. Ковалева, М.П. Пушкарева, Е.М. Щеглова, И.Е. Шолудченко.

Вопросами структуры и особенностями развития социокультурной компетентности/компетенции интересуются Н.В. Баранова, С.Б. Гусева, В.В. Бороздина, Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров, О.Г. Оберемко, З.Н. Никитенко, О.М. Осиянова, В.В. Сафонова, Г.Д. Томахин, Т.Н. Чернявская и др.

Проведенный анализ исследований по межкультурной, социокультурной, поликультурной, в т.ч. и лингвокультурной компетентности/компетенции, с которыми мы ознакомились, позволяет выявить некоторые закономерности:

– превалирование темы формирования разного рода компетентностей/компетенций у учителей и студентов педагогических и гуманитарных вузов языковых факультетов;

– источником развития разного рода компетентностей/компетенций выступает изучение иностранного языка и культуры его носителей;

– акцент на позитивном отношении к различиям между культурами и культурными сообществами.

Понятие лингвокультурной компетентности является ключевым во многих исследованиях, проводимых в области лингвистики, лингводидактики, межкультурной коммуникации, общей педагогики и психологии.

Отметим превалирование работ, посвященных формированию или развитию лингвокультурной/лингвокультурологической компетентности, а не компетентности (С.Л. Дортман, Е. Квон, М.А. Мигненко, К.Е. Полупан, О.В. Ротмистрова, О.И. Халуца, Н.А. Фоменко), что находит свое отражение в определении и содержании данного феномена. Так, в большинстве работ лингвокультурная компетентность представлена как составная часть коммуникативной компетентности, содержащая знания о культуре при обучении языку, необходимые для адекватного понимания носителей данного языка.

В свою очередь Е.С. Носова, обобщая мнения ряда специалистов в этой области (В.В. Воробьева, С.А. Кошарная, В.А. Маслова и др.), предлагает следующее определение: «Лингвокультурологическая компетенция – система знаний о культуре, воплощенной в национальном языке, личностные качества, приобретаемые в процессе освоения системы культурных ценностей, выраженных в языке и регулирующих коммуникативное поведение носителей этого языка» [12, с. 454].

Существуют другие понятия (лингвокультурологическая, межкультурная коммуникативная, лингвосоциокультурная, лингвокоммуникативная, компетентность), сопряженные с понятием «лингвокультурная компетентность», но в то же время авторами подчеркивается своя доминанта в зависимости от области научных интересов того или иного исследователя и изучения конкретных аспектов этого сложного феномена.

Например, лингвокультурологическую компетентность М.А. Мигненко определяет как «систему знаний и умений, необходимых для осуществления речевой деятельности на иностранном языке преимущественно в социокультурной сфере общения» [13, с. 15].

М.А. Пахночкой под лингвокультурологической компетентностью понимается «система знаний о культуре, воплощенная в определенном национальном языке и сформированные умения по оперированию этими знаниями» [14, с. 6].

Ряд исследователей (А.И. Андреев О.Л. Жук, И.А. Зимняя, А.В. Хуторской и др.) сходятся во мнении о необходимости выделения многофункциональных компетентностей, обеспечивающих эффективное решение разнообразных задач в повседневной, профессиональной и социальной жизни на основе единства знаний, обобщенных умений и универсальных способностей. Такие компетентности определяются как «ключевые/универсальные».

И.А. Зимняя относит ключевые компетенции к социальным и определяет три больших класса ключевых социальных компетенций: 1) компетенции, относящиеся к самому человеку как личности; 2) компетенции, относящиеся к социальному взаимодействию человека и социальной сферы; 3) компетенции, относящиеся к деятельности человека [15, с. 40].

В большинстве проанализированных работ лингвокультурная компетентность не рассматривается в качестве самостоятельной ключевой компетентности, а лишь входит в состав языковой, коммуникативной, межкультурной, профессиональной компетентности, общей культуры личности и т.д.

По мнению Л.С. Городецкой, «лингвокультурная компетентность является частью культурной компетентности личности, проявляется в общении и представляет собой совокупность взаимосвязанных представлений об общих нормах, правилах и традициях вербального и невербального общения в рамках данной лингвокультуры» [16, с. 49].

В качестве важной составляющей коммуникативной компетентности рассматривает лингвокультурную компетентность А.А. Подгорбунских в своем исследовании по разработке, обоснованию и реализации модели формирования лингвокультурной компетентности студентов педагогического вуза, а также выявлению и проверке педагогических условий ее эффективного функционирования. Автором дано определение лингвокультурной компетентности студентов вуза как «интегративное качество специалиста, отражающее готовность и способность к взаимопониманию и взаимодействию с представителями другого лингвокультурного социума на основе овладения знаниями об иной лингвокультуре и соционормативным коммуникативным опытом с целью их реализации в различных сферах профессиональной деятельности» [9, с. 161].

Лингвокультурная компетентность неоднородна по своему составу. Как отмечает А.Я. Флиер, она включает компоненты, освоенные в аспекте их коммуникативной реализации [17, с. 92]:

- институциональную компетентность (знание о политических и правовых институтах общества);
- конвенциональную компетентность (знание обычаев, норм, правил этикета);
- семиотическую компетентность (знание разного рода символов, присущих данной культуре, в т.ч. символов социальной престижности);
- лингвистическую компетентность (владение языком в нескольких его социальных вариантах: устном и письменном, официальном и разговорном).

Заключение. Проведенный многоаспектный анализ понятий «компетентность» и «лингвокультурология» позволил нам рассмотреть лингвокультурную компетентность в качестве самостоятельной ключевой компетентности и сформулировать определение данного понятия, которое представляет собой сложное по структуре и целостное качество личности, интегрирующее в себе систему лингвосоциокультурных знаний, коммуникативных навыков и психологических умений, выраженную в способности и готовности участника межкультурной коммуникации эффективно осуществлять межкультурное взаимодействие с представителями иной культуры в современном поликультурном пространстве.

Таким образом, проанализированные в статье подходы (компетентностный, культурологический, коммуникативный) могут служить теоретической основой для теоретического обоснования лингвокуль-

турной компетентности личности. Методические поиски решения актуальной проблемы формирования лингвокультурной компетентности личности делают необходимым детальное изучение и описание содержания и структуры этого явления, что является перспективой дальнейших исследований.

ЛИТЕРАТУРА

1. Жук, О.Л. Педагогика. Практикум на основе компетентностного подхода : учеб. пособие / О.Л. Жук, С.Н. Сиренко. – Минск : РИВШ, 2007. – 182 с.
2. Татур, Ю.Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста / Ю.Г. Татур // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 3. – С. 20–26.
3. Равен, Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация : [пер. с англ.] / Дж. Равен. – М. : Когито-Центр, 2002. – 396 с.
4. Макет образовательного стандарта высшего образования первой ступени : приказ М-ва образования Респ. Беларусь, 13 июня 2006 г., № 374. – Минск : М-во образования Респ. Беларусь, 2006. – 17 с.
5. Садохин, А.П. Межкультурная компетенция и компетентность в современной коммуникации (Опыт системного анализа) / А.П. Садохин // Обществ. науки и современность. – 2008. – № 3. – С. 156–166.
6. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А.В. Хуторской // Адукацыя і выхаванне. – 2004. – № 3. – С. 3–9.
7. Афанасьева, О.Ю. Возможности технологического подхода к управлению иноязычным образованием студентов вузов / О.Ю. Афанасьева // Образовательное пространство детства: исторический опыт, проблемы, перспективы : сб. науч. ст. и материалов Всерос. науч.-практ. конф., Коломна, 28–29 апр. 2006 г. – Коломна, 2006. – С. 535–539.
8. Маслоу, А. Новые рубежи человеческой природы : [пер. с англ.] / А. Маслоу. – М. : Смысл, 1999. – 425 с.
9. Гальскова, Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам. Пособие для учителя / Н.Д. Гальскова. – М. : АРКТИ, 2000. – 165 с.
10. Подгорбунских, А.А. Феномен лингвокультурной компетентности в парадигме современного профессионального образования / А.А. Подгорбунских // Человек и образование. – 2012. – № 2 (31). – С. 158–161.
11. Мудрик, А.В. Общение как фактор воспитания школьников / А.В. Мудрик. – М. : Педагогика, 1984. – 111 с.
12. Носова, Е.С. Место лингвокультурологической компетенции в системе обучения родному языку [Электронный ресурс] / Е.С. Носова // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. – 2008. – № 80. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/mesto-lingvokulturologicheskoy-kompetentsii-v-sisteme-obucheniya-rodnomu-yazyku>. – Дата доступа: 20.09.2019.
13. Мигненко, М.А. Формирование лингвокультурологической компетенции в процессе профессиональной подготовки иностранных военнослужащих : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / М.А. Мигненко. – Тольятти, 2004. – 207 л.
14. Пахноцкая, М.А. Формирование лингвокультурологической профессиональной компетентности студентов-филологов [Электронный ресурс] / М.А. Пахноцкая. – 2006. – Режим доступа: <http://www.dissercat.com/content/formirovanie-lingvokulturologicheskoi-professionalnoi-kompetentnosti-studentov-filologov>. – Дата доступа: 18.09.2019.
15. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34–42.
16. Городецкая, Л.А. Лингвокультурная компетентность и лингвокультурные коммуникативные компетенции: разграничение понятий / Л.А. Городецкая // Вопросы культурологии. – 2009. – № 1. – С. 48–51.
17. Флиер, А.Я. Культурология для культурологов / А.Я. Флиер. – М. : Академ. проект, 2000. – 496 с.

Поступила 27.09.2019

THEORETICAL AND METHODOLOGICAL APPROACHES TO THE FORMATION OF LINGUISTIC AND CULTURAL COMPETENCE OF THE INDIVIDUAL

N. ANDREICHYK

The article analyzes the competence, cultural and communicative approaches relevant for the theoretical justification of the concept of “linguistic and cultural competence of the individual”. Information about the essence of the concept of “linguoculturology”, the ratio of the concepts of “competence” and “competency” is presented. On the basis of a complex multidimensional analysis, the author defines the essence of the concept of “linguistic and cultural competence”. Based on this, the emphasis is placed on the consideration of linguistic and cultural competence as an independent key competence.

Keywords: *competence, competency, key competencies, cultural linguistics, linguistic and cultural competence.*

ФИЗКУЛЬТУРА И СПОРТ

УДК 796.1/3.071.4

СТРУКТУРИЗАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО СПОРТИВНЫМ ИГРАМ

д-р пед. наук, проф. А.Г. ФУРМАНОВ, П.Л. ИВАШКОВ

(Белорусский государственный университет физической культуры, Минск)

Рассмотрены вопросы подготовки специалистов по игровым видам спорта на основе компетентностного подхода, представлена структура их профессиональной подготовки. Предпринята попытка раскрыть основные педагогические условия формирования профессиональных знаний, навыков и умений, учитывая единство их внешней практической и внутренней психологической деятельности, при использовании ряда специфических принципов, вытекающих из закономерностей применения активных методов обучения: принципа активно-конструктивной позиции участников; принципа объективизации поведения; принципа оптимизации познавательных процессов в условиях обучения.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, игровые виды спорта, компетентностный подход.

Разработанная нами структура видов профессиональной подготовки специалистов по спортивным играм ориентирована в основном на вооружение их психолого-педагогическими знаниями и формирование умений, необходимых для обеспечения эффективной профессиональной деятельности. Профессионализм в практической деятельности названных специалистов не ограничивается теоретической готовностью и приобретением специальных умений. Содержание их теоретической готовности нередко понимается лишь как определенная совокупность психолого-педагогических знаний. Но знания, лежащие в структуре опыта мертвым грузом, не приведенные в систему для практической реализации, не являются компонентом компетентности в профессиональной деятельности.

Вместе с тем приобретенные специальные умения без свойств и качеств личности специалиста, необходимых для его продуктивной реализации, нельзя, по мнению В.А. Сластенина и В.П. Каширина [1], рассматривать как показатель деятельностно-организационного компонента. Поэтому компетентность в создании положительного социально-психологического климата определяется совокупностью специальных знаний, умений и психолого-педагогических качеств личности специалиста в области спортивных игр, сформированной на основе практического опыта.

Компетентность специалиста реализуется в деятельности и всегда проявляется в органичном единстве с ценностями человека, т.к. только при условии ценностного отношения к деятельности, личностной заинтересованности достигается высокий профессиональный результат. Высшие уровни компетентности предполагают инициативу, организаторские способности, умение оценивать последствия своих действий. Однако природа компетентности такова, что оптимальные результаты в решении проблем достижимы лишь при условии глубокой личной заинтересованности человека. Развитие компетентности приводит к тому, что человек может моделировать и оценивать последствия своих действий заранее и на длительную перспективу. Это позволяет ему осуществить переход от внешней оценки к выработке «внутренних стандартов» оценки себя, своих планов, жизненных ситуаций и других людей, их состояния и поведения.

Формирование профессиональной зрелости специалиста по спортивным играм обеспечивается единством социально-педагогического целенаправленного влияния специально организованной образовательной среды; собственной интрагенной его активности как индивида, личности и субъекта деятельности; требованиями профессиональной педагогической деятельности в современных условиях.

Рассматривая важнейшие педагогические условия формирования профессиональных знаний, навыков, умений у будущих специалистов, учитывая единство их внешней практической и внутренней психической деятельности, Э.Ф. Зеер [2] рекомендует воздействовать не только на познавательные процессы, но и на направленность, чувства, волю, интересы, психические состояния. Он также отмечает, что центральное место в реализации компетентностного подхода принадлежит ряду развивающих технологий.

По мнению Н.В. Кузьминой [3], в основе структуры компетентности специалиста по спортивным играм в создании положительного социально-психологического климата лежат умения управлять взаимоотношениями в группе и своим собственным состоянием в процессе работы с командой. Его специ-

альные умения формируются исключительно в деятельности и не могут развиваться только в ходе теоретического обучения. Наиболее эффективным способом формирования специальных умений и навыков является моделирование различных аспектов реальной деятельности посредством активных методов социально-психологического обучения.

Изучив материалы исследований, посвященных рассматриваемой проблеме, мы предприняли попытку сформулировать и обосновать необходимые и достаточные средства профессиональной подготовки и педагогические условия, с помощью которых можно достичь оптимального результата в процессе формирования компетентности будущих специалистов.

Предложенная нами теория формирования компетентности будущих специалистов по спортивным играм в создании положительного социально-психологического климата в командах отражает ряд последовательных ситуаций, являющихся источником приобретения необходимого опыта и условиями развития его качеств и способностей. Поэтому одним из шагов нашего исследования являлось обоснование системы средств и педагогических условий, обеспечивающих формирование компетентности специалиста по спортивным играм в создании положительного социально-психологического климата в спортивной команде. В соответствии с логикой изучаемой нами компетентности создаваемые условия направлены на формирование теоретической и практической профессиональной подготовки специалистов по спортивным играм.

Структура профессиональной подготовки специалистов по спортивным играм представлена на схеме.

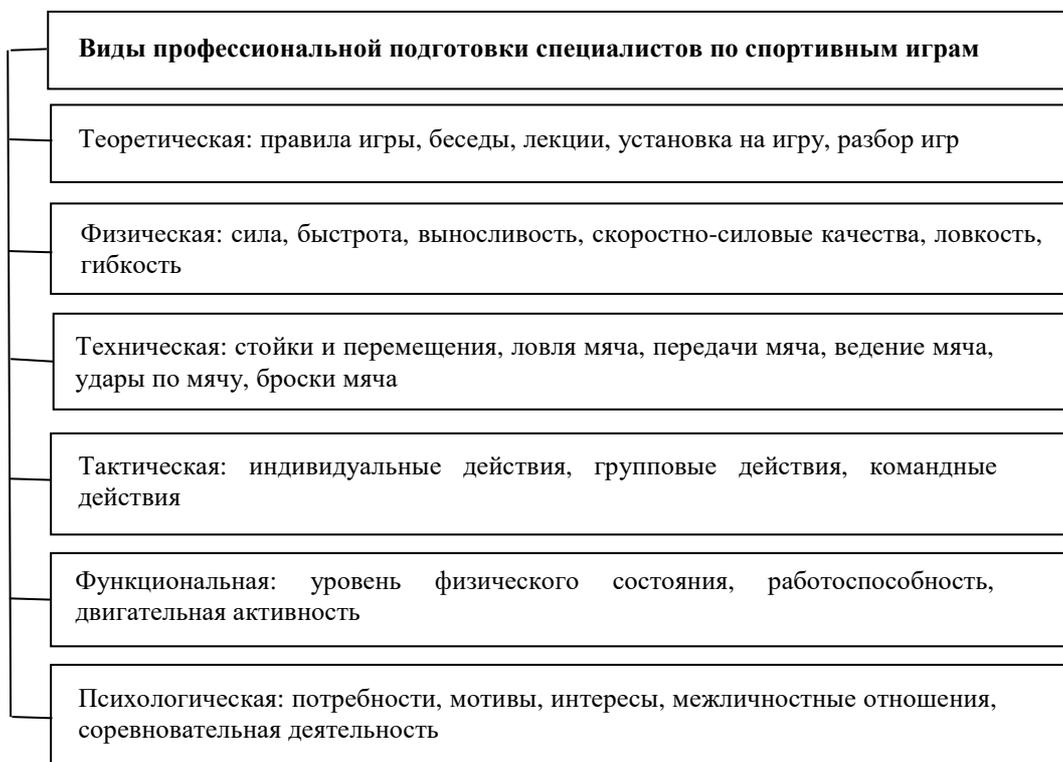


Схема. – Структура профессиональной подготовки специалистов по спортивным играм

– Теоретическая подготовка направлена на ознакомление с правилами игры, историей, техникой, тактикой, методикой обучения и тренировки, а также гигиеническими требованиями к спортсменам.

– Физическая подготовка – важнейшая составляющая учебно-тренировочного процесса; служит развитию физических качеств, повышению функциональных возможностей организма, укреплению здоровья. Ее подразделяют на общую и специальную.

– Техническая подготовка – процесс обучения технике движений и действий, являющихся средством ведения борьбы, а также их совершенствования.

– Тактическая подготовка включает обучение искусству ведения соревнований с командой соперника, наиболее целесообразное использование сил и возможностей спортсмена для достижения победы.

– Функциональная подготовка – планомерный процесс управления индивидуальными биологическими резервами организма человека с использованием различных средств и методов физической, технической, тактической, психологической подготовок.

– Психологическая подготовка выражается в мобилизации намерений и действий спортсмена в игровых видах спорта на достижение более высоких показателей в соревнованиях.

Наше исследование является комплексным. Оно предполагает как апробацию различных видов тренингов, деловых игр, дискуссионных методов группового принятия решений, так и традиционные формы работы с занимающимися – лекции, семинары, беседы, реализуемые на различных этапах.

На первом этапе доминирует *ориентировочно-аналитическая ситуация*, в которой занимающиеся осваивают теоретическую базу и овладевают опытом анализа и оценки психологического климата в спортивном коллективе.

На втором – создаваемая *ситуация коммуникативных решений* дает возможность будущим специалистам приобрести опыт регулирования и выстраивания партнерских и межличностных отношений в спортивной команде.

Ситуация самостоятельного обретения будущим специалистом опыта социально-психологической поддержки коллектива доминирует на третьем этапе.

В этом плане интересен опыт практики, который позволяет решать задачи по формированию необходимых способностей будущих специалистов по спортивным играм за счет повышения качества занятий, в которых последовательно реализуется ряд специфических принципов, вытекающих из закономерностей использования активных методов обучения: принцип активно-конструктивной позиции участников; принцип объективизации поведения; принцип оптимизации познавательных процессов в условиях обучения.

Ко всему следует отметить, что важным средством профессиональной подготовки специалистов по спортивным играм являются практика, стажировка, выполнение обязанностей специалиста в реальных условиях профессиональной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Слостенин, В.А. Психология и педагогика : учеб. пособие / В.А. Слостенин, В.П. Каширин. – М. : Академия, 2001. – 480 с.
2. Зеер, Э.Ф. Психология профессий : учеб. пособие / Э.Ф. Зеер. – М. : Академия, 2003. – 336 с.
3. Кузьмина, Н.В. Актуальные проблемы профессионально-педагогической подготовки учителя / Н.В. Кузьмина, В.И. Гинесинский // Совет. педагогика. – 1982. – № 3. – С. 63–66.

Получена 05.09.2019

STRUCTURING OF PROFESSIONAL TRAINING OF SPECIALISTS IN SPORTS GAMES

A. FURMANOV, P. IVASHKOV

The article considers the issues of training specialists in game sports based on the competency-based approach, presents the structure of professional training for specialists in game sports. An attempt was made to disclose the basic pedagogical conditions for the formation of professional knowledge, skills and abilities, given the unity of their external practical and internal psychological activity, using a number of specific principles arising from the laws of the application of active teaching methods: the principle of an actively constructive position of participants; the principle of objectification of behavior; principle of optimization of cognitive processes in a learning environment.

