

MIESIĘCZNIK
POŁOCKI.

Т о м I.
Р о к 1818.

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



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.

ВЕСНІК ПОЛАЦКАГА ДЗЯРЖАУНАГА УНІВЕРСІТЭТА
Серыя Е. Педагагічныя навукі

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

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 *И.Н. Андреева*.
Редактор *Т.А. Дарьянова*.

Подписано к печати 16.12.2020. Бумага офсетная 65 г/м². Формат 60×84¹/₈. Ризография.
Усл. печ. л. 17,91. Уч.-изд. л. 21,58. Тираж 100 экз. Заказ 680.

ПЕДАГОГИКА

УДК 94(476)+94(47)

**КАНЦЭПТУАЛЬНЫЯ АСНОВЫ ІНТЭРПРЭТАЦЫІ ГІСТОРЫІ БЕЛАРУСІ
І ДЗЯРЖАЎНАЯ ПАЛІТЫКА РАСІЙСКОЙ ІМПЕРЫІ
Ў ГАЛІНЕ ГІСТАРЫЧНАЙ АДУКАЦЫІ Ў ДРУГОЙ І ТРЭЦЫЙ ЧВЭРЦЯХ ХІХ СТАГОДДЗЯ****С.М. БІТЧАНКА***(Акадэмія паслядыпломнай адукацыі, Мінск)*

Раскрываюцца канцэптualныя асновы інтэрапрэтацыі гісторыі Беларусі і выяўляюцца эвалюцыі дзяржаўнай палітыкі Расійскай Імперыі ў дачыненні да ідэалагічнай накіраванасці гістарычнай адукацыі Паўночна-Заходняга краю ў другой і трэцяй чвэрцях ХІХ стагоддзя. Разглядаюцца канцэпцыі беларускай гісторыі: уніяцкі русінацэнтрызм, тэорыя афіцыйнай народнасці, усходнеславянскі (=беларускі) літвінізм, беларуская нацыянальная самаідэнтыфікацыя, заходнерусізм. Аналізуецца дзяржаўная адукацыйная палітыка ў дачыненні да вучэбна-гістарычнай літаратуры, прызначанай да выкарыстання на ўзроўнях пачатковай і сярэдняй адукацыі. Адлюстраванне гісторыі Беларусі ў тагачаснай вучэбна-гістарычнай літаратуры разглядаецца па крытэрыі гісторыка-ідэалагічнага стаўлення яе аўтараў да прызнання або не прызнання гістарычнай і дзяржаваўтваральнай суб'ектнасці беларускага народа. Вызначаны канцэпцыі, якія адмаўлялі гістарычнасць і дзяржаваўтваральную суб'ектнасць беларусаў і тыя канцэпцыі, якія яе сцвярджалі.

Ключавыя словы: *гісторыка-ідэалагічныя канцэпцыі гісторыі Беларусі, дзяржаўная адукацыйная палітыка Расійскай Імперыі, вучэбная літаратура на ўзроўнях пачатковай і сярэдняй адукацыі.*

У другой і трэцяй чвэрцях ХІХ ст. у Расійскай Імперыі працягваецца фарміраванне гісторыка-ідэалагічных канцэпцый інтэрапрэтацыі гісторыі Беларусі, якія аказвалі ўплыў на развіццё гістарычнай адукацыі. У гэты час адбываецца як эвалюцыя існаваўшых гісторыка-ідэалагічных канцэпцый, так і фарміраванне новых дзяржаўных ідэалагічных устаноў, якія былі вызначаны ўрадам у сувязі з палітычнымі падзеямі. У пэўнай паслядоўнасці разам з гісторыка-ідэалагічнымі канцэпцыямі адбываліся змены і ў зместавым напавненні вучэбна-гістарычнай літаратуры. Гісторыка-ідэалагічнай асновай школьных падручнікаў, якія былі дазволены ўрадам для выкарыстання ў адукацыйным працэсе, сталі дзяржаўныя ідэалагічныя ўстаноўкі: тэорыя афіцыйнай народнасці і тэорыя заходнерусізма. Вучэбныя кнігі, створаныя на аснове іншых канцэпцый, не дазваляліся ўладамі, але, нягледзячы на гэта, меў месца факт іх выкарыстання настаўнікамі нелегальна і без узгаднення з чыноўнікамі.

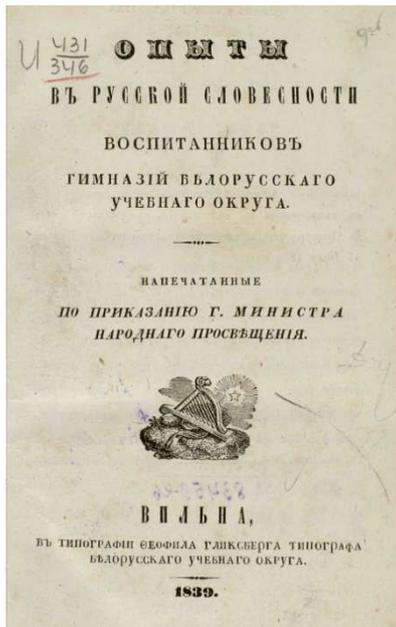
Напрыканцы першай чвэрці ХІХ стагоддзя выразна заявіла аб сабе група беларускай інтэлігенцыі, якая сваю радзіму “Літву”, як адзначае Д.У. Караў, стала разглядаць не як “правінцыю” польскай гісторыі і дзяржаўнасці, а як самабытны край, які мае сваю ўласную гісторыю і культуру [5, с. 159]. У гэты час узнікае ўніяцкае працятанне традыцыі. Гісторыка-ідэалагічная канцэпцыя ўніяцкага русінацэнтрызму, якая сфарміравалася ў асяроддзі ўніяцкай прафесуры Віленскага ўніверсітэта, выразна вылучала ды падкрэслівала славянскі, “рускі” элемент у ВКЛ. Уніяцкае духавенства, як адзначае Р. Радзкі, утварала выразна адасобленую праслойку грамадства, якая мела пачуццё рэгіяналізму, усведамляла сваё “рускае” паходжанне, што адрознівала яго ад каталікоў Польшчы і Жамойці, а таксама ад праваслаўных “маскалёў” [17, с. 218]. Прадстаўнікі ўніяцкай інтэлектуальнай эліты рабілі націск на выключнае значэнне “рускага” элементу ў культуры і дзяржаўных формах жыцця ВКЛ, якія былі, паводле іх меркаванняў, усходнеславянскімі традыцыямі мясцовай Літоўскай Русі. Сярод аўтараў гэтай канцэпцыі вылучаюцца дзеячы так званага “Беларускага акадэмічнага кола” – Міхал Баброўскі, Ігнацы Даніловіч, Язэп Ярашэвіч, Платон Сасноўскі, Ігнацы Лабойка, Тэадор Нарбут, Ігнацы Анацэвіч. Яны сталі першымі прафесійнымі гісторыкамі, якія заклалі падмурак канцэпцыі беларускай гісторыі. Іх адукацыйная дзейнасць садзейнічала абуджэнню цікавасці да гістарычнага мінулага сярод студэнцтва. Міхал Баброўскі разам з Ігнацы Даніловічам, паводле меркаванняў А. Латышонка, сталі пачынальнікамі і першымі творцамі “беларускага нацыянальнага адраджэння” і “беларускай нацыянальнай ідэі” [11, с. 14].

Віленскі ўніверсітэт у гэты час адыгрываў ролю, як адзначае В.Л. Насевіч, аднаго з “рэактараў” польскага нацыянальнага праекта. Аднак частка выкладчыкаў мела нешыяхецае і некаталіцкае паходжанне, што не дазволіла ім далучыцца да гэтага праекту [15]. Яны з гонарам падкрэслівалі, як адзначае І.А. Марзалюк, культуртрэгерскую ролю ўсходнеславянскага (=рускага) элемента як носбіта культуры ў справе цывілізаванасці балцкай Літвы, бо менавіта мовай культуры, дзяржавы і права ВКЛ стала мова

“руская”. Яны марылі аб вяртанні ў грамадскае жыццё “Северо-Западного края” даўняй мовы Літоўскіх статутаў [13, с. 54]. Ігнацы Даніловіч і Міхал Баброўскі ўслед за польскім навукоўцам Багумілам Ліндэ найпрост называлі мову летапісаў і статутаў ВКЛ мовай беларускай [13, с. 56]. М. Баброўскі быў першым беларускім даследчыкам, які згадаў у 1826 годзе былую веліч беларускай мовы і культуры. З русінацэнтрычных пазіцый трактаваў гісторыю ВКЛ і прафесар Я. Ярашэвіч. Усе бакі жыцця ВКЛ, паводле Я. Ярашэвіча, развіваліся пад уплывам дзяржаўнасці і права русінаў. І толькі хрышчэнне Літвы паводле каталіцкага абраду спыніла яе пераўтварэнне ў цалкам “рускую” дзяржаву і паставіла бар’ер паміж літоўцамі і русінамі [29, с. 7]. Хрышчэнне літоўцаў у праваслаўную веру прыводзіла да іх асіміляцыі, пераўтварэння ў русінаў [13, с. 56]. Гэта канцэпцыя стала асновай пэўнай часткі вучэбнай літаратуры, якая была створана віленскімі выкладчыкамі і аўтаномна без узгаднення з уладамі выкарыстоўвалася ў адукацыйным працэсе. Сутнасць гэтай канцэпцыі дазваляе вызначыць разуменне аб тым, што гэты гісторыка-ідэалагічны накірунак стаў першым крокам на шляху ўсведамлення і канцэптualaнага афармлення гістарычнай і дзяржаўтваральнай суб’ектнасці беларусаў. Такім чынам, беларуская нацыянальная ідэя пачала сваё станаўленне з літвінскай ідэі аб адраджэнні ВКЛ. Паводле А.І. Цвікевіча, гэта быў цікавейшы час у гістарычным жыцці Беларусі, калі “сярод тагачаснай профэсуры беларускага пахаджэння зарадзілася думка аб самастойнай прыродзе краіны і аб магчымасці яе адраджэння, незалежнага ад Польшчы і Расіі” [27, с. 13]. Працы ўніяцкай прафэсуры, як адзначае І.А. Марзалюк, сталі ідэйнымі натхняльнікамі фарміравання заходнерускіх поглядаў і ім папярэднічалі. У сваю чаргу, творчасць беларускіх інтэлектуалаў заходнерускай традыцыі стала асновай ідэйных вытокаў інтэрпрэтацыі гісторыі ВКЛ як гісторыі ўсходнеславянскай (= беларускай) дзяржавы [13, с. 56]. Паводле В.Л. Насевіча, на працягу 1830–40-х гг. выхадцы з уніяцкага духавенства беларускіх губерняў: Віцебскай і Магілёўскай, неаднаразова вызначаюць сябе як “беларусаў” ці “беларусаў” – але не ў этнічным, а ў рэгіянальным сэнсе [15].

Змяненне ўрадавай палітыкі звязана з уступленнем на трон імператара Мікалая I (1825–1855). Імператар падкрэсліваў: “Пока я существую, я никоимъ образомъ не могу допустить, чтобы идеи о присоединении Литвы къ Польшѣ могли быть поощряемы, такъ какъ, по моему убѣждению, это вещь неосуществимая, и которая могла бы повлечь за собою для Имперіи самыя плачевныя послѣдствія” [4, с. 89]. У дачыненні да “заходніх губерняў” Мікалай I вярнуўся да палітыкі Кацярыны Вялікай: “Вѣсти край сѣй силой возвышенія православія и элементовъ русскихъ къ безпредѣльному единенію съ великорусскими губерніями”...≤...≥... Дотолѣ не перестануть дѣйствовать во исполненіе изъясненныхъ видовъ моихъ, пока ввѣрненія вамъ губерніи не сольются съ остальными частями Имперіи въ одно тѣло, въ одну душу” [24]. 4 красавіка 1831 года Мікалай I падпісаў указ: “Относительно воспитанія юношества въ западныхъ губерніяхъ”, у якім пастанаўлялася, што “Его Императорское Величество, находя, что способъ нынѣшняго воспитанія юношества въ Бѣлоруссіи и другихъ губерніяхъ, возвращенныхъ отъ Польши, требуетъ неотлагательнаго преобразования и совершенствованія” [21, стб. 426]. Імператар патрабаваў, каб “Министерство Народнаго Просвѣщенія, и въ особенности Попечитель Бѣлорусскаго Учебнаго Округа, приложили всевозможное стараніе къ скорѣйшему исполненію имѣющихся предположеній о постепенномъ уничтоженіи духовныхъ училищъ при Римско-Католическихъ монастыряхъ и о преподаваніи на Русскомъ языкѣ наукъ въ долженствующихъ замѣнить оныя свѣтскихъ училищахъ, имѣя постоянною цѣлію – направленіе публичнаго воспитанія къ сближенію тамошнихъ жителей съ природными Россіянами” [21, стб. 426]. У выніку гэтай палітыкі на былых землях “Польско-Литовскаго королевства” спынілі функцыянаванне духоўныя вучылішчы каталіцкай накіраванасці, выкладанне стала весціся на рускай мове. Выпускнікам Віленскага ўніверсітэта было забаронена выкладаць у мясцовых навучальных установах [21, стб. 426].

У аснову адукацыі была пакладзена “Тэорыя афіцыйнай народнасці”, якая вызначыла ідэалагічныя прынцыпы Расійскай манархічнай дзяржавы: “Самадзяржаўе, праваслаўе, народнасць”. Гэты ідэалагічны накірунак, які ўзнік у гады валадарання Мікалая I, упершыню быў агучаны 19 лістапада 1833 года графам С.С. Уваравым, які быў прызначаны на пасаду міністра народнай асветы Расійскай Імперыі: “Народное воспитание должно совершаться в соединенномъ духе Православія, Самодержавія и Народности” [25, с. 102–103]. Паводле тэорыі, рускі народ з’яўляецца адзіным, ён глыбока рэлігійны і адданы трону, а праваслаўная вера і самадзяржаўе складаюць абавязковыя ўмовы існавання ўсёй Расійскай Імперыі. Агульная сутнасць канцэпцыі зводзілася да таго, што рускі народ і дзяржава з’яўляюцца даволі развітымі, таму ніякіх карэнных зменаў праводзіць не трэба. Неабходна толькі развіваць патрыятызм, умацняць самадзяржаўе і пазіцыі царквы [25, с. 107]. З гэтага часу беларускія землі сталі трактавацца як “губерніи, отъ Польши возвращенныя” або “западные губернии”, хоць раней яны, разам з іншымі тэрыторыямі былой Рэчы Паспалітай, называліся “присоединенными отъ Польши” і не лічыліся спрадвечна расійскімі. Назва “губерніи, отъ Польши возвращенныя” выкарыстоўвалася на працягу другой чвэрці XIX стагоддзя [25, с. 458]. Была ўведзена афіцыйная назва тэрыторыі былога ВКЛ – “Сѣверо-Западный край” [21; 22]. У гэты час сярод губернатараў з беларускіх і ўкраінскіх губерняў пашыралася думка, як сцвярджае А.І. Цвікевіч, што Беларусь разам з Літвой з’яўляецца “дрэўняй Славяніяй”, якая “однородна” з “Вялікарасіяй” па мове і веры” [27, с. 15].



Малюнак 1. – Опыты в русской словесности.
Вильна, 1839

с. 3]. Згодна тэорыі, беларускі народ не з’яўляецца гістарычным і дзяржаваўтваральным суб’ектам. Паводле А.І. Цвікевіча, “тэорыя афіцыйнай народнасці” стала асновай і першым этапам станаўлення гісторыка-ідэалагічнай канцэпцыі заходнерусізму [27, с. 13].

У 30-я гады XIX стагоддзя амаль паралельна з тэорыяй афіцыйнай народнасці фарміруецца гісторыка-ідэалагічная канцэпцыя, якая атрымала назву ўсходнеславянскага (=беларускага) літвінізму. У беларускім інтэлектуальным асяроддзі на аснове эвалюцыі русінацэнтрычнай канцэпцыі пачынае фармавацца новы вобраз Беларусі, узнікненне і станаўленне якога было звязана з новай інтэрпрэтацыяй гісторыі ВКЛ. Менавіта ў гэты час, як адзначае І.А. Марзалюк, узнікаюць радыкальныя варыянты прачытання гісторыі Літвы як гісторыі ўсходнеславянскай дзяржавы – Русі Літоўскай, у якой балцкая



Малюнак 2. – Ігнацы Кулакоўскі

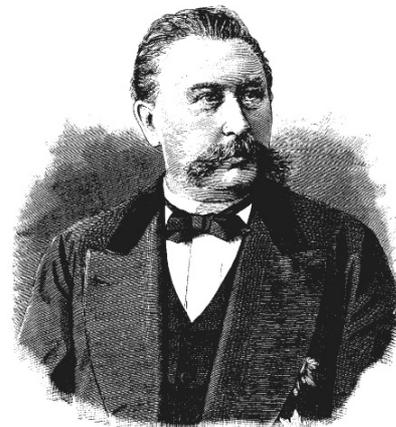
Літва нібыта адыгрывала другасную, падпарадкаваную ролю, альбо ўвогуле ніякай ролі ў якасці гістарычнага суб’екта не мела [13, с. 53–59]. Сярод аўтараў, чые погляды істотна паўплывалі на фарміраванне ўсходнеславянскага (=беларускага) літвінізму, вылучаюцца два прадстаўнікі педагагічнай супольнасці з Заходняй Беларусі: Ігнацы Кулакоўскі (1800–1870) і Восіп Сянкоўскі (1800–1858). Гродзенскі педагог Ігнацы Кулакоўскі (1834) падкрэсліваў выключнае значэнне ўсходнеславянскага (=славяна-рускага) элемента “заходніх губерняў” у дзяржаўным жыцці ВКЛ. Беларусь у яго даследаваннях фігуруе пад назвамі “Край”, “Западныя губерні”, “Бѣлоруссія”. Саміх жа беларусаў аўтар называе “славяно-русами” (малюнак 2).

У 1834 годзе Кулакоўскі даслаў у Санкт-Пецярбург на імя міністра народнай асветы графа С.С. Уварова ліст, які меў назву “Записка въ Департаментъ народнаго просвѣщенія о преподаваніи въ училищахъ Бѣлоруссіи Исторіи края и созданіи спеціальныхъ учебниковъ для бѣлорусскаго юношества” [10, с. 1]. Да “запіскі” І. Кулакоўскі дадаў падручнік беларускай гісторыі “Гісторыя Краю”, які прызначаўся для народных вучылішч. Аўтар прапанаваў карэнным чынам перагледзець змест выкладання гісторыі і ўнесці змены ў вучэбныя планы і праграмы [2, с. 173]. Для дасягнення гэтай мэты, паводле аўтара, неабходна: “Ясное систематическое изложение в училищах истории Западных губерний под исключительным названием Истории края”, а таксама “преподавание языка и литературы славянской” [2, с. 172]. Запіска І. Кулакоўскага, як адзначае У.С. Пасэ, з’яўляецца першай вядомай спробай звярнуць увагу цара на становішча беларусаў [2, с. 416]. У сувязі з яго запіскай былі створаны камісіі, перад якімі,

як падкрэслівае У.С. Пасэ, урадам была вызначана наступная задача: “Кулакоўскага з яго ідэямі забыць і па ўказанні імператара Мікалая I ў аснову вучэбнай праграмы па рускай гісторыі для пачатковых і сярэдніх навучальных устаноў пакласці дзве галоўныя ўстаноўкі: 1. Прагматычны выклад падзей. 2. Праваслаўе, самадзяржаўе, народнасць”. На першым аркушы запіскі рэзалюцыя: “Госпадинъ министръ приказалъ: предложить профессору Погодину составление руководства къ преподаванію исторіи Западныхъ губерній въ духѣ правительства. 31 октября 1834 г.” [10, л. 1]. У 1855 годзе І. Кулакоўскі прыехаў у Санкт-Пецярбург з надзеяй пераканаць міністра. Аднак ідэі аб рэфармаванні гістарычнай адукацыі не былі падтрыманы, а падручнік па “Гісторыі Краю” не быў уведзены ў адукацыйны працэс. Гадаванец Віленскага ўніверсітэта Восіп Сянокоўскі (1835) сцвярджаў, што існавала не адна, а дзве ўсходнеславянскія дзяржавы – дзве Русі і два рускія народы: Расія – “Расія заняволеная” і Літва – “Расія незалежная”, Русь мангольская і Русь літоўская, дзяржава руская хрысціянская і дзяржава руская паганская [13, с. 53–59]. У навуковай супольнасці пачынае выразна акрэслівацца думка, што вялікая колькасць літоўцаў першапачаткова прыняла праваслаўнае хрышчэнне, асімілявалася і стала “рускімі”, што ўсё жыццё ВКЛ праходзіла ў рускіх дзяржаўных і культурных формах, што большасць знакамітых княжацкіх і магнацкіх родаў Княства першапачаткова вызнавалі праваслаўе, а значыць, былі “рускімі” [13, с. 58]. Толькі пазней, пасля заключэння ўніі з Польшчай, літоўцы былі перахрышчаны па каталіцкаму абраду. Акалічнасць, што ў Вялікім княстве Літоўскім доўгі час дзяржаўнай мовай была “руская” (=беларуская), дазваляла сцвярджаць, што ў “заходніх губернях” быў вельмі моцны “рускі” элемент [26, с. 50]. Сутнасць гэтай канцэпцыі дазваляе вызначыць разуменне аб тым, што гэты гісторыка-ідэалагічны накірунак стаў другім крокам на шляху ўсведамлення і канцэптуальнага афармлення гістарычнай і дзяржаўтваральнай суб’ектнасці беларусаў.

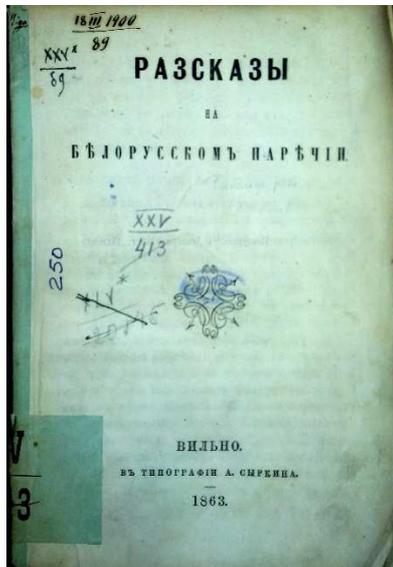
Палітыка імператара Аляксандра II (1855–1881) у дачыненні да “заходніх губерняў” была больш ліберальнай, чым у Мікалая I. Аднак Аляксандр II лічыў, што Царства Польскае для Расійскай Імперыі з’яўляецца крыніцай праблем. Ён падкрэсліваў, што палякаў можна было б даць самім сабе, калі б можна было разлічваць на іх разважлівасць, якая павінна была заключацца ў адмове ад “Заходняга краю” і дзеянняў, якія могуць пашкодзіць Расійскай Імперыі на міжнароднай арэне [20, с. 181]. У 1860-х гадах паступова адбываюцца эвалюцыйныя змены ў гісторыка-ідэалагічнай накіраванасці вучэбнай літаратуры, дазволенай Вучоным камітэтам да выкарыстання ў народных школах “заходніх губерняў”. У снежні 1862 года ў адукацыйны працэс была ўведзена ў якасці дапаможнай беларуская мова, на дыялектах якой пачалі выдавацца падручнікі. 16 студзеня 1863 г. папярчыцелю Віленскай вучэбнай акругі А.П. Шырынскім-Шыхматавым была зацверджана “Інструкцыя народнымъ учителямъ” (малюнак 3).

Паводле інструкцыі, настаўнікі павінны звярнуць асаблівую ўвагу “на распространение русской грамотности въ народѣ” і імкнуцца, каб “дѣти научились читать по русски и по славянски отчетливо”. Інструкцыя змяшчала ўказанні па дапаможнаму выкарыстанню беларускай мовы пры тлумачэнні вучэбнага матэрыяла: “При объясненіи непонятныхъ словъ пользоваться родною рѣчью народа, т. е. бѣлорусскимъ нарѣчіемъ” [28, с. 239]. Рэдакцыя “Весніка Паўднёва-Заходняй і Заходняй Расіі”, дзе была апублікавана інструкцыя, была салідарна з загадам папярчыцеля ў дачыненні дапаможнасці беларускай мовы, але негатыўна ставілася да магчымасці яе шырокага выкарыстання ў адукацыйным працэсе: “Это дѣло – но учить на белорусскомъ жаргонѣ – вольность, которая, слава Богу, до сихъ поръ ещё не взбрѣла на умъ ни одному изъ бѣлорусиновъ” [28, с. 239]. У дачыненні да фарміравання самасвядомасці вучняў інструкцыяй вызначаліся патрабаванні, асновай якіх заставалася тэорыя афіцыйнай народнасці: “Доводить дѣтей до сознания, что они русскіе, развивать въ нихъ любовь и уваженіе къ православной вере, къ своей русской народности, къ сельскому быту, къ законамъ и къ Царю-Освободителю” [28, с. 241]. Вызначаліся таксама патрабаванні да парадку выкарыстання ў адукацыйным працэсе вучэбнай літаратуры: “Не учить тому, чего не положено, и употреблять руководства, одобренныя начальствомъ учебнаго округа. Если въ книгахъ окажется недостатокъ – писать о томъ въ округѣ, съ указаніемъ, какого сочиненія и сколько требуется экземпляровъ” [28, с. 243]. Неабходнасць выкарыстання беларускай мовы адзначалі і іншыя прадстаўнікі педагагічнай супольнасці. У гэтым жа 1863 годзе такая думка была акрэслена В.І. Вадавонавым, які сцвярджаў, што “статьи должны быть не только понятны народу, но какъ по своему содержанию, такъ и по языку прямо выходятъ изъ его жизни. Мѣстное нарѣчіе



Малюнак 3. – Аляксандр Шырынскі-Шахматаў

имѣть тутъ важное педагогическое значеніе, и по крайней мѣрѣ треть статей должна быть на немъ написана; въ такихъ мѣстностяхъ, гдѣ иноплеменники составляютъ большинство населенія, русскому языку научаются съ трудомъ и только въ высшихъ заведеніяхъ; тутъ, разумѣется, книга для народнаго чтенія невозможна на другомъ языкѣ, кромѣ того, на которомъ говорятъ жители” [19, с. 91].