Keywords: professional training, game sports, competency an approach.

УДК 796.83.015:612.06

**ОЦЕНКА ФУНКЦИИ РАВНОВЕСИЯ БОКСЕРОВ
ПОСЛЕ КУРСА ГИПОБАРОАДАПТАЦИИ****Л.В. БОЛЬШАКОВ***(Витебский государственный ордена Дружбы народов медицинский университет)*

Проанализировано влияние курса гипобарической барокамерной адаптации (ГБА) на физиологические показатели боксеров. С помощью стабилومتрии обследованы боксеры, прошедшие курс ГБА. Разница колебаний спектра частот во фронтальной и сагиттальной плоскостях, скорости перемещения центра давления и механическая работа в позе Ромберга с закрытыми и открытыми глазами как до ГБА, так и после ГБА, могут свидетельствовать о превалировании зрительного контроля, который после ГБА имеет тенденцию к сбалансированности с проприоцептивным.

Специфика подготовки боксеров, с преимущественным проявлением скорости и выносливости, находит отражение в количественных показателях статокINETической устойчивости. Полученные результаты предполагают рекомендовать курс гипобарической адаптации боксерам для сбалансированности проприоцептивного и зрительного анализаторов.

Ключевые слова: боксер, гипобароадаптация, стабилметрия, равновесие.

Бокс относится к видам спорта, где невозможно измерить метрами, секундами, килограммами наличие роста конкретных спортивных результатов. Правильность, точность и своевременность нанесения ударов, уверенная защита сегодня еще более актуальны, чем когда-либо [1].

Совершенствовать мастерство можно в любых условиях. Тренировки в горах повышают работоспособность спортсменов, прежде всего специализирующихся в видах спорта с преимущественным проявлением выносливости, снижают отрицательное воздействие соревновательных нагрузок на их иммунную систему, оказывая иммунопротективный эффект. Вместо дорогостоящего создания условий непрерывной гипоксии высокогорными тренировками в настоящее время представляется перспективным использование более доступной и эффективной прерывистой гипобарической гипоксии [2].

Гипобароадаптация относится к методам климатического воздействия на организм, которые направлены на тренировку адаптационных механизмов. В барокамере искусственно моделируются климатические условия горной местности. В условиях умеренной гипоксии увеличиваются минутные объемы дыхания и кровообращения, а затем запускаются внутриклеточные защитно-приспособительные реакции адаптации, в которых участвуют все органы и системы [2].

Совершенствуя технику подготовки спортсменов, как правило, не часто изучают особенности двигательного анализатора и почти не касаются таких важных сфер, как контроль за равновесием. В последнее время широко используется метод стабилومتрии для диагностики двигательных нарушений. Регистрация различных параметров изменения центра давления является эффективным диагностическим критерием.

Цель исследования: проанализировать влияние курса гипобарической барокамерной адаптации на физиологические показатели боксеров.

Материал и методы: 15 боксеров в возрасте $20,9 \pm 2,3$ лет, занимающихся боксом не менее 5 лет в школе бокса г. Витебска. Рост $168,9 \pm 0,73$ см, вес $66,35 \pm 18,1$ кг.

Критерии исключения: патология зрения и вестибулярного аппарата.

Все боксеры прошли курс ГБА. Адаптацию больных к гипоксии осуществляли в многоместной медицинской вакуумной установке «Урал–Антарес». Схема курса гипобароадаптации включала «ступенчатые подъемы» на высоту 1500–3500 м над уровнем моря; начиная с пятого и все последующие сеансы, пациенты находились в условиях высоты 3500 м не менее 1 ч. Курс лечения – 20 сеансов.

До и после курса ГБА всем произвели запись стабилонезиограмм.

Для исследования состояния вертикальной устойчивости применялся компьютерный стабилметрический комплекс ST-150 (ООО «Мера-ТСП», Россия). Методика компьютерной стабилографии включала в себя тесты в европейском стандарте – пробу с открытыми глазами (тест Ромберга) [6, 7]. Стабилметрическое исследование проводилось в утреннее время в кабинете, изолированном от посторонних шумов и других отвлекающих факторов, которые могли бы влиять на объективность получаемых данных. Постановка стоп на стабиллоплатформу осуществлялась по «европейскому» типу (стопы развернуты под углом 30° , пятки на расстоянии 2 см). Продолжительность проб с открытыми (о) и закрытыми (з) глазами составила по 30 с каждая.

Основными показателями, которые использовали для оценки функции равновесия с открытыми и закрытыми глазами: опорная система – амплитуда колебаний ЦД (ЦД принято называть проекцию центра тяжести тела на площадь опоры) относительно фронтальной (по оси X, мм) и сагиттальной (по оси Y, мм) плоскостей; балансирующие параметры – площадь стабилонезиограммы (S , мм²); скорость перемещения

центра давления (V , мм/с); оценка механической работы (A_v , мДж/с); параметр 60% энергии спектра частот во фронтальной (F_x 60, Гц) и сагиттальной (F_y 60, Гц) плоскостях; угол направления плоскости колебаний ЦД (град.); коэффициент Ромберга – соотношение между значениями площади статокинезиограммы в пробах с закрытыми и открытыми глазами (K_p), а также нормативные данные, полученные французским постурологическим обществом в 1985 г. (Normes 85, 1985) [4].

Статистическая обработка результатов произведена с помощью пакетов прикладных программ Microsoft Exel (2003), STATGRAFICS (2007). Результаты представлены как среднее значение, среднеквадратичное отклонение (σ), верхняя и нижняя границы 95% доверительного интервала. Статистический анализ результатов начинали с проверки на нормальность распределения методом Колмогорова–Смирнова. При выявлении признаков отличия распределения от нормального применяли непараметрические методы статистического анализа. При нормальном распределении (t -распределение) признака для проверки нулевой гипотезы применяли параметрический критерий Стьюдента. Для оценки равенства дисперсий использовали метод Зигеля–Тьюки. При неравенстве дисперсий для дальнейшего анализа двух независимых выборок применяли двухвыборочный критерий Уилкоксона (Wilcoxon) (W). Различия считали достоверными при вероятности 95% ($p < 0,05$).

Результаты и обсуждение. Сохранение вертикального положения в позе Ромберга при закрытии глаз исключает влияние зрительного анализатора, осуществляется за счет проприоцепции. Нормальной реакцией при выключении зрительного анализатора является увеличение колебаний центра давления (ЦД), что демонстрирует уменьшение активности мышечной системы [3, 4].

Основные показатели статокинезиограммы отражают сознательный контроль ортостатической позы, среднее положение ЦД и гравитационной вертикали, изменение положения гравитационной вертикали, активность мышечного тонуса. Анализ этих показателей позволяет выявить нарушения статики и координации движений [3, 4] (таблица).

Таблица. – Стабилометрические параметры боксеров до и после курса ГБА ($n = 15$) ($M \pm \sigma$)

Показатели	До курса ГБА		t/t_0	p/P_0	После курса ГБА		t/t_3	p/P_3
	о	з			о	з		
X	0,27 ± 2,6	-0,77 ± 3,15	0,26 1,58	0,79 0,12	-5,54±7,67	-6,76±6,6	0,26 1,92	0,79 0,06
Y	8,7 ± 12,49	10,62 ± 11,66	-0,23 -1,42	0,81 0,16	21,4±15,12	22,2±12,4	-0,09 -1,489	0,92 0,15
V, мм/с	8,34 ± 1,6	13,8 ± 2,15	-4,38 1,58	<u>0,00017</u> 0,12	9,54±7,67	12,76±6,6	-2,96 0,62	<u>0,040</u> 0,53
S, мм²	145,6 ± 69,49	209,62 ± 11,66	-1,43 0,14	0,16 0,88	138,4±81,12	199,2±12,4	-1,14 0,19	0,26 0,84
A_v (мДж/с)	60,13 ± 15,6	146,8 ± 39,15	-4,31 -1,02	<u>0,0002</u> 0,31	73,54±27,67	128,76±56,6	-1,99 0,51	<u>0,050</u> 0,61
F_x 60 (Гц)	0,93 ± 0,49	1,62 ± 0,3	-1,87 -3,44	0,07 <u>0,002</u>	1,82±0,6	1,2±0,4	1,93 0,186	<u>0,05</u> 0,85
F_y 60 (Гц)	1,43 ± 0,3	1,17 ± 0,22	1,52 -0,09	<u>0,03</u> 0,92	1,44±0,23	1,2±0,21	1,72 -0,19	0,099 0,84
Угол (град.)	16,35 ± 24,79	7,62 ± 0,3	0,66 0,68	0,51 0,5	5,45±23,6	9,36±21,4	-0,27 -0,155	0,78 0,87
K_3	260,78±89,2		–	–	165,16±56,23		1,84	0,048

Примечание: X – среднее положение относительно оси X; Y – среднее положение относительно оси Y; S – площадь статокинезиограммы с 95% доверительным интервалом; V – скорость перемещения центра давления; A_v – оценка механической работы; F_x 60 – параметр 60% энергии спектра частот во фронтальной плоскости; F_y 60 – параметр 60% энергии спектра частот в сагиттальной плоскости, угол направления плоскости колебаний ЦД; K_3 – коэффициент эффективности; о – глаза открыты, з – глаза закрыты, t – критерий Стьюдента, $p < 0,05$; t_0 – индекс при сравнении значений с открытыми глазами до и после ГБА; t_3 – индекс при сравнении значений с закрытыми глазами до и после ГБА.

При анализе опорной системы боксеров колебаний во фронтальной и сагиттальной плоскостях как в позе Ромберга с открытыми, так и в позе Ромберга с закрытыми глазами, до и после курса гипобароадаптации превышающих целевые значения не выявлено.

Параметры 60% энергии спектра частот во фронтальной (F_x 60) в позе Ромберга с открытыми глазами до и после курса ГБА статистически значимо увеличились с $0,93 \pm 0,191$ [95% ДИ 0,744; 1,127] до $1,82 \pm 0,6$ [95% ДИ 1,22; 2,43] ($t = -3,44$; $p = 0,002$), что имеет отношения к базе опоры. Также уменьшились параметры 60% энергии спектра частот во фронтальной (F_x 60) в позе Ромберга с открытыми $1,82 \pm 0,6$ [95% ДИ 1,22; 2,43] и закрытыми $1,2 \pm 0,375$ [95% ДИ 0,83; 1,58] глазами после курса ГБА ($t = 1,938$; $p = 0,05$). Параметры 60% энергии спектра частот в сагиттальной плоскости (F_y 60) в позе Ромберга с открытыми и с закрытыми глазами до ГБА имеют статистически достоверные различия

($t = 1,52, p = 0,039$). Тенденция различий сохраняется после ГБА ($t = 1,72, p = 0,099$). Данные изменения могут свидетельствовать о превалировании зрительного контроля. После курса ГБА зрительный и проприоцептивный контроль носят сбалансированный характер.

При анализе балансирующих параметров зарегистрировано превышение целевых значений площади стадокинезиограммы, угол направления плоскости колебаний ЦД в позе Ромберга с открытыми глазами, в позе Ромберга с закрытыми глазами до и после курса ГБА – показатели в пределах нормы. Статистически достоверных отличий в данных показателях не отмечено.

Скорость перемещения центра давления до ГБА в позе Ромберга с открытыми глазами соответствует норме $8,34 \pm 1,015$ [95% ДИ 7,32; 9,35] мм/с, в позе Ромберга с закрытыми глазами - $13,8 \pm 2,4$ [95% ДИ 11,3; 16,29] мм/с, что превышает нормативные значения, статистически достоверно разнятся ($t = -4,38, p = 0,00017$). После курса ГБА данная тенденция сохраняется, но показатели скорости приближаются к целевым.

Механическая работа до курса ГБА в позе Ромберга с открытыми глазами составила $60,13 \pm 15,14$ [95% ДИ 44,98; 75,27] мДж/с, в позе Ромберга с закрытыми глазами – $146,91 \pm 39,15$ [95% ДИ 104,75; 183,07] мДж/с ($t = -4,31, p = 0,0002$). После курса ГБА данная тенденция сохраняется, но показатели механической работы скорости приближаются к целевым.

Заключение.

1. При анализе стадокинезиограмм боксеров значения площади, скорости перемещения ЦД соответствуют целевым как до, так и после курса ГБА.

2. Разница параметров 60% энергии спектра частот во фронтальной (до ГБА $t = -3,44, p = 0,002$) (после ГБА $t = 1,938, p = 0,05$) и сагитальной плоскостях в позе Ромберга с открытыми и закрытыми глазами как до ГБА ($t = 1,52, p = 0,039$), так и после курса ГБА, имеют статистически достоверные различия.

Скорость перемещения центра давления и механическая работа в позе Ромберга с закрытыми глазами превышают работу в позе Ромберга с открытыми глазами как до ГБА, так и после ГБА, что может свидетельствовать о превалировании зрительного контроля, который после ГБА имеет тенденцию к сбалансированности с проприоцептивным.

3. Специфика подготовки боксеров, с преимущественным проявлением скорости и выносливости, находит отражение в количественных показателях стадокинетической устойчивости. Полученные результаты предполагают рекомендовать курс гипобарической адаптации боксерам для сбалансированности проприоцептивного и зрительного анализаторов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Баранов, В.П. Современная спортивная тренировка боксера. В 2 т. / В.П. Баранов, Д.В. Баранов. – Гомель : Сож, 2008. – Т. 1. – 360 с.
2. Николаева, А.Г. Опыт применения прерывистой гипобарической адаптации при различных заболеваниях / А.Г. Николаева, А.А. Оладько // Вестн. Витеб. гос. мед. ун-та. – 2006. – Т. 5. – № 3. – С. 43–49.
3. Стадокинетическая устойчивость пациентов в процессе курса реабилитации/ А.Г. Николаева [и др.] // Достижения фундаментальной медицины и фармации : материалы 73-й науч. сессии сотр. ун-та, Витебск, 29–30 янв. 2018 г. / Витеб. гос. ордена Дружбы народов мед. ун-т. – С. 286–289.
4. Скворцов, Д.В. Стабилометрическое исследование / Д.В. Скворцов. – М. : Маска, 2010. – 176 с.

Поступила 27.06.2019

ASSESSMENT OF BALANCE FUNCTION AT BOXERS AFTER THE COURSE OF THE HYPOBARIC ALTITUDE CHAMBER ADAPTATION

L. BOLSHAKOV

Research objective was the aspiration to analyse influence of a course of the hypobaric altitude chamber adaptation (HACA) on physiological indicators of boxers.

The boxers who completed course HACA are examined by means of a stabilometriya. A difference of fluctuations of a range of frequencies in the frontal and sagittal planes, relocation speeds of the pressure center and mechanical work in Romberg's pose blindly and open eyes both was before and after HACA. This data can testify to a prevalence of visual control which after HACA tends to balance with proprioception.

The specifics of boxer's training with primary manifestation of speed and endurance, find reflection in quantitative indices of statokinetic stability. The received results assume to recommend a course of the hypobaric altitude chamber adaptation to boxers for increase in balance of proprioception and visual analyzers.

Keywords: boxer, hypobaroadaptation, stabilometriya, balance.

УДК 796.011:796.012.265:796.012.35

ТЕОРЕТИКО-ЭМПИРИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ТРОП И ДОРОЖЕК ЗДОРОВЬЯ С МУЗЫКАЛЬНЫМ ДОЗИРОВАНИЕМ ФИЗИЧЕСКОЙ НАГРУЗКИ

*канд. пед. наук, доц. В.П. КРИВЦУН, канд. соц. наук, доц. Л.Н. КРИВЦУН-ЛЕВШИНА
(Витебский государственный университет имени П.М. Машерова)*

Излагаются научные подходы к пониманию видов и содержания физкультурно-оздоровительных занятий на тропах и дорожках здоровья. Рассматриваются понятия, параметры и видовые особенности троп и дорожек здоровья с музыкальным дозированием физической нагрузки.

Ключевые слова: оздоровительно-рекреационная физическая культура, физкультурно-оздоровительные занятия, половозрастные группы населения, тропы здоровья, дорожки здоровья, дозирование, физическая нагрузка, физические упражнения, музыкальные произведения.

Введение. Согласно научным исследованиям и практическим занятиям с разными половозрастными группами населения одним из эффективных способов проведения физкультурно-оздоровительных занятий являются тропы и дорожки здоровья. Однако их результативность во многом зависит от научной обоснованности не только практических, но и теоретических их аспектов. На уровне теоретического анализа данных вопросов целесообразным является подход, при котором должны быть определены основные признаки троп и дорожек здоровья, позволяющие унифицировать понятие, виды и разновидности, методику и практику данного способа поддержания здоровья людей.

На современном уровне функционирования оздоровительно-рекреационной физической культуры (ОРФК) в ее структуре имеют место оздоровительные системы и программы. Среди них – тропы и дорожки здоровья, в содержании которых используются различные средства. Инновационным подходом к повышению оздоровительного и эмоционального эффекта у лиц разного пола и возраста является включение в методику их проведения музыкальных произведений. Это дало основание исследователям ввести в научный оборот такие понятия и оздоровительные программы как «музыкальная тропа здоровья», «тропа здоровья с музыкальным дозированием физической нагрузки», «музыкальная дорожка здоровья», «дорожка здоровья с музыкальным дозированием физической нагрузки» [1, 2]. Но на теоретическом и эмпирическом уровнях остаются недостаточно обоснованными их понятийные, видовые и организационно-методические аспекты.

В этой связи *целью* данного исследования является теоретико-эмпирическое обоснование современной модели троп и дорожек здоровья с музыкальным дозированием физической нагрузки в структуре оздоровительных систем и программ ОРФК. Методами исследования стали теоретический анализ литературных и интернет-источников, наблюдение, эксперимент, классификация, обобщение, систематизация, моделирование.

Основная часть. Теоретический анализ литературных и интернет-источников выявил различные подходы к пониманию терминов «тропа здоровья», «дорожка здоровья», «музыкальная тропа или дорожка здоровья» и методикам проведения занятий на них. Так, В.В. Ухов, К.Т. Булочка, Л.К. Булочка (1985), Г.М. Рапин (2004), Л.Ф. Давлетшина (2007) и др. употребляют термин «тропа здоровья» в плане специально оборудованной местности для передвижения по ней ходьбой и бегом. В СМИ под этим термином подразумеваются оздоровительные, туристические, экологические маршруты и т.п. Наряду с понятием «тропа здоровья» В.Б. Спекторов (1982), А.П. Колтановский, Я.Р. Вилькин, Т.М. Каневец, П.И. Готовцев (1985), А.А. Гужаловский (1991), И.Р. Бурлаков (2001), В.М. Куликов (2002) и др. применяют термины «дорожка здоровья», «дорожка бодрости», «стежки и трассы здоровья», «зеленая тропа», «городок здоровья», «зеленая станция» и т.п., не определяя их видовую физкультурно-оздоровительную специфику. В настоящее время наиболее устоявшимся термином, характеризующим данный способ оздоровительно-рекреационных занятий, является «тропа здоровья», однако его содержание, как и перечисленных выше терминов, однозначно не определено. В ситуации смешения понятий и, следовательно, методик организации и проведения занятий на тропах и дорожках здоровья целесообразно рассмотреть значение этих терминов на разном уровне их обозначения и применения.

Базовым основанием понимания термина «тропа здоровья» является понятие «тропа». На этимологическом уровне ему придаются следующие значения: тропá (тропíнка) – узкая протоптанная дорожка без покрытия (от устаревшего русского глагола «тропать» (топать ногами, ходить со стуком); путь, дорога, ... направление деятельности; узкая пешеходная дорожка, протоптанная людьми или животными, тропинка [3]. Исходя из приведенных значений данного термина, специфическим атрибутом тропы

являются ее искусственное возникновение для обозначения направления движения, деятельности. На научно-методическом уровне к данному атрибуту тропы добавляются внесенные человеком в ее содержание оборудование и специфический вид деятельности – физические упражнения. В этом плане тропа здоровья – это тропа в лесу или лесопарке с использованием естественных препятствий [4]; тропа в лесу или лесопарке на малопересеченной местности, имеющая искусственно созданные препятствия, ... служащая для выполнения прыжков, подтягиваний, отжиманий, упражнений в равновесии и т.п., имеющая длину дистанций (1,5–5 км), разграниченные участки с разными способами передвижения и оборудованная станциями (7–12), на которых занимающиеся выполняют различные комплексы общеразвивающих упражнений [5]. В приведенных определениях понятие «тропа здоровья» очерчивается признаками ее утилитарного назначения – занятия физическими упражнениями. Однако определение «тропа здоровья – это тропа» является тавтологией, не позволяющей в полной мере определить ее родовое место в структуре оздоровительных систем и программ ОРФК. Тогда нет ответа на вопрос: тропа – это оборудование, средство, способ, форма или метод?

В структуре ОРФК имеют место два вида средств: основные – физические упражнения, и дополнительные – медико-биологические, естественно-природные, психологические, инвентарь, оборудование, технические устройства, спортивные сооружения, средства передвижения, одежда, обувь и т.п. Они применяются во всех видах физкультурно-оздоровительных занятий, но способы организации их целевого использования разнообразны [6]. Поэтому формулирование определения тропы здоровья должно осуществляться в аспекте соотношения категорий «вид», «средство» и «форма». На методологическом уровне «вид деятельности – это специфические особенности ее предметного содержания», «средство – то, при помощи чего оказывается воздействие на объект и предмет деятельности», а «форма – способ существования содержания деятельности» [7]. Указывая в вышерассмотренных определениях тропы здоровья наличие оборудованных мест и средств воздействия на человека, авторы подчеркивают содержание деятельности, которое является таковым не только на тропах здоровья, но и в других видах физкультурной деятельности различной направленности. Итак, *тропа здоровья (ТЗ) – это форма физкультурно-оздоровительных занятий, представляющая собой промаркированный и оборудованный станциями маршрут, на котором выполняются ходьба, бег и различные физические упражнения определенной целевой направленности.*

В теории деятельности понятия «вид» и «форма» находятся в диалектической взаимосвязи, позволяющей определять разновидности форм деятельности, а, следовательно, их классифицировать. Так, по признаку направленного воздействия различают ТЗ для физического развития, развития физических качеств и двигательных способностей. Их содержанием и средством являются гимнастические упражнения с использованием соответствующего инвентаря и оборудования в сочетании с ходьбой и бегом [8]. Однако эффективность воздействия физических упражнений на организм человека определяется не только характером применяемых двигательных действий, но и мерой их воздействия, т.е. дозировкой физической нагрузки. По признаку *способа дозирования физической нагрузки* в процессе занятий физическими упражнениями наиболее полно научно обоснованы и методически разработаны два вида ТЗ: 1) тропа здоровья с дозированной физической нагрузкой на станциях и 2) тропа здоровья с дозированной физической нагрузкой на этапах между станциями [9]. *Тропа здоровья с дозированной физической нагрузкой на станциях – это форма физкультурно-оздоровительных занятий, представляющая собой промаркированный и оборудованный станциями маршрут, на котором основная физическая нагрузка в виде физических упражнений выполняется на станциях, а между ними – восстановительная ходьба или бег низкой интенсивности.* Протяженность такой ТЗ составляет 1,5–2 км, расстояние между станциями – 100–150 м. На ней могут быть установлены 8–12 станций: бревно, перекладина и брусья, штанга, вкопанные столбики и автопокрышки, криволинейный «рукоход» и др., на которых выполняются физические упражнения преимущественно ациклического характера, предназначенные для развития силы, гибкости, ловкости и скоростно-силовых качеств в зависимости от цели и задач занятий, характера местности и материальных возможностей организаторов и занимающихся. При выполнении физических упражнений могут использоваться скакалки, гимнастические палки и обручи, эспандеры, гантели и др. В процессе занятий на данной ТЗ характер оздоровительной тренировки обеспечивается, в основном, в аэробно-анаэробном тренировочном режиме, что позволяет рекомендовать ее преимущественно лицам молодого и зрелого возраста с хорошим уровнем физического и функционального состояния. Дозирование физической нагрузки на данном виде тропы при организованной форме занятий осуществляется педагогом, при самостоятельных занятиях – информацией о характере физических упражнений и объеме физической нагрузки, представленной на оборудованных информационных стендах на каждой станции.

В то же время по данным научных исследований наибольший оздоровительный эффект обеспечивают циклические средства, среди которых ведущими являются наиболее простые и доступные – ходьба

и бег (Д.М. Аронов, Т.П. Юшкевич, 1985; В.М. Волков, Е.Г. Мильнер, 1987; К. Купер, Н.М. Амосов, 1989; и др.). Установлено, что в процессе занятий ходьбой и бегом наблюдаются следующие оздоровительные эффекты:

- в сердечно-сосудистой системе улучшается кровоснабжение тканей, коллоидный раствор клетки и эластичность сосудов, что препятствует отложению в них холестерина; снижается вязкость крови, укрепляется сердечная мышца;
- в дыхательной системе возрастает подвижность грудной клетки и диафрагмы, увеличивается жизненная емкость легких, урывается и углубляется дыхание, улучшается газообмен и снабжение организма кислородом;
- в опорно-двигательном аппарате увеличивается приток лимфы к суставным хрящам и межпозвонковым дискам;
- в пищеварительном аппарате улучшается регуляция обмена веществ.

Оздоровительным воздействием на организм обладает и возникающая при беге вибрация организма, что положительно влияет на состояние внутренних органов: улучшается отток желчи и перистальтика кишечника, и, как следствие – улучшение пищеварения. Ходьба и бег, как физические упражнения, способствуют развитию общей и специальной выносливости, ловкости, являющихся базовыми физическими качествами для оптимальной жизнедеятельности лиц любого возраста и пола. У занимающихся ходьбой и бегом улучшаются и коммуникативные качества: они становятся более контактными, доброжелательными, в центральной нервной системе уравниваются процессы возбуждения и торможения, что является лучшим средством профилактики инфаркта миокарда [10, 11].

На основе приведенных научных данных разработана и экспериментально обоснована *тропа здоровья с дозированной физической нагрузкой на этапах между станциями* (В.П. Кривцун, А.Г. Фурманов, 1990–1996; В.П. Кривцун, 1999–2018). Она рассматривается как *форма физкультурно-оздоровительных занятий, представляющая собой промаркированный и оборудованный станциями маршрут, где основная физическая нагрузка в виде ходьбы и бега разной интенсивности выполняется на этапах между станциями, а на станциях выполняются восстановительные упражнения (задания) развлекательно-игрового характера*. На такой ТЗ до 75% физической нагрузки выполняется на этапах между станциями посредством оптимального темпа ходьбы и бега (от 120 до 170 шаг/мин) при щадящем тренирующем аэробном режиме при ЧСС от 110 до 160 уд/мин (таблица 1).

Таблица 1. – Рекомендуемые параметры тропы здоровья с музыкальным дозированием физической нагрузки на этапах между станциями для лиц молодого и зрелого возраста

Этапы тропы здоровья	Расстояние между станциями (м)	Темп движения (шаг/мин)	Время на этапах (мин)	ЧСС после этапов (уд/мин)	ЧСС после станций (уд/мин)
Старт – 1	200–250	100–110	2,0–2,5	96–108	84–90
1 – 2	300–350	110–120	3,0–3,5	102–114	90–96
2 – 3	350–400	120–130	3,5–4,0	108–120	96–108
3 – 4	250–300	145–150	2,0–2,5	120–138	108–114
4 – 5	350–400	110–120	3,5–4,0	114–126	96–108
5 – 6	200–250	160–170	1,5–2,0	138–150	108–120
6 – 7	350–400	120–130	3,5–4,0	126–138	96–116
7 – 8	300–350	110–120	3,0–3,5	114–126	96–108
8 – 9	200–250	110–120	2,5–3,0	108–114	96–102
9 – финиш	150–200	100–110	2,0–2,5	90–96	84–96

Рекомендуемая длина тропы здоровья для лиц молодого и зрелого возраста составляет 2600–3500 м, количество этапов – 9–10, количество станций – 8–9, время ходьбы и бега – 27–32 мин, время занятий на тропе – 45–50 мин.

В зависимости от цели, задач и специфики занимающихся эта ТЗ может быть оборудована различными станциями развлекательно-эмоционального характера: 1-я станция – «Разминка», предназначена для подготовки органов и систем организма к последующему увеличению физической нагрузки; 2-я – «Кольцеброс» – для развития точности мышечных усилий и глазомера; 3-я–5-я – «Снайпер», «Рыболов» и «Лабиринт» – для тренировки глазомера, точности динамических усилий мышц рук и координации движений; 6-я и 7-я – «Память» и «Внимание», предназначены для тренировки психофизиологических качеств и др. Информация о содержании восстановительных упражнений на станциях, требования и критерии оценки качества их выполнения размещаются на стендах, установленных на каждой станции. В процессе занятий на такой ТЗ темп ходьбы и бега может задаваться звуковыми сигналами

с помощью устройств типа «Электроника-56», «Электроника Р1-01», «Метроном» и др. и регулировать его в зависимости от возраста и состояния здоровья занимающихся от 100 до 170 шаг/мин. Такой способ дозирования называется *звуковым дозированием физической нагрузки*, который позволяет определить специфическую особенность и название этого вида тропы – *тропа здоровья со звуковым дозированием физической нагрузки*.

Анализ информационных источников и многолетние наблюдения показывают, что одним из способов повышения эмоциональности и эффективности занятий физическими упражнениями является использование музыки. Функциональные возможности ее имеют общекультурную и прикладную направленность. К общекультурным функциям относят познавательную, аксиологическую, этическую, эстетическую, коммуникативную. В физическом воспитании к прикладным функциям музыки относят организаторскую, оптимизирующую, психорегулирующую, гедонистическую, фоновую, сопровождающую и лидирующую [12, 13]. Применительно к предмету нашего исследования наибольший интерес представляет анализ фоновой, сопровождающей и лидирующей функций музыки. Ее *фоновая функция* проявляется в создании положительного фона при выполнении монотонных и однотипных видов деятельности. В зависимости от целевой направленности такая музыка может быть фоновой-лечебной, фоновой-производственной, фоновой-спортивной, фоновой-оздоровительной, фоновой-рекреационной. В аспекте нашего исследования наиболее приоритетными являются фоновой-оздоровительная и фоновой-рекреационная функции, поскольку такая музыка положительно влияет на ЦНС, минутный объем крови, ЧСС и АД, уровень сахара и гормонов в крови, мозговое кровообращение, мышечный тонус, эмоции, улучшение памяти и обучаемости, показатели вербального и невербального интеллекта [14]. *Сопровождающая функция музыки* выражается в целевом подборе и применении музыкальных произведений для эффективного решения основных и частных задач занятия, положительного влияния на организм и психику занимающихся. Основным ее признаком в физическом воспитании является то, что ведущее средство – физические упражнения, а ведомое – музыка, служащая дополнительным способом поддержания темпа и ритма, выразительности и четкости их выполнения. Здесь темп музыки должен совпадать с темпом движения, т.е. музыка должна «идти» за движениями. При использовании сопровождающей музыки объем физической нагрузки по длительности и интенсивности регулируется педагогом. *Лидирующая функция музыки* проявляется в том, что учебно-тренировочный процесс проходит в заданном педагогом темпе путем специально подобранной для этого музыкой, выполняющей роль лидера и определяющей скорость выполнения упражнения, а не его качество. Здесь ведущим средством – музыка, а ведомое – физическое упражнение. При этом темп упражнений и темп музыки должны совпадать и движения должны «идти» за музыкой.

Согласно многолетним наблюдениям выявлено, что темп ходьбы и бега на ТЗ с дозированной физической нагрузкой на этапах между станциями более эффективно регулируется с помощью специально подобранных музыкальных произведений. В этом случае подобранные музыкальные произведения задают, т.е. *дозируют темп и длительность* выполнения ходьбы, бега или любого другого упражнения. Здесь ведущим являются темп и длительность звучащего музыкального произведения, а ведомым – само упражнение. Именно поэтому своему свойству музыка выполняет *функцию дозирования величины физической нагрузки*.

В практике накоплен опыт использования музыки в физическом воспитании разных возрастных групп населения. Одной из инновационных форм в этом процессе является *тропа здоровья с музыкальным дозированием физической нагрузки*, представляющая собой *форму физкультурно-оздоровительных занятий, где темп ходьбы и бега дозируется с помощью музыкальных произведений, а на станциях выполняются восстановительные упражнения (задания) развлекательно-игрового характера* [15]. Исходя из возраста и физического состояния занимающихся, темп ходьбы и бега на этапах между станциями варьируется от 100 до 170 шаг/мин, длительность каждого музыкального произведения – 2–3 мин, время выполнения заданий на станциях – 1,5–2 мин. Общая продолжительность занятий – от 30 до 60 мин (таблицы 2, 3).

Вариативность в способах дозирования физической нагрузки, применении разнообразных музыкальных произведений и физических упражнений позволяют достичь высокого уровня интереса занимающихся разного пола и возраста. Оборудование таких ТЗ на местности может осуществляться по различным моделям, при выборе которых необходимо учитывать характер, площадь, безопасные условия территории и возможности занимающихся. В практике ОРФК наиболее широко используются такие модели, как «круг», «петля», «восьмерка», «кленовый лист», «эллипс», «веер», «цветок». Модели «круг», «петля» и «восьмерка» – на территории с большой площадью, в связи с чем они могут быть рекомендованы для занятий с лицами молодого и зрелого возраста с хорошим физическим состоянием. Модели «кленовый лист», «эллипс», «цветок» и «веер» – на территории с небольшой площадью и рекомендованы для занятий преимущественно со взрослым населением с низким уровнем физического состояния.

Таблица 2. – Рекомендуемые параметры тропы здоровья с музыкальным дозированием физической нагрузки между станциями для детей среднего школьного возраста

Этапы	Расстояние между станциями (м)	Темп движения (шаг/мин)	Время на этапах (мин)	ЧСС после этапов (уд/мин)	Музыкальные произведения на этапах	Станции	ЧСС после станций (уд/мин)
1	250	130 (ходьба)	2,45–2,50	100–110	Кому какое дело	Разминка	95
2	300	145 (бег)	2,30–2,35	114–120	Вика	Кольцеброс	100
3	300	150 (бег)	2,25–2,30	120–126	Dj magic Rihanna	Снайпер	103
4	300	160 (бег)	2,20–2,25	136–150	Capitan Jack	Вишенки	110
5	350	130 (ходьба)	3,05–3,10	106–145	Детская	Рыболов	108
6	300	170 (бег)	2,15–2,20	138–152	Hardcore	Мышление	119
7	250	150 (бег)	1,40–1,45	132–140	Новый год	Дартс	108
8	200	130 (ходьба)	1,55–2,00	110–114	Болела	Финиш	

Рекомендуемая длина тропы здоровья для детей среднего школьного возраста составляет 2200–2500 м, количество этапов – 7–8, количество станций – 6–7, время ходьбы и бега – 19–20 мин, время занятий на тропе – 35–40 мин.

Таблица 3. – Рекомендованные параметры тропы здоровья с музыкальным дозированием физической нагрузки между станциями для лиц среднего и пожилого возраста

Этапы	Расстояние между станциями (м)	Темп движения (шаг/мин)	Время на этапах (мин)	ЧСС после этапов (уд/мин)	Музыкальные произведения на этапах	Станции	ЧСС после станций (уд/мин)
1	160	120 (ходьба)	1,35–1,40	107	На теплоходе музыка играет	Разминка	105
2	185	130 (ходьба)	1,50–1,55	121	Малиновка	Кольцеброс	96
3	270	150 (бег)	2,25–2,30	138	Люди встречаются	Снайпер	105
4	255	120 (ходьба)	2,35–2,40	119	Винювата ли я?	Рыболов	105
5	265	160 (бег)	2,25–2,30	143	Футбол	Внимание	105
6	155	115 (ходьба)	1,35–1,40	119	Белая черемуха	Мини-лабиринт	111
7	210	140 (бег)	2,10–2,15	127	Ой, как ты мне нравишься	Мышление	111
8	130	120 (ходьба)	1,30–1,35	120	Колдунья	Дартс	108
9	105	115 (ходьба)	1,00–1,05	111	В краю магнолий	Финиш	

Рекомендуемая длина тропы здоровья для лиц среднего и пожилого возраста составляет 1700–2000 м, количество этапов – 8–9, количество станций – 7–8, время ходьбы и бега – 18–20 мин, время занятий на тропе – 35–40 мин.

Как видно, тропы здоровья с дозированной физической нагрузкой на станциях и между станциями требуют оборудованной местности в лесу, лесопарке, парке и т.п., что не всегда совпадает с территориальными и материальными условиями организаторов физкультурно-оздоровительных занятий и снижает возможность их вариативности. В этой связи одной из разновидностей занятий с использованием ходьбы и бега разработаны и экспериментально апробированы дорожки здоровья с музыкальным дозированием физической нагрузки. Их структурно-функциональное назначение определяется соотношением «общего»

и «частного», где общие характеристики данной формы физкультурно-оздоровительных занятий связаны с понятием «тропа здоровья с музыкальным дозированием физической нагрузки». *Дорожка здоровья с музыкальным дозированием физической нагрузки (ДЗ)* – это форма физкультурно-оздоровительных занятий, представляющая собой чередование этапов ходьбы и бега с выполнением двух восстановительных упражнений на рекреационных остановках, где темп ходьбы и бега на этапах и рекреационных остановках дозируется по длительности и интенсивности с помощью музыкальных произведений. Оригинальность такой ДЗ заключается в том, что на ней нет маркированного маршрута и оборудованных станций. В содержание занятий входят ходьба и бег, специально подобранные музыкальные произведения, дозирующие по длительности и интенсивности физическую нагрузку, и восстановительные упражнения на рекреационных остановках. Она может состоять из 8–12 этапов длиной от 150 до 500 м и 7–11 рекреационных остановок. Общая ее длина – от 1,5 до 5 км, продолжительность занятий – от 30 до 60 мин с обеспечением контроля за динамикой ЧСС во время занятий. С учетом возраста, пола, физического состояния занимающихся темп ходьбы на этапах ДЗ варьируется от 115 до 135 шаг/мин, а темп бега – от 140 до 170 шаг/мин, что обеспечивает аэробный шадяще-тренирующий режим. Время выполнения ходьбы и бега на каждом этапе составляет от 2 до 5 мин, длительность выполнения двух восстановительных упражнений на рекреационных остановках – 1,5–2 мин, каждое упражнение повторяется 8–10 раз, что и является временем активного отдыха. Суммарная величина физической нагрузки определяется длительностью и интенсивностью ходьбы и бега, темпом и структурой упражнений. На рекреационных остановках выполняются малонагрузочные физические упражнения на различные группы мышц, способствующие развитию гибкости, координации, снижению ЧСС и восстановлению функций организма занимающихся после бега и ходьбы на этапах ДЗ [16].

Содержание занятий на ДЗ представлены в виде фонограммы, выполнение упражнений начинается и заканчивается командами виртуального инструктора-педагога. После каждого этапа бега измеряется ЧСС за 10 с с последующим пересчетом за 1 мин. Полученные результаты сравниваются с должными показателями ЧСС, озвученными виртуальным инструктором-педагогом. Подбор музыкальных произведений для дозирования физической нагрузки на этапах и выполнения физических упражнений на рекреационных остановках осуществляется в соответствии с параметрами ДЗ и музыкальными предпочтениями занимающихся. Для обработки музыкальных произведений и разработки содержания занятий на ДЗ применяются компьютерные программы Adobe Audition, Sony Vegas pro, Audacity и др. Воспроизведение музыкальных файлов осуществляется с помощью плееров, мобильных телефонов, звуковых колонок и др.

Занятия на такой ДЗ можно проводить организовано и самостоятельно на любой безопасной местности и в любое удобное для занимающихся время. Величина физической нагрузки может варьироваться в зависимости от возраста и состояния здоровья занимающихся путем выбора длительности и количества занятий в неделю. Специфика занятий на такой ДЗ позволяет развивать и поддерживать физические и психофизиологические качества, необходимые в учебной, профессиональной и бытовой деятельности человека, восстанавливать и повышать психоэмоциональное состояние, оказывать оздоровительное воздействие на все системы организма человека (В.П. Кривцун, Н.И. Антипин, 2010) (таблицы 4–7).

Таблица 4. – Рекомендуемые параметры дорожки здоровья с музыкальным дозированием физической нагрузки для детей среднего школьного возраста

Этапы	Длина этапов (м)	Темп движения (шаг/мин)	Время на этапах (мин)	Музыкальные произведения на этапах	Направленность упражнений на остановках
1	278	126 (ходьба)	2,56	Добро пожаловать	Мышцы плечевого пояса
2	286	129 (ходьба)	2,46	Песня красной шапочки	Мышцы туловища
3	314	145 (бег)	2,31	Ну, погоди	Мышцы туловища
4	263	142 (бег)	2,27	Вместе весело шагать	Мышцы туловища и ног
5	224	128 (ходьба)	2,12	Чунга-чанга	Мышцы туловища и ног
6	214	125 (ходьба)	2,20	Песенка про снежки	Дыхание, мышцы ног
7	150	125 (ходьба)	1,30	Бременские музыканты	Дыхание, координация

Рекомендуемая длина тропы здоровья для детей среднего школьного возраста составляет 1700–2000 м, количество этапов – 7–8, время ходьбы и бега – 17–18 мин, время занятий на тропе – 30–35 мин.