Малюнак 4. – Рассказы на белорусском наречии. Вильна, 1863



Малюнак 5. – Иван Карнілаў

для гэтага неабходна, каб “русская мысль, русское слово, русская книга производили здѣсь нравственныя завоеванія повсемѣстно” [6, с. 19]. Падручнікі, паводле І.П. Карнілава, павінны былі быць накіраваны на далучэнне беларусаў да думкі пра тое, што яны самы добранадзейны і верны ўраду народ; што Заходні край ёсць рускі, што польскі пачатак змясціўся ў краі гвалтоўна і з’яўляецца яму чужым. Вучэбна-гістарычная літаратура павінна абуджаць у насельніцтве “Заходняга краю” пачуццё адзінства з рускім народам, павагу да рускай адукацыі і фармаваць агульнарускую самасвядомасць: “Мирно и безъ насилій перевоспитывая молодое поколѣніе, умиротворяя его страсти, сближая его съ русскою цивилизаціей, возбуждая сочувственныя къ ней отношенія, учебныя заведенія должны незамѣтно способствовать нравственному, и слѣдовательно, окончательному сліянію западнаго населенія съ остальною Россіей” [6, с. 7]. У Вільні, Віцебску, Мазыры ды іншых гарадах пашырылася навуковая і педагагічная літаратурная дзейнасць. Працы настаўнікаў пад наглядом вучэбнай акругі, накіраваныя да вывучэння гісторыі краю, сталі асновай распрацоўкі падручнікаў [6, с. 21]. Для паспяховага распалячавання “западныхъ губерній” і “утвержденія русскаго дѣла въ краѣ” меркавалася абавязкова ўвесці “русскій составъ администраціи, первостепенное значеніе православія и русской школы”. Усе настаўнікі каталіцкай веры былі звольнены,

Адной са знакавых для беларусаў вучэбных кніг гэтага часу з’яўляецца падручнік “Рассказы на бѣлорусскомъ нарѣчїи” (малюнак 4), зместавае напаўненне якога стала асновай пачатку беларускай нацыянальнай самаідэнтыфікацыі. У падручніку знайшлі адлюстраванне не толькі “заходнерускія” ідэі, але і выразна прасочвалася патрыятычная накіраванасць, што стала пэўным імкненнем у накірунку ўзнiкнення беларускай нацыянальнай ідэі: “Мы сами по соби народ особый – Бѣлоруссы!” [18, с. 28]. Сутнасць гэтай канцэпцыі дазваляе вызначыць разуменне аб тым, што гэты гісторыка-ідэалагічны накірунак стаў трэцім крокам на шляху ўсведамлення і канцэптuallyнага афармлення гістарычнай і дзяржаваўтваральнай суб’ектнасці беларусаў. Самасвядомасць у падручніку, што “мы – не палякі і не рускія, а беларусы”, сведчыць аб эвалюцыі самасвядомасці народа: ад беларускай гістарычнай самаідэнтыфікацыі да беларускай нацыянальнай самаідэнтыфікацыі. Аднак дазволена вучэбна-гістарычная літаратура выкарыстоўвалася вельмі кароткі час. Працэс фарміравання самаідэнтыфікацыі быў прыпынены ў сувязі з паўстаннем 1863 года. Па загаду генерал-губернатора М.М. Мураўёва падручнікі з устаноў адукацыі канфіскавалі, і расійскі падыход да беларусаў рэзка памянўся [11]. 1863 год быў апошнім годам, калі з’явіліся друкаваныя літаратурныя творы на беларускай мове. Адзначаючы барацьбу за душу беларуса, М.В. Доўнар-Запольскі даў характарыстыку беларускамоўным выданням: “Гэта была агітацыйная літаратура, выпушчаная як паўстаўшымі палякамі, так і іх супернікамі. Абодва бакі як бы спахапіліся ў год паўстання і ўспомнілі пра тое, што імі забыты галоўны элемент краю, карэннае яго насельніцтва, беларускі мужык” [3, с. 448].

Пасля паўстання папачыццелам Віленскай вучэбнай акругі быў прызначаны Іван Карнілаў (1864–1868) (малюнак 5). Беларускія землі, паводле І.П. Карнілава, гэта “отторженныя отъ Русскаго государства истинно-русскія области” [6, с. 3]. Перад Віленскай вучэбнай акругай была пастаўлена вучэбна-выхаваўчая задача аб неабходнасці бесперапыннага процідзеяння ўсяму, што ваража Рускай дзяржаве і рускім пачаткам. Паспяховасць яе рэалізацыі найпрост звязвалася з вучэбнай літаратурай па гісторыі. А

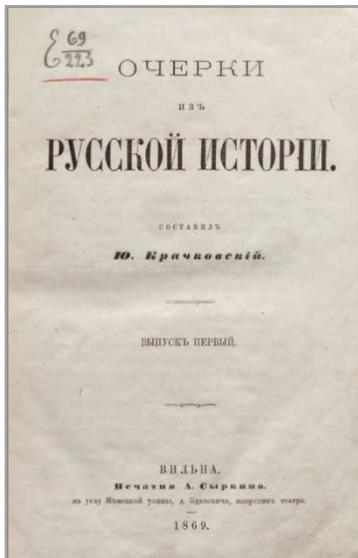
а на іх месца, як падкрэсліваў І.П. Карнілаў, прызначаліся выхадцы з Расіі: “въ 1864-м году вѣсь учебно-педагогическій персоналъ духовно и нравственно преобразился и сдѣлался исключительно русскимъ и православнымъ” [7, с. 13]. Адукацыйная палітыка вызначалася строгім наглядом за вучэбнымі праграмамі і зместавым нападуненнем вучэбных кніг. Падручнікі для навучальных устаноў “Сѣверо-Западнаго края”, як адзначае С.В. Снапоўская, “прынцыпова адрозніваліся ад адпаведных кніг для цэнтральных губерняў вялікадзяржаўным тлумачэннем гісторыі краю, вялікай колькасцю апавяданняў па гісторыі праваслаўя на Беларусі” [23, с. 26]. Адною з такіх вучэбных кніг стала “Книга для чтенія въ народныхъ училищахъ Виленскаго учебнаго округа” (1863), накіраваная на фарміраванне вялікарускай самасвядомасці. Кніга для чытання складалася з “разказовъ изъ русской исторіи”.

У 1864 годзе ўрад распачаў адукацыйныя меры, разлічваючы, што асвета ў рускім праваслаўным духу пацягне палітыка-культурную пераарыентацыю беларускага насельніцтва ад Польшчы да Расіі. Паводле І.П. Карнілава, “Русское образование есть главнѣйшая сила, способствующая предохраненію края отъ смуть и потрясения” [6, с. 7]. У Беларусі адкрылася вялікая колькасць пачатковых царкоўна-прыходскіх школ, адукацыйны працэс у якіх меў рэлігійна-русифікатарскую накіраванасць. Для падрыхтоўкі мясцовых настаўнікаў улады адкрылі некалькі настаўніцкіх семінары. Міністэрскім цыркулярам ад 8 студзеня 1864 г. “О неиспользованіи въ стѣнахъ учебныхъ заведеній мѣстныхъ языковъ” вучням не дазвалялася размаўляць паміж сабой, з настаўнікамі і чыноўнікамі школьнага ведамства на беларускай мове [23, с. 26]. Усё беларускае ў навучальных установах атаясамлівалася з непісьменнасцю. Паводле меркаванняў М. Мураўёва, неабходна пастаянна ўсім тлумачыць, што Паўночна-Заходні край заўсёды быў і ёсць рускі, а польскі “элемент”, які замацаваўся “въ древнемъ православномъ русско-литовскомъ краѣ” у час польскага валадарства, з’яўляецца часовым [7, с. 11]. Улады вызначылі этнічны склад насельніцтва былога ВКЛ: карэнным народам у Ковенскай губерні лічыліся “жмудины и литовцы”, а ў астатніх губернях – “русскіе”, пераважна праваслаўнага спавядання. Палякі лічыліся, як адзначаў інспектар Віленскай вучэбнай акругі В.П. Кулін, насельніцтвам “пришлымъ, отъ котораго народъ, кромѣ угнетеній, ничего не видѣлъ, въ особенности, много претерпѣли отъ него православныя со своимъ духовенствомъ” [7, с. 415]. Акрамя палякаў, “переселившихся на русскую землю” ў заходнія губерні, тут яшчэ ў значна большым ліку пражываюць нашчадкі старажытных “коренныхъ русскихъ родовъ”, якія адступіліся ад праваслаўя і рускай народнасці, прынялі лацінства і вызнавалі сябе па самасвядомасці палякамі [7, с. 415]. У гэты час па ўсёй тэрыторыі былой Рэчы Паспалітай асноўным паказчыкам падзелу насельніцтва па нацыянальнасцях стала рэлігія: кожны праваслаўны – рускі, кожны каталік – паляк. У 1864 годзе беларуская мова была выключана з выкладання. Але цэлы год, як падкрэслівае І.А. Марзалюк, мова афіцыйна выкладалася ў школе, а беларусы вучылі гісторыю на роднай мове па падручніку, у якім сцвярджалася, што ў мінулым у іх была свая дзяржаўнасць у выглядзе Полацкага княства, што ў ВКЛ панавалі іх культура і мова. Падкрэслівалася, што і каталікі, і праваслаўныя – гэта беларусы, а не палякі ці іншы народ [12, с. 375].

29 красавіка 1864 года пачала дзейнасць Віленская археаграфічная камісія, перад якой ставіліся, як адзначаў яе старшыня П. Кукальнік, наступныя палітычныя задачы: а) фактычна даказаць, што Заходні край ніколі не быў шчаслівы пад польскім урадам; б) што цывілізацыя Польшчы, а з ёю і Заходняга краю далёка адставала ад той ступені дасканаласці, на якую ставілі яе палякі; в) што толькі пад рускім урадам Заходні край забыў свае пакуты, загаіў ранейшыя раны і пачаў сваё гісторыка-палітычнае існаванне [1, с. 24]. Разам з выданнямі камісіі ў навуковым асяроддзі пашыраецца інтэрпрэтацыя, што Літва (= ВКЛ) – гэта Паўночна-Заходняя Русь, а Масква (= ВКМ) – Русь Усходняя. Такія канцэптуальныя погляды на беларускае гістарычнае мінулае сталі амаль хрэстаматыійнымі і знайшлі сваё адлюстраванне не толькі ў навуковых, але і ў вучэбных выданнях па заходнерускай (= беларускай) гісторыі для ўстаноў адукацыі, якія выдаваліся ў Вільні і былі дазволены ўладамі. З гэтага часу асновай зместавага нападунення вучэбна-гістарычнай літаратуры становіцца гісторыка-ідэалагічная канцэпцыя заходнерусізму. Гэты накірунак грамадска-палітычнай думкі грунтуваўся, як адзначае В.Л. Насевіч, на пастулаце, што беларусы з’яўляюцца самабытнай этнаграфічнай групай агульнарускага народа [13]. Сцвярджалася, як падкрэслівае А.І. Цвікевіч, што Беларусь – гэта “Заходняя Расія”, якая непадзельна звязана з адзінай Вялікай Расіяй, а беларусы – гэта адно са славянскіх плямёнаў, якое арганічна ўваходзіць у склад трыадзінага рускага народа [27, с. 7]. У заканадаўчых актах часоў Аляксандра II усходнеславянскія тэрыторыі ВКЛ згадваюцца як “Сѣверо-Западный край” або “Западный край” і ўсведамляліся як “древній православный русско-литовскій край”.

Вучоны камітэт усведамляў, што гісторыя як вучэбная дысцыпліна з’яўляецца адным з асноўных фактараў, якія могуць уплываць на фарміраванне нацыянальнай самасвядомасці грамадзяніна Расійскай Імперыі. Таму гэтай вучэбнай дысцыпліне надавалася асаблівае значэнне як сярод расійскіх чыноўнікаў, так і сярод прадстаўнікоў нацыянальнай інтэлігенцыі. З мэтай абвяржэння польскіх прэтэнзій на Беларусь і Літву, царскі ўрад пачаў даказваць рускі характар Паўночна-Заходняга краю Расійскай Імперыі. У гэтай сувязі афармляецца і атрымлівае развіццё варыянт прачытання гісторыі ВКЛ праз усведамленне

самабытнасці Беларусі як “Заходняй Русі (Расіі)”. Тэарэтычнае абгрунтаванне канцэпцыі заходнерусізму было дадзена Міхаілам Каяловічам у навуковых працах “Гісторыя рускай самасвядомасці” і “Лекцыі па гісторыі Заходняй Расіі”, якія былі ўключаны ў вучэбную праграму настаўніцкіх семінарыў. М.В. Каяловіч ідэнтыфікаваў беларускасць з праваслаўем і негатыўна ставіўся да польскага ідэалагічнага ўплыву на насельніцтва “заходніх губерній”. Беларускі патрыятызм тлумачыўся выключна праз прызму непарыўнага адзінства з Расіяй [8, с. 220]. Заходнерускае тлумачэнне беларускай гісторыі знайшло адлюстраванне і ў падручніку Ульяна Крачкоўскага “Очерки из русской истории” (малюнак 6), які быў выдадзены ў Вільні (1869): “Кромѣ одного названія – всё остальное здѣсь было Русское. При такомъ соприкосновеніи, сами Литовцы стали теперь дѣлаться Русскими” [9, с. 143].



Малюнак 6. – Очерки из русской истории. Вильна, 1869

Станаўленне канцэпцыі заходнерусізма, паводле А.І. Цвікевіча, адбывалася з прычыны “барацьбы з палышчызнай у заходніх губернях” [27, с. 14]. Канцэпцыя заходнерусізма стала антытэзай паланізуючым сілам, якія ішлі на Беларусь з захаду і намагаліся тэорыяй і практыкай давесці, што “Беларусь ёсць часьць Польшчы і што беларуская народная культура ёсць сваяадменная польская культура”. Заходнерусізм, паводле А.І. Цвікевіча, змагаўся супраць гэтай тэндэнцыі, але ў інтарэсах не Беларусі, а ў інтарэсах “Вялікае Расіі” [27, с. 15]. Культурная гісторыя Беларусі стала “выражэннем узаемнае барацьбы русыфікацыйных і полёнізуючых начал за гегемонію ў Беларусі” [27, с. 15].

Выніковым этапам развіцця гэтай плыні сталі 1860–70-я гады XIX стагоддзя, што было выклікана паўстаннем К. Каліноўскага і русіфікатарскай палітыкай М. Мураўёва. У гэты час заходнерусізм набыў сваё ўласнае імя і падвёў пад сваю палітычную праграму “нібыта навуковы фундамент” [27, с. 16]. Паводле А.І. Цвікевіча, “заходнерусізм” стаў велізарнай палітычнай сілай, якая затрымлівала развіццё беларускага культурнага адраджэння і запаволіла фарміраванне беларускай нацыянальнай ідэі” [27, с. 16]. Але менавіта ў заходнерускім асяроддзі, як адзначае І.А. Марзалюк, паспелі найважнейшыя перадумовы для інстытуалізацыі беларускай нацыянальнай тоеснасці ў будучым. Заходнерускія ідэі сталі вытокамі ў станаўленні нацыянальнай канцэпцыі беларускай гісторыі перыяду нацыянальнага адраджэння і абвяшчэння незалежнасці Беларусі. Прадстаўнікі гэтай гісторыка-ідэалагічнай канцэпцыі імкнуліся супрацьпаставіць нібыта “славянскую”, “беларускую” Літву і літвінаў – балцкай “Летуве” і “летувісам”. “Заходнерусізм” узнік у абставінах змагання “рускага царызму з рэшткамі дзяржаўнай самастойнасці ВКЛ” [27, с. 347]. Асноўны пастулат палягаў на непрызнанні самастойнасці беларускага народа. У сферы практычнай дзейнасці ён зводзіўся да барацьбы з “лацінствам”, з польскім уплывам [27, с. 347]. Паводле канцэпцыі, беларускі народ не з’яўляецца гістарычным і дзяржаваўтваральным суб’ектам. Далейшае развіццё заходнерусізму адбывалася падчас валадарання Аляксандра III і Мікалая II і без значных перапынкаў дайшло да часу Першай Сусветнай вайны.

За акрэслены перыяд з 1825 па 1875 г. можна зафіксаваць эвалюцыю дзяржаўнай палітыкі ў дачыненні да ідэалагічнай накіраванасці гістарычнай адукацыі Расійскай Імперыі. У гэты час у пэўнай паслядоўнасці ўзнікаюць, атрымліваюць развіццё і пачынаюць паралельна суіснаваць наступныя канцэпцыі: уніяцкі русінацэнтрызм (1826–1917), тэорыя афіцыйнай народнасці (першы этап фарміравання заходнерусізму) (1833–1917), усходнеславянскі (=беларускі) літвінізм (1834–1917), першая ідэя беларускай нацыянальнай самаідэнтыфікацыі (1862–1917), заходнерусізм (1864–1917). Аналіз гісторыка-ідэалагічных канцэпцый па крытэрыі стаўлення да беларускага гістарычнага мінулага дазваляе падзяліць іх на дзве групы: 1. Канцэпцыі, якія адмаўлялі гістарычнасць і дзяржаваўтваральную суб’ектнасць беларускага народа: тэорыя афіцыйнай народнасці, заходнерусізм (у папярэдні ім час узніклі канцэпцыі: палоналітвінізм, русінацэнтрызм, балцкі (=літоўскі) літвінізм). 2. Канцэпцыі, якія сталі пэўнымі гістарычнымі крокамі да ўсведамлення беларускай гістарычнай і дзяржаваўтваральнай суб’ектнасці, вынікам чаго стала фарміраванне канцэпцыі нацыянальнай гісторыі Беларусі: уніяцкі русінацэнтрызм, усходнеславянскі (=беларускі) літвінізм, беларуская нацыянальная ідэя.

Такім чынам, у другой і трэцяй чвэрці XIX стагоддзя разам са зменай гісторыка-ідэалагічных асноў адукацыйнай палітыкі паступова адбываецца эвалюцыя вобраза гістарычнага мінулага Беларусі ў зместавым напраўненні падручнікаў, падрыхтаваных для выкарыстання ў адукацыйным працэсе ва ўстановах

пачатковай і сярэдняй адукацыі “заходніх губерняў” Расійскай Імперыі. Адлюстраванне гісторыі Беларусі ў тагачаснай вучэбна-гістарычнай літаратуры грунтавалася на гісторыка-ідэалагічным стаўленні яе аўтараў да прызнання або не прызнання гістарычнай і дзяржаваўтваральнай суб’ектнасці беларускага народа. Гістарычная і дзяржаваўтваральная суб’ектнасць беларусаў мела сваёй сутнасцю сцвярджэнне або адмаўленне таго, што беларускі народ на працягу сваёй гісторыі сам вызначаў свой лёс і быў аднаасобным стваральнікам уласнай дзяржавы Полацкага Княства (Полацкай Русі), а таксама стваральнікам або раўнапраўным сустваральнікам разам з літоўцамі Вялікага Княства Літоўскага, Рускага, Жамойцкага – сумеснай дзяржавы двух народаў. Супрацьлеглы ж погляд сцвярджаў, што Полацкае Княства было часткай Кіеўскай Русі і не мела самастойнасці, а ВКЛ – гэта літоўская (=балцкая) дзяржава, якая падначаліла і падпарадкавала беларускі народ.

ЛІТАРАТУРА

1. Акты, издаваемые Комиссиею, высочайше учрежденною для разбора древних актов в Вильне. – Т. 1. – Вильна : Тип. А.К. Киркора, 1865. – 378 с.
2. Антология педагогической мысли Белорусской ССР / сост. Э.К. Дорошевич, М.С. Мятельский, П.С. Солнцев. – М. : Педагогика, 1986. – 468 с.
3. Довнар-Запольский, М.В. История Белоруссии / М.В. Довнар-Запольский. – 2-е изд. – Минск : Беларусь, 2005. – 680 с.
4. Зайончковский, А.М. Восточная война 1853–1856 гг. в связи с современной ей политической обстановкой / А.М. Зайончковский. – СПб. : Экспедиция заготовл. государств. бумаг, 1908. – Т. 1. – 763 с.
5. Карев, Д.В. Белорусская и украинская историография конца XVIII – начала 20-х гг. XX в. в процессе генезиса и развития национального исторического сознания белорусов и украинцев / Д.В. Карев. – Вильнюс : ЕГУ, 2007. – 312 с.
6. Корнилов, И. Общие замечания о положении учебно-воспитательного дела в Виленском учебном округе в 1867 г. / И. Корнилов // Журнал М-ва народ. просвещения. – 1868. – № 7. – С. 1–27.
7. Корнилов, И. Русское дело в Северо-Западном крае. Материалы для истории Виленского учебного округа преимущественно в Муравьевскую эпоху / И. Корнилов. – СПб. : Тип. А. Лопухина, 1901. – 420 с.
8. Коялович, М.О. Чтения по истории западной России / М.О. Коялович. – СПб. : Тип. А.С. Суворина, 1884. – 349 с.
9. Крачковский, Ю. Очерки из русской истории / Ю. Крачковский. – Вып 1. – Вильна, 1869. – 256 с.
10. Кулаковский, И.Г. История Края / И.Г. Кулаковский // Центральный государственный исторический архив (ЦГИА СПб.). – Ф. 733. Оп. 66. Д. 172. Л. 1–130.
11. Латышонак, А. Народзіны беларускай нацыянальнай ідэі / А. Латышонак // Спадчына. – 1992. – №1. – С. 9–14.
12. Марзалюк, І.А. Самобытнае нацыянальнае ліцо Беларусі: о смыслах и кодах белорусской культурной традиции / И.А. Марзалюк // Глобальный мир: системные сдвиги, вызовы и контуры будущего : XVII Междунар. Лихачевские науч. чтения, 18–20 мая 2017 г. – СПб. : СПбГУП, 2017. – С. 373–375.
13. Марзалюк, І.А. Вытокі беларускага заходнерусізму і літвінізму / І.А. Марзалюк // Беларус. думка. – 2012. – № 8. – С. 53–59.
14. Носевич, В.Л. Белорусы: становление этноса и «национальная идея» / В.Л. Носевич // Белоруссия и Россия: общества и государства. – М. : Права человека, 1998. – С. 11–30.
15. Носевич, В.Л. Истоки белорусской идентичности [Электронный ресурс] / В.Л. Носевич // Studia Slavica et Balcanica Petropolitana. – Режим доступа: <http://vln.by/node/259>. – Дата доступа: 26.02.2020.
16. Опыты в русской словесности воспитанников гимназий Белорусского учебного округа. – Вильна : Тип. Ф. Гликсберга, 1839. – 530 с.
17. Радзiк, Р. Прычыны слабасці нацыятворчага працэсу беларусаў у XIX –XX ст. / Р. Радзiк // Беларускі гістарычны агляд / навук. рэд. Г. Сагановіч. – Т. 2. – Сш. 2. – Мiнск : Рэд. БГА, 1995. – С. 195–229.
18. Рассказы на белорусском наречии. – Вильно : Тип. А. Сыркина, 1863. – 36 с.
19. Рецензия Ученого комитета Министерства народного просвещения на учебное пособие «Книга для чтения в народных училищах Виленского учебного округа» // Журнал М-ва народ. просвещения. – 1863. – № 5. – С. 90–101.
20. Санкт-Петербургские ведомости. – 19 февр. 1855. – № 38.
21. Сборник постановлений по Министерству народного просвещения. Т. 2 : Царствование императора Николая I. 1825–1855 гг. Отделение 1-е : 1825–1839 [год]. – 2-е изд. – СПб. : Тип. Императ. академии наук. – 1864. – 665 с.
22. Сборник постановлений по Министерству народного просвещения. Т. 2 : Царствование императора Николая I. 1825–1855 гг. Отделение 2-е : 1840–1855 [год]. – 2-е изд. – СПб. : Тип. Императ. академии наук. – 1864. – 810 с.
23. Снапкоўская, С.В. Гісторыя адукацыі і педагагічнай думкі Беларусі (60-я гг. XIX – пачатак XX ст.) : вучэб. дапам. для студэнтаў вышэйш. навуч. устаноў / С.В. Снапкоўская. – Мiнск : НiА, 2001. – 160 с.
24. Столыпин, П.А. Нам нужна великая Россия / П.А. Столыпин // Полное собрание речей в Государственной думе и Государственном совете (1906–1911). – М. : Молодая гвардия, 1991. – 416 с.
25. Уваров, С.С. Государственные основы / сост., предисл. и коммент. В.Б. Трофимовой ; отв. ред. О.А. Платонов. – М. : Ин-т рус. цивилизации, 2014. – 608 с.
26. Улащик, Н.Н. Очерки по археографии и источниковедению истории Белоруссии феодального периода / Н.Н. Улащик. – М. : Наука, 1973. – 303 с.
27. Цьвікевіч, А. «Западно-руссизм»: нарысы з гісторыі грамадзкай мыслі на Беларусі ў XIX і пачатку XX в. / А. Цьвікевіч. – 2-е выд. – Мiнск : Навука і тэхніка, 1993. – 352 с.

28. Ширинский-Шихматов, А.П. Инструкция народным учителям / А.П. Ширинский-Шихматов // Вестн. Юго-Западной и Западной России. – 1863. – Год 1. – Т. 3. – Февр. – С. 239–243.
29. Jaroszewicz, J. Obraz Litwy pod względem jej cywilizacji, od czasów najdawniejszych do końca wieku XVIII. Cz. 2. Litwa w pierwszych trzech wiekach po przyjęciu wiary chrześcijańskiej / J. Jaroszewicz. – Wilno : w drukarni M. Romma, 1844. – 313 с.

Пасмыніў 02.10.2020

**CONCEPTUAL BASES OF INTERPRETATION OF THE HISTORY OF BELARUS
AND STATE POLICY OF THE RUSSIAN EMPIRE IN THE FIELD OF HISTORICAL EDUCATION
IN THE SECOND AND THIRD QUARTERS OF THE XIX CENTURY**

S. BITCHANKA

The article is devoted to the conceptual foundations of the interpretation of Belarusian history and evolution of state policy of the Russian Empire against the ideological orientation of history education and educational and historical literature of the Northwest territory in the second and third quarters of the nineteenth century. Historical concepts of Belarusian history are considered: Uniate rusinocentrism, theory of official nationality, East Slavic (=Belarusian) litvinism, Belarusian national identity, West rusism. The article analyzes the state educational policy of the Russian Empire in relation to educational and historical literature intended for use at the levels of primary and secondary education. The reflection of the history of Belarus in the educational and historical literature of that time is considered by the criterion of the historical and ideological attitude of its authors to the recognition or non-recognition of the historical and state-forming subjectivity of the Belarusian people. The concepts that denied the historicity and state-forming subjectivity of Belarusians and those that claimed it were revealed.