Таблица 5. – Рекомендуемые параметры дорожки здоровья с музыкальным дозированием физической нагрузки для лиц среднего возраста

Этапы	Длина этапов (м)	Темп движения (шаг/мин)	Время на этапах (мин)	Музыкальные произведения на этапах	Направленность упражнений на остановках
1	250	120 (ходьба)	2,48	Гори, гори ясно	Мышцы шеи и плечевого пояса
2	255	130 (ходьба)	2,50	Мадонна	Мышцы плечевого пояса и туловища
3	210	145 (бег)	1,58	Все для тебя	Мышцы туловища
4	300	130 (ходьба)	2,51	Птица счастья	Мышцы туловища и ног
5	215	150 (бег)	2,04	Чита-дрита	Мышцы туловища и ног
6	345	130 (ходьба)	3,41	Колдунья	Дыхание, мышцы ног
7	170	145 (бег)	1,34	Ой, как ты мне нравишься	Гибкость, мышцы ног
8	310	120 (ходьба)	3,05	На теплоходе музыка играет	Дыхание, координация
9	305	115 (ходьба)	3,00	Желаю, чтоб вы все были здоровы	Финиш

Рекомендуемая длина тропы здоровья для лиц среднего возраста составляет 2300–2500 м, количество этапов – 8–9, время ходьбы и бега – 24–25 мин, время занятий на тропе – 40–45 мин.

Таблица 6. – Рекомендуемые параметры дорожки здоровья с музыкальным дозированием физической нагрузки для лиц пожилого возраста

Этапы	Длина этапов (м)	Темп движения (шаг/мин)	Время на этапах (мин)	Музыкальные произведения на этапах	Направленность упражнений на остановках
1-й	150	115 (ходьба)	1,25	Капля в море	Мышцы плечевого пояса
2-й	200	120 (ходьба)	2,00	На теплоходе музыка играет	Мышцы плечевого пояса и туловища
3-й	200	130 (ходьба)	1,55	Малиновка	Мышцы туловища
4-й	250	145 (бег)	2,20	Ой, как ты мне нравишься	Дыхание, мышцы туловища и ног
5-й	300	120 (ходьба)	2,55	Виновата ли я?	Мышцы туловища и ног
6-й	300	145 (бег)	2,45	День рождения	Дыхание, мышцы ног
7-й	250	130 (ходьба)	2,20	Колдунья	Гибкость, координация
8-й	200	120 (ходьба)	2,05	Все могут короли	Финиш

Рекомендуемая длина тропы здоровья для лиц пожилого возраста составляет 1700–2000 м, количество этапов – 7–8, время ходьбы и бега – 18–20 мин, время занятий на тропе – 35–40 мин.

Таблица 7. – Рекомендуемые параметры троп и дорожек здоровья с музыкальным дозированием физической нагрузки для разных возрастных групп населения

Возрастные периоды	Темп ходьбы (шаг/мин)	Темп бега (шаг/мин)	Количество этапов	Длина этапов (м)	Общая длина (км)	Время занятий (мин)
Средний школьный возраст	120–130	145–150	7–8	150–250	1,7–2,5	30–40
Старший школьный возраст	120–135	145–160	9–10	200–300	2,5–3,0	35–40
Молодой возраст	120–135	150–170	10–12	350–500	4,0–5,0	50–60
Зрелый возраст	120–135	145–165	9–11	250–400	2,6–3,5	45–50
Средний возраст	115–130	140–160	9–10	250–300	2,3–2,5	40–45
Пожилой возраст	115–130	140–150	8–9	150–250	1,7–2,0	35–40

Рассмотренные тропы и дорожки здоровья с музыкальным дозированием физической нагрузки по своей структуре, содержанию и методике проведения разработаны на основе научной идеи и под руководством кандидата педагогических наук, доцента В.П. Кривцуна. В разработке содержания и методики занятий на тропах и дорожках здоровья принимали участие студенты факультета физической культуры и спорта ВГУ имени П.М. Машерова Д.Э. Шкирьянов, А.В. Гурина, А.Ю. Чупреева, Т.Ю. Саманцова, Е.В. Размыслович, А.В. Зайцева, Ю.В. Смолякова и др. Программы занятий на тропах и дорожках здоровья с музыкальным дозированием физической нагрузки были апробированы и внедрены в практику физкультурно-оздоровительных занятий в детском реабилитационно-оздоровительном центре «Жемчужина» (Витебская обл.), средней школе № 45 (Витебск), школе-саде Верхнедвинского района Витебской области, санаториях «Летцы» и «Железнодорожник» (Витебская обл.), Лепельском военном санатории Вооруженных Сил Республики Беларусь (Витебская обл.), физкультурно-оздоровительных группах лиц среднего и пожилого возраста «Сябровство» (Первомайский р-н, Витебск), клубе «Золотой возраст» (Октябрьский р-н, Витебск), а/г «Зароново» (Витебский р-н, Витебская обл.).

Выводы.

1. Тропы и дорожки здоровья с музыкальным дозированием физической культуры являются инновационной высокоэмоциональной формой физкультурно-оздоровительных занятий с различными половозрастными группами населения.

2. Инновационным аспектом дозирования оптимальной величины физической нагрузки является использование специально подобранных по длительности, темпу и возрастным интересам занимающихся музыкальных произведений.

3. Для детей среднего школьного возраста оптимальная длина троп и дорожек здоровья с музыкальным дозированием физической нагрузки должна составлять 1,7–2,5 км, время занятий 35–40 мин, для лиц молодого и зрелого возраста – 2,6–3,5 км, время занятий – 45–50 мин; для лиц среднего возраста – 2,3–2,5 км, время занятий 40–45 мин; для лиц пожилого возраста – 1,7–2,0 км, время занятий – 35–40 мин.

4. Длина тропы и дорожки с музыкальным дозированием физической нагрузки, количество этапов, время и темп ходьбы и бега, общее время занятий, характер и длительность воспроизведения музыкальных произведений, время выполнения заданий на станциях или упражнений на рекреационных остановках зависят от целевой направленности применяемых физических упражнений и функциональных возможностей занимающихся, что делает их универсальной формой физкультурно-оздоровительных занятий в практике функционирования оздоровительно-рекреационной физической культуры.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кривцун, В.П. Инновационный подход к оздоровлению населения на тропах здоровья / В.П. Кривцун // Здоровый образ жизни – основа профессионального и творческого долголетия : материалы Респ. науч.-практ. конф., Минск, 25–26 янв. 2007 г. – Минск : БГУФК, 2007. – С. 58–60.
2. Кривцун, В.П. Музыкальная дорожка здоровья как инновационная форма оздоровления населения / В.П. Кривцун, Д.Э. Шкирьянов // Физическая культура, спорт, здоровый образ жизни в XXI веке : тезисы докл. Междунар. науч.-практ. конф., Могилев, 9–10 дек. 2009 г. / МГУ им. А.А. Куляшова ; редкол.: В.В. Трифонов (гл. ред.) [и др.]. – Могилев : МГУ им. А.А. Кулешова, 2009. – С. 103–106.
3. Словарь русского языка. В 4 т. [Электронный ресурс] / РАН, Ин-т лингвистич. исследований ; под ред. А.П. Евгеньевой. – 4-е изд., стер. – М. : Рус. яз. ; Полиграфресурсы, 1999. – Толковый словарь русского языка [Электронный ресурс] / под ред. Д.Н. Ушакова // Фундаментальная электронная библиотека. – Режим доступа : <http://feb-web.ru/feb/ushakov/ush-abc/19/us480706.htm?cmd=0&istext=1>. – Дата доступа: 13.02.2019.
4. Горбань, И.Г. Тропы и дорожки здоровья – физическая подготовка студенческой молодежи / И.Г. Горбань, В.А. Гребенникова. – Оренбург : ОГУ, 2006. – С. 10.
5. Русских, О.Л. В. Тропы и дорожки здоровья [Электронный ресурс] / О.Л. Русских, А.В. Орлова. – Режим доступа : <http://sporttext.ru/pamyatka-podgotovleno-russkih-o-l-vrach-po-sm-orlova-a-v-vrach.html?page=6>. – Дата доступа: 13.02.2019.
6. Кривцун-Левшина, Л.Н. Организация и методика физкультурно-оздоровительной работы / Л.Н. Кривцун-Левшина, В.П. Кривцун. – Витебск : ВГУ им. П.М. Машерова, 2018. – С. 103–120.
7. Философский энциклопедический словарь. – М. : Сов. энцикл., 1983. – С. 621–640.
8. Рапин, Г.М. Тропа здоровья / Г.М. Рапин, П.С. Голубович // Физ. культура и здоровье. – 2004. – № 3. – С. 71–76.
9. Кривцун, В.П. Анализ подходов к пониманию тропы здоровья как формы физкультурно-оздоровительных занятий / В.П. Кривцун, Л.Н. Кривцун-Левшина, Д.Э. Шкирьянов // Мир спорта. – 2010. – № 2. – С. 43–48.
10. Юшкевич, Т.П. Оздоровительный бег / Т.П. Юшкевич. – Минск : Польша, 1985. – С. 46–110.
11. Фурманов, А.Г. Оздоровительная физическая культура / А.Г. Фурманов, М.Б. Юспа. – Минск : Тесей, 2003. – С. 410–415.
12. Барановская, Т.Г. Функции музыки в системе межкультурной коммуникации / Т.Г. Барановская // Культура, наука, образование в современном мире : материалы Междунар. науч. конф., Гродно, 11–12 мая 2011 г. – Гродно, 2011. – 462 с.

13. Каджаспиров, Ю.Г. Функциональная музыка в подготовке спортсменов / Ю.Г. Каджаспиров. – М. : Физкультура и спорт, 1987. – 64 с.
14. Якуб, И.Ю. Роль музыкального сопровождения во время физической активности / И.Ю. Якуб, О.А. Крыжановская // Молодой ученый. – 2016. – № 13. – С. 895–900.
15. Кривцун, В.П. Научно-методическое обоснование троп и дорожек здоровья с музыкальным дозированием физической нагрузки / В.П. Кривцун // Сучасні проблеми фізичного виховання і спорту різних груп населення : матеріали XIV Міжнар. наук.-практ. конф. молодих учених, Суми, 24–25 квітня 2015 р. В 2 т. / Сум. гос. пед. ун-т. – Суми, 2015. – С. 96–99.
16. Кривцун, В.П. Дорожка здоровья с музыкальным дозированием физической нагрузки как форма самостоятельных физкультурно-оздоровительных занятий / В.П. Кривцун, Л.Н. Кривцун-Левшина, Д.Э. Шкирьянов // Мир спорта. – 2012. – № 2 (47). – С. 60–63.

Поступила 21.05.2019

THEORETICAL AND EMPIRICAL SUBSTANTIATION OF TRAILS AND PATHS HEALTH WITH MUSIC DOSING OF PHYSICAL LOAD

V. KRIVTSUN, L. KRIVTSUN-LEVSHINA

The article describes the scientific approaches to understanding the types and contents of sports and recreational activities on the paths and health paths. Discusses the concepts, options and specific features of trails and paths with musical measuring physical activity.

Keywords: *health and recreational physical culture, physical culture and health classes, age and sex groups, health trails, health tracks, dosing, physical activity, exercise, music.*

УДК 616.8-009.1:796

СТАБИЛОМЕТРИЯ В СПОРТЕ: РЕАЛЬНОСТИ И ПЕРСПЕКТИВЫ**А.А. МАЛИЧЕНКО***(Витебский государственный медицинский университет);***И.Ю. КОСТЮЧИК***(Полесский государственный университет, Пинск);***Ю.В. НИКОЛАЕВА***(Витебская городская клиническая больница № 1);**канд. мед. наук, доц. Т.Л. ОЛЕНСКАЯ**(Витебский государственный медицинский университет);**д-р мед. наук, доц. Н.Г. КРУЧИНСКИЙ**(Полесский государственный университет, Пинск)*

Стабилоплатформа представляет собой современный кинезотренажер, способный анализировать возможности человека управлять собственным телом. Применение биологических обратных связей позволяет использовать их в качестве тренажерных устройств, направленных на совершенствование функции равновесия, координационных способностей, психологической устойчивости, грамотного тактического мышления.

Ключевые слова: *стабилоплатформа, футбол, хоккей, пулевая стрельба, борьба, теннис.*

В настоящее время в мире имеется огромное число индивидуумов со значительными отклонениями от идеальной позы в совокупности с расстройствами равновесия, которые часто игнорируются специалистами, поскольку не имеют клинических проявлений [4, 7–9, 13]. Поэтому исследование биомеханики процесса поддержания человеком вертикальной позы дает объективную картину количественной и качественной связей между координирующими процессами и работой основных сенсорных систем [9, 19, 22, 23].

Двигательные способности человека реализуются через функционирование определенных свойств нервно-мышечной системы человека. Внутренний взор, а именно сигналы, поступающие от системы суставных и мышечных рецепторов, обеспечивает позную (вертикальную) устойчивость. Эта посылка предлагает тему для исследований вертикальной стойки человека. Хорошо известно, что заболевания ЦНС, интоксикация, утомление значительно влияют на возможность правильного поддержания равновесия [4, 7, 8, 13].

Основным инструментальным методом исследования вертикальной стойки человека является стабилметрия. Этот метод используют в научных целях в спорте и медицине для исследования пострального контроля человека [1, 3, 11, 13, 19–21, 26]. Стабилметрическая платформа представляет собой современный кинезотренажер, способный анализировать возможности человека управлять собственным телом и предоставляющий в режиме реального времени биологическую обратную связь [4, 7, 17]. Стабилметрический анализатор измеряет координаты центра давления человека на плоскость опоры. Центр давления физически связан с изменением положения центра тяжести человека, перемещением веса на опоре – например, с одной ноги на другую при стоянии. Существуют стабилметрические платформы для положения обследуемого «сидя» или «лежа». Анализ перемещений центра давления позволяет получить объективную информацию об изменениях позы постурологии [5, 7, 16, 20].

Анализ позы (системы равновесия) человека особенно актуализировался с развитием авиации и космонавтики, авиационной и космической медицины, что способствовало разработке новых приборов. Одним из первых разработчиков стабилметрических платформ часто считают В.С. Гурфинкеля, создавшего в СССР на рубеже 1960-х гг. группу по изучению нейробиологии моторного контроля (ныне лаборатория № 9 в Институте проблем передачи информации имени А.А. Харкевича (РАН, возглавляемая Ю.С. Левиком) [8]. Исследователи использовали опытные устройства, собранные в лабораторных условиях. В СССР стабилографы разрабатывались во Всесоюзном научно-исследовательском институте медицинского приборостроения, но не были внедрены в массовое производство и большого распространения не получили. К началу XXI в. в Российской Федерации был организован первый промышленный выпуск стабилографов (стабилметрических платформ), большой вклад в который внес С.С. Слива [16–18]. В настоящее время для обеспечения потребностей здравоохранения и науки стабилоплатформы серийно производятся рядом российских компаний. В других странах серийные стабилметрические платформы получили распространение в 1980-е гг. с основными центрами производства и применения во Франции, Германии, Италии и США [7, 17, 18, 24–26].

Стабилометрия – это метод исследования функций организма, связанных с поддержанием состояния равновесия. Этот метод позволяет в полном объеме охарактеризовать баланс тела, давая при этом и дополнительные возможности для выявления целого ряда функциональных особенностей и нарушений [7, 10, 11, 17, 18]:

- при заболеваниях позвоночника, нервной системы, вестибулярного и зрительного анализаторов;
- опороспособности как конечности в целом, так и голеностопных суставов.

Следовательно, возможности стабิโลграфического комплекса целесообразно использовать в нескольких направлениях [2, 4, 5, 7, 16, 18, 21–23, 26]:

- научно-исследовательском;
- как оценку и контроль функционального состояния спортсменов;
- при диагностике и реабилитации в медицине в целом и в спортивной медицине в частности;
- при обучении и тренинге спортсменов и/или пациентов на основе работы компьютерных технологий с механизмом биологически обратной связи.

Научно-исследовательское направление в стабิโลметрии расширяет возможности методики оценки физиологических процессов, происходящих в организме атлетов во время тренировочных занятий. Это позволяет оценить собственно состояние проприоцептивной системы, исследовать равновесие человека в комплексе с другими параметрами (антропометрия) и системами (кардио-респираторная, например) и судить о наличии либо отсутствии нарушений со стороны ЦНС как главной системы-регулятора [1–3, 6–11, 14, 15, 20, 23–25].

По мнению многих исследователей контроль функционального состояния спортсменов на основе методов и средств компьютерной стабิโลграфии сегодня не имеет альтернатив по комфортности и времени обследования, высокой чувствительности к отклонениям функционального состояния, возможности формирования индивидуальных и групповых нормативов, а также проведения мониторинга текущего состояния спортсменов [2, 5, 6, 16, 18, 19, 22, 26].

Диагностика и реабилитация в спортивной медицине, осуществляется с помощью тех же методов, что и в обычной клинической практике, только с учетом уровня физической работоспособности спортсмена, характера полученных травм и повреждений, скорости восстановительных процессов. Компьютерная диагностика на стабิโลграфе позволяет диагностировать нарушения вестибулярного (при ЛОР-заболеваниях) и опорно-двигательного (при выявлении различных травм) аппарата, нарушения функции равновесия (связь с патологией центральной и периферической нервной системы) [14, 17, 23].

Оснащение в последнее время компьютерных стабิโลграфов биологически обратной связью различной модальности позволяет использовать их в качестве тренажерных устройств, направленных на совершенствование функции равновесия, координационных способностей, психологической устойчивости и грамотного тактического мышления. Перспективы данного направления просматриваются при условии создания искусственной среды, при которой степень воздействия на сенсорные каналы максимально соответствует определенному виду спорта [4, 5, 7, 8, 13, 26]. Кроме того, набор методик стабิโลграфического анализа позволяет проводить медико-биологические исследования с целью дифференциальной диагностики вестибулярной, мозжечковой и сенситивной атаксий и исследования участия различных сенсорных систем организма в установке тела. Он предоставляет возможность математической обработки статокинезиограммы при выполнении различных функциональных проб: статического равновесия, минимизации колебаний тела, динамического равновесия, со стимуляцией (оптической, электрической, вибрационной и др.) [16, 18, 22, 26].

Однако наряду с условно-рефлекторными предпосылками реализации функции равновесия спортсмену необходима и постоянная тренировка органов и систем, обеспечивающих устойчивость тела. Поэтому координация положения тела, вертикального в частности, служит своеобразным индикатором здоровья, состояния функционального развития организма, физической подготовленности и уровня спортивного мастерства [6, 15, 23]. Использование двухплатформенного варианта стабילוанализатора существенно расширяет диагностические и тренировочные возможности метода и позволяет проводить регистрацию [7, 11, 17, 18]:

- проекции стоп на опорную поверхность стабילוплатформ;
- распределения веса испытываемого на его правую и левую ногу;
- зон предпочтения в статокинезиограммах каждой стопы, в которых центр давления конечности находится чаще.

Двухплатформенная комплектация компьютерного стабילוграфического комплекса позволяет развивать на новом технологическом уровне направления исследований по оценке оптимальности статики опорно-двигательного аппарата человека [17, 23].

Стабילוграфический контроль в рамках комплексного обследования спортсменов дает возможность своевременно оценивать функциональную подготовленность и физическую выносливость (на основе методики становой и кистевой динамометрии) спортсменов, проводить коррекцию тренировочного

процесса и реабилитационных мероприятий, т.к. результаты проведенных обследований практически сразу становятся известны тренерам и врачам команд как в виде заключения по результатам обследования, так и в виде конкретных (например, комплексы упражнений для коррекции кинетической устойчивости тела) рекомендаций [6, 11, 14, 15, 23–26].

Более того, учет индивидуальных особенностей соотношения биомеханических параметров устойчивости, при обязательном условии динамического исследования уровня кинетической устойчивости тела, позволяет адекватно анализировать уровень технического мастерства, разрабатывать современные технологии спортивной тренировки и реабилитации. Так, обучение и тренинг на основе стабиллографии могут быть направлены на совершенствование управления системы движений спортсмена. В первую очередь речь идет о владении отдельными мышечными группами, формировании правильной начальной позы, исходя из технических требований спортивной специализации, получении адекватных реакций организма при нарушении состояния равновесия. Например, комплексы упражнений с использованием программ компьютерных игр-тренажеров с биологической обратной связью рекомендуются для применения в тренировочном и реабилитационном процессах дзюдоистов, хоккеистов, стрелков как различной квалификации, так и состояния здоровья [2, 3, 6, 9, 15].