Keywords: *historical and ideological concepts of the history of Belarus, state educational policy of the Russian Empire, educational literature at the levels of primary and secondary education.*

УДК 378

ПОЛИКУЛЬТУРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В СОВРЕМЕННОМ ВУЗЕ*

С.С. ДАШКЕВИЧ, О.Г. БУДЕНИС

(Гродненский государственный университет имени Янки Купалы)

Рассматриваются сущность поликультурного образования студенческой молодежи в современном мире, его значимость в образовательном процессе высшей школы. Проведен анализ существующих определений данного феномена, в результате которого предложена авторская дефиниция. Отражена история становления этого важного компонента образовательной системы. Представлена роль идей Я.А. Коменского, А. Дистервега, П.Ф. Каптерева. Изучены поставленные цели и задачи поликультурного образования. Анализируются его основополагающие принципы, выделены основные характеристики.

Ключевые слова: поликультурное образование, мультикультурное образование, молодежь, высшее учреждение образования, диалог культур, многокультурное общество

Введение. Сегодня мы являемся свидетелями всемирных изменений, активизации процессов, вызванных глобализацией и интеграцией. Данные процессы заметны не только в сфере экономики и политики, но и в системе образования.

В течение последних десятилетий были кардинально переоценены современные подходы и стандарты образовательной системы. Инновационные процессы, происходящие в сферах образования разных государств мира, осуществляются сейчас в контексте интернационализации, а также интеграции. Это основное направление развития современного общества, выражающее идею открытости системы образования в современном мире.

Одним из направляющих векторов развития мировой педагогической мысли является поликультурное (мультикультурное, многокультурное) образование, представляющее собой образование, признающее равенство всех культур и языков мира, как и уникальность каждой (каждого) из них, тем самым обеспечивая одинаковые образовательные возможности вне зависимости от социокультурной и языковой принадлежности студентов.

Основная часть. Современная высшая школа считается важным социальным институтом, который призван подготовить студентов к жизни в условиях поликультурной реальности. Период обучения в вузе – крайне важный этап развития личности, поскольку именно в это время формируются нравственные качества ценности, появляется осознанная жизненная позиция, складывается мировоззрение. Обучаясь в поликультурной среде, студенческая молодежь получает бесценный опыт межкультурного общения, установления контактов, таким образом расширяя личностные перспективы. Умение владеть значимыми компетенциями, необходимыми для взаимодействия межкультурного, а также межличностного взаимодействия с представителями других культур, достижение молодежью нужного уровня поликультурной образованности – одни из важнейших критериев качества современной системы высшего образования.

Термин «поликультурное образование» и обоснование необходимости его внедрения в образование впервые появились в США во второй половине XX в. Америка как мультикультурная страна выступила основным мировым лидером в продвижении главных принципов этого движения. Попытка преодолеть культурную разобщенность стала базой для развития идей поликультурности и утверждения таких ценностей, как толерантность, свобода, справедливость и равенство.

Следует отметить, что идеи поликультурного образования не относятся только к современному этапу педагогической науки. Они имеют глубокие исторические корни. Истоки поликультурного образования восходят к XVII в., к учению Я.А. Коменского и его программе «Панпедия», ориентированной на формирование у людей умений жить в мире с другими, выполнять взаимные обязанности, проявлять уважение и любовь к окружающим людям [1]. Я.А. Коменский выдвинул идею подготовки молодых людей к жизни в условиях мультикультурной среды. Основной фигурой педагогической системы этого педагога-гуманиста является учитель. «Реализация многокультурного образования актуализирует необходимость подготовки учителя как посредника между культурами разных народов, организатора межкультурной коммуникации» [2, с. 65]. Он показал, что в системе универсального образования главная роль отводится языкам – носителям культуры. Значимой целью образования и воспитания, по мнению ученого, является

* Статья выполнена в рамках проекта «Интертекстуальный подход к формированию коммуникативной культуры билингва на основе современных образовательных технологий в условиях информационного общества» «БРФФИ-Минобразование М» № Г20МВ-031 от 4.05.2020.

«формирование гражданина мира, осознающего свою ответственность за судьбу всего человечества, а эффективным средством его формирования выступает пансофизм – обобщение всех добытых в ходе развития цивилизаций знаний – позволяющий показать вклад всех народов в развитие цивилизации» [3, с. 57].

Одним из важнейших принципов поликультурного образования является принцип культуросообразности, который был сформулирован в первой половине XIX в. немецким педагогом А. Дистервегом. Суть принципа заключается в необходимости учитывать «культуру и специфические особенности родной страны, культуру современности, культуру окружения человека, временные параметры эпохи» [4, с. 29].

Значимыми для обоснования важности поликультурного образования считаются идеи российского педагога П.Ф. Каптерева о взаимосвязи национального и общечеловеческого в педагогике. Показывая эту связь, он утверждал, что, «нужно обратиться не к одному народу, а ко многим, рассмотрев их идеалы, и ценными чужими свойствами пополнить недостатки своего национального идеала; народное нужно сочетать с инородным, с всенародным и общечеловеческим» [5, с. 95]. Российский педагог полагал, что религия, язык, интересы людей и быт, история государства, общественная деятельность и политика – все это имеет национальную окраску, но вместе с этим «человеческая природа и основные народные стремления повсюду, на всем земном шаре, одинаковы» [5, с. 96].

Таким образом, идеи поликультурного образования прослеживаются на всех этапах мировой историко-педагогической эволюции. В наследии многих известных педагогов подчеркивается необходимость воспитания у молодых людей гуманного, уважительного отношения к каждому человеку, вне зависимости от культурной, социальной, а также национальной принадлежности.

В современном мире, как никогда ранее, очевидна актуальность поликультурного образования. Оно занимает важное место в теории и практике воспитания студенчества, в связи с этим появляется необходимость уточнения понятия «поликультурное образование», постановки целей, задач, разработки принципов и технологий этого значимого компонента образовательной системы.

Понятие поликультурного образования имеет достаточно широкую интерпретацию. Так, А.М. Салатова под данным феноменом подразумевает «представление общего и особенного в традициях, овладение знаниями о различных культурах, культурных ценностях народов, образе жизни, акцентирует внимание на важность воспитания у студентов толерантности по отношению к носителям инокультурной концепции. Педагогический процесс, в котором выделены две или более культуры, отличающиеся по этническому, языковому, национальному или расовому признаку, является поликультурным образованием» [6, с. 43–44].

В определении, предложенном М. Крюгер-Потратцом, подчеркивается, что мультикультурное образование призвано помогать обучающимся ориентироваться в социуме, где вся жизнь «определяется этнической, языковой, религиозной и социальной гетерогенностью» [7, с. 3].

Ценным и содержательным считается определение Х. Томаса: «Поликультурное образование имеет место, когда определенная личность стремится в общении с людьми другой культуры понять их специфическую систему восприятия, познания, мышления, их систему ценностей и поступков, интегрировать новый опыт в собственную культурную систему и изменить в соответствии с чужой культурой. Поликультурное образование побуждает наряду с познанием чужой культуры и к анализу системы собственной культуры» [8, с. 83].

Российским ученым А.Н. Джуринским мультикультурное образование характеризуется как «межнациональное и межэтническое взаимодействие, формирование чувства солидарности и взаимопонимания; противостояит дискриминации, национализму, расизму. Оно ориентировано на усвоение культурно-образовательных ценностей, взаимодействие различных культур в ситуации плюралистической культурной среды, на адаптацию к другим ценностям» [9, с. 96].

Проанализировав приведенные выше определения, можно сделать вывод, что поликультурное (мультикультурное) образование в высшей школе подразумевает принятие культур различных национальностей, предполагает адаптацию студента к разным ценностям в ситуации существования множества разнородных культур, стимулирует диалог между ними, формирует принципы взаимодействия между личностями с различными традициями и обычаями, способствует развитию способности и умению жить в многонациональном сообществе. Соответственно, такое образование базируется на признании наличия множества разнообразных и равноценных между собой культур и благотворного их взаимодействия друг с другом в рамках учебно-воспитательного процесса высшей школы, что опирается на проявление этнотолерантности всеми субъектами этого процесса.

Определяя цель многокультурного образования, современные ученые выделяют различные аспекты, однако сходятся во мнении, что поликультурное образование призвано соответствовать разным потребностям всех членов мультикультурного общества, вне зависимости от этнической, культурной, а также социальной и религиозной принадлежности.

В.В. Макаев, З.А. Малькова и Л.Л. Супругова полагают, что основная цель поликультурного образования заключается в формировании личности, которая способна вести активную и эффективную жизнедеятельность в мультинациональной и многокультурной среде, обладает развитым чувством понимания и взаимоуважения к чужим культурам, умением жить мирно с людьми различных национальностей, конфессий и рас [10, с. 6].

По А.Н. Джуринскому, поликультурное образование основывается на трех группах целей, которые обозначаются такими понятиями, как плюрализм, равенство и объединение. Согласно мнению ученого, плюрализм подразумевает уважение и сохранение культурного разнообразия, равенство предполагает поддержку разных прав на получение образования и воспитания, объединение включает в себя воспитание в человеке «общенациональных политических, экономических, духовных ценностей» [9, с. 94].

Еще один российский ученый Г.Д. Дмитриев дает более широкое определение цели мультикультурного образования – посредством учреждений образования способствовать созданию в стране демократического сообщества, которое характеризуется толерантным отношением к взглядам и суждениям других людей, признанием и развитием культурного плюрализма в социуме, равными правами и обязанностями для всего человечества, принятием участия каждого человека в решениях, которые касаются не только его личной жизни, но и жизни общества, справедливостью ко всем, свободой выбора, уважительным отношением к решениям большинства и защитой прав меньшинства, а также уважением права свободного выбора людьми своих культурных идентичностей [11, с. 34].

В свою очередь Г.В. Палаткина полагает, что мультикультурное образование имеет не одну, а две цели, которые заключаются в удовлетворении образовательных запросов представителей всех этносов, а также в подготовке молодого поколения к жизни в многокультурном обществе [12, с. 175].

Исходя из названных выше целей можно выделить ряд определенных задач мультикультурного образования, которые ставятся перед высшими учебными заведениями:

- глубоко и всесторонне овладеть прежде всего собственной культурой;
- сформировать представление о многогранности культур во всем мире, и их взаимосвязи;
- осознать значимость культурного разнообразия для самореализации личности;
- воспитать положительное отношение к культурной неодинаковости;
- воспитать студента в духе «культуры мира», толерантности, гуманного межнационального гуманизма;
- создать условия для интеграции студенческой молодежи в культуры чужих народов;
- формировать и развивать способности и умения эффективно взаимодействовать с представителями разных культур;
- развивать этнотолерантность;
- формировать осознанные, положительные ценностные ориентации личности студента по отношению к культуре своего народа, многокультурной по своей природе;
- формировать умения молодых людей к личностному, культурному самоопределению.

Таким образом, проанализировав разные формулировки целей и задач мультикультурного образования, представляется возможным выделить основную концепцию – «вооружение» студентов образовательных учреждений соответствующими знаниями, формирование и развитие умений и способностей, которые позволят им осуществлять активное и эффективное взаимодействие с представителями разных национальностей и культур. Другими словами, главной задачей поликультурного образования является воспитание уважения к культурной неидентичности и подготовка молодого поколения к жизни в многокультурной стране.

Система поликультурного образования основывается на ряде педагогических принципов:

- принцип мультилингвальности – ориентация на изучение нескольких языков. В учреждениях образования обязательно изучается государственный язык и еще один или несколько иностранных языков;
- принцип преемственности – передача культурных ценностей и традиций между поколениями, организация межкультурного взаимосотрудничества и взаимодействия;
- принцип гуманности – современное образование должно иметь гуманистическую направленность;
- принцип толерантности – воспитание толерантного отношения и терпимости к людям с другим взглядами, нравами, привычками, к особенностям разных народов, наций религий;
- принцип этической актуальности – развитие личности, наделенной культурным и национальным достоинством;
- принцип демократизма – признание равных прав и обязанностей других людей.

Изучение принципов поликультурного образования доказывает, что в основе этого компонента образовательной системы лежит философия гуманизма, которая предполагает признание человека высшей

ценностью, защиту его достоинства и гражданских прав, акцентирует внимание на равенстве, самоценности и разнообразии культур, значимости их интеграции, гуманных и терпимых отношений между представителями различных народов.

Заключение. Итак, отметим, что поликультурное образование в целом представляет собой сложное, многоаспектное понятие с многовековой историей, которое воплотило в себе разные подходы к решению проблем, связанных с расовой, религиозной и культурной разнородностью современного общества. Сегодня поликультурное образование – важная составляющая современной системы образования, активно осуществляемая в высшей школе. основополагающей целью такого образования считается подготовка молодого поколения к жизни в многокультурном обществе, формирование личности, готовой к активной созидательной деятельности в развивающейся среде, сохраняющей свою социально-культурную идентичность, стремящейся к пониманию чужих культур, уважающей другие культурно-этнические общности, умеющую жить в мире и согласии с представителями разных национальностей, верований и рас.

ЛИТЕРАТУРА

1. Коменский, Я.А. Пандеция: искусство обучения мудрости / Я.А. Коменский ; Ун-т Рос. акад. образования. – М. : Изд-во УРАО, 2003. – 317 с.
2. Кабанова, Л.А. Поликультурное образование как средство подготовки молодежи к жизни и успешной деятельности в условиях многокультурного социума / Л.А. Кабанова // Изв. вузов. Сер. Гуманитарные науки. – 2012. – № 3(1). – С. 65–70.
3. Коменский, Я.А. Педагогическое наследие / Я.А. Коменский. – М. : Педагогика, 1987. – 413 с.
4. Дистервег, А. Руководство к образованию немецких учителей / А. Дистервег // Хрестоматия по истории зарубежной педагогики / сост. и авт. ввводн. ст. А.И. Пискунов. – 2-е изд., перераб. – М. : Просвещение, 1981. – 528 с.
5. Каптерев, П.Ф. О педагогическом идеале / П.Ф. Каптерев // Антология по истории педагогики в России (первая половина XX века) : учеб. пособие для студентов пед. вузов / сост. А.В. Овчинников, Л.Н. Беленчук, С.В. Лыков. – М. : Academia, 2000. – 383 с.
6. Салаватова, А.М. Организация поликультурного образования в ВУЗе / А.М. Салаватова // Вестн. Нижневарт. гос. гуманитар. ун-та. Вып. Педагогические науки. – 2019. – № 4. – С. 43–48.
7. Kruger-Potratz, M. Die problematische Verkürzung der Ausländerpädagogik als Subdisziplin der Erziehungswissenschaft / M. Kruger-Potratz // Sozialarbeit u. Ausländerpädagogik. Neue Praxis. SH 7. – 1983. – 172 s.
8. Thomas, H. Interkulturelles Lernen im Schüleraustausch. Saarbrücken u. Fort Lauderdale / H. Thomas. – 1988. – 240 s.
9. Джурицкий, А.Н. Поликультурное воспитание: сущность и перспективы развития / А.Н. Джурицкий // Педагогика. – 2002. – № 10. – с. 93–96
10. Макаев, В.В. Концепция поликультурного образования в современной общеобразовательной школе России / В.В. Макаев, З.А. Малькова, Л.Л. Супрунова. – Пятигорск : Изд-во Пятигор. гос. лингв. ун-та, 1999. – 17 с.
11. Дмитриев, Г.Д. Многокультурное образование / Г.Д. Дмитриев. – М. : Народ. образование, 1999. – 208 с.
12. Палаткина, Г.В. Этнопедагогические факторы мультикультурного образования / Г.В. Палаткина : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Г.В. Палаткина. – М., 2003. – 400 с.

Поступила 24.06.2020

MULTICULTURAL EDUCATION IN MODERN HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS

S. DASHKEVICH, O. BUDENIS

The article describes the essence of multicultural education of youth in the modern world. Its significance in the educational process of higher education establishments has been considered. The analysis of existing definitions of this phenomenon has been carried out, the author's definition has been proposed. The history of the formation of this important component of the educational system has been reflected. The role of the ideas of Y.A. Kamensky, A. Disterweg, P.F. Kaptereva have been presented. The goals and objectives of multicultural education have been evaluated. Its fundamental principles have been considered, the main characteristics have been shown.

Keywords: *multicultural education, multicultural education, youth, higher educational institution, dialogue of cultures, multicultural society*

УДК 376

СУЩНОСТНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ДЕОНТОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГА К ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ С ДЕЗАДАПТИРОВАННЫМИ ПОДРОСТКАМИ

*И.А. КАРПОВИЧ, канд. пед. наук, доц. И.В. ЖУРЛОВА
(Мозырский государственный педагогический университет)*

Проанализированы понятия «деонтология», «педагогическая деонтология» как исходные к пониманию сущности категории «деонтологическая готовность педагога к взаимодействию с дезадаптированными подростками»

Раскрываются сущностные характеристики деонтологической готовности педагога к взаимодействию с дезадаптированными подростками как важной составляющей и необходимого условия профессиональной подготовки учителя. Определение сущностных характеристик деонтологической готовности педагога к взаимодействию с дезадаптированными подростками обосновывается в соответствии с методом, задачами и принципами педагогической деонтологии, являющейся методологической основой искомой готовности.

Выделенные характеристики деонтологической готовности педагога к взаимодействию с дезадаптированными подростками являются показателями наличия искомой готовности, позволяющими судить об уровне ее сформированности у педагога.

Ключевые слова: *деонтология, педагогическая деонтология, профессиональный долг, ответственность педагога, профессиональные нормы, деонтологическая готовность, деонтологическая готовность будущих педагогов к взаимодействию с дезадаптированными подростками.*

Введение. Требования к деятельности педагога, его личности формулируются исходя из конкретной социально-исторической ситуации. В связи со вступлением Беларуси в Болонский процесс первостепенное значение приобретает задача профессиональной подготовки будущих педагогов в соответствии с мировыми стандартами качества образования и требованиями мирового рынка труда.

Как отмечает Е.В. Коробова, общее падение духовности и нравственности, утрата положительных ценностных ориентаций, снижение престижа педагогической профессии, отсутствие автономности сферы образования от других социальных институтов, высокая степень индивидуализации труда педагогов, отсутствие этической регламентации педагогической деятельности, эмоциональное выгорание, неумение или нежелание проявлять толерантность в межнациональных и межличностных отношениях – все это не может не сказаться на нравственном облике конкретных педагогических работников как членов социума [1]. Указанная проблема приобретает особую актуальность при подготовке будущих педагогов к взаимодействию с дезадаптированными подростками, учитывая кардинальное значение личностных изменений в подростковом возрасте для последующего развития и функционирования человека в обществе.

Исследования Т.Д. Молодцовой, С.А. Беличевой акцентируют внимание на ухудшении показателей психоэмоционального здоровья в подростковом возрасте, приводящих к дезадаптированному поведению учащихся, подтверждая наметившуюся тенденцию к росту количества подростков с дезадаптированным поведением [2; 3]. Названная категория подростков чрезвычайно неоднородна и включает учащихся с особенностями психофизического развития, одаренных, воспитывающихся в социально неблагополучных и дисфункциональных семьях, оставшихся без попечения родителей, сирот, подростков с девиантным поведением, инфофонов, с акцентуациями характера и др.

В связи с этим одной из первоочередных задач, обеспечивающих дезадаптированным подросткам психологический комфорт образовательной среды, является формирование деонтологической готовности педагога к работе в условиях интеграции образовательного процесса. Решение этой задачи связано с принципиальным переосмыслением всех традиционно применяемых средств воздействия на личность дезадаптированных учащихся и переоценкой позиции педагога в межличностном взаимодействии с названной категорией подростков.

Результаты исследования и их обсуждение. С целью определения сущности понятия «деонтологическая готовность педагога к взаимодействию с дезадаптированными подростками» проведем краткий анализ исходных в этом отношении понятий: «деонтология», «педагогическая деонтология», «деонтологическая готовность».

Деонтология как система требований, норм, принципов должного профессионального поведения, а потом и как научная дисциплина, стала в системе этической науки ответом на потребность в знаниях о долге и нормах должного поведения людей в общественной практике. Основное значение в деонтологии приобретает отношение между нормой (требованием, обязательством) и исполнителем определенной деятельности.

В рамках нашего исследования особо следует остановиться на понятии «педагогическая деонтология», введенном в научную лексику К.М. Левитаном, раскрывающим педагогическую деонтологию как науку о профессиональной деятельности педагога, разрабатывающую правила и нормы его поведения в сфере профессиональной деятельности [4]. В работе «Основы педагогической деонтологии» исследователь отмечает, что особым орудием труда учителя является личность, его профессиональная зрелость, которая позволяет находить оптимальные педагогические решения в постоянно меняющейся производственной ситуации, таким образом определяя значимость профессионального саморазвития личности педагога.

Проблема *деонтологической готовности педагога* раскрыта в ряде *немногочисленных* педагогических и психологических исследований. Анализ психолого-педагогической литературы выявил различные подходы к определению сущности понятия «*деонтологическая готовность педагога*».

Интересна позиция исследователей в отношении деонтологической готовности будущих педагогов. Деонтологическая готовность будущего учителя, по мнению К.М. Кертаевой, – это позитивное профессиональное состояние сознания будущего учителя в действии, которое затем трансформируется в его самосознание [5]. Автор раскрывает деонтологическую готовность как состояние сознания будущего учителя, его знаний, навыков, умений к выполнению профессиональной деятельности в соответствии с требованиями педагогической деонтологии.

Е.М. Коробова понимает деонтологическую готовность будущего педагога как сложное личностное образование, включающее систему знаний, мотивации и положительного отношения, а также опыт профессионального поведения и деятельности, обеспечивающее эффективные результаты профессионального становления будущих педагогов [1]. Такого же мнения придерживается В.П. Соколов [7]. Как утверждает М.П. Васильева, деонтологическая готовность является интегрированным образованием, которое отражает теоретическую и практическую готовность будущего педагога к осуществлению нормативно-профессионального поведения [6].

В.В. Дорошенко, С.Д. Аубакирова рассматривают деонтологическую готовность в категории «качество». Согласно В.В. Дорошенко, деонтологическая готовность будущих учителей физической культуры – интегративное профессиональное качество личности, включающее систему морально-нравственных психических состояний, личностных свойств и качеств, которые обеспечивают успешность этического и нравственного развития школьников в процессе физического воспитания [8]. С.Д. Аубакирова определяет деонтологическую готовность будущего педагога к работе в условиях инклюзивного образования как его личностное качество, содержательно раскрывающееся через комплекс компетенций, определяющих его эффективную педагогическую деятельность в условиях инклюзивного образования в соответствии с профессиональным долгом [9]. И.А. Филатова, говоря о деонтологической готовности специального педагога к коррекционно-педагогической деятельности, подразумевает целостное, системное качество личности, характеризующее способность педагога к самостоятельной деятельности в процессе взаимодействия со всеми участниками коррекционно-педагогического процесса на основе соблюдения должных профессиональных и нравственно-этических норм [10].

Исключительные особенности современной гетерогенной образовательной среды школы, детерминирующие специфику профессионально-педагогической деятельности, определяют целесообразность и возможность выделения нового психолого-педагогического феномена: «деонтологическая готовность педагога к взаимодействию с дезадаптированными подростками». 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, с различными формами девиантного поведения, воспитывающихся в социально неблагополучных семьях, с акцентуациями характера и др.), обусловленного учетом педагогом специфических характеристик учащихся и соответствием его поведения требованиям и нормам педагогической деонтологии.

Для точного понимания психолого-педагогического феномена «деонтологическая готовность педагога к взаимодействию с дезадаптированными подростками» необходимо выявить ее сущностные характеристики. Определение сущностных характеристик деонтологической готовности педагога к взаимодействию с дезадаптированными подростками мы обосновываем в соответствии с предметом, задачами и принципами педагогической деонтологии, которая является методологической основой искомой готовности.

Выявленные нами сущностные характеристики искомой готовности представлены на рисунке.



Рисунок. – Сущностные характеристики деонтологической готовности педагога к взаимодействию с дезадаптированными подростками

Раскроем содержательно сущностные характеристики деонтологической готовности педагога к взаимодействию с дезадаптированными подростками.

1. По происхождению деонтологическая готовность педагога к взаимодействию с дезадаптированными подростками – *нормативно-профессиональная категория*, т.к. основной единицей функционирования системы педагогической деонтологии является норма. Разработкой проблем нормативной этики занимались К.М. Левитан [4], Р.Г. Апресян [11] и др.

Деонтологическая готовность педагога к взаимодействию с дезадаптированными подростками основывается на осознании соотношения *профессионального идеала педагога* и *профессиональной нормы*. *Профессиональный идеал* представляет собой высший образец профессионального поведения в ситуациях профессионального взаимодействия педагога с дезадаптированными подростками, к которому необходимо стремиться, а *норма* – своеобразный предел, ниже которого педагог не имеет право «опуститься». Нормы профессионального взаимодействия педагога с дезадаптированными подростками основаны на понимании принципов гуманности, законности, демократичности, профессионализма, взаимного уважения, совестливости. 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. Деонтологическая готовность будущего педагога к взаимодействию с дезадаптированными подростками выступает ориентировочной идеально-нормативной моделью поведения учителя в реалиях взаимодействия с учащимися-дезадаптантами. Если учесть то, что сегодня педагог выполняет в рамках профессиональной деятельности многое из того, что ему несвойственно, то социальную защищенность педагогам, особенно в нестандартных современных ситуациях, обеспечивает знание и соблюдение нормативных и регламентирующих документов. Именно это формирует организационно-правовые предпосылки успешности профессиональной деятельности.

Мы считаем необходимым также заострить внимание на том, что нормативность педагогической профессии заключается не в применении раз и навсегда определенного числа правил и инструкций, а в личной ответственности за все, что делает педагог в рамках своих профессиональных обязанностей. Недостаточно следовать профессиональным нормам на уровне риторики; важно, чтобы они практически соблюдались в реальных ситуациях взаимодействия с дезадаптированными подростками.

Обобщая вышесказанное, к первой сущностной характеристике деонтологической готовности педагога к взаимодействию с дезадаптированными подростками мы относим **нормативность поведения учителя в соответствии с принципами и требованиями педагогической деонтологии.**

2. Нормативно-профессиональная сущность деонтологической готовности педагога к взаимодействию с дезадаптированными подростками предполагает ориентацию учителя на конструктивное взаимодействие с данной категорией учащихся на основе деонтологических принципов и требований *профессионального долга*. Долг – основная категория деонтологии – это превращение моральных требований в личную задачу человека; внутреннее побуждение поступать в соответствии с моральными (в т.ч. профессиональными) требованиями и нормами, строить свое бытие в соответствии с ними [5]. Понятие «профессиональный долг педагога» – категория *педагогической деонтологии*. По мнению ряда ученых (В.С. Аванесов [12], Б.И. Бухалов [13], А.Д. Сазонов [14], В.Д. Симоненко [15]), под профессиональным долгом педагога следует понимать совокупность требований и моральных предписаний, предъявляемых обществом к личности учителя, к выполнению им следующих профессиональных обязанностей: осуществлять определенные трудовые функции, правильно строить взаимоотношения в коллективе, в обществе в целом и т.д.

Согласно взглядам К.М. Левитана, профессиональный долг учителя должен восприниматься им не как нечто, навязанное извне, а как внутренняя нравственная потребность, глубокая убежденность в необходимости определенных действий [4]. Г.П. Медведева полагает, что долг представляет собой механизм, включающий моральное сознание педагога непосредственно в процессе выбора поступков, а также ориентирующий на достижение социально и индивидуально значимых результатов, когда в выборе между желаемым и должным поведением фиксируется раздвоенность самосознания на позициях «Я хочу» и «Я должен» [16].

Рассмотрим категорию «профессиональный долг» применительно к категории «взаимодействие педагога с дезадаптированными подростками». Когда мы говорим о взаимодействии педагога с данной категорией учащихся, в понятии «долг» мы выделяем объективный и субъективный аспекты. Объективный аспект профессионального долга – его содержание, определяемое спецификой социальных и профессиональных ролей педагога, работающего с дезадаптированными подростками. Это содержание не зависит от личностных характеристик педагога, оно носит внешний по отношению к его личности характер и в сознании педагога выступает как обязанности, выполнение которых является необходимым.

Субъективный аспект долга – результат осознания педагогом требований, предъявляемых к нему обществом, профессиональным сообществом, группой, самим дезадаптированным подростком. Этот компонент зависит от личностных характеристик педагога (направленность личности, качества, способности и т.д.), в нем отражаются уровень социального, нравственного развития его личности, уровень и глубина понимания им своих задач, степень осознания самого факта своей включенности в профессиональное сообщество.

Согласно исследованиям А.К. Байметова, *доминирование* мотивации долженствования приводит к склонности учителей к авторитарному стилю взаимодействия [17]. Мы считаем, что авторитарный стиль взаимодействия с дезадаптированными подростками не может создать условия для эффективного общения, т.к. противоречит основным деонтологическим принципам взаимодействия с данной категорией учащихся, не учитывает психологические особенности подростка-дезадаптанта. Мы солидарны с Е.П. Ильиным, утверждающим, что доминирование у педагога мотива долженствования приводит к предъявлению к учащимся большого количества требований не только по усвоению учебного материала, но и дисциплинарного характера, без учета индивидуальных особенностей дезадаптированных подростков [18]. Педагогическая любовь в деятельности педагога воплощается в заботе о дезадаптированном подростке, создании благоприятных условий для его жизни; в обучении необходимым для жизни коммуникативным умениям. При этом педагог «должен быть не добреньким, жалеющим, потакающим слабостям, а принципиально добрым, требовательным, способным учить ребенка противостоять негативным явлениям, преодолевать трудности, быть ответственным за свою судьбу и судьбы близких», – писал К.М. Левитан [4].

В связи с этим необходимо отметить, что *мотивация долженствования* может быть сформирована личностью только в том случае, если она дополняется субъективно нравственным отношением к долгу, когда общественные обязанности воспринимаются и осознаются как личные, как глубинная потребность и убеждение в справедливости и правоте дела, которому служишь.

На основании вышесказанного мы считаем, что деонтологическая готовность педагога к взаимодействию с дезадаптированными подростками предполагает специфические особенности *мотива долженствования*. По нашему мнению, для деонтологической готовности характерны:

- сочетание и взаимосвязь двух мотивов: мотива долженствования с мотивом увлеченности общением (на основе педагогической любви к детям);
- сформированность системы общечеловеческих ценностей для *осознанного* выполнения профессионального долга педагогом (на основе деонтологического принципа: не навреди психическому и физическому здоровью ребенка).
- Категория «профессиональный долг», применимая к ситуации взаимодействия педагога с дезадаптированными подростками, отражает:
 - *профессиональную ответственность* педагога перед обществом, государством, дезадаптированными подростками, коллективом, другими специалистами и перед самим собой;
 - *моральную и правовую обязанность* педагога реализовать во взаимодействии с дезадаптированными подростками базовые социальные и профессиональные ценности;
 - превращение социальных и профессиональных требований в *личную задачу* психолого-педагогической помощи ребенку в ситуациях реального взаимодействия.

Таким образом, на основании вышесказанного, мы выделяем вторую сущностную характеристику деонтологической готовности педагога к взаимодействию с дезадаптированными подростками – **осознанное отношение к профессиональному долгу на основании принятия общечеловеческих ценностей.**

3. Рассматривая деонтологическую готовность педагога к взаимодействию с дезадаптированными подростками, невозможно не отметить ее следующую сущностную характеристику – **совесть как высший уровень деонтологической готовности педагога**, выступающую главным гарантом качественного выполнения профессионального долга. По мнению И. Канта, совесть – это понятие, обозначающее внутреннее переживание личностью морального требования, «инобытие долга» [19].

К.М. Левитан, определяя понятие «педагогическая деонтология», неоднократно обращается к понятию совестливости педагога-деонтолога [4]. Мы считаем, что совестливость как положительное духовно-нравственное качество личности педагога, работающего с дезадаптированными подростками, проявляется как высокая чувствительность к нравственной стороне своих поступков в ситуациях взаимодействия, как самокритичность, как предъявление к себе самых высоких нравственных требований. Именно совестливость побуждает педагога к осознанному выполнению профессионального долга и невозможности переступить сформированные ценности, к испытанию чувств вины при выполнении недальновидных указаний администрации, ответственности за конструктивность взаимодействия с дезадаптированными подростками.

4. **Сформированность деонтологической позиции** – следующая сущностная характеристика деонтологической готовности педагога к взаимодействию с дезадаптированными подростками. В.П. Жуковский, говоря о деонтологической позиции педагога, понимает ее как интеграцию устойчивых, основанных на сознании долга отношений педагога к профессиональной сфере деятельности, к той роли, которую он выполняет в данной сфере, к себе, как педагогу-профессионалу и к участникам педагогической деятельности, проявляющихся в поведении, порождающем в сочетании с глубокой компетентностью высокие социально значимые результаты [5]. С данным определением частично согласуется точка зрения Л.В. Мардахаева. «Деонтологическая позиция, – писал он, – отражает точку зрения, отношение к какому-либо делу, проблеме, явлению, основанному на сознании профессионального долга» [20].

По нашему мнению, деонтологическая позиция педагога, работающего с дезадаптированными подростками – сложное личностное образование, выражающее систему его отношений к своему месту и роли в образовательном процессе, к своим ученикам. Деонтологическая позиция отражает:

- *гуманистическую направленность личности педагога* как основу профессионально-педагогической направленности его личности, выражающуюся в любви к детям, в принятии личностного своеобразия подростков-дезадаптантов, в организации взаимодействия с ними на основе деонтологического принципа: «Не навреди психическому и физическому здоровью ученика»;
- *сформированность деонтологического самосознания*, включающего установки (на позитивное восприятие себя и веры в потенциальные возможности дезадаптированного подростка; на формирование высокого уровня педагогической культуры, при котором осознание профессионального долга воспринимается учителем как внутренняя нравственная потребность; на признание относительной независимости и самостоятельности каждого ребенка и др.); убеждения, приобретаемые педагогом вследствие деонтологической подготовки, превращающиеся в его собственное *деонтологическое кредо*, т.е. наиболее совершенное отражение педагогического самосознания в действительности. Деонтологическое кредо представляет собой систему этико-профессиональных убеждений педагога. Примерами таких убеждений могут быть: «агрессивность подростка-дезадапганта продиктована внутренней психологической болью»; «дезадаптированный подросток в первую очередь нуждается в любви и понимании» и др.;
- *деонтологические качества*, представляющие собой совокупность личностных характеристик педагога, обеспечивающих профессиональное взаимодействие с дезадаптированными подростками в соответствии с профессиональным долгом (толерантность, доброжелательность, честность, справедливость и др.);
- *педагогические способности учителя* (способность к эмпатии, креативность педагога).

Таким образом, деонтологическая позиция определяет выбор линии поведения и способов организации взаимодействия с дезадаптированными учениками, находит свое конкретное воплощение в деонтологическом поведении педагога.

5. Эмоционально-психологическая устойчивость как основа психического здоровья педагога – еще одна существенная характеристика деонтологической готовности будущих педагогов к взаимодействию с дезадаптированными подростками. Е.П. Граховский характеризует эмоционально-психологическую устойчивость педагога как целостную характеристику личности, обеспечивающую ее устойчивость к стрессогенному воздействию трудных ситуаций при взаимодействии с дезадаптированными подростками [1]. Она включает способность выдерживать чрезмерное возбуждение и эмоциональное напряжение, возникающее под воздействием стрессоров, а также способность выдерживать без помех для деятельности высокий уровень активации.

Понимание личной ответственности за последствия педагогического общения должно стать значимым фактором, смыслом взаимодействия в системе «педагог – дезадаптированный учащийся». В.Г. Медведева считает, что чем более общественно значим и осознан смысл педагогического взаимодействия, тем более эмоционально устойчив педагог в критических ситуациях [16]. Психологическую устойчивость учителя, по мнению К.М. Левитана, во многом обеспечивает психологический стиль мышления, «работа понимания», предполагающая способность к адекватному отражению и анализу ситуации, несмотря на переживаемые трудности [4]. Психологически неустойчивые учителя хуже адаптированы к требованиям школы, неэффективно взаимодействуют как с коллегами, так и с дезадаптированными подростками, в связи с чем они становятся более склонными к невротизации, психосоматическим расстройствам.

Эмоционально-психологическая устойчивость педагога при взаимодействии с дезадаптированными подростками особенно необходима:

- если перед педагогом предстает трудная, сложноразрешимая для него проблема взаимодействия, возникшая перед ним впервые;
- если у появившейся проблемы нет единого способа решения, или же нет решения в данный отрезок времени, или присутствуют различные варианты ее разрешения, но наиболее благоприятный выбрать сложно;
- если у педагога повышенная эмоциональная возбудимость, что может привести его к выполнению импульсивных действий;
- если педагогу необходимо принять быстрое решение для будущих поступков в рамках полной нехватки времени;
- если поступки учителя оцениваются, когда на него обращают внимание коллеги, обучающиеся, другие люди, в условиях выявления его авторитета и престижа.

В связи с вышесказанным эмоционально-психологическая устойчивость является первоосновой психического здоровья педагога и залогом конструктивных деонтологических взаимоотношений взрослого и дезадаптированного ребенка. В этом отношении К.М. Левитан подчеркивает *невозможность построения деонтологического взаимодействия* при наличии профессиональных деформаций педагога.

Профессиональная деформация автором трактуется как изменение эмоционально-волевой сферы педагога, качеств его личности, которое наступает под влиянием выполнения профессиональной деятельности.

Собственная практика, анализ психолого-педагогической литературы по проблемам профессиональной деформации педагогов, постоянно взаимодействующих с дезадаптированными подростками, позволяет нам выделить следующие профессиональные деформации, которые могут проявляться в двух характеристиках:

1) *профессионально-типологические деформации*:

- развивающиеся на основе определенных способностей: организаторских, коммуникативных, интеллектуальных и др. (комплекс превосходства, гипертрофированный уровень притязаний, завышенная самооценка, психологическая закрытость, нарциссизм);
- обусловленные чертами характера (властолюбие, доминантность, ролевая экспансия, «должностная интервенция», индифферентность);

2) *индивидуализированные деформации*, обусловленные индивидуальными особенностями педагога. Это могут быть сверхответственность, сверхбдительность, гиперактивность, трудовой фанатизм. Данные деформации К.М. Левитан называет профессиональным кретинизмом. Следствием этих деформаций являются психическая напряженность в реальных ситуациях взаимодействия с дезадаптированными подростками, конфликты, кризисы, снижение продуктивности профессиональной деятельности, неудовлетворенность педагога собственной жизнью и социальным окружением (дезадаптированными учащимися, их родителями и т.д.).

Таким образом, эмоционально-психологическая устойчивость педагога обусловлена наличием психического здоровья учителя, *отсутствием* профессиональных деформаций и эмоционального выгорания.

6. Различия в трактовке учеными понятия «деонтологическая готовность педагога» говорит о его сложности и многогранности свойств. Но при этом все авторы отмечают, что ее основу составляют знания. Значит, качество и уровень деонтологической готовности педагога к взаимодействию с дезадаптированными подростками зависит от того, в какой мере он опирается на требования научной теории. Это положение определяет такую сущностную характеристику искомой готовности, как **обусловленность ее содержания интеграцией нормативно-правовых, психолого-педагогических и деонтологических знаний**. Такая характеристика представляет знания в качестве первоосновы деонтологических умений и готовности в целом.

Деонтологическая готовность будущего педагога к взаимодействию с дезадаптированными подростками предполагает владение профессиональными знаниями в следующих аспектах:

- нормативно-правовом: совокупность знаний о нормативно-законодательных актах системы образования, регулирующих педагогическую деятельность; морально-этические знания и представления о профессиональном поведении и долге педагога в межличностном взаимодействии с дезадаптированными подростками;

- психолого-педагогическом: теоретические, методологические, технологические знания общепедагогических и психологических дисциплин; знания нравственных норм и правил педагогической деятельности; знание закономерностей, целей, задач, методов и форм работы с дезадаптированными подростками; знание типологических особенностей учащихся подросткового возраста и специфических особенностей дезадаптированных подростков различных категорий; знание особенностей подростковых групп и внутригруппового взаимодействия в подростковой среде;

- деонтологическом: знание основ педагогической деонтологии; проявление познавательной активности в области профессиональной деонтологии.

7. Психотерапевтический характер деонтологического взаимодействия с дезадаптированными подростками – следующая характеристика искомой готовности, определяющая:

- взаимодействие, в первую очередь, не на ролевом, а *на личностном уровне общения* (человечность педагога);

- гибкость ролевой позиции педагога;
- сформированность деонтологических умений педагога.

Деонтологически подготовленный педагог уделяет большое внимание психологическому самочувствию каждого подростка в классе, но в первую очередь того, кто в нем нуждается более всего, – подростка-дезадаптанта. Эмоциональное самочувствие дезадаптированного подростка зависит от социального статуса, который он приобретает в системе взаимоотношений с одноклассниками. Поэтому для развития благоприятных межличностных взаимоотношений в классе деонтологически подготовленный педагог будет создавать специально смоделированные ситуации, позволяющие в нужном ракурсе представить личность учащегося (поднять статус «непринятого», «отверженного», «изолированного»). Создание ситуации успеха способно в корне изменить, нормализовать отношение группы к дезадаптированному подростку, обеспечить столь необходимый ему психологический комфорт и в том числе, повысить личный авторитет педагога в глазах такого ребенка.

Психотерапевтический характер деонтологического взаимодействия с дезадаптированными подростками является важнейшей специфической чертой деонтологической готовности педагога. Понимание педагогом ответственности за свое профессиональное поведение (согласно деонтологическому принципу: «Не навреди!») позволяет ему выстраивать конструктивные взаимоотношения. Психотерапевтический характер деонтологического взаимодействия с дезадаптированными подростками обеспечивает им личностную защищенность, переживание эмоционального благополучия каждым из них. По К.М. Левитану, педагогическое взаимодействие призвано активизировать операционное напряжение, обеспечивающее успешное выполнение деятельности, а не создавать эмоциональную напряженность, дезорганизующую, изматывающую нервную систему, снижающую работоспособность, порождающую психологический барьер между педагогом и подростком.

Гибкость ролевой деонтологической позиции в поведении предполагает партнерский характер взаимодействия с данной категорией детей. Чтобы построить деонтологические взаимоотношения с дезадаптированными подростками, педагогу нельзя ограничиваться только официально-деловыми отношениями с ними. Многостороннее раскрытие своей личности, своих увлечений, безбоязненное признание ошибок и заблуждений, мучительных творческих поисков, как показывает практика, лишь укрепляет контакты педагога с детьми.

Налаживание партнерских деонтологических отношений предполагает *гибкое использование поведенческих позиций*, выделенных Э. Берном:

- «родителя», проявляющейся в коммуникативной инициативности, открытом лидерстве;
- «ребенка», обнаруживающейся в готовности уступить, пойти на компромисс, выразить сомнение;
- «взрослого», выражающейся в способности считаться с партнером, принимать совместные решения в диалоге [21].

В одних ситуациях взаимодействия с дезадаптированными подростками педагогу нужна родительская напористость; в других, напротив, учащихся активизирует предоставление им со стороны педагога ведущих позиций, самостоятельности; в-третьих – позиция взрослого «цементирует» взаимоотношения и формирует умения сотрудничать на равных. Гибкость ролевой деонтологической позиции также обусловлена проявлением деонтологической интуиции, которая помогает учителю понять в короткие сроки характер и привычки дезадаптированных подростков, опираясь на наблюдательность и педагогическую прозорливость; помогает почувствовать их душевное состояние еще до того, как оно проявится в каком-то проступке ребенка.

Уровень сформированности деонтологической готовности педагога к взаимодействию с дезадаптированными подростками *отражает единство содержательного и процессуального*. По нашему мнению, способность педагога придать взаимодействию с подростками психотерапевтический характер обусловлена сформированностью у него нижеперечисленных групп умений:

- креативно-гностических;
- организационно-координирующих;
- коммуникативно-стимулирующих.

8. Осознанность педагогической рефлексии как сущностная характеристика деонтологической готовности педагога к взаимодействию с дезадаптированными подростками отражает деонтологическое мышление педагога. Н.А. Жуковская под деонтологическим мышлением понимает способность педагога анализировать свои поступки и поступки других участников педагогического процесса, раскрывать их мотивы, прогнозировать поведение в возможных ситуациях [9].

Рефлексия в педагогике, по мнению М. Васильевой, определяется в качестве непосредственного процесса, а также как результат фиксирования субъектами степени своего развития, саморазвития и того, что стало их причиной [6]. Осознанность профессиональной рефлексии проявляется в стремлении педагога посмотреть на процесс взаимодействия глазами дезадаптированных подростков, оценить происходящее с их точки зрения и пытаться учитывать ее и внутренний мир воспитанников в дальнейшем. Осознанная педагогическая рефлексия у педагога, работающего с дезадаптированными подростками, включает в себя ряд взаимосвязанных моментов:

- осознание учителем подлинных мотивов взаимодействия с дезадаптированными подростками;
- умение отличить собственные затруднения и проблемы от затруднений и проблем данной категории учащихся;
- оценка последствий собственных личностных влияний на дезадаптированных учеников;
- осмысление адекватности форм и методов взаимодействия педагога с дезадаптированными подростками;
- анализ содержания взаимодействия педагога с дезадаптированными подростками;
- осмысление педагогом эмоциональных реакций учащихся на содержание, формы и методы взаимодействия.

Таким образом, осознанность педагогической рефлексии на основе сформированности деонтологического мышления как сущностная характеристика деонтологической готовности педагога отражает не только самоанализ педагогического взаимодействия, но и стремление учителя к саморазвитию в профессиональной сфере.

Заключение. На основании вышесказанного деонтологическая готовность педагога к взаимодействию с дезадаптированными подростками понимается нами как важная составляющая и необходимое условие профессиональной подготовки учителя. Сущностные характеристики деонтологической готовности педагога к взаимодействию с дезадаптированными подростками являются своеобразными индикаторами, признаками-маркерами наличия искомой готовности, позволяющими судить об уровне ее сформированности.

Сформированность у педагога деонтологической готовности к взаимодействию с дезадаптированными подростками, проявляющейся в представленных выше сущностных характеристиках, позволит предупредить проблемы и ошибки взаимодействия с данной категорией учащихся, а также творчески выстраивать систему педагогически целесообразных взаимоотношений, конструктивно разрешать возникающие противоречия и конфликты, быстрее адаптироваться к стрессовым ситуациям реального взаимодействия с подростками-дезадаптантами различных категорий.

ЛИТЕРАТУРА

1. Коробова, Е.В. Формирование деонтологической готовности студентов университетов: на основе общих положений педагогической деонтологии : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Е.В. Коробова. – Курган, 2001. – 196 с.
2. Молодцова, Т.Д. Основные виды и типы подростковой дезадаптации / Т.Д. Молодцова // Концепт. – 2013. – № 05 (май). – 7 с.
3. Беличева, С.А. Социально-педагогическая поддержка детей и семей группы риска. Межведомственный подход / С.А. Беличева. – М. : Соц. здоровье России, 2006. – 234 с.

4. Левитан, К.М. Основы педагогической деонтологии : учеб. пособие для высш. шк. / К.М. Левитан. – М. : Наука, 1994. – 192 с.
5. Кертасва, К.М. Формирование деонтологической готовности будущего учителя : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / К.М. Кертасва ; Алматин. гос. ун-т им. Абая. – Павлодар, 2003. – 248 с.
6. 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.
7. Соколов, В.П. Деонтологический подход в формировании личности студента-юриста / В.П. Соколов // Право и образование. – 2007. – № 7. – С. 54–63.
8. 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.
9. Аубакирова, С.Д. Формирование деонтологической готовности будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования / С.Д. Аубакирова. – Павлодар : Кереку, 2018. – 183 с.
10. Филатова, И.А. О деонтологической готовности к профессиональной деятельности специального педагога / И.А. Филатова // Спец. образование. – № 4. – 2009. – С. 89–97.
11. Апресян, Р.Г. Этика : учебник / Р.Г. Апресян. — М. : КНОРУС, 2017. – 356 с.
12. Аванесов, В.С. Вопросы объективизации оценки результатов обучения / В.С. Аванесов. – М. : НИИВШ, Отдел научной информации, 1976. – 66 с.
13. Бухалов, Б.И. О критериях оценки педагогических исследований / Б.И. Бухалов, А.Г. Дубов, Т.И. Шамова / Совет. педагогика. – 1978. – № 11. – С. 90–95.
14. Профессиональная ориентация : науч.-метод. пособие / А.Д. Сазонов [и др.]. – Курган : КГУ, 1999. – 32 с.
15. Симоненко, В.Д. Основы профессиональной культуры / В.Д. Симоненко. – Брянск : ГПУ, 1997. – 304 с.
16. Медведева, Г.П. Этика социальной работы / Г.П. Медведева. – М.: ВЛАДОС, 1999. – 208 с.
17. Байметов, А.К. Некоторые типологически обусловленные особенности индивидуального стиля учебной деятельности старшеклассников / А.К. Байметов // Вопр. психологи. – 1966. – № 5. – С. 129–139.
18. Ильин, Е.П. Психология помощи. Альтруизм, эгоизм, эмпатия / Е.П. Ильин. – СПб. : Питер, 2013. – 304 с.
19. Кант, И. Критика чистого разума / И. Кант. – М. : Эксмо, 2006. – 736 с.
20. Мардахаев, Л.В. Деонтологические основы социальной педагогики / Л.В. Мардахаев // Социальная педагогика: вызовы XXI века : сб. материалов Междунар. конгресса специалистов социальной сферы, Тамбов, 22–23 сент. 2011 г. / отв. ред. Е.А. Юрина ; адм. Тамб. обл. [и др.]. – Тамбов : Издат. дом ТГУ им. Г.Р. Державина, 2011. – С. 146–153.
21. Берн, Э. Игры, в которые играют люди; Люди, которые играют в игры / Э. Берн ; пер. с англ. А.И. Фета. – Минск : Современ. литератор, 2006. – 447 с.

Поступила 29.06.2020

ESSENTIAL CHARACTERISTICS OF THE TEACHER'S DEONTOLOGICAL READINESS TO INTERACT WITH DISADAPTIVE ADOLESCENTS

I. KARPOVICH, I. ZHURLOVA

The article analyzes the concepts of "deontology", "pedagogical deontology" as initial to understanding the essence of the category "deontological readiness of the teacher to interact with disadaptive adolescents".

The authors reveal the essential characteristics of a teacher's deontological readiness to interact with disadaptive adolescents, "considering this type of readiness as an important component and a necessary condition for the teacher's professional training. The researchers substantiate the determination of the essential characteristics of the teacher's deontological readiness to interact with disadaptive adolescents in accordance with the subject, objectives and principles of pedagogical deontology, which is the methodological basis of the desired readiness.

The highlighted characteristics of the teacher's deontological readiness to interact with disadaptive adolescents are indicators of the presence of the desired readiness, which makes it possible to judge the level of its formation in the teacher.

Keywords: *deontology, pedagogical deontology, professional duty, teacher responsibility, professional norms, deontological readiness, deontological readiness of future teachers to interact with disadaptive adolescents.*

УДК 370(09)(476)

**УПРАВЛЕНИЕ ПРОЦЕССОМ АДАПТАЦИИ ПЕРВОКУРСНИКОВ:
ПРОБЛЕМЫ И ОПЫТ****канд. пед. наук, доц. В.Н. ЛУХВЕРЧИК
(Полоцкий государственный университет)**

Рассмотрены некоторые теоретико-методологические подходы к проблеме адаптации студентов-первокурсников. Установлен неизбежный характер ее проявления при переходе учащихся на обучение в высшее учебное заведение. Исследуется возможность управления процессом адаптации первокурсников путем изменения характера их взаимоотношений с новой социальной средой. Показаны отдельные элементы опыта организации данной деятельности в Полоцком государственном университете. Подчеркивается необходимость тесного взаимодействия всех субъектов образовательного процесса и создания специальной образовательной программы для сокращения сроков адаптации и снижения ее неблагоприятных последствий.