Разработки ученых помогают спортивным врачам и тренерам не только своевременно восстанавливать атлетов после травм и заболеваний опорно-двигательного аппарата, но и дают возможность предугадать спад формы и/или, наоборот, пик его физического и психологического состояния и уже с учетом этих данных подбирать индивидуальный тренировочный режим для каждого спортсмена. Полученная информация о состоянии спортсмена позволяет более эффективно участвовать в соревнованиях и показывать высокие результаты, что важнее всего в спорте высоких достижений [1, 2–4, 12, 13, 16].

Известно, что функции равновесия наиболее развиты у спортсменов летних видов спорта, соревновательная деятельность которых связана с устойчивостью в вертикальной позе (спортивная и художественная гимнастика, борьба, стрельба, акробатика, прыжки в воду и прыжки на батуте, виды гребли и др.). Важно отметить необходимость именно комплексной оценки функционального состояния спортсмена, например, при анализе роли функциональной асимметрии зрения в поструральном контроле у спортсменов, специализирующихся в пулевой стрельбе из винтовки. Для оценки физиологических и биомеханических характеристик позы и произвольных движений применялись методы стабиллографии, регистрировалась точность стрельбы по мишени [14]. В результате выявлена высокая зависимость точности стрельбы от соматических параметров позы, из которых наибольшее влияние на результат оказывали низкочастотные колебания общего центра массы тела, поддающиеся произвольному управлению. Это позволило разработать прогностические модели зависимости точности стрельбы от характера регуляции позы в период изготовления и выстрела. Полученные результаты раскрывают механизмы функционирования и взаимодействия двух систем управления – позы и произвольного движения. Регрессионные модели моделируют и прогнозируют устойчивость позы и точность стрельбы в период изготовления и выстрела [14, 23].

Также ранее выполнялись исследования по изучению координационных способностей высококвалифицированных хоккеистов различного амплуа. Сравнивались данные стабиллометрических исследований хоккеистов и футболистов [6]. В ходе обследования анализировались параметры стабиллографии, связанные с отклонениями общего центра давления (ОЦД) испытуемого: в пробе «Ступени» – точность выполнения двигательного задания; «Треугольник» – площадь пространственной фигуры, воспроизводимой по памяти; «Эвольвента» – средняя ошибка отклонений в сагиттальной и фронтальной плоскостях от задаваемого образца [13, 14]. Полученные результаты продемонстрировали, что существует устойчивая зависимость между амплуа игроков в данных видах спортивных игр и показателями, характеризующими отдельные стороны координационных способностей. Футболисты по всем анализируемым показателям уступают в среднем спортсменам-хоккеистам [6]. Полученные объективные данные состояния системы управления движениями спортсменов позволяют определить причины возникновения технических ошибок спортсменов и прогнозировать успешность выступления в соревнованиях. Проведенный анализ функционирования системы управления движениями спортсменов представляют общие и индивидуальные особенности показателей, определяющих успешность выполнения спортсменами технических элементов игровых действий.

Проба «Эвольвента» использовалась для оценки возможности хоккеистов с нарушением слуха принимать двигательные решения при внешнем управлении и для оценки ритмичности двигательных действий. Для этого предлагались задания на точность воспроизведения предлагаемых движений в определенном ритме. В процессе тестирования спортсмен должен был двигаться по траектории, представляющей собой кривую, раскручивающуюся из центра до определенной амплитуды, при этом было необходимо удерживать маркер в ее пределах. Стабиллографический тест позволял оценить выраженность поздних нарушений хоккеиста с нарушением слуха при поддержании вертикального положения тела [15]. Согласно данным, полученным в пробе «Эвольвента», более высокое качество следящего движения и способность хоккеистов

принимать двигательные решения в условиях предоставления внешнего зрительного управляющего сигнала достоверно выше у спортсменов, в тренировочный процесс которых были включены занятия с использованием компьютерного стабиллографического комплекса [5, 6, 11, 13, 24, 25].

У борцов способность поддерживать равновесие сравнительно выше, чем у неспортсменов, спортсменов других видов или у солистов балета. Повышенную устойчивость их позы связывают с повышенной чувствительностью проприоцептивного анализатора. Снижение скоростей колебания центра давления (тяжести) у борцов в полуприседе, по-видимому, обусловлено повышенной устойчивостью к локальному утомлению мышц, обеспечивающих выполнение полуприседа мышц ног и туловища. Известно, что под влиянием физического утомления регуляция статического равновесия ухудшается. Для регуляции же равновесия в обычной стойке при отсутствии зрительной информации наибольшее значение имеют длина ног и длина туловища. Так, некоторые антропометрические параметры (рост тела, высота свода стопы, длина и ширина пятки стопы, масса тела) коррелировали с показателями функции равновесия [3, 5, 13, 19].

Далее рассмотрим примеры успешного применения метода стабиллометрии в некоторых видах спорта. Основа правильной индивидуализации технического мастерства в теннисе лежит в развитии и совершенствовании координационных способностей. Возникает проблема поиска адекватных и объективных средств контроля за уровнем координации для работы с теннисистами. Тестирование уровня развития координационных способностей включает в себя оценку системы управления движениями с использованием биомеханического стенда на основе стабиллоанализатора [8, 10, 23]. Актуально и использование стабиллометрических технологий в плавании. Одним из условий показателей высшего спортивного мастерства может служить тонкое дифференцирование пространственной, временной и силовой характеристик движения [5, 9]. Высококвалифицированные пловцы показывают исключительные сенсорно-перцептивные способности для оценки и регуляции различных параметров движения [12]. Это помогает проявить свой двигательный «талант» в условиях соревновательной деятельности и при совершенствовании новых технических элементов, дает возможность выполнять рациональные действия при дефиците времени. Именно координационные возможности двигательной системы помогают эффективно совершать двигательные действия при состоянии утомления, когда ЦНС не успевает обработать сигнал, идущий от анализатора [26]. В этой связи ключевым моментом можно обозначить возможность количественной оценки системы двигательных способностей пловцов с помощью стабиллографического метода тестирования.

Заключение. Таким образом, приведенные в настоящем обзоре данные позволяют заключить, что постурология играет важнейшую роль в спортивной деятельности человека практически на всех этапах, а метод стабиллографии позволяет раскрыть физиологические механизмы тонических и установочных реакций организма человека.

Возможности компьютерной стабиллографии в спорте и спортивной медицине практически уникальны. Широкие функциональные возможности метода позволяют на новом уровне:

- проводить научные исследования по изучению системы управления движениями спортсменов различных видов спорта;
- оценивать влияние внешних факторов на функцию равновесия;
- оперативно контролировать функциональное состояние спортсменов в условиях учебно-тренировочной и соревновательной деятельности; формировать нормативные шкалы на этапах отбора;
- диагностировать спортсменов и осуществлять мероприятия по их физической реабилитации;
- выполнять специальные виды тренировок по ряду спортивных дисциплин.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абзалов, Р.Р. Особенности скоростной выносливости, умственной деятельности и сократительной способности сердца спортсменов / Р.Р. Абзалов // Теория и практика физ. культуры. – 2016. – № 6. – С. 42–44.
2. Аджигитов, Р.Ф. Перспективы применения комплекса «СТАБИЛАН» для тестирования спортсменов / Р.Ф. Аджигитов // Изв. ЮФУ. Технические науки. – 2010. – № 8. – С. 8–12.
3. Анисимов, Е.А. Биомеханика дыхательных движений грудной клетки и колебаний общего центра массы тела в состоянии покоя и при утомлении / Е.А. Анисимов // БИОМЕХАНИКА-2002 : тез. докл. VI Всерос. конф. по биомеханике. – Н. Новгород, 2002. – С. 206.
4. Биологическая обратная связь по опорной реакции: методология и терапевтические аспекты / О.О. Кубряк [и др.]. – М. : Маска, 2015. – 126 с.
5. Болобан, В. Сенсомоторная координация как основа технической подготовки / В. Болобан // Наука в Олимпийском спорте. – 2006. – № 2. – С. 96–102.
6. Влияние координационных способностей на технико-тактическую подготовленность высококвалифицированных хоккеистов / А.М. Овечкин [и др.] // Изв. ЮФУ, Технические науки. – 2009. – № 9 (98). – С. 203–206.
7. Гаже, П.-М. Постурология. Регуляция и нарушения равновесия тела человека : [пер. с франц.] / П.-М. Гаже, Б. Вебер. – СПб. : СПбМАПО, 2008. – 316 с.

8. Гурфинкель, В.С. Регуляция позы человека / В.С. Гурфинкель, Я.М. Коц, М.Л. Шик. – М. : Наука, 1965. – 256 с.
9. Гурфинкель, В.С. Концепция схемы тела и моторный контроль. Схема тела в управлении позными автоматизмами / В.С. Гурфинкель, Ю.С. Левик, М.А. Лебедев // Интеллектуальные процессы и их моделирование. Пространственно-временная организация : сб. / под ред. А.В. Чернавского. – М. : Наука, 1991. – С. 24–53.
10. Гурфинкель, В.С. Механизмы поддержания вертикальной позы / В.С. Гурфинкель, Ю.С. Левик // Сб. ст. по стабиллографии. – Таганрог : РИТМ, 2006. – С. 5–11.
11. Лях, В.И. Координационные способности: диагностика и развитие / В.И. Лях. – М. : Дивизион, 2006. – 290 с.
12. Платонов, В.Н. Подготовка квалифицированных спортсменов / В.Н. Платонов. – М. : Физкультура и спорт, 1986. – 288 с.
13. Попова, Т.В. Современные представления психофизиологии о биоэлектрической активности мозга при различных психоэмоциональных состояниях у детей и взрослых / Т.В. Попова, Г.И. Максимова // Вестн. психофизиологии. – 2015. – № 3. – С. 36–41.
14. Приймаков, А.А. Устойчивость равновесия в вертикальной стойке и управление произвольным движением у спортсменов-стрелков в процессе изготовления и стрельбы по мишени / А.А. Приймаков, Е. Эйдер, Е.В. Омельчук // Физ. воспитание студентов. – 2015. – № 1. – С. 36–42.
15. Румянцева, Э.Р. Воспитание координационных способностей хоккеистов с нарушением слуха в группах начальной специализации / Э.Р. Румянцева, А.В. Овчинников, Н.Ю. Токмакова // Изв. Тул. гос. ун-та. Сер. Физическая культура. Спорт. – 2017. – № 4. – С. 187–192.
16. Слива, С.С. Развитие возможностей компьютерной стабиллографии для использования в спорте / С.С. Слива, Д.В. Кривец, И.В. Кондратьев // Биомеханика-2002 : тез. докл. VI Всерос. конф., Нижний Новгород, 20–24 мая 2002 г. – Н. Новгород, 2002. – С. 231.
17. Слива, С.С. Отечественная компьютерная стабиллография: состояние, проблемы и перспективы / С.С. Слива, И.В. Кондратьев, А.С. Слива // МИС-2008 : материалы Междунар. конф. – Таганрог, 2008. – С. 98–101.
18. Слива, С.С. Современные возможности компьютерной стабиллографии в спорте / С.С. Слива, И.Д. Войнов, А.С. Слива // МИС-2009 : материалы Междунар. конф. – Таганрог, 2009. – С. 25–29.
19. Сотский, Н.Б. Измерение параметров позы и биомеханический компьютерный синтез двигательного действия человека / Н.Б. Сотский // Приборы и методы измерений. – 2015. – № 1. – С. 114–120.
20. Усачев, В.И. Стабилометрия в постурологии : учеб. пособие / В.И. Усачев, Д.Е. Мохов. – СПб. : МАПО, 2004. – 20 с.
21. Шестаков, М.П. Проблемы использования информационного подхода при разработке теории обучения человека движениям / М.П. Шестаков // Теория и практика физ. культуры. – 2004. – № 2. – С. 17.
22. Шестаков, М.П. Компьютерная стабиллография в физической культуре и спорте / М.П. Шестаков, С.С. Слива, И.Д. Войнов // БИОМЕХАНИКА-2004 : тез. докл. VII Всерос. конф. по биомеханике, Н.-Новгород, 24–28 мая 2004 г. В 2 т. – Т. 2. – С. 188–189.
23. Шестаков, М.П. Использование стабиллометрии в спорте : моногр. / М.П. Шестаков. – М. : ТВТ Дивизион, 2007. – 112 с.
24. Hirtz, P. Zum Techningtraining in den Sportspielen-Fahigkeits, Schema – oderWahrnehmungs orientiert? / P. Hirtz // Science in Sports Team Games / ed.J. Bergier. InstytutWych. Fiz. I Sportu. BialaPodlaska. – 1995. – P. 474–485.
25. Neumaier, A. Allgemeines oder Sportartspezifisches. Koordinationstraining? / A. Neumaier, H. Mechling // Leistungssport. – 1995. – № 5. – P. 14–18.
26. Shmidt, W. Eff ects of various training modalities on blood volume / W. Shmidt, N. Prommer // Scand F. Med. Sci. Sport. – 2008. – № 1. – P. 57–69.

Поступила 27.06.2019

STABILOMETRY IN SPORT: REALITIES AND PROSPECTS

A. MALICHENKO, I. KOSTYUCHIK, Yu. NIKOLAEVA,
T. OLEENSKAYA, N. KRUCHINSKY

Stabilometriya is a method, to capable to analyze possibilities of the person to operate own body. Use of biological feedback allows to apply them as the training devices directed to improvement of function of balance, coordination abilities, psychological stability, competent tactical thinking.

Keywords: *stabiloplatforma, football, hockey, bullet firing, fight, tennis.*

УДК 796.012.1

**ДИНАМИКА УРОВНЯ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ ДЕВОЧЕК
СРЕДНЕГО И СТАРШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА****Н.В. ГРИШАНОВА***(Полоцкий государственный университет)*

Описана динамика уровня развития двигательных способностей девочек среднего и старшего школьного возраста учреждений общего среднего образования г. Полоцка. На основании полученных результатов выявлены основные проблемы, влияющие на снижение уровня физической подготовленности учащихся.

Ключевые слова: *двигательная активность, уровень физической подготовленности, динамика развития двигательных способностей, силовые способности, скоростно-силовые способности, скоростные способности, выносливость, гибкость.*

Введение. На современном этапе развития общества в Республике Беларусь проблема укрепления и сохранения здоровья населения является наиболее актуальной, т.к. здоровье определяет не только гармоничное развитие человека, но и успешность его будущей профессиональной деятельности. Физическое развитие человека – это совокупность морфологических и функциональных показателей, характеризующих состояние организма на каждом возрастном этапе. Физическое развитие является прямым показателем здоровья и тесно связано с организацией двигательной активности и уровнем физической подготовленности населения [2, 4].

Физическая подготовленность – это результат учебной и самостоятельной деятельности учащегося по развитию физических качеств [4]. Уровень физической подготовленности учащихся в современном обществе зависит от многих факторов: пола, возраста, уровня здоровья, распорядка дня, режима двигательной активности, содержания занятий по физическому воспитанию. Основным средством повышения уровня физической подготовленности являются физические упражнения. Однако на первом месте по оказываемому влиянию остается соблюдение методических принципов физического воспитания и учет сенситивных периодов развития отдельных способностей [4, 5].

Занятия по физической культуре в учреждениях общего среднего образования не только направлены на развитие физических качеств и укрепление здоровья учащихся, но и являются средством активного отдыха, выступают в качестве разрядки от насыщенного образовательного процесса. Психофизический эффект таких занятий во многом зависит от заинтересованности учащихся в этих занятиях, чему должны уделять внимание и учителя в учреждениях общего среднего образования, и родители [4].

На занятиях по учебному предмету «Физическая культура и здоровье» в учреждениях общего среднего образования систематически осуществляется акцентированное целенаправленное развитие основных двигательных способностей учащихся с использованием различных физических упражнений. Но анализ исследований И. Полневского [6] и Е. Эйндера [8] показал, что в современном обществе констатируется ухудшения состояния здоровья, снижения физической подготовленности и двигательной активности учащихся. Поэтому оценка уровня физической подготовленности учащихся – неотъемлемая часть содержания учебного предмета «Физическая культура и здоровье», а своевременная диагностика существующих проблем и причин их возникновения способствует поиску оптимальных путей их устранения [2].

Цель исследования: изучение динамики уровня физической подготовленности девочек среднего и старшего школьного возраста.

Предмет исследования: уровень физической подготовленности учащихся.

Методы и организация исследования. Констатирующий эксперимент проводился осенью 2014/15 учебного года на базе учреждений общего среднего образования г. Полоцка (ГУО «СШ № 14», ГУО «БШ № 5», ГУО «СШ № 18 им. Е. Полоцкой»). В исследовании приняло участие 317 учащихся 5–11 классов.

Были применены методы анализа и обобщение литературных данных, тестирование уровня физической подготовленности, методы математической статистики. Для определения достоверности результатов исследования использовался критерий Стьюдента и критерий Уилкоксона для малых выборок.

Тестирование уровня физической подготовленности учащихся осуществлялось в два этапа: первое исследование проводилось в начале учебного года (сентябрь), второе – в конце учебного года (май). Уровень физической подготовленности определялся по следующим контрольным нормативам: поднимание туловища из положения лежа на спине, наклон вперед из положения сидя, прыжок в длину с места толчком двух ног, челночный бег 4x9 м, бег на 30 м, бег 1000 м.

Результаты исследования. Данные об уровне развитии двигательных способностей девочек среднего и старшего возраста приведены в таблицах 1 и 2. Так, на протяжении всего учебного года у испытуемых хуже всего развита выносливость, а также по итогам второго исследования у девочек старшего школьного возраста снизились показатели скоростно-силовых способностей. Лучше всего у испытуемых развиты скоростные способности, а у девочек старшего возраста – и силовые. У испытуемых по итогам второго исследования (таблица 2) в 5–9 классах лучше всего развиты скоростные способности, в 10 классе – силовые способности ($56,94 \pm 5,88$ раз), в 11 классе – координационные способности ($9,73 \pm 0,56$ с). В 5, 6 и 8 классах хуже всего развита выносливость, в 7 и 10 классах – скоростно-силовые способности ($153,83 \pm 19,53$ см и $153,81 \pm 41,95$ см соответственно), в 9 классе – координационные способности ($10,67 \pm 0,46$ с), в 11 классе – гибкость ($15,57 \pm 4,5$ см).

Сравнив данные на достоверность различий, было определено, что лишь по некоторым показателям данные оказались достоверными (таблица 3). Фактически в 5 классе у испытуемых прирост в показателях уровня развития силовых способностей составил 2,43 раза, спад в показателях выносливости – 11,8 с ($P > 0,05$); у девочек 6 и 8 класса отмечены статистически достоверные положительные изменения в показателях уровня развития скоростных способностей на 0,13 с и на 0,09 с соответственно ($P > 0,05$); у испытуемых 7 класса – в показателях уровня развития скоростных способностей на 0,24 с ($P > 0,01$); у девочек 9 класса прирост в показателях уровня развития гибкости и скоростно-силовых способностей составил 2,9 см и 5,05 см соответственно ($P < 0,01$), скоростных способностей – 0,12 с ($P < 0,05$), а в показателях выносливости – 17,49 с ($P < 0,01$); у девочек 10 класса в показателях уровня развития силовых способностей прирост составил 3,23 раза ($P < 0,01$); у девочек 11 класса – в показателях уровня развития скоростно-силовых – 10,55 см и скоростных способностей – 0,41 с ($P < 0,05$). Это говорит о том, что влияние занятий физической культурой на уровень физической подготовленности учащихся оказалось неравномерным и незначительным и привело к небольшим изменениям показателей по итогам второго исследования, или же отмечается отрицательная динамика показателей. Там, где различия результатов попадают в зону незначимости, сравним средние значения, однако при этом полученные различия не существенны и можно говорить лишь о тенденции в изменениях.

При оценке динамики развития гибкости (таблицы 1, 2) видно, что рост показателей за год отмечается у девочек 6 (на 0,63 см), 9 (на 2,9 см) и 11 (0,32 см) классов. В остальных классах отмечено снижение показателей гибкости. Необходимо отметить, что улучшение в 6 и 11 классах незначительные, т.к. показатели находятся в зоне недостоверности.

По Ж.К. Холодову [7], гибкость наиболее эффективно развивается в период с 9 до 14–15 лет, далее темпы в приросте результатов значительно снижаются. В нашем исследовании наиболее благоприятные возрастные периоды не учитывались, о чем свидетельствует спад в приростах показателей в те периоды, когда они должны значительно улучшаться.

При оценке динамики координационных способностей (таблицы 1, 2) видно, что спад показателей отмечается в 8 (на 0,14 с) и 9 (на 0,05 с) классах. Это может быть обусловлено тем, что данному возрастному периоду соответствуют естественные спады в развитии данного качества. Но поскольку все показатели оказались недостоверными, значит, развитию данного качества не уделяется должного времени в течение года.