Ключевые слова: адаптация, первокурсники, управление, образовательная программа, субъекты управления, взаимодействие.

Введение. Впервые термин «адаптация» (от лат. *adaptation*) появился в научной лексике в 1865 г. Немецкий физиолог Ауберт ввел его для характеристики «приспособления», в первую очередь, слуха и зрения как их ответной реакции на действие раздражителей. Со временем термин стал использоваться и для характеристики процесса приспособления личности (группы) к условиям меняющейся социальной среды [1, с. 20]. Процесс адаптации становится предметом исследования различных антропологических и общественных наук.

Новая жизненная ситуация, в которой оказался субъект, заставляет изменять характер его взаимоотношений с элементами новой социальной среды. Для вчерашнего учащегося общеобразовательного учреждения освоение новых социальных условий связано не только с приобретением знаний, ориентированных на измененную учебную цель деятельности (она становится профессионально значимой), но, в первую очередь, направлено на формирование собственного устойчивого опыта организации быта, отношений со сверстниками, поведения и прочих социальных элементов. К сожалению, не всем студентам, особенно первокурсникам, удается преодолеть трудности новой жизни. Например, анализ отчисленных по собственному желанию студентов спортивно-педагогического факультета Полоцкого государственного университета в период с 2007 по 2017 гг. показал, что отмеченные ими причины являются в значительной степени адаптационными трудностями:

- не хватает в общежитии домашней обстановки и условий – 28%;
- не могут наладить контакт со сверстниками (в т.ч. студенты, проживающие в общежитии) – 11%;
- не хватает мамы (родителей) – 3%;
- трудно учиться – 36%;
- прочее – 12%.

Процесс адаптации студентов представляет собой одну из важных теоретических и прикладных проблем, исследуемых по различным направлениям: адаптация к новым социокультурным условиям жизни, новой системе отношений, новой профессии, новой системе образования и др. Полученных теоретических результатов становится достаточным, чтобы они были введены в содержание учебных дисциплин и стали предметом изучения в профессиональных учебных заведениях, например, проблемы дидактической адаптации студентов [2], проблемы адаптации специалиста [3], и др. Адаптация обучаемых остается наиболее актуальным направлением и в современных исследованиях. Она понимается как система профессиональной деятельности педагога, направленная на создание социально-психологических условий для успешного обучения и развития в ситуациях взаимодействия в процессе обучения. Предмет и задачи педагогического взаимодействия в процессе адаптации раскрыты в работах Г.В. Безюлева, Е.А. Гингель [4; 5].

Определяя адаптацию студентов к обучению в вузе, В.В. Лагерева указывает на то, что приспособление к изменениям социальной среды осуществляется путем подбора или перестройки стратегий поведения в соответствии с полученными знаниями и приобретенным опытом [6]. Исследования И.А. Лях и Р.В. Загорулько направлены на определение возможности управления процессом адаптации студентов первого курса посредством организации информационно-профилактической деятельности социального педагога [7].

Основная часть. Для целенаправленной приспособительной деятельности человека характерны две тенденции, идущие параллельно и выраженные в разной степени: адаптация приспособительная и так называемая преобразующая, направленная на изменение элементов социальной среды в соответствии с потребностями индивида.

Для преподавателей, работников воспитательного отдела вуза принципиально важным является вопрос определения актуальных элементов для студента, впервые перешагнувшего порог университета, а также способов и механизмов их изменения. Это позволит обеспечить процессу их адаптации управляемый характер. Решение данных задач вполне вписывается в контекст понятия «управление» и «управление процессом адаптации» в частности, под которым следует понимать активное воздействие на факторы, не только предопределяющие ее направленность и сроки, но значительно снижающие риски неблагоприятных последствий. Основная цель управления данным процессом заключается в разработке системы мероприятий, положительно влияющих на адаптацию и обеспечивающих непрерывное функционирование этой системы. Таким образом, практическое решение проблем адаптации применительно к конкретному высшему учебному заведению может (должно) заключаться в разработке разнообразных мероприятий, придании им системного характера (обеспечение между ними связи, локализация во времени, наполнение содержанием, распределение ответственности и т.д.).

Актуальность практического решения данной проблемы определяется двумя причинами. Во-первых, наличием множества подходов и точек зрения в решении данного вопроса. Во-вторых, в связи с тем, что каждое новое поколение отличается от предыдущего своими психофизиологическими особенностями, содержанием жизненного опыта, условиями проживания и т.д., сложно выработать единый, устойчивый алгоритм действий субъектов, заинтересованных в его решении.

Лейтмотивом дальнейших рассуждений может служить отзыв одной из первокурсниц Полоцкого государственного университета.

«Мне кажется, что это был прекрасный опыт с первой недели. Ожидания были полностью оправданы! По итогу все оказалось даже гораздо круче. Мы смогли получить много полезных знаний об университете в целом, о специфике обучения на новой ступени образования, познакомиться с коллективом студентов и преподавателей. Это все очень облегчило адаптацию в совершенно новых условиях. Я считаю, что эта практика должна продолжаться и дальше, – все мероприятия оставили много положительных эмоций и впечатлений, зарядили позитивом перед началом учебы и замотивировали активно участвовать во всех аспектах университетской жизни» [8].

Уже несколько лет для решения, в т.ч. и проблем адаптации первокурсников, в Полоцком государственном университете используются возможности факультативного курса «Введение в высшее образование». Однако только в 2020/21 учебном году был использован метод «погружения» в содержание данного предмета. Суть его заключалась в максимальном сжатии учебного времени в пределах одной недели (1.09.–7.09.2020) и максимальном использовании разнообразных форм, методов и средств обучения и насыщении занятий и мероприятий соответствующим содержанием.

Задачи программы в обобщенном виде можно сформулировать следующим образом:

- подготовка первокурсников к изменениям условий и содержания обучения;
- информирование их об усилении ответственности в области административных и уголовных правонарушений;
- развитие навыков осознанного принятия решений в ситуациях, связанных с риском для здоровья;
- формирование навыков общения в новой социальной среде (группе, общестии и т.д.);
- сплочение группы, обучение умениям командного взаимодействия;
- обучение способам максимальной концентрации и самоорганизации во время экзаменационной сессии, в определении стратегии достижения успеха в обучении;
- утверждение позитивного отношения студентов к своим возможностям;
- снятие у первокурсников социально-психологического и физического дискомфорта, который возможен в новой образовательной среде и др.

Программа «Неделя знаний – 2020» состояла из учебных занятий и информационно-воспитательных мероприятий, структура которых была наполнена не только информационным материалом, но и разнообразными практическими действиями: обсуждение дискуссионных вопросов, работа в командах, выполнение практических заданий, экскурсии и др.

Для определения перспектив будущей деятельности по адаптации первокурсников сотрудниками отдела по воспитательной работе с молодежью был проведен опрос. Содержание анкеты затрагивало проблемы, с которыми, как показал опыт, начинающие студенты столкнутся в первом семестре. Генерализация обозначенных приоритетов позволила выделить четыре основных проблемы, которые их волнуют в большей степени (более 50% респондентов):

- эмоциональное самочувствие во время сдачи экзаменационной сессии;
- безопасные и комфортные учеба и жизнь;
- самоорганизация жизнедеятельности;
- сплочение учебных групп.

Полученные результаты станут основой планирования деятельности кураторов.

Гипотетически было предположено, что максимально результативной идея оптимизации процесса адаптации первокурсников станет только в том случае, если в ее реализации будут заинтересованы и преподаватели, и сотрудники воспитательного отдела, и администрация.

Обеспечение эффективности управления предполагало осуществление тесного взаимодействия всех субъектов образовательного процесса (рисунок).

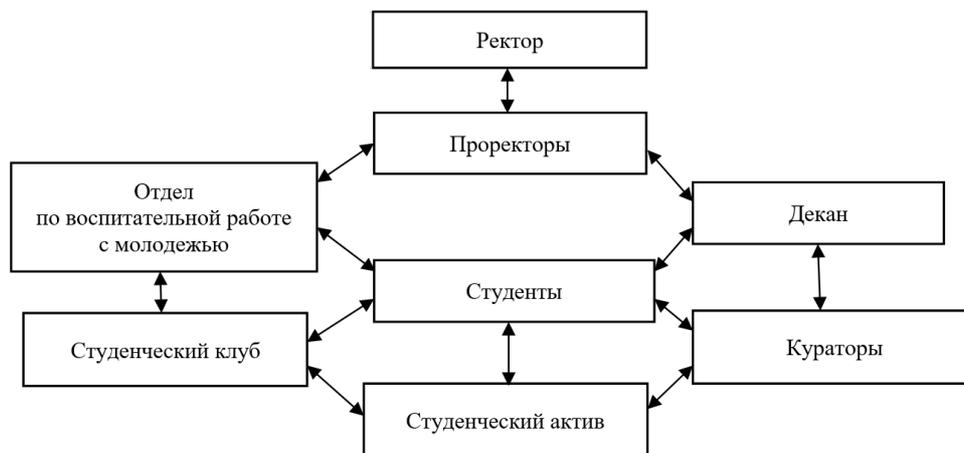


Рисунок. – Структура взаимодействия субъектов управления адаптацией студентов-первокурсников учреждения образования «Полоцкий государственный университет»

Особенностью данной структуры взаимодействия является возможность изменения состава ее субъектов, наличие тесной взаимосвязи между ними, направленность всех действий в конечном итоге на главного субъекта взаимодействия – студента.

Впервые в информационно-образовательный процесс были привлечены такие структуры университета, как международный отдел, ИПК и ПК, Стартап-школа, Центр карьеры и др. Важным воспитывающим (можно читать – адаптационным) моментом стало привлечение к реализации программы студентов старших курсов: студентов-кураторов, членов студсоветов, представителей сервисной службы и др.

Большую практическую значимость для организации последующей работы с первокурсниками, а также для оптимизации образовательного процесса в целом, повышения учебной мотивации студентов, имеют отзывы студентов по результатам проведения недели знаний.

Полина З.:

«Больше всего мне понравилось в Полоцком колледжуме. Там потрясающая атмосфера, ты полностью погружаешься в историю! Очень интересная и познавательная программа получилась».

Ярослав П.:

«Мне особенно запомнились два дня. Первым был тот, когда нас знакомили с Центром карьеры и Стартап-школой ПГУ. За 8–9 часов я приобрел для себя интересный опыт в создании стартап-проектов и послушал познавательную лекцию о важности коммуникаций как в стенах вуза, так и в повседневной жизни за его пределами. Вторым понравившимся днем я выделил поездку в Междуречье. ... я узнал интересные вещи об университете, в котором обучаюсь. Например, что у нас есть даже настоящий зал суда!»

Мария К.:

«На самом деле я очень творческий человек и просто обожаю сцену, так что меня сразу заинтересовали абсолютно все студенческие коллективы, о которых нам рассказали. С таким разнообразием сложно определиться чего я хочу больше: танцевать, петь или играть в театре. Жалко, что в сутках не 48 часов!»

Юлия Т.:

«Ожидание и реальность от университета противоположны друг другу как сангвиник и меланхолик. Например, ожидание: с 1 сентября с 8 до 8 сидеть на парах. Реальность: введение в высшее образование, интересные экскурсии и мероприятия в корпусах ПГУ» [8].

Данные высказывания в основном носят характер эмоциональных оценочных суждений о впечатлениях от знакомства с корпусами Полоцкого университета, современными образовательными центрами и клубами по интересам и их направлениям и возможностям. Содержание этих высказываний сложно подвергнуть математической обработке. Можно предположить, что университет подготовил хорошее начало

для обеспечения первокурсников быстрой адаптацией к новым образовательным условиям, а значит, их дальнейшей социализацией.

Заключение. Вышеобозначенная проблема требует глубокого исследования. Вместе с тем полученные результаты позволяют сделать некоторые выводы:

- 1) управление процессом адаптации студентов не только возможно, но и необходимо;
- 2) эффективность управления обеспечит только тесное взаимодействие всех субъектов образовательного процесса;
- 3) основным средством сокращения сроков адаптации и снижения ее неблагоприятных последствий может стать специальная образовательная программа, разработанная для всех первокурсников и включающая как учебные занятия, так и разнообразные мероприятия;
- 4) содержание программы будет способствовать формированию таких личностных качеств, как ориентация на общепринятые нормы и нравственные ценности во всех сферах жизни; осознанная законопослушность; умение отстаивать свои гражданские права и выполнять обязанности; поддерживать и развивать культуру межличностных и иных социальных отношений. В конечном итоге – способствовать их дальнейшей социализации и профессиональному становлению.

ЛИТЕРАТУРА

1. Современный словарь иностранных слов. – М. : Рус. яз., 1992. – 720 с.
2. Слободчиков, В.И. Психология развития человека: развитие субъективной реальности в онтогенезе : учеб. пособие для вузов / В.И. Слободчиков ; ред. В.Г. Щур. – М. : Шк. Пресса, 2000. – 416 с.
3. Слостенин, В.А. Психология и педагогика : учеб. пособие / В.А. Слостенин, В.П. Каширин. – М. : АСАДЕМА, 2001. – 479 с.
4. Безюлева, В.Г. Психолого-педагогическое сопровождение профессиональной адаптации учащихся и студентов / Г.В. Безюлева. – М. : Моск. психол.-соц. ин-т, 2008. – 320 с.
5. Гингель, Е.А. К вопросу о необходимости педагогического сопровождения студентов-первокурсников вуза в период адаптации / Е.А. Гингель // Альманах современной науки и образования. Сер. Педагогика, психология, социология и методика их преподавания. – 2007. – № 5 (5). – С. 55–57.
6. Лагереv, В.В. Адаптация студентов к условиям обучения в техническом вузе и особенности организации учебно-воспитательного процесса с первокурсниками / В.В. Лагереv – М., 1991. – 48 с. – (Содержание, формы и методы обучения в высшей школе: Обзор. информ. / НИИВО; Вып. 3).
7. Информационно-профилактическая деятельность социального педагога – необходимая составляющая управления процессом адаптации студентов первого курса / И.А. Лях и [др.] // Вестн. Полоц. гос. ун-та. Сер. Е, Педагогические науки. – 2018. – № 15. – С. 7–12.
8. Полоцкий государственный университет [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.psu.by/sobytiya/13027-pervaya-nedelya-pervokursnika-v-pgu-vsjo-chtoby-vlitsya-v-uchjobu>. – Дата доступа: 25.09.2020.

Поступила 29.09.2020

ADAPTATION PROCESS MANAGEMENT IN THE FIRST YEAR: PROBLEMS AND EXPERIENCE

V. LUKHVERCHYK

Some theoretical and methodological approaches to the problem of adaptation of first-year students are considered. The inevitable nature of its manifestation has been established during the transition of students to studying at a higher educational establishment. The possibility of managing the adaptation process of first-year students by changing the nature of their relationship with aspects of the new social environment is investigated. Separate elements of the experience of organizing this activity at PSU are shown. The need for close interaction of all subjects of the educational process and the creation of a special educational program to shorten the time of adaptation and reduce its adverse consequences is emphasized.

Keywords: adaptation, first-year students, management, educational program, subjects of management, interaction.

УДК 372.891

**ПЕРСПЕКТИВЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ГЕОИНФОРМАЦИОННЫХ СИСТЕМ
И ГИС-ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ПРЕДМЕТА «ГЕОГРАФИЯ»
НА УРОВНЕ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

П.Ф. ПАРАДНЯ

(Полоцкий государственный университет)

А.Н. СКАЧКОВА

(Средняя школа № 4 г. Новополоцка)

Рассмотрены возможности внедрения географических информационных систем в школьный курс географии. Дается перечень предметных компетенций, формируемых за счет такого внедрения. Приведен пример использования ГИС-технологий в средней школе № 4 г. Новополоцка. Сделаны соответствующие выводы и предложения.

Ключевые слова: *развитие познавательных интересов, решение географических задач, построение карт, географическая информационная система, программная среда.*

Введение. Одним из приоритетных направлений процесса модернизации современного образования является его информатизация. Быстрый прогресс в области компьютерных технологий позволяет использовать их в качестве эффективного средства обучения. Внедрение данных технологий в систему географического образования базируется на использовании географических информационных систем (ГИС).

На современном этапе в Беларуси доминирует ГИС-образование на университетском уровне. В этой связи целесообразно разработать ряд мероприятий по внедрению инноваций в обучение пространственному мышлению при изучении окружающей среды в учреждениях общего среднего образования, в первую очередь на уроках географии. Использование ГИС школьного уровня позволит снизить затраты времени на выполнение практических заданий, будет способствовать развитию творческих способностей у учащихся, а также приобретению дополнительных знаний и навыков работы с компьютерной техникой, которые в дальнейшем будут им крайне необходимы.

В соответствии с образовательным стандартом базового образования одной из целей изучения учебного предмета «География» является «овладение умениями ориентироваться на местности; использовать географическую карту, статистические материалы, современные геоинформационные технологии для поиска, интерпретации и демонстрации различных географических данных; применять географические знания для объяснения и оценки разнообразных географических явлений и процессов; развитие познавательных интересов, интеллектуальных и творческих способностей в процессе географических наблюдений, решения географических задач; самостоятельное приобретение новых знаний по географии» [1]. Приобретение перечисленных навыков и умений может эффективно осуществляться на основе использования геоинформационных систем и ГИС-технологий.

Основная часть. Геоинформационные системы являются системами цифрового картографирования. Они предназначены для получения, сбора, хранения, обработки, отображения и передачи пространственно-координированных данных об объектах местности. Они отличаются от других информационных систем, т.к. все их данные обязательно привязаны к территории, к географическому пространству. Значительная часть информации, с которой сталкивается человек, также является пространственной. Это различные карты и атласы, космические снимки, планы и схемы городов, домов и квартир, адреса размещения объектов, маршруты движения, климатические данные и многое другое. На уроках географии приходится работать с такой информацией, анализируя ее по картам. В этом случае необходимость использования карт обусловлена, прежде всего, их наглядностью. Благодаря картографическим изображениям у учащихся развивается абстрактно-понятийное мышление, формируются образы и представления о том или ином явлении, активизируется понятийный аппарат мышления. А учащиеся в силу своего возраста и наибольшей восприимчивости к последним внедрениям компьютеризации вполне способны освоить основы ГИС.

К сожалению, не все школы республики могут обеспечить каждый класс современными компьютерами и соответствующим программным обеспечением для составления карт. Это техническая проблема внедрения ГИС-технологий в школьное образование. Актуален и вопрос переподготовки учителей в соответствии с современными требованиями, что требует значительных затрат и предполагает психологическую готовность педагогов к освоению новых технологий.

Немаловажной проблемой школ является низкая заинтересованность учащихся в обучении. Внедрение ГИС-технологий будет способствовать повышению их учебной мотивации и, в частности, изменению отношения к изучению географии и к внеклассной работе с использованием картографических материалов.

Геоинформационные системы представляют значительно больше возможностей для построения карт и решения задач пространственного анализа на их основе несмотря на то, что общий смысл практической работы при использовании ГИС не будет отличаться от практических работ с бумажными картами.

Одно из базовых умений в курсе школьной географии – чтение карты. В начале работы с ГИС первое, что должен освоить учащийся, – это умение читать информацию по цифровым картам. Цифровая карта, в отличие от бумажной, предоставляет гораздо большее количество информации об объектах, обозначенных при помощи условных знаков. Для того чтобы получить информацию о них, достаточно навести курсор на объект и нажать кнопку мыши. Выводимые при этом на экран характеристики могут быть как качественными (название, краткое описание свойств), так и количественными (числовые параметры, количество жителей и т.п.). Нередко в процессе чтения карт появляется необходимость найти тот или иной объект. В ГИС предусмотрен специальный набор инструментов для быстрой реализации поиска с требуемыми параметрами. Данные инструменты экономят достаточное количество времени, за исключением проверки знаний географической номенклатуры.

ГИС дает возможность сопоставления и сопряженного анализа карт различного содержания на одну и ту же территорию. Это же можно отнести и к космическим снимкам, совмещаемым как друг с другом, так и с картами. Таким образом можно проиллюстрировать взаимосвязь между географическими процессами, объектами и явлениями. Например, чтобы проследить взаимосвязь распространения определенных видов растительности в зависимости от климатических условий. При использовании бумажных карт, особенно разных масштабов, учащимся сложно выполнить задание учителя, формулируемое в виде «давайте мысленно сопоставим». ГИС-технологии решают такие задачи быстро и наглядно, при этом развивают навыки интеллектуального труда.

Также у учащихся вызывают трудности и задачи чтения рельефа по картам. Для этого им необходимо представить территорию, изображенную на плоскости, в трехмерном виде. В среде ГИС имеется набор инструментов для создания и визуализации 3D-моделей местности на основе высот точек и горизонталей, использование которого способствует развитию пространственного мышления. При работе с бумажными картами и атласами это сделать невозможно. Дополнительные возможности анализа взаимосвязей возникают при наложении на трехмерную модель дополнительных слоев или тематических карт.

При изучении географии важны умения проводить расчеты и измерения по картам. Иногда учителя не уделяют этим практическим задачам должного внимания, акцентируясь на теоретическом материале. Частично это можно объяснить трудоемкостью выполнения таких измерений и расчетов, что приводило бы к неэффективному использованию учебного времени. ГИС является «быстродействующим» измерительным инструментом, позволяющим сосредоточиться на анализе полученных результатов.

Ключевая особенность ГИС по сравнению с другими информационными системами – возможность проведения анализа. Пространственный анализ – это процесс, в котором проблема моделируется географически, результаты рассчитываются компьютером, затем их изучают и исследуют. Этот тип анализа очень эффективен для оценки географической пригодности территории для определенных целей, оценки и прогнозирования, интерпретации изменений и т.п. Использование геоинформационных систем позволит научить учащихся решать задачи пространственно, развивать логическое мышление и понимание важных географических закономерностей.

Кроме того, на базе карт, обычно входящих в комплект ГИС, можно строить собственные контурные или цифровые карты. Все это делает учебный процесс для учащихся более разнообразным и увлекательным.

Одной из форм внедрения в учебный процесс ГИС-технологий могут стать факультативные занятия, в ходе которых учащиеся смогут не только овладеть новым предметом, но и восполнить пробелы в знаниях географии, возникающие в результате сокращения учебных часов. Разнообразные возможности программного обеспечения помогут учащимся справиться с составлением не только карт, но и различных графических моделей (модели Земли, модели Солнечной системы и др.) при помощи использования геоинформационных платформ. На факультативных занятиях можно постепенно переходить от выполнения практических работ и заполнения контурных карт к учебным проектам. Анализ статистических данных, привязанных к объектам цифровых карт, позволит ознакомить учащихся со статистическими методами исследования.

Следовательно, использование геоинформационных систем в школьном курсе географии позволит учащимся:

- получать цифровые планы и карты, производить изменение их масштабов, выполнять генерализацию объектов;
- создавать собственную цифровую карту на любую территорию;
- привязать к нанесенным на карту объектам тематическую информацию;
- найти и охарактеризовать любой участок земной поверхности;
- точно и быстро производить измерения расстояний на карте местности и производить необходимые расчеты;
- производить наложение космических снимков на цифровую карту местности;
- строить трехмерные модели местности и работать с ними;
- обрабатывать и анализировать статистические данные.

Опыт организации специализированной программной среды для школьного географического образования уже имеется в России. Так, российским научно-образовательным учреждением дополнительного профессионального образования «Институт новых технологий» совместно с компанией КБ «Панорама» разработана ГИС «Живая география». Она представляет учебно-методический комплекс, который включает программную геоинформационную оболочку, цифровые географические карты мира, крупномасштабные учебные топографические карты, контурные карты, набор космических снимков и комплект методических рекомендаций для учителя.

Программная оболочка с инструментарием для работы с географической информацией содержит средства для создания и редактирования цифровых, векторных и растровых карт, выполнения измерений и расчетов расстояний и площадей, построения 3D-моделей, обработки данных дистанционного зондирования, а также инструментальные средства для работы с базами данных и пространственного анализа статистических данных путем создания разнообразных картограмм и картодиаграмм [2].

«Живая география» обеспечивает освоение учебного содержания школьных курсов географии, используя такие виды деятельности учащихся и учителя, как интерактивное заполнение и анализ географических карт, создание собственных карт и планов местности, работа с различными видами контурных карт, создание собственных индивидуальных описаний географических объектов на основе анализа существующих в системе информационных объектов, обработка и пространственный анализ статистических материалов [3].

В России «Живой географией» многие школы пользуются на протяжении более 10 лет [4–8 и др.]. В Республике Беларусь ее применение пока обсуждается только на уровне семинаров для учителей. Хотя система действительно заслуживает внимания. Она может использоваться как в демонстрационном режиме при изучении нового материала или повторении и обобщении пройденного, так и в режиме выполнения практических заданий учащимися в компьютерном классе. Также она является хорошим инструментом для организации исследовательской и проектной деятельности.

Кроме специализированной школьной ГИС в учебном процессе можно использовать и универсальные программные продукты данной категории. Среди них можно выделить свободно распространяемые Quantum GIS, MapServer, GRASS GIS и др, а также проприетарные (коммерческие) ArcGIS, MapINFO, GeoMedia, Панорама. Функциональные возможности данных систем полностью удовлетворяют запросам образовательных задач.

В государственном учреждении образования «Средняя школа № 4 г. Новополоцка» в рамках деятельности филиала кафедры геодезии и ГИС Полоцкого государственного университета ведутся работы по внедрению ГИС-технологий в учебный процесс. Пока это осуществляется на уровне исследовательских работ учащихся. Процесс организован в несколько этапов – от постановки задачи и до защиты на школьном и городском этапах исследовательских работ.

Например, в 2019 г. успешно была разработана тема «Создание зоогеографического атласа с использованием ГИС-технологий», которая заняла первое место в городе и получила диплом 3 степени на областном конкурсе научных биолого-экологических работ в г. Витебске. Целью работы являлось создание зоогеографического атласа диких животных, относящихся к объектам охоты в Витебской области, в программной среде геоинформационной системы ArcGis. В процессе работы учащиеся ознакомились с кадастром животного мира Республики Беларусь, проанализировали изменение численности видов животного мира в период с 2016 по 2018 гг., изучили возможности использования геоинформационных систем для зоогеографического картографирования, освоили программный продукт ArcGis. В результате с помощью аналитических инструментов модулей ArcGis был создан зоогеографический атлас из 18 карт, который в последующем будет использоваться на уроках географии.