В развитии силовых способностей у испытуемых прослеживается положительная динамика во всех классах (таблицы 1, 2). Однако можно говорить только о тенденции в улучшении развития силовых способностей, т.к. достоверными оказались показатели лишь в 10 классе (прирост составил 3,23 раза). Относительно сенситивных периодов развития данных способностей противоречий не выявлено.

Биологическое созревание организма учащихся обуславливает интенсивное развитие скоростно-силовых способностей у девочек с 9 до 10 лет и с 13 до 14 лет [1]. По итогам исследования (таблицы 1, 2), наиболее интенсивное развитие скоростно-силовых способностей учащихся пришлось на возраст 14–15 (9 класс) и 16–17 (11 класс) лет: в 9 классе прирост показателей составил 5,05 см, в 11 – 10,55 см. Также положительная динамика результатов была отмечена в 5 и 6 классах, но приросты в результатах оказались не существенными. В остальных классах отмечена отрицательная динамика.

Показатели развития скоростных способностей у девочек имеют положительную динамику во всех классах, кроме 5 (таблицы 1, 2). Достоверными оказались результаты, полученные в 6–9 и 11 классах. Наибольший прирост в результатах отмечен в 11 классе в возрасте 16–17 лет и составляет 0,41 с, что не совпадает с сенситивными периодами развития данной способности, т.к. наиболее интенсивный прирост в результатах, по мнению многих авторов [1, 7], должен приходиться на возраст 13–15 лет.

Из таблиц 1, 2 видно, что наибольший прирост в результатах выносливости у испытуемых отмечен в 9 классе (улучшение на 17,49 с). В 10 классе показатели улучшились на 5,94 с. Во всех остальных классах отмечено снижение уровня развития выносливости, особенно в 5 классе, где спад в показателях составил 11,8 с ($P > 0,05$). Такое неравномерное развитие выносливости свидетельствует о нарушениях в соблюдении принципов и методов физического воспитания при развитии двигательных способностей. Аэробная выносливость является базовой, поэтому для развития остальных способностей в системе занятий.

Таблица 1. – Уровень физической подготовленности девочек среднего и старшего школьного возраста (осень)

Класс	Гибкость (наклон вперед из положения сидя)		Координационные способности (челночный бег 4х9 м)		Силловые способности (стигание и разгибание туловища)		Скоростно-силовые способности (прыжок в длину с места)		Скоростные способности (бег на 30 м)		Выносливость (бег на 1000м)	
	см	балл	с	балл	Кол-во раз	балл	см	балл	с	балл	с	балл
5	7,59±5,44	7,64±2,91	11,54±1,04	6,35±2,89	37,73±7,74	6,88±2,63	141,43±14,99	5,24±2,53	5,63±0,68	8,29±2,16	332,49±57,35	6,33±2,52
6	4,25±7,03	5,60±3,24	11,41±0,64	5,76±2,69	38,33±8,21	6,03±2,99	147,58±17,58	5,71±2,68	5,78±0,44	8,26±2,06	354,17±65,57	4,71±3,54
7	11,46±6,77	8,00±2,52	10,83±0,58	7,31±2,58	43,84±8,40	7,75±3,00	155,40±19,77	5,97±3,04	5,61±0,75	8,13±2,62	255,35±74,58	7,03±2,75
8	9,95±5,72	7,19±2,41	10,67±0,53	7,56±2,30	42,58±7,81	6,48±2,78	160,28±21,18	5,89±3,01	5,55±0,40	7,84±2,39	353,68±57,81	4,03±3,28
9	9,69±5,95	5,92±2,88	10,62±0,59	6,54±2,73	46,42±7,08	6,73±2,69	164,62±14,62	5,73±2,71	5,56±0,43	6,35±2,95	326,08±57,77	4,96±2,84
10	17,03±8,23	8,03±3,00	10,31±0,46	7,09±2,69	53,71±3,58	9,38±1,48	165,53±18,12	5,44±2,32	5,11±0,40	8,74±2,16	306,88±36,86	6,50±2,85
11	15,25±4,10	6,88±2,23	10,01±0,66	8,00±2,56	49,88±8,04	9,00±1,85	181,88±13,35	8,25±2,87	5,30±0,39	7,88±2,47	277,50±44,64	6,75±3,15

Таблица 2. – Уровень физической подготовленности девочек среднего и старшего школьного возраста (весна)

Класс	Гибкость (наклон вперед из положения сидя)		Координационные способности (челночный бег 4х9 м)		Силловые способности (стигание и разгибание туловища)		Скоростно-силовые способности (прыжок в длину с места)		Скоростные способности (бег на 30 м)		Выносливость (бег на 1000м)	
	см	балл	с	балл	Кол-во раз	балл	см	балл	с	балл	с	балл
5	7,03±7,24*	7,16±3,22	11,46±0,78	6,54±2,76	40,16±6,81	7,49±2,47	144,10±15,57	5,76±2,53	5,79±0,50*	8,44±2,29	344,29±54,01*	5,54±3,08
6	4,88±7,89	5,68±3,27	11,27±0,67	5,75±2,60	39,00±10,95	6,39±2,94	149,49±19,25	5,77±3,04	5,65±0,35	8,28±2,17	355,64±62,71*	4,51±3,48
7	10,64±7,50*	7,36±3,05	10,79±0,68	7,38±2,76	44,53±10,84	7,95±2,33	153,83±19,53*	5,70±2,98	5,37±0,35	8,81±1,82	261,56±86,19*	6,84±3,19
8	9,86±6,85*	6,95±2,83	10,81±1,03*	6,46±2,78	44,02±10,77	7,25±2,98	155,44±23,21*	5,32±3,46	5,46±0,34	8,02±2,06	358,47±60,30*	4,04±3,26
9	12,59±5,26	7,04±2,31	10,67±0,46*	6,37±2,83	47,44±6,18	7,35±2,48	169,67±15,22	6,70±2,60	5,44±0,40	7,56±2,56	308,59±31,79	6,74±2,85
10	16,64±7,19*	8,03±2,69	10,19±0,45	8,44±2,49	56,94±5,88	9,14±1,87	153,81±41,95*	4,83±2,73	5,07±0,41	8,31±2,11	300,94±32,31	7,56±2,03
11	15,57±4,50	7,14±2,54	9,73±0,56	9,71±0,49	55,00±5,26	8,29±1,80	192,43±7,87	8,86±1,35	4,89±0,31	9,29±1,25	281,14±23,45*	8,86±1,68

Примечание. * – отрицательная динамика в показателях.

Таблица 3. – Достигнутый уровень значимости сравниваемых результатов физической подготовленности девочек среднего и старшего школьного возраста (осень–весна)

Критерий	Класс	Наклон вперед из положения сидя		Челночный бег 4x9 м		Поднимание туловища из положения лежа на спине		Прыжок в длину		Бег 30 м		Бег 1000 м	
		<i>P</i>	<i>n</i>	<i>P</i>	<i>n</i>	<i>P</i>	<i>n</i>	<i>P</i>	<i>n</i>	<i>P</i>	<i>n</i>	<i>P</i>	<i>n</i>
<i>t</i> - Стьюдента	5	0,8	70	0,5	70	2,4*	70	1,2	70	1,9	70	2,2*	70
	6	1	57	1,9	56	0,2	56	0,5	56	2,4*	55	0,1	53
	7	1,1	64	0,5	63	0	64	0,5	64	2,7	64	1,4	62
	8	0	59	1,1	59	1,3	59	1,8	57	2,2*	59	0,5	57
<i>W</i> - Уилкоксона	9	60	26	118	22	68	20	36	20	18*	14	39	20
	10	280,5	34	209	33	45	32	163,5	30	285,5	33	254	34
	11	7	7	10	7	6	7	2*	7	1*	7	13	7

Примечания: *P* – достигнутый уровень значимости при сравнении показателей (жирным шрифтом выделены значимые различия); * – значимые различия на уровне значимости 0,05.

При оценке динамики уровня физической подготовленности девочек среднего и старшего школьного возраста (рисунок 1) видно, что отрицательная динамика отмечена в 5 и 8 классах. Однако улучшения в остальных классах оказались статистически недостоверными по критерию Уилкоксона ($P > 0,05$), что говорит лишь о тенденции к улучшению.

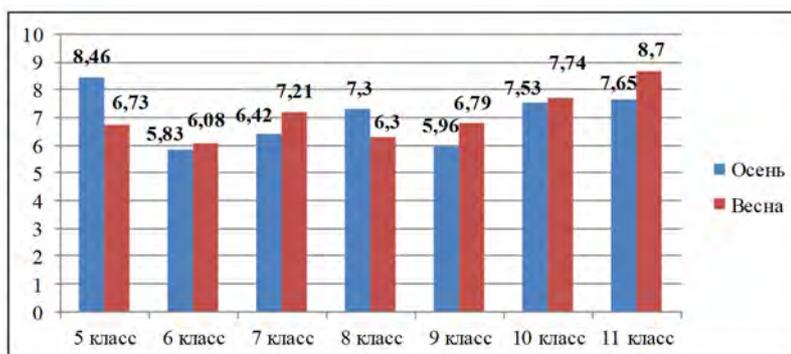


Рисунок 1. – Уровень физической подготовленности девочек среднего и старшего школьного возраста по итогам контрольных испытаний (баллы)

При оценке динамики физической подготовленности девочек по классам (см. таблицу 2) было установлено, что положительной динамики по всем из 6 двигательных способностей не было достигнуто ни в одном классе. В 5 классе положительная динамика была отмечена в показателях координационных, силовых и скоростно-силовых способностей; в 6 и 11 классах – по всем показателям, кроме выносливости; в 7 классе – улучшения по координационным, силовым и скоростным способностям; в 8 классе положительные сдвиги отмечены лишь в показателях силовых и скоростных способностей; в 9 классе – отрицательная динамика отмечена лишь в показателях координационных способностей; в 10 классе – положительная динамика в показателях координационных, силовых, скоростных способностей и выносливости.

По итогам второго исследования мы определили, что о правильном, целенаправленном воздействии применяемых средств, методов и принципов физического воспитания можно говорить только в отношении развития силовых и скоростных способностей у испытуемых. Спад в показателях скоростных способностей в 5 классе обусловлен чувствительными периодами развития данного качества. Развитию выносливости, гибкости и скоростно-силовым способностям уделяется мало внимания, как результат – отрицательные динамики в показателях 5, 7, 8 и 10 классов из 7 исследуемых. Относительно классов, наименьшее развитие двигательных способностей испытуемыми достигнуто в 8, 7 и 5 классах, что говорит о том, что чувствительные периоды развития основных двигательных способностей были упущены на занятиях по физической культуре.

Стоит отметить повышение уровня физической подготовленности в старших классах, что, вероятнее всего, связано с самоосознанностью учащихся и улучшением среднего балла аттестата перед последующим поступлением в учреждения высшего образования и самостоятельными занятиями физической культурой, т.к. нами было установлено снижение в посещениях девочками старшего школьного возраста секций, в т.ч. и спортивных (рисунок 2, 3).

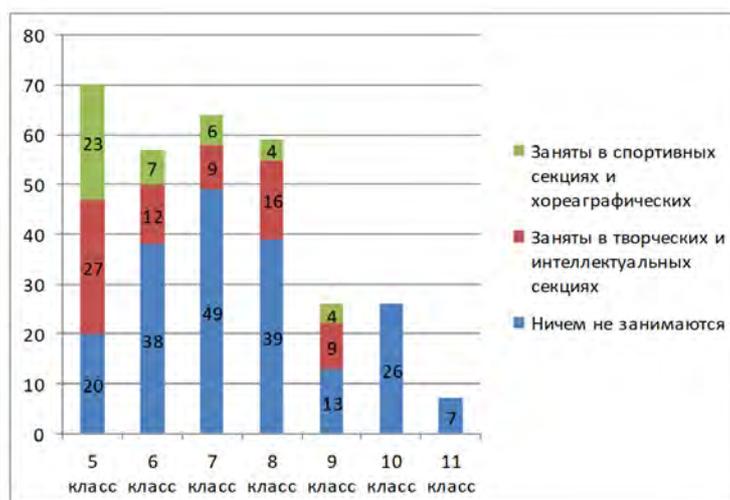


Рисунок 2. – Занятость девочек среднего и старшего школьного возраста в секциях (количество человек; осень)

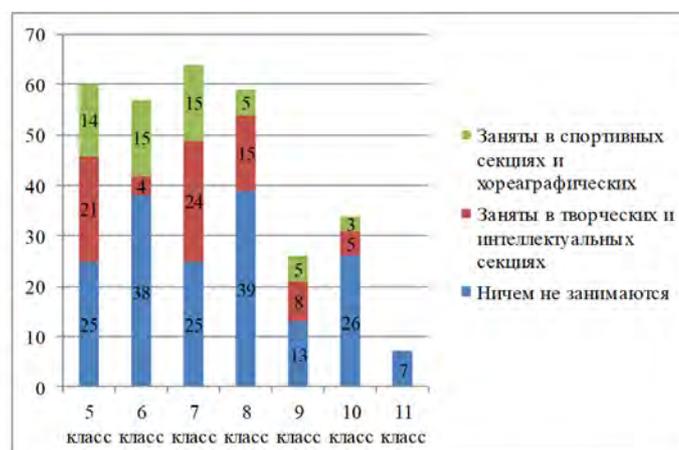


Рисунок 3. – Занятость девочек среднего и старшего школьного возраста в секциях (количество чел.; весна)

Рисунок 3. – Занятость девочек среднего и старшего школьного возраста в секциях (количество человек; весна)

По итогам первого исследования в различных секциях было занято 42,27% девочек (134 человека), из них 42,54% (57 человек) занято в спортивных секциях или занимаются танцами. Большое количество учащихся посещающих секции в средних классах обусловлено тем, что в этом возрасте у учащихся повышен интерес к различным видам деятельности, но он так же быстро исчезает, как и появляется. Поэтому в этом возрасте часто отмечаются переходы из секции в секции, прекращения занятий. Немаловажен тот факт, что интерес и мотивация к занятиям физической культурой и спортом в постоянно развивающемся обществе сменился интересом к гаджетам и открытиям в мире информационных технологий. Стоит отметить, что к 11 классу количество девочек, посещающих спортивные секции, заметно снижается. К концу года становится еще меньше количество учащихся, посещающих спортивные секции (рисунок 3). Так, по итогам повторного исследования в спортивных секциях осталось задействовано 44 человека, это на 22,8% меньше, чем в начале года. При этом в 10–11 классах девочки перестали посещать секции вообще, что, скорее всего, связано с большим объемом учебной нагрузки. Однако такое уменьшение двигательной активности, несомненно, приводит к уменьшению уровня физической подготовленности учащихся.

Выводы. По итогам исследования видно, что некоторые способности развиваются у девочек без учета сенситивных периодов. Это приводит к неравномерности и несвоевременности их развития, а в конечном итоге к отрицательной динамике развития той или иной способности и, как следствие, к снижению уровня физической подготовленности девочек. Причинами вышеустановленного может являться перегруженность урока физической культуры задачами, которые нужно успеть решить за 45 ми-

нут с большим количеством учащихся, что будет зависеть от профессионализма учителя и материально-технического оснащения учебного процесса.

Также было установлено, что из всех двигательных способностей у девочек хуже всего развита выносливость. И динамика ее развития почти во всех классах оказалась отрицательной.

Общая выносливость – составная часть всестороннего физического развития человека. Поэтому негативные тенденции в развитии выносливости учащихся не могут пройти бесследно. Помимо снижения уровня физической подготовленности и работоспособности низкий уровень развития выносливости может привести к повышению заболеваемости детей, снижению уровня их здоровья. Это было подтверждено ранее проведенными исследованиями: тенденции ухудшения здоровья учащихся сохраняются – отмечается увеличение перехода учащихся из основной в подготовительные группы здоровья, возрастает численность учащихся, освобожденных от уроков физкультуры, отмечено возрастание численности учащихся с 3-й группой здоровья за счет уменьшения с 1-й и 2-й [3].

Решение основной, на наш взгляд, проблемы – снижение уровня развития общей выносливости, требует изменений в направленности средств и методов, используемых на занятиях физической культурой.

Еще одной из существующих проблем остается понижение двигательной активности учащихся, связанное с отсутствием мотивации учащихся к занятиям физической культурой и спортом. Стоит обратить внимание, что важную роль в решении играют не столько учителя, сколько родители учащихся. Поэтому работа учителей должна быть направлена не только на мотивацию учащихся, но и на осведомленность и заинтересованность в этом родителей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Теория и методика физического воспитания / Б.А. Ашмарин [и др.] ; под ред. Б.А. Ашмарина. – М. : Просвещение, 1990. – 287 с.
2. Гаркуша, С.В. Здоровьесберегающий потенциал двигательной активности / С.В. Гаркуша // Здоровье для всех. – 2014. – № 1. – С. 15–21.
3. Гришанова, Н.В. Характеристика уровня здоровья учащихся 5–11 классов учреждений общего среднего образования / Н.В. Гришанова // 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.
4. Изучение уровня физической подготовленности студентов [Электронный ресурс] / Электронная библиотека Белорусского государственного университета www.elib.bsu.by. – Режим доступа: <http://elib.bsu.by/bitstream/123456789/55399/1/%D0%9A%D0%B8%D1%81%D0%B5%D0%BB%D0%B5%D0%B2.pdf>. – Дата доступа: 09.03.2018.
5. Лутковская, О.Ю. Динамика физической подготовленности учащихся среднего и старшего школьного возраста / О.Ю. Лутковская // Вестн. Полоцк. гос. ун-та. Сер. Е, Педагогические науки. – 2017. – № 7. – С. 259–266.
6. Полневский, И. Физическое воспитание учащейся молодежи / И. Полневский. – М. : Медицина, 1999. – 157 с.
7. Холодов, Ж.К. Теория и методика физического воспитания и спорта / Ж.К. Холодов, В.С. Кузнецов. – М. : Академия, 2000. – 480 с.
8. Эйдер, Е. Развитие и направленное совершенствование физических качеств у школьников : моногр. / Е. Эйдер. – Щецин : Щецин. ун-т, 2000. – 272 с.

Поступила 26.09.2019

DYNAMICS OF THE LEVEL OF PHYSICAL FITNESS OF GIRLS OF SECONDARY AND SENIOR SCHOOL AGE

N. HRYSHANAVA

This article describes the dynamics of the level of development of physical abilities of girls of secondary and senior school age of General secondary education institutions in Polotsk. On the basis of the results obtained have identified the main issues affecting the reduced level of physical preparedness of students.

Keywords: *physical activity, physical fitness level, the dynamics of development of physical abilities, strength abilities and speed-power abilities, speed capacity, endurance, flexibility.*

УДК 796.332:796.072.42+796.015

ОСОБЕННОСТИ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ФУТБОЛЬНЫХ АРБИТРОВ ПО СИСТЕМЕ CORE

*А.В. ЛАШУК, канд. пед. наук Д.А. ЯКУБОВСКИЙ
(Белорусский национальный технический университет, Минск)*

Раскрываются особенности методики физической подготовки центра профессиональных футбольных арбитров CORE (Centre of refereeing excellence) в Швейцарии. Выявлены оптимальные черты планирования тренировочного процесса длительностью шесть месяцев. Определена эффективность упражнений для арбитров во время обучения в центре CORE.

Ключевые слова: *футбольный арбитр, физическая подготовка, CORE, тренировочный процесс.*

Введение. В последние десятилетия требования к качеству судейства неуклонно возрастают. Современная динамика футбольного матча, значительное количество технико-тактических действий игроков, их активное перемещение, а также постоянно изменяющиеся ситуации игры нередко приводят к ошибочным действиям арбитров.

По мнению большинства авторов ближнего зарубежья с ростом физических и технических характеристик футболистов, их исполнительского мастерства, скорости передвижения по полю увеличивается и количество ошибочных решений арбитрами, особенно на заключительных временных отрезках игры. Погрешности, допускаемые судьями во время судейства матчей, связаны чаще всего с недостаточным уровнем физической подготовленности, что является следствием некачественного построения тренировочного процесса при подготовке к матчам [1–8].

В настоящее время отечественный арбитраж не имеет четко сформулированной и научно обоснованной системы подготовки арбитров, для которых судейство не является основным видом деятельности. Тренировочный процесс осуществляется по планам и методическим рекомендациям, предлагаемым ФИФА для подготовки профессиональных арбитров. Квалифицированная и непрерывная система подготовки отечественных рефери невозможна без углубленного изучения двигательной активности, выполняемой арбитрами на основной работе [1, 4].

В некоторых странах Европы футбольное судейство приравнивается к профессиональной деятельности, что важно при построении тренировочного процесса. Профессиональной подготовкой футбольных рефери занимаются специализированные центры, одним из которых является центр повышения квалификации арбитров УЕФА (Centre of refereeing excellence – CORE), созданный в 2010 г. в городе Ньон, Швейцария. Основная цель CORE – отбор и воспитание перспективных европейских арбитров в мужском и женском футболе, которые обладают необходимым потенциалом для профессионального развития и в будущем могут быть включены в список рефери ФИФА [9–11].

Изучив методику подготовки судей по программе CORE можно адаптировать ее под существующую систему подготовки отечественных арбитров, изменив содержание микро- и макроциклов, используемых упражнений под тренировочный процесс рефери, чья основная трудовая деятельность не связана с судейством. В связи с этим была сформулирована **цель исследования** – проанализировать структуру и содержание подготовки профессиональных арбитров по системе CORE и определить ее эффективность.

Организация исследования. На момент проведения исследования центр повышения квалификации арбитров произвел 34 набора рефери, которые прошли обучение по шестимесячной программе CORE.

Подготовка футбольных арбитров по программе CORE-35 проходила в период с апреля по октябрь 2017 г. В ней принимали участие судьи из Франции, Северной Ирландии, Македонии, Армении, Финляндии, Индии и Беларуси в возрасте от 22 до 30 лет. Каждая страна была представлена одной судейской бригадой, состоявшей из трех человек (один главный арбитр и два помощника). Исследование заключалось в тестировании физических качеств футбольных рефери, оценке жирового компонента тела, анализе судейской деятельности и определении уровня владения английским языком на вводном десятидневном курсе (Introductory Course), подготовке по методике CORE в течение установленного времени по месту жительства судей под дистанционным контролем преподавателей и инструкторов по физическому воспитанию и повторном тестировании на заключительном восьмидневном курсе (Consolidation Course). Полученные результаты были проанализированы с целью определения эффективности упражнений, используемых судьями в процессе подготовки.

Тестирование физических качеств арбитров предусматривало оценку скоростных способностей и специальной выносливости.

При оценке скоростных способностей использовались следующие нормативы: бег на 10 м (стартовая скорость) и бег на 40 м (дистанционная скорость). Второй из выбранных тестов входит в обязательный норматив FIFA Fitness test, который арбитры сдают несколько раз в год, и состоит из 6 ускорений по 40 м с интервалом отдыха не более 1 мин. Норматив засчитывается, если в каждой попытке был показан результат не ниже 6,2 с. Бег на 10 м оценивался по итогу двух зачетных попыток.

Специальная выносливость оценивалась по результату многоступенчатого Yo-Yo фитнес-теста, сдача которого является обязательным условием для допуска рефери к обслуживанию матчей под эгидой ФИФА (рисунок 1).

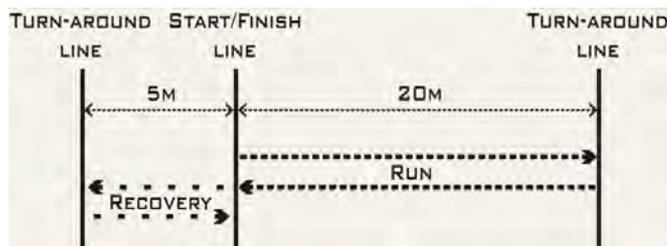


Рисунок 1. – Многоступенчатый Yo-Yo фитнес-тест

Арбитру необходимо удерживать заданный специальной аудиозаписью темп, пока не будет преодолен необходимый для сдачи норматива уровень (18–2) или пока тестируемый самостоятельно не прекратит выполнение теста.

Оценка жирового компонента тела осуществлялась с помощью теста Yuhasz (Yuhasz Skinfold Test), заключающегося в определении процентного соотношения жировой массы тела по формуле: $\% \text{ body fat} = (\text{SFV} \times 0.097) + 3.64$, где SFV (skinfold value) – общая толщина измеряемых с помощью калипера показателей в миллиметрах, состоящих из двух значений толщины кожи обследуемого и величины подкожного жира. Измерения проводятся в шести точках правой стороны человеческого тела: область трицепса, лопатки, подвздошной кости, живота, груди и бедра [12].

План подготовки профессиональных арбитров дифференцируется в зависимости от возраста, пола, уровня развития физических качеств и функциональной готовности арбитров. Цикличность тренировок футбольных арбитров в соревновательном периоде зависит от количества игр. Последовательность тренировочных занятий при одной игре в неделю выглядит следующим образом: STR – HI – REST – RSA – SP – M – AR, где STR – развитие силовых способностей, HI – развитие специальной/общей выносливости, REST – отдых, RSA – развитие скоростной выносливости, SP – развитие скоростных способностей, M – игра, AR – активное восстановление. Вариант построения занятий меняется при двух играх в неделю (таблица) [10].

Таблица – Варианты построения микроциклов футбольных арбитров в соревновательном периоде (Simon Breivik и Bart Gilis, 2016)

	Monday	Tuesday	Wednesday	Thursday	Friday	Saturday	Sunday
1	STR	HI	REST	RSA	SP	M	AR
2	STR	M	AR	REST	SP	M	AR
3	STR	SP	M	AR	STR	M	AR
4	AR	STR	HI	RSA	SP	REST	M

Руководствуясь тренировочными планами и методическими рекомендациями центра CORE, арбитр самостоятельно строит свой план по предлагаемым недельным циклам. Основной задачей тренировочного процесса является подготовка организма к предстоящему матчу, поэтому и план тренировок разрабатывается в зависимости от количества игр в неделю.

Содержание одного тренировочного занятия профессионального арбитра состоит из подготовительной, основной и заключительной частей. Подготовительная часть занятия длится 20–25 мин и включает в себя бег в медленном темпе с ЧСС не превышающей 75% от максимума, обще- и специальнобеговые упражнения, растяжки. Основная часть тренировки обусловлена целями занятия и преимущественной направленности на развитие физического качества. Содержание заключительной части может варьироваться в зависимости от развиваемых способностей в основной части занятия и длится от 5 до 15 мин. Тренировку высокой интенсивности необходимо заканчивать легким бегом и растяжкой. Заминка после занятия на развитие скорости или скоростной выносливости состоит из стретчинга.

HI (high intensity) – тренировка высокой интенсивности, выполнение беговых упражнений на развитие специальной выносливости методом интервального упражнения в зоне ЧСС 86–93% от максимума. Содержание HI тренировки представлена на рисунке 2: бег 1 мин (ЧСС 88–90%) → медленный бег 30 с x 16 повторений.

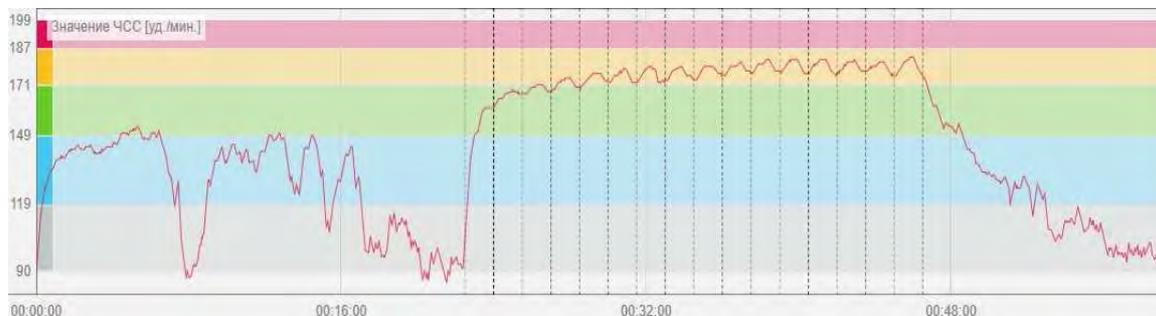


Рисунок 2. – Диапазон ЧСС во время тренировки высокой интенсивности

RSA (repeated sprint ability) – тренировка на развитие скоростной выносливости. Рассматриваемый тип тренировки основан на преодолении дистанции со скоростью 95% от максимума и последующей паузой отдыха: 6 ускорений по 60 м, 8x50 м, 6x40 м, 8x50 м, 6x60 м, длительность паузы для отдыха между каждым сетом составляет 2 мин, восстановление между подходами равно 1:5 от времени, которое затрачивается на выполнение самого ускорения (рисунок 3).

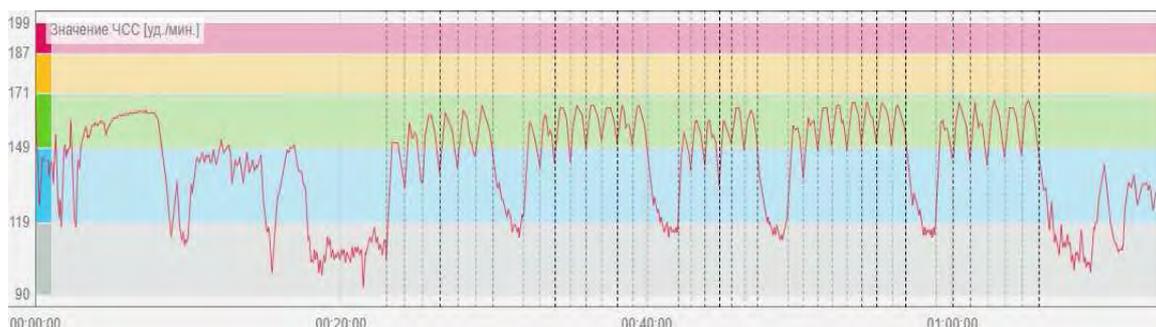


Рисунок 3. – Диапазон ЧСС во время тренировки на развитие скоростной выносливости

SP (speed) – развитие скоростных способностей арбитров методом стандартно-повторного упражнения с паузой отдыха до полного восстановления: 2 круга по 10 ускорений (2x5 м – 2x10 м – 2x15 м – 2x20 м – 2x25 м) с динамического старта (рисунок 4).

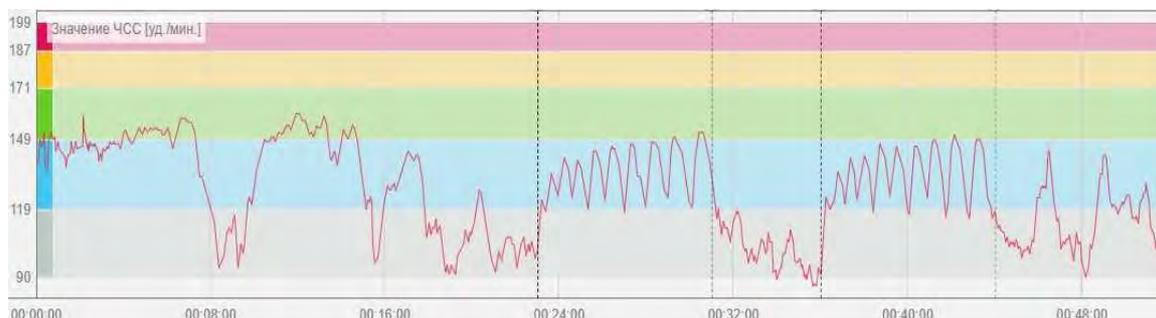


Рисунок 4. – Диапазон ЧСС во время тренировки на развитие скоростных способностей

AR (active recovery) – активное восстановление. Указанный тип тренировки используется в день после игры и представляет собой тридцатиминутную тренировку низкой интенсивности с ЧСС в пределах 60–75% от максимума. В качестве средств восстановления выступают циклические упражнения: равномерный бег, плавание, езда на велосипеде (рисунок 5).



Рисунок 5. – Диапазон ЧСС во время тренировки низкой интенсивности на восстановление (езда на велотренажере)

STR (strength) – развитие силовых способностей арбитров в тренажерном зале преимущественно за счет средств изометрических и статических упражнений и упражнений с преодолением веса собственного тела.

Результаты исследования и их обсуждение. Для определения эффективности упражнений, применяемых профессиональными арбитрами для самостоятельных тренировок, были проанализированы результаты тестов, которые судьи сдавали в начале и в конце периода подготовки по системе CORE, а также процент жирового компонента массы тела. В качестве системы оценивания физической подготовленности использовались 5 стандартных обозначений: «отлично», «хорошо», «удовлетворительно», «неудовлетворительно», «плохо», каждому из которых присущ свой норматив.

Скоростные способности рефери оценивались по результатам двух тестов: бег на 10 и 40 м. В беге на 10 м до начала программы CORE трое рефери не вложились в нормативы «отлично» и «очень хорошо». Однако по завершении курсов все арбитры показали результаты выше отметки 1,81 с: четырнадцать рефери – результат 1,70 с и лучше, что соответствует нормативу «отлично», а остальные – нормативу «очень хорошо». В беге на 40 м до начала исследования семь арбитров не смогли выполнить норматив с отметкой «отлично». По окончании программы только двое рефери из двадцати одного не смогли выполнить его на самую высокую оценку, но при этом улучшили свои первоначальные показатели (рисунок 6).

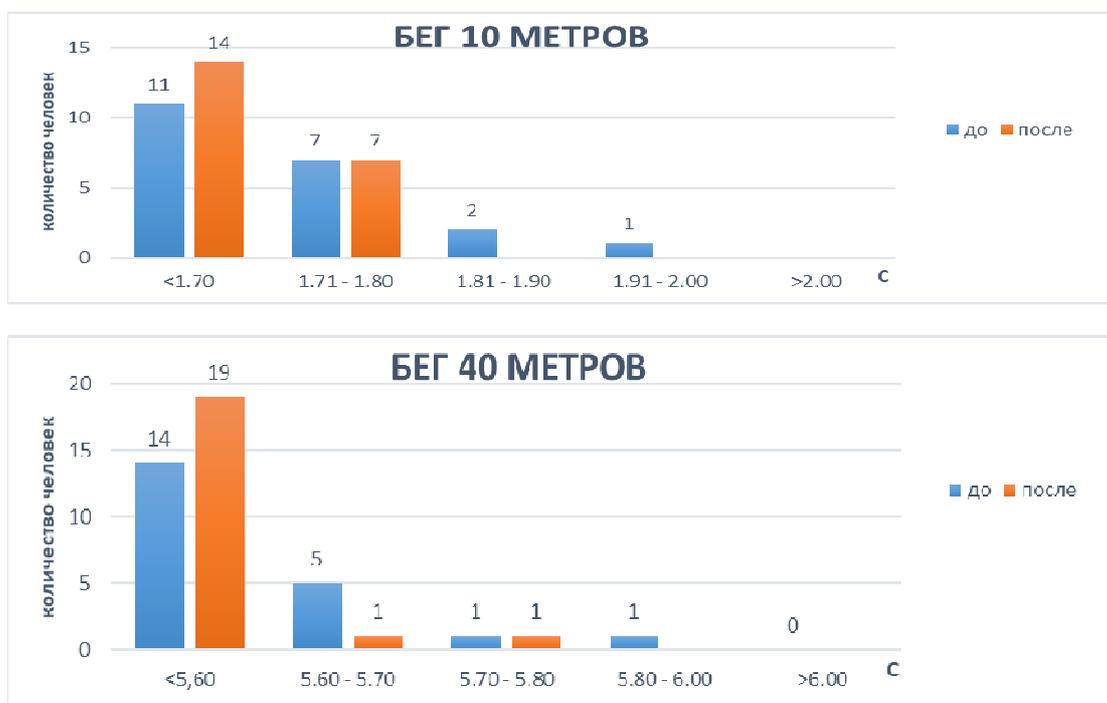


Рисунок 6. – Результаты тестов в беге на 10 и 40 м в начале и в конце периода подготовки по системе CORE

Исходное тестирование Yo-Yo показало значительный разброс результатов от «неудовлетворительно» до «отлично». По окончании шестимесячной программы подготовки все судьи преодолели норматив на «отлично», достигнув отметки 18–2 и выше, что свидетельствует о высоком уровне развития исследуемой способности у всей группы арбитров (рисунок 7).

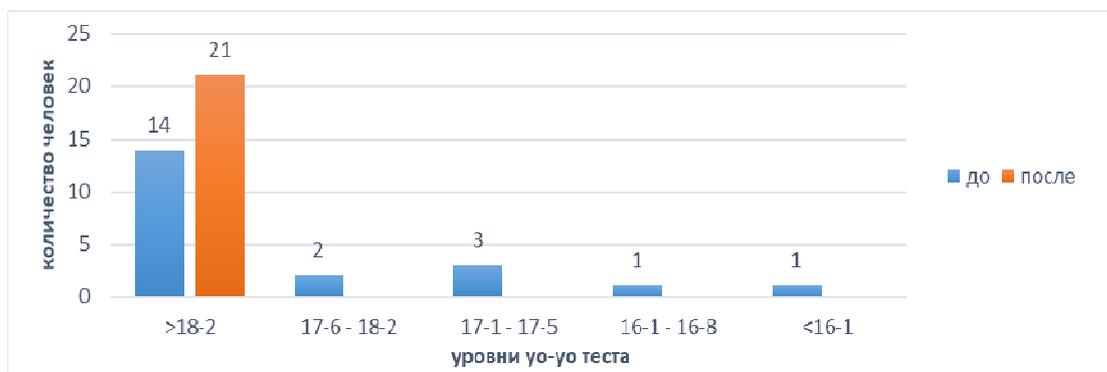


Рисунок 7. – Результаты Yo-Yo теста в начале и в конце периода подготовки по системе CORE

Анализируя результаты оценки жирового компонента массы тела судей с помощью теста Yuhasz, можно отметить, что у всех арбитров наблюдалась положительная динамика изменения измеряемых показателей. Все рефери, включенные в программу CORE, снизили процент жировой массы тела до 15% и меньше, а восемь из них отметились высокими результатами, имея идеальный для спортсменов процент содержания жирового компонента тела – 12 и меньше (рисунок 8).

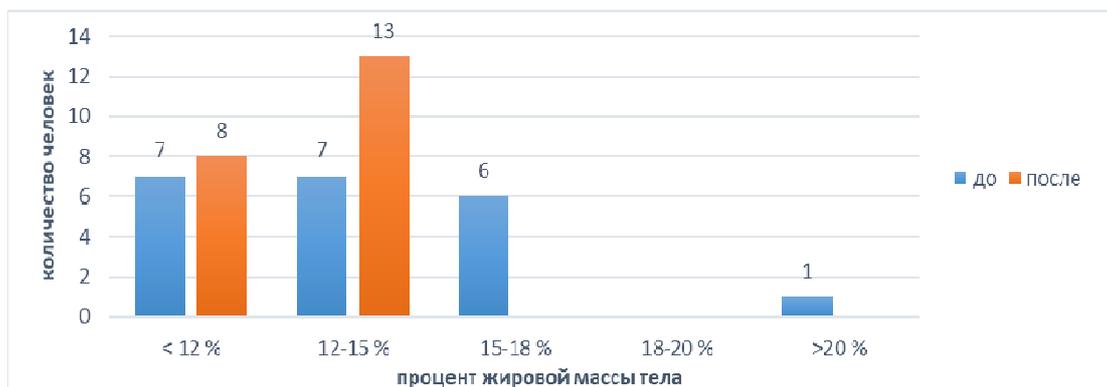


Рисунок 8. – Процент жировой массы тела арбитров до и после периода подготовки по системе CORE

Таким образом, полученные данные свидетельствуют о высокой эффективности применяемой методики для развития скоростных способностей и специальной выносливости в центре подготовки профессиональных арбитров CORE в Швейцарии.

Выводы. Программа подготовки арбитров по системе CORE продолжительностью 6 месяцев разработана для профессиональных рефери, основным видом трудовой деятельности которых является судейство. Отличительная особенность построения тренировочного процесса системы CORE заключается в том, что арбитр самостоятельно строит свой процесс подготовки в недельном цикле, руководствуясь предложенными планами и методическими рекомендациями. Тренировочный процесс при одной игре в неделю включает в себя занятия на развитие силы, специальной и скоростной выносливости, скоростных способностей. Тренировки низкой интенсивности на активное восстановление организма проводятся на следующий день после игры. Вариант построения занятий меняется при двух играх в неделю.

Применяемая методика развития скоростных качеств и специальной выносливости в центре подготовки профессиональных арбитров CORE является эффективной. Все судьи улучшили свои показатели в беге на 10 и 40 м, а также сдали тест Yo-Yo на «отлично». Положительная динамика процентного соотношения жировой массы тела арбитров свидетельствует об эффективности упражнений системы CORE, которые судьи применяют на протяжении всего исследования.

Гибкое построение программы CORE, на наш взгляд, позволит адаптировать ее к системе подготовки арбитров Республики Беларусь, значительно повысив профессионализм рефери.