Заключение. Использование геоинформационных систем на уроках географии существенно расширяет сферу учебной деятельности учащихся и учителя, развивает познавательный интерес, формирует картографическую компетентность. А в целом, внедрение ГИС-технологий способствует упрощению

учебного процесса, вносит разнообразие в школьную программу, делает учебные занятия более увлекательными, что активизирует процесс усвоения получаемой информации и формирование общепредметных и специальных навыков, а также содействует развитию творческого потенциала учащихся.

ЛИТЕРАТУРА

1. Об утверждении образовательных стандартов общего среднего образования : постановление М-ва образования Респ. Беларусь от 26 дек. 2018 г. № 125 // Национальный правовой Интернет-портал Республики Беларусь. – Режим доступа: <https://pravo.by/document/?guid=12551&p0=W21933745p&p1=1>. – Дата доступа: 24.07.2020.
2. Живая география 2.0. Школьная геоинформационная система: ГИС-оболочка [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.int-edu.ru/content/zhivaya-geografiya-20-shkolnaya-geoinformacionnaya-sistema-gis-obolochka>. – Дата доступа: 24.07.2020.
3. Живая география [Электронный ресурс] : учеб.-метод. комплекс. – Режим доступа: <https://gisinfo.ru/projects/11.htm>. – Дата доступа: 24.07.2020.
4. Проблемы развития ключевых компетенций у учащихся на уроках географии [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://boxpis.ru/svg/wordpress/wp-content/uploads/2011/07/Съезд_Учителей_Географии_2011.pdf. – Дата доступа: 24.07.2020.
5. Новенко, Д.В. Использование геоинформационных технологий в школьном географическом образовании / Д.В. Новенко // География в школе. – 2007. – № 7. – С. 36–41.
6. Информационный источник сложной структуры «Использование школьной ГИС (Живая география)» : метод. пособие для учителя географии / Д.В. Новенко [и др.]. – М. : Эксмо, 2008. Информационный источник сложной структуры «Использование школьной ГИС (Живая география)» : метод. пособие для учителя географии / Д.В. Новенко [и др.]. – М., 2008. – 213 с.
7. Использование ИКТ на уроках географии [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://urok.1sept.ru/статьи/584321/>. – Дата доступа: 24.07.2020.
8. Использование ГИС «Живая география» на уроках географии: презентация, доклад : науч.-практ. семинар с элементами мастер-класса [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://thepresentation.ru/uncategorized/nauchno-prakticheskiy-seminar-s-elementami-master-klassa-ispolzovanie-gis-zhivaya-geografiya-na-urokah-geografii>. – Дата доступа: 24.07.2020.

Поступила 18.08.2020

**PROSPECTS FOR USING GEOINFORMATION SYSTEMS AND GIS TECHNOLOGIES
IN THE SYSTEM OF GENERAL SECONDARY EDUCATION**

P. PARADNYA, A. SKACHKOVA

The article discusses the possibilities of introducing geographic information systems into the school course of Geography. A list of subject competencies formed through such implementation is given. An example of the use of GIS technologies in secondary school No. 4 in Novopolotsk is given. The corresponding conclusions and proposals are made.

Keywords: *development of cognitive interests, solving geographic problems, building maps, geographic information system, software environment.*

УДК378.147:[37.01342+37.013.43]:159.953

**УЧЕБНАЯ МОТИВАЦИЯ СТУДЕНТОВ ПЕРВОГО КУРСА –
БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИАЛЬНОЙ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СФЕР**

канд. пед. наук, доц. Т.В. САВИЦКАЯ, Н.Э. ШАБАНОВА
(Витебский государственный университет имени П.М. Машерова)

Представлены результаты изучения учебной мотивации студентов первого курса специальностей «Социальная педагогика», «Социальная работа (социально-психологическая деятельность)». Исследование структуры учебной мотивации студентов показало доминирование коммуникативных мотивов и мотивов творческой самореализации, которые рассматриваются нами как специфические для студентов – будущих специалистов в социальной и образовательной сферах. Далее следуют учебно-познавательные и профессиональные мотивы. Последние ранговые места занимают мотивы престижа и избегания неудач. Определение структуры учебной мотивации студентов определило необходимость проведения педагогической работы по усилению осознанности и устойчивости мотивов обучения, повышению значимости учебно-познавательных и профессиональных мотивов.

Ключевые слова: *мотив, мотивация, мотивационная сфера, учебная мотивация, мотивы выбора профессии.*

Введение. Изучение вопросов мотивации деятельности человека такими зарубежными исследователями, как А. Маслоу, Х. Хекхаузен, Р. Кеттел, Дж. Роттер и др., российскими учеными А.Ф. Лазурским, Н.Н. Ланге, Л.С. Выготским и др., обусловило разработку ряда теорий мотивации (когнитивные, психоаналитические, биологизаторские, бихевиористские и др). При этом Е.П. Ильин отмечает отсутствие единого подхода к определению сущности мотивации и предлагает рассматривать мотивацию «как динамический процесс формирования мотива (как основания поступка)» [цит. по: 1, с. 67].

Учебная деятельность студентов, как и любая другая деятельность, полимотивирована. Так, А. Маслоу считает, что «... для поступка или осознанного желания исключением, а не правилом является наличие всего одной мотивации» [2, с. 50]. Мотивационная структура учебной деятельности студентов непостоянна, значимость каждого отдельного мотива различна и может изменяться в зависимости от различных факторов (системы ценностей, особенностей семейного воспитания, опыта и т.д.). Значимость мотивации учебной деятельности студента в условиях постоянно возрастающих требований к подготовке специалистов, его уровню компетенций подчеркивается в работах как отечественных (М.Ф. Бакунович, Т.А. Селеменова и др.), так и зарубежных ученых (Н.Ц. Бадмаева, Л.А. Колмогорова, Е.А. Ларина, Р.И. Цветкова и др.) [3–8].

Доминирование определенных мотивов отражает потребности студента и определяет успешность учебной деятельности, овладение профессиональными компетенциями. Знание структуры учебной мотивации студентов, а также существующая возможность влияния на формирование мотивации с целью повышения успешности учебной деятельности обуславливают актуальность изучения мотивационной сферы студентов. Так, Е.П. Ильин утверждает, что «целенаправленное формирование мотивационной сферы личности – это, по существу, формирование самой личности, т.е. в основном педагогическая задача по воспитанию нравственности, формированию интересов, привычек» [1, с.183].

Цель исследования: на основе выявления актуальной структуры учебной мотивации студентов первого курса определить пути ее дальнейшего развития.

Материал и методы. В исследовании изучались мотивы выбора профессии и учебная мотивация студентов первого курса дневной формы получения образования, обучающихся по специальностям «Социальная педагогика» и «Социальная работа (социально-психологическая деятельность)» в Витебском государственном университете имени П.М. Машерова. В исследовании приняло участие 27 студентов. Изучение мотивов выбора профессии осуществлялось с помощью методики «Мотивы выбора профессии» (С.С. Гриншпун). Исследование учебной мотивации проводилось с помощью методики «Диагностика учебной мотивации студентов» (А.А. Реан, В.А. Якунин, модификация Н.Ц. Бадмаевой). Авторы методики выделяют следующие шкалы: коммуникативные мотивы, мотивы избегания, мотивы престижа, профессиональные мотивы, мотивы творческой самореализации, учебно-познавательные мотивы, социальные мотивы [5]. Студентам предлагалось оценить 34 утверждения по пятибалльной системе. Для статистической обработки полученных данных были использованы *t*-критерий Стьюдента, χ^2 -критерий Пирсона.

Результаты и их обсуждение. Подсчет среднего балла по каждой шкале методики «Диагностика учебной мотивации студентов» (А.А. Реан, В.А. Якунин, модификация Н.Ц. Бадмаевой) позволил выделить доминирующие мотивы (таблица). Полученные средние баллы были проранжированы в порядке убывания.

Таблица. – Структура учебной мотивации студентов 1 курса

Мотивация	Средний балл	Ранг
Коммуникативные мотивы	3,79	1
Мотивы творческой самореализации	3,53	2
Социальные мотивы	3,44	3
Профессиональные мотивы	3,39	4
Учебно-познавательные мотивы	3,22	5
Мотивы престижа	3,07	6
Мотивы избегания	2,33	7

Средние баллы по шкалам колеблются от 2,33 до 3,79 баллов, что свидетельствует о среднем уровне мотивации студентов и подтверждает необходимость проведения целенаправленной работы по формированию высокой позитивной мотивации, усилению осознанности мотивов и их устойчивости.

Для сравнения структуры учебной мотивации студентов 1 курса специальности «Социальная работа (социально-психологическая деятельность)» и студентов 1 курса специальности «Социальная педагогика» нами был использован *t*-критерий Стьюдента. Результаты сравнительного исследования показали, что достоверных различий по учебной мотивации для студентов указанных специальностей не наблюдается за исключением учебно-познавательной мотивации ($t = 0,021$, $p \leq 0,05$). Для студентов специальности «Социальная педагогика» учебно-познавательная мотивация более значима.

Первое место в ранговой таблице заняли коммуникативные мотивы. Следует отметить, что успех как в учебной, так и в трудовой деятельности, во многом зависит от умения выстраивать общение. Особенно важно данное умение для специалистов социальной сферы, чья профессиональная деятельность связана с постоянным общением с людьми, оказавшимися в тяжелой жизненной ситуации, с их семьями, представителями общественных, государственных организаций, способствующих решению проблем данной категории лиц. Вышесказанное позволяет говорить о коммуникативных мотивах как специфических для данной категории специалистов, а их доминирование рассматривать с положительной стороны.

Доминирование коммуникативных мотивов подчеркивает значимость для студентов-первокурсников общения как с одноклассниками, так и с преподавателями. Е.П. Ильин обращает внимание на то, что складывающиеся взаимоотношения с преподавателем (наряду с важностью предмета, качеством преподавания) задают тон отношению студентов к соответствующей учебной дисциплине. Вышесказанное обуславливает необходимость эмоционально насыщенного общения во время учебного процесса, проведения отдельных мероприятий, праздников на факультете; проведения работы по формированию учебного коллектива; вовлечения студентов в волонтерскую деятельность, в рамках которой приобретает опыт работы с инвалидами, пожилыми людьми, лицами с особенностями психофизического развития.

Широкие возможности для удовлетворения потребности в общении создает использование сети Интернет: общение в референтных группах, на форумах между преподавателями и студентами, информирование о важных событиях студенческой жизни на сайте вуза и т.д. Р.И. Цветкова подчеркивает, что использование таких коммуникативных средств в работе со студентами, как коммуникативная компетентность, коммуникативные навыки общения, саморегуляция и др., способствует формированию высокого уровня мотивации и делает целесообразным проведение коммуникативных практикумов [8].

Второе ранговое место занимают мотивы творческой самореализации. Стремление реализовать себя через творчество можно рассматривать как условие, необходимое для достижения успеха в любом виде деятельности, в т.ч. и учебной. Удовлетворению потребности в творческой самореализации, а также профилактике угасания данной потребности, способствует использование в учебно-воспитательном процессе творческих заданий, технологий проблемного обучения, интерактивных методов. Вышесказанное подтверждается успешным использованием на факультете кейс-технологий, интерактивных методов «Мировое кафе», «Форум-театр» и др., которые направлены на повышение творческой активности участников, их включенности в учебный процесс, обретение личностного смысла в профессии.

Социальные мотивы (мотивы долга и ответственности, самосовершенствования и самоопределения) занимают третье место в ранговой таблице. Анализируя социальные мотивы, можно выделить широкие социальные мотивы, связанные со стремлением быть полезным, ответственностью («Хочу принести больше пользы обществу», «Учусь ради исполнения долга перед родителями, школой»), а также узкие социальные мотивы, обусловленные желанием занять определенную позицию в обществе («Полученные знания позволят мне добиться всего необходимого», «От успехов зависит уровень моей материальной обеспеченности в будущем»). Поддержанию социальной мотивации содействует разъяснение сущности профессии, ее значимости, «погружение» в профессию, что, в свою очередь, содействует обретению личностного смысла в учебной деятельности и создает основу для повышения значимости профессиональных мотивов.

Профессиональные мотивы (желание стать высококвалифицированным специалистом, реализовать имеющиеся способности) находятся в середине ранговой таблицы (четвертое ранговое место). Данное положение можно объяснить тем, что значимость профессиональных мотивов повышается к старшим курсам, что связано с ближайшей перспективой трудоустройства. Соответственно повышение роли профессиональных мотивов следует ожидать к 3–4 курсу.

Исследователи отмечают большую значимость учебно-познавательной мотивации для успешного осуществления учебной деятельности, ее продуктивности, нежели уровня развития мышления (Н.Ц. Бадмаева, О.К. Тихомирова). Проведенное исследование показало, что учебно-познавательная мотивация студентов занимает пятое ранговое место. В связи с вышесказанным представляется целесообразным проведение педагогами работы, направленной на осознание студентами цели изучения как всей учебной дисциплины, так и отдельной темы, формирование умения ставить перед собой текущие и перспективные цели, создание ситуаций переживания успеха, положительного эмоционального фона на занятиях, что содействует повышению значимости учебно-познавательной мотивации. При этом следует учитывать тот факт, что в большей степени повышают мотивацию те цели, которые человек ставит перед собой самостоятельно, по сравнению с целями, привнесенными извне [9, с. 613]. Достижению цели способствует мысленное моделирование процесса ее достижения, определенной последовательности событий [9, с. 618].

Вовлечение студентов в проектную, научно-исследовательскую деятельность также способствует формированию интереса к изучению учебных дисциплин, увлечения содержанием деятельности, приобретению знаний, умению использовать полученные знания в нестандартных ситуациях. Проведение данной работы необходимо осуществлять с опорой на значимые для студентов коммуникативные мотивы, их ориентированность на общение.

По мнению Е.П. Ильина, стимулирует учебную активность студентов регулярное проведение опросов с оценкой деятельности. Моральное поощрение и порицание следует использовать с учетом психологических и поведенческих типов студентов (интроверты, экстраверты), силы нервной системы (сильная, слабая). Влияние социально-психологического климата, сложившегося в группе, на устойчивость мотива к учебно-познавательной деятельности предопределяет необходимость и важность проведения на первом курсе педагогами, кураторами работы, направленной на формирование коллектива студентов.

С положительной стороны следует отметить факт, что мотивы престижа и мотивы избегания неудач занимают последние места в ранговой таблице, лишь у отдельных студентов эти мотивы доминируют. Наличие названных мотивов мешает полноценному раскрытию способностей студента, ведет к напряжению, росту тревоги, снижает его творческий потенциал. Как отмечает Н.Ц. Бадмаева, данные мотивы определяют ориентацию человека только лишь на конечный результат (например, получение диплома о высшем образовании), при этом обесценивается содержание самой деятельности, отсутствует обоснованный выбор способов достижения цели, включение в деятельность не приносит радости, чувства удовлетворения от проделанной работы, доминирование отрицательных эмоций приводит к снижению и без того слабого в данном случае познавательного интереса.

Определяя динамику учебной мотивации студентов, возникает вопрос о ее взаимосвязи с мотивом выбора профессии.

Для выявления мотивов выбора профессии студентами первого курса нами была использована методика «Мотивы выбора профессии» (С.С. Гриншпун).

В результате анализа преобладающего вида мотивации при выборе профессии было установлено, что у студентов преобладает мотив творческой реализации в труде (средний показатель – 16,52 балла), далее – мотивы делового характера (средний показатель – 16,07 балла), материальное благополучие (средний показатель – 13,56 балла) и престижность профессии (средний показатель – 12,69 балла). Таким образом, прежде всего студенты первого курса рассматривают будущую профессиональную деятельность как способ проявления и развития собственных интеллектуальных и творческих возможностей.

Корреляционный анализ полученных данных позволил установить некоторые статистически значимые взаимосвязи ($p \leq 0,05$) между различными мотивами, определяющими характер учебной деятельности, и мотивами выбора профессии студентов специальностей «Социальная педагогика» и «Социальная работа (социально-психологическая деятельность)».

Расчет χ^2 -критерия Пирсона показал умеренную положительную связь на достоверном уровне между деловым отношением в мотивах выбора профессии и коммуникативными мотивами в учебной деятельности – r -Пирсона = 0,5 при $p \leq 0,001$, т.е. чем выше уровень делового отношения в выборе профессии у студентов, тем выше уровень коммуникативных мотивов в учебной деятельности. Это свидетельствует о том, что представление о выбранной специальности, готовность реализоваться в выбранной профессии, желание сделать свою жизнь насыщенной и интересной обуславливают стремление первокурсников к расширению круга общения и приобретению навыков взаимодействия.

Выявлена значимая умеренная положительная связь между деловым отношением в мотивах выбора профессии мотивами творческой самореализации в учебной деятельности – r -Пирсона = 0,44 при $p \leq 0,05$, т.е. чем выше уровень делового отношения в качестве мотива выбора профессии, тем выше уровень мотивов творческой самореализации в учебной деятельности у первокурсников. Для некоторых студентов интерес к выбранной профессии, желание получить высшее образование, возможность самореализации и самосовершенствования являются мотивационной составляющей в реализации своего творческого потенциала в процессе обучения: самостоятельное решение творческих педагогических задач, связанных с различными формами и видами будущей профессиональной деятельности, участие в семинарских занятиях, творческих конкурсах и т.п.; анализ собственной деятельности; формирование самооценки и готовности к творчеству в разнообразных видах учебно-познавательной деятельности.

Также установлена значимая умеренная отрицательная связь между престижем профессии в мотивах выбора профессии и учебно-познавательными мотивами в учебной деятельности – r -Пирсона = -0,39 при $p \leq 0,05$, т.е. чем ниже уровень мотивов, связанных с престижем профессии в выборе профессии у студентов, тем выше уровень учебно-познавательных мотивов в учебной деятельности. В данном случае можно говорить о том, что часть первокурсников не рассматривают выбранную специальность как престижную, позволяющую достичь признания среди ближайшего окружения и видного положения в обществе в целом. Для студентов доминирующим мотивом выступает мотив овладения выбранной профессией, стремление приобрести знания, навыки и умения, необходимые им в будущем для успешной самореализации, поиску новых, нестандартных решений профессиональных задач и проблем, личностному и профессиональному росту.

Умеренная отрицательная связь на достоверном уровне наблюдается между материальным благополучием в мотивах выбора профессии и социальными мотивами в учебной деятельности – r -Пирсона = -0,43 при $p \leq 0,05$, т.е. чем ниже уровень мотивов, связанных с материальным благополучием в выборе профессии, тем выше уровень социальных мотивов в учебной деятельности у студентов. Следует отметить, у студентов материальное благополучие, стремление иметь высокооплачиваемую работу не вошли в ряд ведущих мотивов выбора профессии. В процессе учебно-познавательной деятельности через овладение знаниями, решение различных учебных, производственных задач у студентов происходит формирование представлений о будущей профессии, понимание ее сущности, значимости, что в свою очередь способствует повышению личного социального сознания, значимости профессиональной мотивации и профессиональному становлению в целом.

Заключение. Таким образом, доминирующими мотивами у студентов первого курса, обучающихся по специальностям «Социальная педагогика» и «Социальная работа (социально-психологическая деятельность)», являются коммуникативные мотивы и мотивы творческой самореализации, которые представляются нам как специфические для данной категории специалистов и создающие благоприятную основу для успешной деятельности, что подтверждается наличием положительной связи между деловым отношением в мотивах выбора профессии и коммуникативными мотивами, мотивами творческой самореализации в учебной деятельности. Педагогическая деятельность по развитию учебной мотивации должна выстраиваться с опорой на актуальные (реально действующие) мотивы и создавать условия для развития мотивов, считающихся ведущими для учебной деятельности студентов, необходимых для осуществления успешной профессиональной подготовки, существующих сегодня как понимаемые, но недостаточно действенные, – учебно-познавательные и профессиональные мотивы. Повышению мотивированности студентов к учебной деятельности, а также оптимизации мотивационной структуры учебной деятельности содействует включение студентов в эмоционально насыщенное общение как с преподавателями, так и с однокурсниками, в волонтерскую деятельность; «погружение» в профессию, нахождение собственного личностного смысла в ней, осознание целей обучения и умение самостоятельно ставить перед собой цели; формирование положительного психологического климата в группе; создание ситуаций для переживания студентами ситуаций успеха; использование интерактивных и информационных технологий работы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ильин, Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. – СПб. : Питер, 2011. – 508 с.
2. Маслоу, А. Мотивация и личность / А. Маслоу. – 3-е изд. – СПб. : Питер, 2003. – 352 с.
3. Бакунович, М.Ф. Динамика мотивационно-целевой саморегуляции студентов в процессе учебной деятельности : автореф. дис. ... канд. психол. Наук : 19.00.07 / М.Ф. Бакунович ; БГПУ. – Минск, 2001. – 19 с.
4. Селемнева, Т.А. Мотивация обучения в условиях реализации компетентностного подхода в высшем образовании [Электронный ресурс] / Т.А. Селемнева. – Режим доступа: https://elibrary.ru/query_results.asp. – Дата доступа: 10.09.2019.
5. Бадмаева, Н.Ц. Влияние мотивационного фактора на развитие умственных способностей / Н.Ц. Бадмаева. – Улан-Удэ : ВСГТУ, 2005. – 280 с.

6. Колмогорова, Л.А. Содержание и динамика мотивационной зрелости студентов-первокурсников в адаптационный период : автореферат дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Л.А. Колмогорова ; Новосиб. гос. пед. ун-т. – Новосибирск, 2008. – 24 с.
7. Ларина, Е.А. Исследование структуры и динамики мотивационной сферы личности студентов [Электронный ресурс] / Е.А. Ларина // Изв. Самар. науч. центра Рос. акад. наук. – 2009. – Т. 11, 4 (5). – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/v/issledovanie-struktury-i-dinamiki-motivatsionnoy-sfery-lichnosti-studentov>. – Дата доступа: 25.10.2019.
8. Цветкова, Р.И. Мотивационная сфера личности студента: условия и средства ее формирования / Р.И. Цветкова // Психол. наука и образование. – 2006. – № 4. – С. 76–78.
9. Фрэнкин, Р. Мотивация поведения: биологические, когнитивные и социальные аспекты / Р. Фрэнкин. – 5-е изд. – СПб. : Питер, 2003. – 651 с.

Поступила 17.06.2020

EDUCATIONAL MOTIVATION OF FIRST-YEAR STUDENTS – FUTURE SPECIALISTS OF SOCIAL AND EDUCATIONAL SPHERES

T. SAVITSKAYA, N. SHABANOVA

The article presents the results of studying the educational motivation of first-year students studying in the specialties «Social pedagogy», «Social work (social and psychological activity)». The purpose of the article: on the basis of identifying the current structure of educational motivation of first-year students to determine the ways of its further development. The study of the structure of educational motivation of students showed the dominance of communicative motives and motives of creative self-realization, which we consider as specific for students - future specialists in the social and educational spheres. Following are educational and cognitive and professional motives. The last ranking places are occupied by motives of prestige and avoidance of failure. The definition of the structure of educational motivation of students determined the need for pedagogical work to strengthen the awareness and stability of learning motives, to increase the importance of educational, cognitive and professional motives.

Keywords: *motive, motivation, motivational sphere, educational motivation, motives for choosing a profession.*

УДК 378.14:811

**ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ
КАК ЭЛЕМЕНТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ГОСУДАРСТВЕННЫХ СЛУЖАЩИХ*****Е.В. ТУЛЕЙКО***(Академия управления при Президенте Республики Беларусь, Минск),**канд. филол. наук О.В. БОСЬКО**(Белорусский государственный университет информатики и радиоэлектроники, Минск)*

Рассматриваются изменения, происходящие в коммуникативной деятельности государственных служащих в условиях цифровизации государственного управления и общества в целом. Анализируются современное наполнение и различные подходы к определению сущности и структуры понятия коммуникативная компетенция. Изучается воздействие на процесс коммуникативного взаимодействия между человеком и государством изменений в политической и социально-экономической сферах, обусловленных развитием информационных технологий. Предлагается авторская структура коммуникативной компетенции, компонентный состав которой сформирован на основании проведенного в ходе исследования обобщения основных характеристик коммуникативной компетенции. Обозначаются основные направления развития коммуникативной компетенции, являющейся в современных условиях неотъемлемой частью специальных профессиональных компетенций государственного служащего. Обосновывается необходимость непрерывного развития коммуникативных навыков государственных служащих в целях повышения эффективности и результативности их профессиональной деятельности в условиях цифровой трансформации.

Ключевые слова: коммуникативная компетенция, государственные служащие, профессиональная деятельность, цифровая трансформация, коммуникативное образование, самообразование.

Введение. Современные социально-экономические условия предъявляют высокие требования к профессиональному развитию государственных служащих. Необходимость быть профессионально мобильными и социально адаптивными требует умения выступать публично, владения технологиями общения, наличия способности адекватно ситуации взаимодействия находить средства и способы выражения мысли, достигать цели коммуникации. Недостаточный уровень коммуникативной компетенции работника негативно сказывается на его профессиональной деятельности.

При этом смысловое наполнение термина «коммуникативная компетенция», несмотря на его частое применение, оказалось в значительной степени размытым. Выработка четкого определения сопряжена с объективными сложностями и затруднена в силу специфичности и многоаспектности самого понятия коммуникативность. Нечеткость границ термина привела к тому, что в качестве синонимов используется целый ряд терминов: коммуникативные умения, речевая компетентность, коммуникативная грамотность, социолингвистическая компетентность, вербальная коммуникативная компетентность, коммуникативные способности и др. [1].

Целью данной работы является конкретизация в рамках проводимого исследования понятия «коммуникативная компетенция» применительно к деятельности государственных служащих, а также определение основных направлений развития коммуникативной компетенции государственных служащих. Для достижения поставленной цели авторами проводится изучение применяемых в научных исследованиях подходов к определению сущности и структуры понятия «коммуникативная компетенция», анализ структуры коммуникативной компетенции государственных служащих и обобщение ключевых характеристик, определяются пути и способы повышения уровня подготовки государственных служащих в сфере коммуникативной деятельности.