ЛИТЕРАТУРА

1. Будогосский, А.Д. Организационно-педагогические аспекты построения процесса профессиональной подготовки футбольных арбитров начальной категории : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / А.Д. Будогосский ; Рос. гос. ун-т физ. культуры, спорта и туризма. – М., 2008. – 26 с.
2. Вихров, К.Л. Факторы и педагогические средства повышения качества и надежности судейства соревнований по футболу : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / К.Л. Вихров ; Киевский ГИФК. – Киев, 1986. – 25 с.
3. Кулалаев, П.Н. Начальная подготовка футбольных арбитров : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / П.Н. Кулалаев ; ВГАФК. – Волгоград, 2006. – 22 с.
4. Соловьев, М. М. Физическая подготовка футбольных арбитров с использованием средств легкой атлетики: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / М. М. Соловьев ; НГУ им. П.Ф. Лесгафта. – СПб., 2018. – 25 с.
5. Турбин, Е.А. Формирование специальных навыков футбольных арбитров начальной подготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Е. А. Турбин ; Рос. гос. ун-т физ. культуры, спорта и туризма. – Малаховка, 2009. – 30 с.
6. Чопилко, Т.Г. Индивидуализация специальной физической подготовки футбольных арбитров высокой квалификации / Т.Г. Чопилко // Физ. воспитание студентов. – Киев : Нац. ун-т физ. воспитания и спорта Украины, 2012. – С. 85–90.
7. Шибаев, А.В. Развитие профессионально значимых психофизиологических качеств футбольных арбитров : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / А. В. Шибаев ; Рос. гос. ун-т физ. культуры, спорта и туризма. – Малаховка, 2009. – 23 с.
8. Helsen, W. Performance training in football refereeing / W. Helsen. – UEFA Referee Commitee, 2005. – 200 p.
9. Barnes, C. The Evolution of Physical and Technical Performance Parameters in the English Premier League / C. Barnes // Int. J. Sports Med. – 2014. – 35: 1–6 p.
10. UEFA [Электронный ресурс] – Режим доступа: https://ru.uefa.com/insideuefa/protectingthe_game/refereeing/news/newsid=1525372.html. – Дата доступа: 01.06.2019.
11. Лашук, А.В. Особенности организации работы центра повышения квалификации футбольных арбитров УЕФА / А.В. Лашук, А.В. Солонец // II Европейские игры–2019: психолого-педагогические и медико-биологические аспекты подготовки спортсменов : материалы Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 4–5 апр. 2019 г. / Белорус. гос. ун-т физ. культуры ; редкол.: С.Б. Репкин (гл. ред.), Т.А. Морозевич-Шилюк (зам. гл. ред.) [и др.]. – Минск : БГУФК, 2019. – Ч. 4. – С. 131–134.
12. Mackenzie, B. 101 Performance Evaluation Tests / B. Mackenzie // The Flying Fish Studios Ltd. – 2005. – 226 p.

Поступила 01.07.2019

FEATURES OF PHYSICAL PREPARATION OF PROFESSIONAL FOOTBALL REFEREES ON CORE SYSTEM

A. LASHUK, D. YAKUBOVSKIY

The article reveals the features of methodology of the professional football referees training center CORE (Centre of refereeing excellence) in Switzerland. Optimal features of the planning of the training process training process lasting six months are revealed. The effectiveness of the exercises that the arbitrators apply during the training at the CORE center is determined.

Keywords: *football referee, physical training, CORE, training process.*

УДК 370(09)(476)

АДАПТИВНОЕ ФИЗИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ КАК СРЕДСТВО УКРЕПЛЕНИЯ ЗДОРОВЬЯ СТУДЕНТОВ СПЕЦИАЛЬНЫХ МЕДИЦИНСКИХ ГРУПП

Е.В. МИНЁНОК, О.Ю. ЛУТКОВСКАЯ
(Полоцкий государственный университет)

Представлены результаты оценки двигательной активности без учета обязательных занятий по физическому воспитанию у студентов специальной медицинской группы Полоцкого государственного университета. Предложена схема разработки программы регуляции физического состояния «для себя», предполагающая реализацию совместного с преподавателем проекта как одного из направлений личностно-деятельностного подхода.

Ключевые слова: здоровье, физическая культура, адаптивное физическое воспитание, двигательная активность.

Введение. Структурные и социальные изменения последних десяти лет привели к фундаментальным экономическим утратам и катастрофическому снижению человеческого потенциала. Коэффициент жизнеспособности населения, по данным Всемирной организации здравоохранения ЮНЕСКО, составляет в Беларуси 1,7 балла по 5-балльной шкале (в Сомали, Гаити, Бирме – 1,6) [1]. При этом особую тревогу вызывает ухудшение здоровья детей и подростков, половина которых имеет хронические заболевания.

В Концепции государственной молодежной политики в Республике Беларусь одним из приоритетных направлений является «всестороннее воспитание молодежи, содействие ее духовному, нравственному, профессиональному и физическому развитию» [2].

Учебно-трудовая деятельность студенческой молодежи характеризуется постоянным увеличением объема научной информации, повышением интеллектуальной и нервно-психической нагрузок, снижением физической активности – все это неблагоприятно влияет на здоровье молодежи [3, 5, 7, 8].

В последние годы в образовательном пространстве нашей страны усилился интерес ученых и практиков к вопросу, как давать образование студентам, имеющим отклонения в состоянии здоровья? Эта проблема касается всех типов образовательных учреждений. Ее выдвижение в число приоритетных задач общественного и социального развития обуславливает актуальность теоретической и практической разработок.

Физическая культура является наиболее эффективным средством социальной адаптации и физической реабилитации людей с ограниченными возможностями (с ослабленным здоровьем). В связи с этим главная цель – привлечение их к регулярным занятиям физической культурой и спортом, восстановление утраченного контакта с окружающим миром, создание необходимых условий для воссоединения с обществом.

Адаптивное физическое воспитание – это комплекс мер спортивно-оздоровительного характера, направленных на реабилитацию и адаптацию к нормальной социальной среде людей с ограниченными возможностями (с ослабленным здоровьем), преодоление психологических барьеров, препятствующих ощущению полноценной жизни, а также сознанию необходимости своего личного вклада в социальное развитие общества. Двигательная активность является важнейшим элементом здорового образа жизни и предусматривает устранение гипокинезии в режиме быта и учебы, в т.ч. и у студенческой молодежи [6, 10, 11].

Тема создания эффективного комплекса педагогических условий адаптивного физического воспитания студентов с ограниченными возможностями (с ослабленным здоровьем), на наш взгляд, заслуживает более пристального внимания и связана с разрешением противоречия между освобождением студентов от занятий физической культурой и укреплением здоровья ее средствами.

Основная часть. Оценка двигательной активности без учета обязательных занятий по физическому воспитанию у студентов специальных медицинских групп показала, как на протяжении учебного года у них менялось отношение к физической подготовке. Анализ годовой среднесуточной двигательной активности у студентов специального медицинского отделения Полоцкого государственного университета свидетельствует о том, что высокую двигательную активность имеют 45,5%, в зоне низкой находятся 54,5% обследованных. Значительное снижение двигательной активности отмечается в период окончания семестра – по сравнению с периодом занятий она уменьшилась на 12%.

Выполнение физических упражнений оздоровительного характера, повышение двигательной активности (что является основой для развития кондиционной физической подготовленности) самым непосредственным образом оказывают оздоровительное влияние на организм человека. Подтверждение тому – результаты проведенного анкетирования, в котором приняли участие 100 студентов Полоцкого государственного университета (из них 80 девушек и 20 юношей).

На вопрос *Занимались ли Вы до поступления в вуз физической культурой* 40% респондентов ответили, что были освобождены от занятий физической культурой; 10% вообще не занимались физической культурой; 20% занимались только до 5–6-го классов; а 30% – изредка самостоятельно.

На вопрос *Как Вы попали в специальную медицинскую группу* 80% опрошенных сказали, что пришли в группу после углубленного врачебного педагогического контроля; 10% – зачислены в группу из-за слабой физической подготовленности; только 10% после окончания реабилитационного курса.

На вопрос *Что является причиной Вашего заболевания* 30% опрошенных указали в качестве основной причины перенесенные в детстве сердечно-сосудистые заболевания, давшие различные отклонения в здоровье; 55% – заболевания опорно-двигательного аппарата; 8% указали на наследственные заболевания; 7% – миопии.

На вопрос *Какие физические упражнения предпочитаете? Выберите, пожалуйста, не более 3 упражнений* треть опрошенных выбрала гимнастические и дыхательные упражнения; у 24% респондентов «набор» следующий: спортивная игра, подвижные игры, работа на тренажерах; 21% – назвали медленный бег, ходьбу на лыжах, пешие прогулки с быстрой ходьбой; 16% респондентов отдали предпочтение ходьбе на лыжах, пешей прогулке с быстрой ходьбой и однодневному турпоходу; 15% – выбрали катание на велосипеде, на коньках, дыхательные упражнения и плавание в бассейне или водоемах.

Ответы респондентов на вопрос *Что нужно делать для нормального развития Вашего организма* 28% опрошенных залог успеха видят в осознанном выполнении всех рекомендаций преподавателя-тренера; 21% – убеждены в том, что нужно проявить волю, желание подавить свой недуг; 17% – к числу обязательных условий нормального развития причисляют хорошее калорийное питание; 14% – понимают, что нужно отказаться от вредных привычек (табакокурение, спиртные напитки, наркотики), не совместимых со здоровым образом жизни; 12% – отдают должное поддержке родных, близких и друзей; взаимоотношению и сотрудничеству воспитателя и воспитуемого отдали только 8%; 21% – прямо указали, что в плане физического развития они окрепли; 17% – выразили уверенность в стабильности достигнутого состояния; 11% – за весь период занятий не ощутили физических улучшений; 7% – констатировали, что качественных изменений не произошло; 5% – уверены в том, что занятия не прошли даром, наблюдается улучшение физического состояния.

На вопрос *Устраивают ли Вас формы занятий, применяемые средства* даны следующие ответы: 36% опрошенных устраивают формы и структура занятий; 20% – жалуются на нехватку времени для занятий; 26% – считают, что нужно дать больше самостоятельности занимающимся; 10% студентов вообще не устраивают занятия в специальной медицинской группе; 8% – затруднились дать четкий и осмысленный ответ на вопрос.

Как видно из анкет, студенты специальных медицинских групп имеют большое желание улучшить свое здоровье. В стенах вуза это возможно за счет повышения двигательной активности, поэтому важно не только создать оптимальный двигательный режим на основе средств оздоровительной физической культуры, но и сформировать у студентов потребность в самостоятельных занятиях физическими упражнениями посредством поиска оптимального арсенала средств реабилитации и самооздоровления организма.

Одна из таких возможностей заключается в привлечении студентов к разработке программ регуляции физического состояния «для себя», которые предполагают реализацию совместного с преподавателем проекта как одного из направлений личностно-деятельностного подхода.

Этот подход позволяет соотнести средства и методы физического воспитания, определить приоритеты и систему их реализации, исходя в большей мере из персональных возможностей и предпочтений студентов, т.е. не вообще, а для себя. Чтобы процесс достижения результата оздоровления был персонально значимым для студентов, и была сформирована установка на личную ответственность и результат [7, 9, 10].

В самостоятельной части учебного занятия студентам предоставляется возможность выбрать вид, форму занятий и способ выполнения упражнений. Таким образом преподаватель формирует навыки самостоятельной деятельности занимающихся [4, 5].

При организации самостоятельных занятий необходимо соблюдать следующие условия:

- задания по физической культуре студенты получают после ознакомления с учебным материалом на занятии;

- каждое задание подробно объясняется так, чтобы студенты ясно представляли себе содержание и технику выполнения упражнения;
- необходимо стремиться к объяснению цели каждого задания;
- по времени выполнения задания делятся на кратковременные и долговременные и задаются индивидуально и по группам;
- задания контролируются фронтальным способом, где проверяется правильность выполнения упражнений, оценивается динамика контролируемых показателей;
- с учетом изменения уровня физической подготовленности задания со временем усложняются.

Для формирования позитивного отношения студентов специального медицинского отделения к самостоятельному выполнению физических упражнений необходима постоянная положительная мотивация к занятиям физической культурой.

В процессе разработки программ регуляции физического состояния «для себя» возникает потребность в получении необходимых для этого знаний, что способствует саморазвитию, стимулирует самостоятельное изучение литературы.

Выводы.

– Высокие требования современной жизни к состоянию здоровья усиливают значение физической культуры как оздоровительного фактора особенно для тех молодых людей, которые в связи с перенесенными заболеваниями не могут в полной мере использовать возможности общепринятой системы физического воспитания.

– Разнообразие отклонений в состоянии здоровья, различный уровень физической подготовленности предъявляют особые требования к проведению занятий со студентами медицинских групп, предполагают индивидуальный подход в занятиях физическими упражнениями.

– Сложившаяся к настоящему времени методика занятий оздоровительной направленности эффективна далеко не для всех, поскольку в специальных медицинских группах объединены студенты с различными заболеваниями, разным уровнем физической подготовленности и работоспособности.

– В связи с этим выдвигается задача разработки и обоснования дифференцированного подхода к выбору оптимальных нагрузок и направленности упражнений в занятиях с учетом мотивационных установок к физическому совершенствованию во взаимосвязи с психоэмоциональными особенностями организма студентов. Процесс коррекции физического состояния студентов специальной медицинской группы должен быть личностно значимым для них. Личностно-деятельностный подход может осуществляться с помощью персональных программ, составленных по заданному преподавателем алгоритму [3, 5, 8, 12].

ЛИТЕРАТУРА

1. Алисов, Н.В. Экономическая и социальная география мира (общий обзор) : учеб. / Н.В. Алисов, Б.С. Хорев. – М. : Гардарики, 2003. – 704 с.
2. Концепция Национальной стратегии устойчивого развития Республики Беларусь на период до 2035 года [Электронный ресурс] // Сайт М-ва экономики Респ. Беларусь. – Режим доступа: <https://www.economy.gov.by/uploads/files/ObsugdaemNPA/Kontseptsija-na-sajt.pdf>. – Дата доступа: 20.08.2019.
3. 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.
4. Алексеев, С.В. Гигиена труда / С.В. Алексеев, В.Р. Уселко. – М. : Медицина. 1988. – 576 с.
5. Организация здорового образа жизни студентов / Е.В. Миненок [и др.] // Вестн. Полоц. гос. ун-та. Сер. Е, Пед. науки. – 2015. – № 15. – С. 175–178.
6. Минёнок, Е.В. Двигательная активность и ее роль в жизни обучающихся / Е.В. Минёнок, О.Ю. Лутковская, Е.Н. Борун // Здоровье для всех : Междунар. науч.-практ. конф., Пинск, 18–19 мая 2017 г. / Полес. гос. ун-т. – Пинск : ПГУ, 2017. – С. 167–171.
7. Минёнок, Е.В. Здоровье студенческой молодежи как ценность / Е. В. Минёнок // Ценности, традиции и новации современного спорта : материалы Междунар. науч. конгресса, Минск, 18–20 апр. 2018 г. В 2 ч. – Минск : БГУФК, 2018. – Ч. 2. – С. 145–146.
8. Минёнок, Е.В. Здоровье и его значение для студенческой молодежи / Е.В. Минёнок // Материалы Междунар. науч.-практ. конф., посвящ. 25-летию каф. физ. реабилитации, Минск, 29 марта 2018 г. / Белорус. гос. ун-т физ. культуры ; под общ. ред. Т.Д. Поляковой и М.Д. Панковой. – Минск : БГУФК, 2018. – С. 98–102.
9. Минёнок, Е.В. Студенческая молодежь и состояние ее здоровья / Е.В. Минёнок // Материалы Междунар. науч.-практ. конф., посвящ. 25-летию каф. физ. реабилитации, Минск, 29 марта 2018 г. / Белорус. гос. ун-т физ. культуры ; под общ. ред. Т.Д. Поляковой и М.Д. Панковой. – Минск : БГУФК, 2018. – С. 96–98.
10. Соловьёв, В.Н. Физиологические механизмы адаптации студентов к физической нагрузке / В.Н. Соловьёв // Тез. докл. XVIII съезда физиолог. общества им. И.П. Павлова, Казань, 25–28 сент. 2001 г. – Казань, 2001. – С. 578.

11. Соловьёв, В.Н. Физическое здоровье студентов как фактор адаптации к образовательному процессу в вузе / В.Н. Соловьёв // Вестн. Урал. гос. техн. ун-та. – 2003. – № 10 (30). – С. 119.
12. Любаев, А.В. Влияние физических упражнений на умственную деятельность студентов и их взаимосвязь / А.В. Любаев // Молодой ученый. – 2015. – № 18. – С. 423–425.

Поступила 20.09.2019

**ADAPTIVE PHYSICAL EDUCATION
AS A MEANS TO STRENGTHEN HEALTH OF STUDENTS SPECIAL MEDICAL GROUPS**

E. MINYONOK, O. LUTKOVSKAYA

The results of the assessment of physical activity without compulsory classes are presented in physical education for students of a special medical group of Polotsk State University. A scheme is proposed for developing a physical state regulation program for oneself, which implies the implementation of a joint project with the teacher as one of the areas of a personal-activity approach.

Keywords: *health, physical culture, adaptive physical education, motor activity.*

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

<i>Бусел-Кучинская Е.Н.</i> Ликвидация безграмотности на территории Витебской губернии в первую пятилетку советской власти	2
<i>Лухверчик В.Н.</i> Экстернат как форма подготовки учительских кадров в дореволюционной Беларуси	7
<i>Жукова Т.Л., Воеводина С.А.</i> Моделирование процесса практической подготовки будущих учителей к воспитательной деятельности	10
<i>Карпович И.А.</i> Структура деонтологической готовности будущих педагогов к взаимодействию с дезадаптированными подростками	17

МЕТОДИКА

<i>Коньшева А.В.</i> Концепт-карты как дидактическое средство обучения иностранному языку студентов неязыковых специальностей в вузе	25
<i>Здоронок Ю.А.</i> Моделирование языковой обучающей среды посредством мультимедиа	31

ПСИХОЛОГИЯ

<i>Дроздов А.Ю.</i> Агрессивность как системное свойство личности	36
<i>Криштопова Е.А., Белановская О.В., Соколов В.Б.</i> Динамика формирования профессиональной направленности учащихся-программистов в период обучения в колледже	44
<i>Остапчук С.В., Клещёнок М.И.</i> Взаимосвязь уровня удовлетворенности браком и эмоционального труда у женщин	49
<i>Оленченко Ю.Д., Андреева И.Н.</i> Взаимосвязи надежды и безнадежности с показателями депрессии в юношеском возрасте	55
<i>Климович Д.В.</i> Социальные репрезентации туристов – мужчин и женщин – представителей различных стран у работников предприятий гостиничного бизнеса	58
<i>Ковалёва Е.А.</i> Формирование лидерских качеств подростков в условиях детского оздоровительного лагеря	66

ФИЛОСОФИЯ

<i>Зайцев Д.М.</i> Паломничество в Японии: истоки, традиция, особенности	71
<i>Игнатов В.К.</i> Гомоновцы и М.О. Коялович. Pro и Contra	77
<i>Климович А.И.</i> Эволюция моделей коммуникации врач–пациент в современной медицине	88
<i>Михайлова Н.В.</i> Когнитивная рефлексия математического познания и ее экспликация в философии инженерного образования	92
<i>Яхно В.Н.</i> Современные проблемы и новые направления в области прикладной и профессиональной этики	97
<i>Ровбо М.В.</i> Эволюция понятия «субъект» в докритической философии И. Канта	101

КУЛЬТУРОЛОГИЯ

<i>Почобут Н.А.</i> Идентификация объектов историко-культурного наследия на примере бывшего шпиталя и костела Св. Духа в Гродно	105
<i>Снапковская С.В., Чао Чжэн.</i> Степная культура Внутренней Монголии в современном Китае	116
<i>Андрейчик Н.И.</i> Теоретико-методологические подходы к обоснованию лингвокультурной компетентности личности	121

ФИЗКУЛЬТУРА И СПОРТ

Фурманов А.Г., Ивашиков П.Л. Структуризация профессиональной подготовки специалистов по спортивным играм	127
Большаков Л.В. Оценка функции равновесия боксеров после курса гипобароадаптации	130
Кривцун В.П., Кривцун-Левшина Л.Н. Теоретико-эмпирическое обоснование троп и дорожек здоровья с музыкальным дозированием физической нагрузки	133
Маличенко А.А., Костючик И.Ю., Николаева Ю.В., Оленская Т.Л., Кручинский Н.Г. Стабилометрия в спорте: реальности и перспективы	142
Гришанова Н.В. Динамика уровня физической подготовленности девочек среднего и старшего школьного возраста	147
Лашук А.В., Якубовский Д.А. Особенности физической подготовки профессиональных футбольных арбитров по системе CORE	153
Минёнок Е.В., Лутковская О.Ю. Укрепление здоровья студентов средствами физической культуры в специальных медицинских группах	159