Основная часть. Современный контекст применения понятия «коммуникативная компетенция» предполагает наличие знаний различных средств коммуникации и умений эффективно пользоваться ими как при непосредственных контактах, так и при опосредованном взаимодействии, в т.ч. с использованием онлайн-коммуникаций, способности осуществлять речевую деятельность в соответствии с целями и ситуацией, устное и письменное общение в рамках определенной сферы деятельности, владение ораторским искусством, навыками активного слушания, умение соблюдать этику и этикет общения, наличие навыков работы в команде и налаживания взаимодействия с руководством, подчиненными, коллегами, посетителями, владение новыми техническими средствами коммуникации, навыки и умения адекватного использования

* Результаты исследования получены при поддержке Белорусского республиканского фонда фундаментальных исследований в рамках выполнения научно-исследовательской работы «Разработать модель коммуникативной деятельности государственных служащих в контексте цифровой трансформации» (договор № Г19-093 от 2 мая 2019 г.).

иностранный язык в конкретной ситуации общения и др. Как мы видим, трактовка очень широкая и недостаточно конкретная.

Анализ предлагаемых в научных трудах различных исследователей дефиниций термина «коммуникативная компетенция» был проведен М.В. Стуриковой [2], которая привела в своей работе некоторые из предложенных учеными определений: «способность и реальная готовность к общению адекватно целям, сферам и ситуациям общения, готовность к речевому взаимодействию и взаимопониманию»; «комплекс коммуникативных умений, основанных на синтезе лингвистических, культурологических, психологических и социальных знаний»; «знание языка и умение использовать языковые средства в реальных ситуациях профессионального общения»; «умение вступать в коммуникацию с целью быть понятым, а также владение умениями общения»; тактика «решения средствами языка задач общения»; «способность средствами изучаемого языка осуществлять речевую деятельность в соответствии с целями, задачами, ситуацией общения в рамках определенной сферы деятельности. В основе коммуникативной компетенции лежит комплекс умений, которые позволяют коммуниканту участвовать в речевом общении»; «способность человека к общению в одном или всех видах речевой деятельности, которая представляет собой приобретенное в процессе естественной коммуникации или специально организованного обучения»; сумма «языковых навыков и знаний говорящего – слушающего об использовании языка в изменяющихся ситуациях в условиях речи»; «знания говорящего об уместном и эффективном его (языка) использовании в различных социальных и стилистических контекстах»; «знания, умения, навыки, необходимые для понимания чужих и порождения своих программ речевого поведения» и др. [2, с. 27–31].

Проведенный анализ термина «коммуникативная компетенция» позволяет выделить основные подходы к его значению, которые сводятся к тому, что коммуникативная компетенция рассматривается как знание, которым человек должен овладеть, и как умение, которое он должен научиться использовать в конкретной ситуации.

В настоящем исследовании под коммуникативной компетенцией понимается способность применять в работе с информацией профессиональные знания, навыки и умения, обеспечивающие при этом эффективное взаимодействие (коммуникацию), в т.ч. с использованием информационно-коммуникационных технологий (далее – ИКТ).

Компонентный состав коммуникативной компетенции неоднократно становился предметом научных исследований, результаты которых в свою очередь подвергались обобщению. Так, теоретические основы содержания коммуникативной компетенции государственных служащих представлены в исследованиях Л.Д. Александровой, И. Шкваруна, Д.С. Кумейко, О.А. Захаровой, О.В. Игнашовой, О.Н. Ясаревской, Т.А. Печеновой, С.А. Юсупова, О.А. Сальниковой и др. В среднем ученые выделяют от трех до шести компонентов в составе коммуникативной компетенции.

Авторы по-разному определяют структуру коммуникативной компетенции: ортологические компетенции (нормативное формо-, словоупотребление, построение синтаксических конструкций и др.); дискурсивные компетенции (стилистика языка, межличностное деловое общение и др.), риторические компетенции (мастерство публичного выступления); социокультурные компетенции (базовые знания о национально-культурных особенностях страны и др.) [3, с. 227]; языковой компонент (формирование лексических и грамматических навыков), речевой компонент (смысловое, логическое построение высказывания, умение аргументировать свою позицию, вести дискуссию, задавать вопросы); учебно-познавательный компонент (умение работать с информацией); социокультурный компонент (культура коммуникации в условиях сотрудничества, умение выслушать партнера, встать на его позицию и сформулировать ее); этикетный и общекультурный компонент [4]; культура речи (нормативный компонент, орфоэпические нормы, коммуникативные нормы, этические нормы) [5] и др.

Анализируя структуру коммуникативных компетенций государственных служащих, выделяют также следующие компоненты:

1. Содержательно-процессуальный компонент. Включает когнитивный компонент (технические знания, знания технологий работы, компьютерная грамотность, осведомленность, знание коммуникативных стратегий и тактик) и деятельностный (умения и навыки работы с информацией, ее представления и передачи, умение решать возникающие задачи с использованием программного обеспечения, навыки межличностного профессионального и виртуального общения, развитие коммуникативных умений, полученных на основе когнитивного компонента);

2. Мотивационно-личностный компонент. Характеризует степень мотивационных побуждений, готовность и способность к использованию информационных технологий в своей деятельности, отношение государственного служащего к новым информационным технологиям, ценностные ориентации;

3. Рефлексивный компонент. Заключается в осознании собственного уровня компетенции и проектировании процессов его повышения, самооценке, самоорганизации и саморегуляции государственного служащего, управлении собственным поведением, деятельностной рефлексии, а также в расширении самосознания, самореализации на государственной службе [4].

Таким образом, в научной литературе встречаются различные подходы к определению сущности и структуры понятия «коммуникативная компетенция». Обобщив основные характеристики коммуникативной компетенции можно прийти к следующим выводам:

1. Коммуникативная компетенция является сферой личностного и профессионального развития, обеспечивающей взаимодействие между субъектами в различных ситуациях общения и соответствующей уровню знаний, психологическим особенностям и интересам субъектов;

2. В структуре коммуникативной компетенции можно выделить базовые знания (нормы языка, стилистика языка, построение синтаксических конструкций, культура речи, знание современных ИКТ и др.), умения и навыки, позволяющие применять и развивать имеющиеся знания (ораторское мастерство, гибкость в общении, этические навыки, применение рецептивных и продуктивных видов речевой деятельности, использование современных ИКТ и др.), а также личностные качества, способствующие либо препятствующие коммуникации;

3. Знания, умения и навыки, а также личностные качества формируют коммуникативное поведение, которое зависит от стратегии (цели и задачи коммуникации), выбранных психологических приемов, информационных и коммуникационных технологий. Коммуникативное поведение должно быть адекватно условиям (сферам и ситуациям) общения;

4. Значимым элементом коммуникативной компетенции и фактором управления коммуникативными процессами является понятие эффективности коммуникации. В основе эффективности коммуникации лежит отношение достигнутого результата коммуникации к изначально намеченной цели. Систематическая оценка эффективности коммуникации позволяет корректировать коммуникативное поведение.

Представим содержание коммуникативной компетенции в виде рисунка.



Рисунок. – Содержание коммуникативной компетенции

С учетом изложенного коммуникативная компетенция представляет собой структурированное образование, включающее набор знаний и умений, личностных качеств субъектов коммуникации, формирующих их коммуникативное поведение, адекватное целям, сферам и условиям общения. Кроме того, процесс формирования и развития коммуникативной компетенции осуществляется в контексте новых требований к субъектам коммуникативной деятельности, соответствующих современному этапу развития цифровой экономики.

Требования, предъявляемые к компетенциям государственных служащих, содержатся в нормативных правовых актах. Так, в Законе Республики Беларусь от 14 июня 2003 г. № 204-З «О государственной службе в Республике Беларусь», регулирующем деятельность государственных служащих, в качестве одного из фундаментальных принципов государственной службы закрепляется принцип профессионализма и компетентности, который предполагает, что государственный служащий должен обладать знаниями и практическими навыками, необходимыми для выполнения своих должностных обязанностей [6].

Требования, предъявляемые к государственному служащему и непосредственно связанные с уровнем его владения коммуникативной компетенцией, также содержатся в перечне требований, предъявляемых к деловым и личностным качествам руководящих кадров республиканских органов государственного управления, иных государственных организаций, подчиненных Правительству Республики Беларусь, облисполкомов и Минского горисполкома, утвержденных постановлением Совета Министров Республики Беларусь от 25.06.2004 № 759 (ред. от 19.01.2012) «О критериях оценки работы руководящих кадров республиканских органов государственного управления, иных государственных организаций, подчиненных Правительству Республики Беларусь, облисполкомов и Минского горисполкома», который включает в себя следующие блоки: специальные профессиональные компетенции; управленческие компетенции; деловые качества; нравственные качества; интеллектуальные; лидерские качества; психофизиологические черты личности; коммуникативные и культурологические черты личности; организаторские способности [7].

На важность коммуникативной деятельности указывается в Квалификационном справочнике «Государственные должности государственных служащих», в соответствии с которым государственный служащий должен не только обладать организаторскими способностями, чувством высокой ответственности за качественное и своевременное выполнение должностных обязанностей, необходимыми морально-этическими качествами и т.д., но и уметь лаконично, аргументировано, четко и в логичной последовательности излагать устно и письменно мысли; вести деловую переписку [8].

Таким образом, коммуникативные компетенции в настоящее время представляют собой не просто наличие коммуникативных черт личности. В современных условиях они являются частью специальных профессиональных компетенций, определяющих результативность и эффективность профессиональной деятельности государственного служащего.

Необходимо отметить, что значимая роль коммуникативной компетенции среди иных специальных профессиональных компетенций государственного служащего объясняется также возрастанием требований со стороны государства и общества к профессионализму и общей модели поведения государственных служащих. В первую очередь это связано с формированием в Республике Беларусь цифровой экономики, развитием сервисов электронного правительства, когда общество воспринимается в качестве клиента государственных услуг, к которому в современных условиях нужен эффективный коммуникативный подход, в т.ч. основанный на эффективном использовании ИКТ.

Основным направлением развития коммуникативной компетенции государственных служащих является коммуникативное образование, включающее подготовку и переподготовку кадров в сфере государственного управления; повышение квалификации государственных служащих и стажировку (краткосрочные семинары); самообразование.

Профессиональная подготовка проводится с целью приобретения теоретических знаний, а также практического освоения и закрепления навыков по исполнению должностных обязанностей.

Дополнительное профессиональное образование государственного служащего включает в себя профессиональную переподготовку, повышение квалификации и стажировку.

Переподготовка проводится в целях адаптации государственных служащих к новой профессиональной деятельности и организуется при необходимости назначения на государственную должность иного профиля или при смене рода деятельности, в т.ч. с учетом международных требований и стандартов.

Повышение квалификации – это углубление и расширение знаний, умений и практических навыков на основе усвоения современных достижений науки, техники и передовой практики.

Стажировка кадров в сфере управления является важным элементом практико-ориентированного обучения. Основной целью стажировки является формирование и закрепление на практике профессиональных знаний, умений и навыков, полученных в результате теоретической подготовки.

В то же время научные исследования свидетельствуют, что в непрерывном образовании взрослых подготовка, переподготовка и повышение квалификации занимают только 20–30%, остальные 70–80% приходятся на систематическое самообразование [9, с. 80]. Именно самообразование, по мнению ряда исследователей, является той формой образования взрослых, которая наиболее полно отвечает современным требованиям информационного общества [10, с. 42].

Необходимость самообразования отмечена в Указе Президента Республики Беларусь «О некоторых мерах по совершенствованию подготовки, переподготовки и повышения квалификации кадров в сфере управления» [11], где определено, что формирование системы непрерывного образования руководящих кадров, лиц, включенных в резервы руководящих кадров, государственных служащих осуществляется на основе сочетания подготовки, переподготовки, повышения квалификации и самообразования.

Важными отличительными чертами самообразования являются, прежде всего, наличие у государственных служащих активных познавательных потребностей и интересов, внутренних побуждений к их удовлетворению, осознанность усилий и организованность действий. При наличии этих факторов

для государственных служащих необходим постоянный доступ к учебному контенту по интересующей их тематике, а также возможность обучения в собственном темпе, включая удобство времени и расположения.

Для системы поддержки самообразования необходимо разрабатывать программы самообразования, целью которых является совершенствование практических навыков и умений по актуальным и востребованным направлениям знаний, необходимых государственным служащим в профессиональной деятельности. При этом в самообразовании наибольшую эффективность будут иметь индивидуально-ориентированные и дистанционные технологии, включающие:

программы самообразования, сопровождающиеся соответствующим теоретическим контентом и практическими заданиями, позволяющими закреплять усвоенный материал;

контрольно-оценочный компонент, содержащий среди прочего тестовые задания, разработанные с использованием информационно-коммуникационных технологий, и позволяющий проводить самооценку уровня усвоения материала.

В связи с этим, по мнению авторов, целесообразна разработка программы самообразования «Коммуникативная грамотность государственного служащего», в рамках которой будут освещены следующие вопросы: культура речи государственных служащих; организационная коммуникация и деловая (бизнес) коммуникация; устная и письменная речь в деловом общении; деловое общение на государственной службе: этикетные и этические требования; профессиональные межличностные отношения; клиентоориентированность коммуникации; организационные отношения и связи с общественностью (public relations); политические дискуссии и общественные дебаты; межнациональные и межкультурные связи; современные ИКТ в государственном управлении; ведение аккаунтов государственных служащих и использование социальных сетей в государственном управлении.

Внедрение указанной программы самообразования в систему подготовки и переподготовки государственных служащих позволит им совершенствовать имеющиеся навыки, необходимые для успешной деловой коммуникации (устной, письменной и с использованием ИКТ). Программа самообразования будет включать электронный образовательный ресурс, содержащий тестовые задания, позволяющие самостоятельно оценивать уровень коммуникативной грамотности, в т.ч. информационно-технологические знания. Названный образовательный ресурс позволит актуализировать ранее полученные знания, а также будет способствовать углублению имеющихся и получению новых профессиональных знаний в области коммуникативной деятельности как фактора эффективности работы государственного органа.

Задачами программы самообразования «Коммуникативная грамотность государственного служащего» будут являться:

1. Определение специфики современной коммуникативной деятельности государственных служащих.
2. Изучение основных направлений, форм, методов и технологий эффективной коммуникации по направлениям профессиональной деятельности государственных служащих и целевым аудиториями.
3. Определение условий для эффективного применения коммуникативных знаний в профессиональной деятельности государственных служащих.

Заключение. Перечень компетенций государственного служащего, необходимых для эффективного выполнения поставленных перед ним задач, не является статичной конструкцией, предъявляющей жесткие условия к наличию тех или иных навыков и умений, и может трансформироваться. Это обусловлено тем, что устанавливаемые для государственных служащих требования к компетенциям должны отвечать характеру задач, решаемых в рамках их непосредственной профессиональной деятельности.

Поскольку специалисты различных профессий, в т.ч. государственные служащие, сталкиваются с новыми задачами и запросами, предъявляемыми к ним со стороны общества, подвержены воздействию изменений в социально-экономическом развитии, их профессиональные компетенции выступают своего рода зависимой величиной, которая подвержена преобразованиям. Кроме того, в условиях цифровой трансформации по-новому выстраивается социальная активность, формы кооперации и управленческие процессы. При всей важности устных и письменных коммуникаций происходит движение в сторону их автоматизации, когда взаимодействие осуществляется с использованием компьютеров и иных информационно-коммуникационных технологий.

Для того чтобы уровень подготовки государственных служащих соответствовал актуальным требованиям, значительное внимание должно уделяться развитию их коммуникативной компетенции. Обязательными элементами коммуникативного образования должны выступать не только подготовка, переподготовка, повышение квалификации и стажировка кадров, но и самообразование государственных служащих в сфере коммуникативной деятельности. Систематическое самообразование с использованием специально разработанных программ позволит сформировать коммуникативную компетентность государственных служащих, что в свою очередь положительно скажется на осуществляемой ими профессиональной деятельности и результатах работы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Анисимова, Е.А. Проблема формирования коммуникативных компетенций в школе и вузе / Е.А. Анисимова // Преподавание филологических дисциплин на неспециальных факультетах: традиции и инновации : сб. материалов респ. науч.-метод. семинара, Брест, 25 апр. 2012 г. – Брест : БрГУ им. А.С. Пушкина, 2012. – С. 3–6.
2. Стурикова, М.В. Коммуникативная компетенция: к вопросу о дефиниции и структуре / М.В. Стурикова // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2015. – № 6. – С. 27–32.
3. Акатова, Н.Г. Формирование коммуникативной компетентности государственных служащих средствами русского и иностранного языков: ортологический аспект / Н.Г. Акатова, Ю.А. Бессонова // Среднерус. вестн. обществ.наук. – 2014. – № 1 (31). – С. 226–236.
4. Кумейко, Д.С. Информационно-коммуникативная компетентность государственных служащих: диагностика основных показателей / Д.С. Кумейко // Вопросы управления. – 2014. – № 1 (26). – С. 182–185.
5. Босько, О.В. Развитие коммуникативных компетенций государственных служащих / О.В. Босько // Корпоративные стратегические коммуникации : сб. науч. ст. / БГУ, Ин-т журналистики ; редкол.: С.В. Дубовик (отв. ред.) [и др.]. – Вып. 2. – Минск : Изд. центр БГУ, 2016. – С. 40–42.
6. О государственной службе Республики Беларусь : Закон Респ. Беларусь, 14 июня 2003 г., № 204-3 // ЭТАЛОН. Законодательство Республики Беларусь / Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь. – Минск, 2019.
7. О критериях оценки работы руководящих кадров республиканских органов государственного управления, иных государственных организаций, подчиненных Правительству Республики Беларусь, облисполкомов и Минского горисполкома [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://pravo.by/pdf/2004-104/2004-104\(017-021\).pdf](http://pravo.by/pdf/2004-104/2004-104(017-021).pdf). – Дата доступа: 16.01.2020.
8. Об утверждении Квалификационного справочника «Государственные должности государственных служащих»: постановление Министерства труда и социальной защиты Респ. Беларусь, 24 окт. 2003 г., № 135 : в ред. от 26.05.2011 г. [Электронный ресурс] // ЭТАЛОН. Законодательство Республики Беларусь / Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь. – Минск, 2020.
9. Охрименко, А.А. Самообразование как элемент системы непрерывного образования руководящих кадров в Республике Беларусь. / А.А. Охрименко, Н.Б. Матиевская / Наука. Освіта. Інновації. – 2012. – № 1 (5). – С. 77–82.
10. Калашник, Н.С. Самообразование чиновников как составляющая политики управления людскими ресурсами на государственной службе (опыт Украины). / Н.С. Калашник // ARS ADMINISTRANDI. – 2013. – № 4. – С. 42–52.
11. О некоторых мерах по совершенствованию подготовки, переподготовки и повышения квалификации кадров в сфере управления [Электронный ресурс] : Указ Президента Респ. Беларусь, 2 июня 2009 г., № 275 // ЭТАЛОН. Законодательство Республики Беларусь / Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь. – Минск, 2020.

Поступила 12.03.2020

**FORMATION OF COMMUNICATIVE COMPETENCE
AS AN ELEMENT OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF PUBLIC OFFICERS**

K. TULEIKA, O. BOSKO

In the article are considered changes in the communicative activity of public servants in the context of digitalization of public administration and society as a whole. The modern content and various approaches to determining the essence and structure of the concept of communicative competence are analyzed. Authors study the impact on the process of communicative interaction between a person and the state of changes in the political and socio-economic spheres, due to the development of information technology. An authorial structure of communicative competence is proposed, the component structure of which is formed on the basis of a generalization of the main characteristics of communicative competence carried out during the study. The main directions of the development of communicative competence, which in modern conditions is an integral part of the special professional competencies of a public servant, are indicated. The necessity of the continuous development of the communication skills of civil servants is substantiated in order to increase the efficiency and effectiveness of their professional activities in the context of digital transformation.

Keywords: *communicative competence, civil servants, professional activities, digital transformation, communicative education, self-education.*

УДК 378.02.372.8

**МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЙ ЛЕКСИКЕ
СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ВИДЕОМАТЕРИАЛОВ**

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

Рассматривается проблема использования видеоматериалов в процессе обучения профессионально ориентированной лексике студентов неязыковых специальностей. Предлагаемые в статье задания помогают будущим специалистам совершенствовать умения устной речи и письма, проводить анализ изучаемого материала, закреплять профессионально ориентированную лексику и развивать умение взаимодействовать в диалоге культур.

Ключевые слова: видеоматериалы, профессионально ориентированная лексика, аутентичность, терминология, закадровый комментарий.

Введение. Сегодня государственный заказ Республики Беларусь предъявляет особые требования к выпускникам высших учебных заведений. Они должны не только обладать квалифицированными знаниями и умениями по выбранной специальности, но и уметь общаться на иностранном языке со своими зарубежными коллегами, особенно в рамках своей профессии, поэтому современное 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 вузовского преподавателя поиска новых форм, методов и средств обучения, а также специфичных приемов их использования в учебном процессе. Особенно это касается иностранного языка. Студенты, в целом, заинтересованы в изучении иностранного языка (ИЯ), но с каждой новой реформой образования или введением новых образовательных стандартов курс обучения ИЯ почему-то сокращается. Преподаватели неязыковых вузов поставлены в такие условия, что без использования новейших технологий они просто не смогут обеспечить эффективность учебного процесса, активизации познавательной деятельности студентов и, в итоге, подготовки их к дальнейшей профессиональной деятельности. Думается, что одним из действенных приемов активизации обучения на неязыковых специальностях в вузе является использование визуальных средств, таких как видеоматериалы на занятиях по ИЯ.

Основная часть. Интенсивное проникновение в практику работы высших учебных заведений новых источников экранного преподнесения информации позволяет выделять и рассматривать использование видеоматериалов в качестве отдельного приема обучения. Использование видеоматериалов служит не только для усвоения знаний, но и для их контроля, закрепления, повторения, обобщения, систематизации, следовательно, успешно выполняет все дидактические функции. Использование видеоматериалов базируется преимущественно на наглядном восприятии информации. Это предполагает как индуктивный, так и дедуктивный пути усвоения знаний, различную степень самостоятельности и познавательной активности студентов, допускает различные способы управления познавательным процессом.

Обучающая и воспитывающая функции использования видеоматериалов обуславливаются высокой эффективностью воздействия наглядных образов. Информация, представленная в наглядной форме, наиболее доступна для восприятия, усваивается легче и быстрее.

Многочисленные исследования подтверждают, что:

- 90% информации человек воспринимает через зрение;
- 70% сенсорных рецепторов находятся в глазах;
- около половины нейронов головного мозга человека задействованы в обработке визуальной информации;
- на 17% выше производительность человека, работающего с визуальной информацией;
- на 4,5% лучше вспоминаются детали визуальной информации;
- человек запоминает 10% из услышанного, 20% – из увиденного и 80% – из увиденного и услышанного одновременно [1, с. 121].

Важнейшим каналом восприятия информации у человека служит зрительный канал, поэтому повышение уровня понимания учебного материала осуществляется с помощью методов и приемов визуализации информации и знаний. Доказано, что чем глубже человек проникает в суть изучаемого процесса или явления, чем больше у него возможностей наглядно манипулировать полученными данными, тем глубже и полнее его понимание.

Правда, развивающее воздействие наглядной информации в том случае, когда не предлагаются контрольные упражнения и тесты по ее восприятию, запоминанию, невелико. Киноэкран и телевизор слабо стимулируют развитие абстрактного мышления, творчества и самостоятельности. Необходима специальная организация обучения, чтобы кино- и телеэкран выступали в качестве источника проблемности и стимулом для самостоятельных исследований. Использование видеоматериалов в учебном процессе обеспечивает возможность:

- дать более полную, достоверную информацию об изучаемых явлениях и процессах;
- повысить роль наглядности в учебном процессе;
- удовлетворить запросы, желания и интересы студентов;
- освободить преподавателя от части технической работы, связанной с контролем и коррекцией знаний, умений, и т.д.;
- организовать полный и систематический контроль, объективный учет успеваемости и наладить эффективную обратную связь.

Применение различных визуальных приемов преподнесения знаний и информации улучшает процесс усвоения учебного материала, стимулирует когнитивные процессы, а также позволяет повысить эффективность восприятия материала, обработка которого занимает минимум времени.

Таким образом, использование видеоматериалов на занятиях по ИЯ в обучении в вузе 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 при использовании видеоматериалов обеспечивает и поддерживает переход студента на более высокий уровень познавательной деятельности, стимулирует его креативность [2, с. 11].

Любая форма наглядной информации содержит элементы проблемности. Задача преподавателя – использовать такие формы наглядности, которые не только дополнили бы словесную информацию, но и сами являлись бы носителями информации. Чем больше проблемности в наглядной информации, тем выше степень мыслительной активности студента.

В Белорусском государственном экономическом университете обучение ИЯ уже с первого курса носит профессионально ориентированный характер и направлено на развитие коммуникативных потребностей специалистов. У будущих экономистов, юристов, специалистов в области гостиничного и ресторанного бизнеса особый интерес вызывает использование на занятиях ИЯ различных видео технологий: аутентичных видеосюжетов, интерактивного видео, видеопрезентаций. Эти материалы мы сегодня постоянно используем на занятиях по ИЯ, т.к. они являются неотъемлемой частью процесса формирования коммуникативной компетенции студентов.

Визуализация (от лат. *visualis* – зрительный) – общее название приемов представления информации в виде, удобном для зрительного восприятия и анализа. По мнению А.П. Малькина, визуализация, – с одной стороны, «...процесс преобразования вербальной информации в визуальную», с другой, – «...способ оптимизации процесса понимания иноязычного текста, основывающийся на зрительном восприятии текстовой информации» [3, с. 239].

В свою очередь, А.А. Вербицкий подчеркивает, что «...процесс визуализации – свертывание мыслительных содержаний в наглядный образ; будучи воспринятым, образ может быть развернут и служить опорой адекватных мыслительных и практических действий» [4, с. 20].

Выбирая визуальную наглядность как средство обучения, система должна соответствовать определенным требованиям, среди которых А.П. Малькина выделяет следующие:

- 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 [5, с. 14].

Видеосюжеты, используемые на аудиторных занятиях, должны быть доступны для понимания студентов, т.е. соответствовать уровню их языковой подготовки и включать достаточное количество материала. Предлагаемый сюжет должен быть аутентичным, в нем должно быть достаточное количество профессионально направленной лексики. Он должен сопровождаться качественным звуковым оформлением. Подбирать следует интересную и полезную информацию по специальности.

Широкий выбор видеосюжетов представлен в материалах различных сайтов, которые теперь в достаточном количестве можно позаимствовать в Интернете. Они отличаются свежестью информации и дают преподавателю уникальную возможность организовать процесс обучения в естественной языковой среде, подобрать приемлемый для студентов темп работы и пробудить их интерес к изучению ИЯ. Но главное – студенты могут оценить работу своих зарубежных коллег с профессиональной точки зрения, обсудить

выбор и актуальность тематики предлагаемого сюжета, этапы построения и подачи информации, закадровый комментарий, т.к. просмотр зарубежных сюжетов – это не только факты, но и комментарий к ним.

Просмотр и анализ видеосюжета помогает решать как коммуникативные, так и лингвистические задачи в обучении: понять основную информацию сюжета, разобраться в более детальной информации, составить свои вопросы и ответы для подобной тематики, расширить познания культурологического характера и современной английской профессионально ориентированной лексики [6, с. 79].

Темы сюжетов предлагаются студентам различные: мировые политические события, экономика, образование, новейшие технологии, история, культура. Сам сюжет подбирается длительностью не более четырех–пяти минут звучания.

Работа с подобными материалами проходит в несколько этапов. Задача преподавателя на первом этапе подготовить студентов к просмотру. Предварить просмотр следует, выписав название сюжета на доске и уточнив, какие ассоциации оно вызывает у студентов, какие предположения по проблематике материала они могут сделать. Можно до занятия попросить студентов найти фактическую информацию по данной теме и затем на занятии ее обсудить или дополнить. Ответы студентов послужат введением в ситуацию, прамбулой к разговору, позволят им реактивировать культурологические, фактические и лексические знания, связанные с тематикой сюжета.

Ответы могут быть индивидуальные или групповые, в зависимости от преследуемой цели на данном занятии. На этом этапе следует снять фонетические и лексические трудности, встречающиеся в ходе просмотра сюжета и относящиеся к культурологическим реалиям страны изучаемого языка (произнесение имен собственных, дат, цифр, географических названий, аббревиатур, названий предприятий, организаций и т.д.).

Если в сюжете звучат названия государств, можно повторить со студентами названия стран, национальностей, употребление предлогов с географическими названиями. На этом этапе рекомендуется выписать на доске незнакомые слова, клише, новую терминологию по специальности и отработать их со студентами до просмотра сюжета, чтобы у них была возможность использовать их на этапе обсуждения или при выполнении творческих заданий. Преподаватель должен дать как можно больше слов, связанных с тематикой, предполагаемой в ходе просмотра видеосюжета: синонимы, антонимы и т.д., и объяснить их значение.

Перед просмотром видео следует акцентировать внимание студентов на определение ситуации сюжета: кого или что они видят на экране, где и когда снимались те или иные кадры, какова хронология действий, последовательность кадров, кем являются участники сюжета, о чем они говорят, предполагаемая проблематика сюжета и т.д.

Первый просмотр можно провести либо совсем без звука, чтобы студенты получили первое представление об увиденном только по кадрам, либо с паузами для облегчения понимания и определения вида документа. Это первый этап восприятия информации. Затем нужно показать сам сюжет, включив звук, и если возникнет необходимость, то просмотреть сюжет повторно.

Упражнения демонстрационного этапа, которые проводятся в вопросо-ответной форме, должны выявить общее понимание информации студентами, поэтому преподаватель может предложить следующие предложения для контроля:

- укажите, соответствуют ли следующие утверждения увиденной или услышанной в репортаже;
- кому принадлежат следующие реплики;
- кто выступил в поддержку данного предложения, а кто не поддержал эти решения и т.д.

Особое место в понимании видеосюжета следует отвести роли звукового оформления просмотренного материала: какова смысловая нагрузка музыкального сопровождения сюжета, сколько голосов вы слышали, дают ли они некую информацию об участниках предлагаемого действия, сколько их, как они разговаривают между собой, можете ли вы предположить место съемки и т.д.

На втором этапе проверяется эффективность предложенных преподавателем на первом этапе целей в процессе просмотра сюжета, осуществляется контроль более детального понимания содержания видеосюжета и анализ языковых и речевых средств. Здесь можно разбить студенческую группу на подгруппы и дать им отдельные задания для проверки более детального понимания информации, либо использовать работу, когда студенты сами составляют вопросы для своих коллег, а те в свою очередь отвечают на эти вопросы.

Можно предложить студентам подтвердить либо опровергнуть высказанные ранее предположения о теме сюжета, сформулировать одной фразой его проблематику, самостоятельно озаглавить этот сюжет и аргументировать свой выбор, высказать точку зрения одного из участников репортажа, дополнить предложенный текст датами, цифрами, точным временем или номером телефона, осуществить ролевое воспроизведение диалогов, самостоятельное озвучивание видеоклипов, перенести ситуацию на наши реалии, определить цели видеосюжета.

Отработка лексики или грамматических явлений, с которыми студенты могут столкнуться в процессе просмотра видеосюжета, имеет целью добиться еще более детального понимания контекста

и подвести студентов к осознанному использованию профессиональной лексики в их коммуникативной деятельности:

- назовите выражения, использованные участниками видеосюжета для описания их эмоционального состояния;
- какую тактику использовал экономист, чтобы вызвать участников на разговор;
- вспомните глаголы, используемые в ходе беседы для выражения конкретных действий, образуйте однокоренные слова для следующих существительных; найдите в сюжете временные маркеры;
- классифицируйте по окончаниям прилагательные, использованные для характеристики лиц, в ходе решения профессиональных задач, какова роль местоимений в речи главы корпорации;
- в чем заключается игра слов в некоторых выражениях и т.д.

Для закрепления фактического и языкового материала, отработанного на занятии, студентам можно предложить некоторые творческие задания для развития навыков письменной и устной речи, где они смогут показать владение языком по специальности и расширить свой лексический запас. Например, напишите небольшой отчет, чтобы представить хронику увиденных событий; придумайте рекламу для данной банковской организации; составьте рекламный слоган для их продукта и т.д.; напишите короткое сообщение от лица посетителя банка, чтобы дать определенные рекомендации по организации более эффективного процесса работы или предложите свои критические замечания.

Для развития умений устной речи задания могут быть следующими:

- составьте краткое сообщение о событиях данного сюжета;
- как вы можете объяснить феномен нашего общества, о чем было сказано в видеофильме;
- обсудите эти события в вашей студенческой группе;
- сравните освещение и анализ данных событий на телевидении, радио и в региональной газете вашего города.

Подобные творческие задания помогают будущим специалистам совершенствовать умения письма, проводить анализ изучаемого материала, закреплять профессионально ориентированную лексику и развивать умение взаимодействовать в диалоге культур.

Заключение. Резюмируя вышеизложенное, отметим, что внедрение визуальных средств в практику обучения ИЯ доказало целесообразность и высокую эффективность усвоения языкового материала.

Использование видеоматериалов на занятиях по ИЯ способствует индивидуализации обучения и развитию мотивированности речевой деятельности обучаемых. При их использовании развиваются два вида мотивации:

- самомотивация, когда материал интересен сам по себе;
- мотивация, которая достигается тем, что студенту будет показано с помощью видеофрагмента, что он может понять язык, который изучает.

Это приносит удовлетворение и придает веру в свои силы и желание к дальнейшему совершенствованию. Необходимо стремиться к тому, чтобы студенты получали удовлетворение от видеоматериала именно через понимание языка, а не только через интересный и занимательный сюжет.

Еще одним достоинством видеоматериала является сила впечатления и эмоционального воздействия на обучаемых. Поэтому главное внимание должно быть направлено на формирование личностного отношения к увиденному. Успешное достижение такой цели возможно лишь, во-первых, при систематическом показе видеоматериалов, во-вторых, при методически грамотной организованной демонстрации данного материала.

Следует подчеркнуть, что применение на занятиях по ИЯ видеоматериала – это не только еще один источник информации. Использование видеоматериала способствует развитию различных сторон психической деятельности, и, прежде всего, внимания и памяти. Во время просмотра возникает атмосфера совместной познавательной деятельности. В этих условиях даже невнимательный студент становится внимательным. Для того чтобы понять содержание сюжета, необходимо приложить определенные усилия. Так непроизвольное внимание переходит в произвольное. А интенсивность внимания оказывает влияние на процесс запоминания. Использование различных каналов поступления информации (слуховой, зрительный, моторное восприятие) положительно влияет на прочность запечатления страноведческого и языкового материала.

Таким образом, психологические особенности воздействия учебных видеоматериалов на обучающихся (способность управлять вниманием каждого и групповой аудитории, влиять на объем долговременной памяти и увеличение прочности запоминания, оказывать эмоциональное воздействие и повышать мотивацию обучения) способствуют интенсификации учебного процесса и создают благоприятные условия для формирования коммуникативной (языковой и социокультурной) компетенции студентов.

В основе возможности использования средств видеоматериалов при обучении ИЯ лежит тот факт, что динамичность является одной из основных характерных черт живой разговорной речи на ИЯ.

Динамичность видеофильма придает речи наглядность, не достижимую никакими статистическими изображениями.

Думается, что использование видеоматериалов на занятиях можно назвать одним из приоритетных направлений в области обучения ИЯ в неязыковом вузе, основополагающей целью которого является оптимизация обучения, реализуемая с использованием принципа визуализации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Полякова, Е.В. Применение способов и методов визуализации мышления в современном образовании / Е.В. Полякова // Изв. юж. федер. ун-та. Технические науки. – 2012. – № 10 (135). – С. 120–124.
2. Манько, Н.Н. Когнитивная визуализация педагогических объектов в современных технология обучения / Н.Н. Манько // Образование и наука. – 2009. – № 8 (65). – С. 10–30.
3. 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. 238–241.
4. Вербицкий, А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А.А. Вербицкий. – М. : Высш. шк., 1991. – 206 с.
5. 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. – 22 с.
6. Писаренко, В.И. Педагогический алгоритм работы с видеоматериалами / В.И. Писаренко // Перспективные информационные технологии и интеллектуальные системы. – 2003. – Вып. 1 (13). – С. 77–83.

Поступила 10.09.2020

METHODIC OF TEACHING PROFESSIONALLY ORIENTED VOCABULARY TO STUDENTS OF NON-LANGUAGE UNIVERSITIES USING VIDEO-MATERIALS

A. KONYSHEVA

This article deals with the problem of usage of the video-materials in the process of teaching professionally orientated lexis to students of non-language specialities. The tasks, offered in the article, help to the future specialists to improve their skills in oral speech and writing, analyze the material studied, consolidate professionally oriented vocabulary and develop the ability to interact in the dialogue of cultures.

Keywords: *video-material; professionally orientated vocabulary; authenticity; terminology; offscreen commentary.*

УДК 378.147

**АКТУАЛИЗАЦИЯ ЗНАНИЙ КАК МЕТОДИЧЕСКИЙ ФАКТОР ОБЕСПЕЧЕНИЯ
ИХ ПРИМЕНЕНИЯ В МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ
СТУДЕНТОВ ПЕРВОГО КУРСА ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА**

*канд. пед наук, доц. Е.Л. СТАРОВОЙТОВА
(Белорусско-Российский университет, Мозилев)*

Каждая учебная дисциплина в высшей школе вносит свой специфический вклад в становление специалиста-профессионала, отвечающего современным параметрам мирового политического, экономического и технологического развития. Особое место среди них принадлежит математике, предметное и мировоззренческое значение которой выделяет ее как фундаментальную основу для построения знания всех последующих специальных дисциплин в техническом вузе. Качественная математическая подготовка будущих специалистов технического профиля призвана обеспечить осознанное применение ими математических знаний в профессиональной деятельности на основе сформированного умения применять знания внутри самой математики. В связи с этим методически значимой становится проблема актуализации знаний обучающихся как определяющего фактора успешности внутрипредметного применения теоретических знаний и разработка методических средств активного включения студентов в этот процесс при изучении математики. В статье представлен возможный вариант организации деятельности студентов первого курса по актуализации знаний в процессе их применения при решении математических задач посредством использования соответствующих методических приемов.

Ключевые слова: актуализация знаний, математическая подготовка, методические приемы актуализации, применение знаний, психолого-педагогические теории усвоения знаний, решение задач, студенты первого курса, технический вуз.

Введение Качество математической подготовки будущего специалиста технического профиля характеризуется его математической компетентностью как комплексом усвоенных математических знаний и методов математической деятельности, опытом использования их в решении задач, выходящих за пределы предмета математики, и ценностными отношениями к полученным знаниям и опыту. Без базовой математической подготовки современный выпускник технического вуза не сможет решать и анализировать возникающие научно-технические и профессиональные задачи в своей трудовой деятельности. Значимость математического образования как методологической основы большинства образовательных дисциплин технического вуза осознается студентами при изучении специальных дисциплин на старших курсах, а на первых этапах изучение математики проходит «болезненно» и с непониманием важности и возможности применимости многих изучаемых разделов и отдельных вопросов курса.

Особенности современного этапа в развитии математического образования определяются рядом объективных причин (сокращение количества часов, выделяемых на математику; малоубедительный уровень математических знаний выпускников школы по отношению к требованиям вузов; недостаточная подготовка выпускников вуза по отношению к объективным потребностям современной науки и производства). Недостаточность и неоднородность математической подготовки абитуриентов требует использования на разных этапах обучения математике в вузе комплекса методических приемов и средств для активизации познавательной деятельности студентов, обеспечения их мотивационной направленности и интереса к математическим знаниям как основы формирования профессиональных компетенций с учетом рекомендаций ученых и преподавателей-практиков. Так, преподавателю математики необходимо определиться с решением важной методической проблемы: создать условия, обеспечивающие возможность включения каждого студента в активную деятельность по освоению программного материала с учетом зоны его ближайшего развития и организовать самостоятельное (или под руководством преподавателя) усвоение содержания курса математики, размер и глубина которого определяются индивидуальными особенностями обучающегося.

Резкий содержательный переход от школьной математики к вузовской, осуществляемый в условиях ограниченного времени на ее изучение (1–3 семестр в техническом вузе), предъявляет определенные требования к процессуальной составляющей обучения математике. В частности, плавному переходу от одного уровня математической подготовки студентов к другому способствует актуализация знаний и способностей действий, что означает не только эффективное воспроизведение ранее усвоенных знаний, но и их применение в новой ситуации с учетом подвижности современного знания и вариативности условий его использования.

Основная часть. Изучение математики совпадает с началом обучения студентов в техническом вузе. В этот момент закладываются основы фундаментальных знаний и формируется отношение студента к учебе и будущей профессиональной деятельности. Особенность этого этапа обучения должна учитываться при использовании различных подходов к организации учебного процесса в высших технических учебных заведениях. Требуется создание таких дидактических условий, в которых студент может занять активную личностную позицию, наиболее полно раскрыться как субъект образовательного процесса. Это подразумевает, прежде всего, создание педагогических условий осознанности, осмысленности учения, включение в него студента на уровне как интеллектуальной, так и личностной активности.

Однако преобладание в реальном учебном процессе коллективных и фронтальных форм обучения, которые не способствуют учету индивидуальных различий в усвоении и применении студентами знаний, зачастую не позволяют получить при обучении желаемый эффект. В связи с этим актуальным является развитие и совершенствование умений преподавателя управлять познавательной деятельностью студентов при построении учебного процесса с учетом индивидуально-личностных особенностей студентов. Указанный аспект методики преподавания математики в высшей школе подразумевает эффективную и целесообразную организацию всех этапов учебных занятий и, в частности, требует методического обеспечения актуализации опорных (базовых) знаний для их внутриспредметного применения. При этом содержание образования представляется в двух его формах, которые одновременно функционируют в познавательном процессе. Одна форма выражает уже освоенное обучающимися содержание (знания, умения, способы деятельности, мотивы, интересы и т.д.). Оно является ресурсом, позволяющим установить эффективность процесса познания, объектом которого является конкретное предметное содержание, подлежащее освоению [1].

Содержание образования задается нормативными документами и не может быть значительно изменено, поэтому эффективность усвоения предметного (в нашем случае математического) содержания обеспечивается успешной актуализацией содержания первой формы (это школьное и уже освоенное вузовское математическое содержание).

В педагогической науке нет единого понимания понятия «актуализация знаний». Приведем некоторые определения этого понятия, раскрывающие его суть. В философском энциклопедическом словаре «актуализация» трактуется как осуществление, переход из состояния возможности в состояние действительности, а понятие «актуальный» рассматривается как действительный, современный, имеющий отношение к непосредственным интересам личности, насущный [2]. В контексте рассматриваемой нами проблемы актуализация рассматривается как действие, заключающееся в извлечении усвоенного материала из долговременной или кратковременной памяти с целью последующего использования его при узнавании, припоминании, воспоминании или непосредственном воспроизведении [3]. Близка нам также трактовка, в которой актуализация представляется как перевод знаний, навыков и чувств в процессе обучения из скрытого, латентного, состояния в явное, действующее [4].

Проблема актуализации знаний рассматривается авторами в разных аспектах. Один из них, наиболее значимый для нас, заключается в раскрытии полифункциональной сущности актуализации знаний учащихся. З.К. Меретукова, выделяя частные функции актуализации, отмечает, что она позволяет преподавателю управлять актуализацией знаний учащимися, тем самым их мыслительностью, а значит, обеспечивает преемственность знаний. Важность включения учащихся в актуализацию знаний способствует, по мнению автора, реализации таких дидактических принципов, как прочность знаний, осознанность, активность, систематичность [5]. Рассматривая актуализацию знаний как методический фактор обеспечения их применения, мы отметим еще одну ее значимую функцию, заключающуюся в обеспечении «содержательной и логической связи всех этапов процесса обучения – изложения новых знаний, их закрепления и применения, а также всех фаз (звеньев) процесса усвоения: восприятия – понимания – осмысления – запоминания – применения» [5, с. 61].

В связи с вышеизложенным необходимо констатировать следующий факт: актуализация знаний обучающихся (студентов), являясь важнейшим звеном дидактического процесса (в высшей школе), не является инновацией, однако в настоящее время ее эффективная реализация при обучении (вузовской математике) затруднена отсутствием адекватного методического обеспечения. В частности, для формирования умения применять знания требуется использование соответствующих методических приемов и разработка содержания актуализационных средств (в т.ч. с учетом конкретных специальностей технического вуза).

Исследование проблемы применения знаний рассматривается нами как составляющая проблемы формирования у студентов профессиональной компетентности, основная идея которой заключается в том, что образование должно давать не отдельные разрозненные теоретические знания, формировать определенные умения и навыки, а развивать способность студентов применять их для решения конкретных задач в различных ситуациях [6]. Поэтому задачу формирования умения применять математические знания

необходимо ставить как одну из специальных задач математической подготовки обучающихся (студентов), добиваясь осознания ими связи теоретических знаний и практических действий. В практике же обучения (по ряду объективных и субъективных причин) применение теоретических знаний замыкается рамками традиционного, не всегда эффективного «закрепления».

Проблема усвоения знаний неразрывно связана с проблемой их применения, поэтому укажем далее некоторые положения теоретических концепций механизма усвоения знаний, разработанных в педагогической психологии. Они учитывались нами при определении методических приемов и средств актуализации знаний для обеспечения их применения студентами первого курса при обучении математике. Из концепций механизма усвоения знаний выделим ассоциативно-рефлекторную теорию, теорию поэтапного формирования умственных действий, теорию алгоритмизации учебного процесса и кратко рассмотрим их, используя пособия [7; 8].

Ассоциативно-рефлекторная теория усвоения знаний разработана психологами Е.Н. Кабановой-Меллер, Н.А. Менчинской, Ю.А. Самариним и др. Основное положение этой теории состоит в том, что обучение и его результат (усвоение) рассматриваются как процесс образования систем ассоциаций между имеющимися и (или) вновь приобретенными знаниями. Наиболее полно ассоциативно-рефлекторная концепция изложена Ю.А. Самариним. В соответствии с ней организация учебного процесса требует учета существенных признаков объектов и явлений для образования родовых понятий при постоянном переходе от непосредственной наглядности к опосредованной и ко все более усложняющимся умозаключениям, а также систематического строения изучаемого материала. В ассоциативно-рефлекторной теории этапы усвоения знаний рассматриваются как переходы от узких ассоциаций к широким, поэтому в процессе применения знаний необходимо создавать условия для образования как частносистемных, так и внутрисистемных ассоциаций. Этого можно добиться путем обобщения и систематизации материала. Применительно к нашей проблеме это обеспечивается применением многовариативных самостоятельных работ.

Закономерности процесса усвоения представлены в деятельностной теории учения, известной под названием теории поэтапного формирования умственных действий. Эта теоретическая концепция разработана П.Я. Гальпериным, Н.Ф. Гальзиной и др. Согласно этой теории исходной формой новых умственных действий являются действия внешние, материальные (или материализованные). В концепции поэтапного формирования умственных действий различают следующие основные этапы: 1) этап **мотивации (формирование)** у учащихся желания получать новые знания, умения, навыки); 2) этап составления схемы ориентировочной основы действия (обучающимся разъясняют цель действия, показывают, на что следует ориентироваться при выполнении действия и как надо его выполнять); 3) этап формирования действия в материальном (материализованном) виде (обучающиеся выполняют действие во внешней, материальной, развернутой форме и усваивают его содержание, состав всех его операций, правила выполнения); 4) этап формирования действия как внешнеречевого (все элементы действия представлены в форме внешней речи, действие проходит дальнейшее обобщение, сокращение, но оно еще не автоматизировано); 5) этап формирования действия во внешней речи (действие претерпевает дальнейшее изменение по характеристикам обобщения и свернутости, оно переносится в умственный план); 6) этап формирования действия во внутренней речи (действие выполняется в форме внутренней речи, максимально сокращается и автоматизируется) [7; 8].

Формирование новых знаний тесно связано с формированием умственных действий и проходит через эти же этапы. Знания усваиваются посредством адекватной системы умственных действий. При организации учебного процесса в соответствии с теорией поэтапного формирования умственных действий важно создать условия для последовательного перевода обучающихся через все названные этапы усвоения знаний. Эта теория рассматривает учение как систему определенных видов деятельности, выполнение которых приводит ученика к новым знаниям и умениям, рассматривает знание как составную часть умений и навыков. Вместо двух проблем – передавать знания и формировать умения и навыки – она ставит перед обучением одну: сформировать такие виды деятельности, которые с самого начала включают в себя заданную систему знаний и обеспечивают их применение в заранее предусмотренных пределах.

Теория алгоритмизации нашла отражение в трудах Т.В. Кудрявцева, М.П. Лапчика и др. Эта концепция основывается на кибернетическом подходе к процессу обучения. Управление умственной деятельностью обучающихся выражается в целенаправленном формировании различных структур умственной деятельности путем применения учебных алгоритмов. В процессе усвоения знаний обучающийся производит заранее запланированные умственные операции. Дидактическим выводом из этой теоретической концепции является создание оптимального алгоритма обучения в виде схем или готовых предписаний для выполнения учебной работы. Применение теории алгоритмизации обучения на практике предполагает обучение, открытие, построение и формулирование новых алгоритмов [7; 8].

Каждая из отмеченных теоретических концепций обучения, взятая отдельно, выделяет только некоторые стороны психических процессов в качестве существенных. Поэтому возможности их отдельного применения ограничены. Рассматривая достоинства и недостатки отдельных теоретических концепций, В.П. Беспалько отмечает следующее: ассоциативно-рефлекторная концепция уделяет значительно больше внимания вопросу о происхождении системности в умственной деятельности обучаемого, чем теория поэтапного формирования умственных действий, но не показывает в полной мере механизм деятельности в процессе познания; в концепции поэтапного формирования умственных действий и алгоритмизации обучения раскрывается в полной мере путь формирования исходных понятий предмета, но не уделяется достаточное внимание вопросу о происхождении системности в умственной деятельности ученика. Только умелое сочетание и выборочное использование определенных концепций усвоения знаний, умений и навыков может способствовать совершенствованию учебного процесса в целом и обучению студентов применению математических знаний, в частности [9].

При обучении математике применение знаний происходит преимущественно при решении задач внутрипредметного содержания, поэтому актуализация знаний студентами первого курса происходит по двум направлениям: «школа–вуз» и «предшествующие вузовские математические знания – новые знания». Для студента в его повседневной учебной работе решение задач выступает как цель деятельности. Применение знаний при этом осуществляет двойную функцию: оно способствует раскрытию содержания усваиваемого знания, т.е. является средством усвоения, и содействует овладению методами, способами познания. В процессе применения знания не только глубже осмысливаются и прочнее запоминаются, но и становятся руководством к действию.

В соответствии с требованиями представленных теорий усвоения знаний нами предлагаются соответствующие методические приемы актуализации знаний на этапе их применения. Необходимость их выделения обосновывается неумением обучающихся выделить из объема теоретических знаний ту их часть, которая необходима для применения в данной ситуации. Мыслительная деятельность при решении задач неразрывно связана с таким процессом памяти, как воспроизведение, в результате которого происходит актуализация закрепленного ранее содержания психики путем извлечения его из долговременной памяти и перевода в оперативную. Процесс актуализации (как восстановление ранее усвоенного материала) может характеризоваться различной степенью трудности протекания: от «автоматического» узнавания окружающих предметов (способов решения задач) до трудного (а зачастую и невозможного) «припоминания» забытого. Процессом актуализации знаний и их применением можно управлять с помощью соответствующих методических приемов. Укажем некоторые из них: использование указаний к повторению теоретических вопросов и ранее решенных задач; перечисление известных студентам теоретических положений, необходимых при решении данной задачи; предъявление перечня вопросов, ответы на которые создают важные для применения знаний теоретические положения. Целесообразны также такие приемы работы, как обоснование предложенного (готового) решения задачи известными теоретическими положениями; воспроизведение решения по готовому рисунку; применение готового предписания к решению задачи; предъявление решения задачи с пропусками и его обоснование; использование многовариативных самостоятельных работ [10].

За время изучения математики в техническом вузе происходит формирование у студентов основных учебных навыков, и поэтому правильно организованный процесс обучения с учетом индивидуальных особенностей студентов не только способствует адаптации к обучению в первом семестре, но и обеспечивает успешность обучения специальным дисциплинам на старших курсах. Поэтому актуализация знаний позволяет реализовать идеи преемственности в обучении математике, обеспечивая неразрывную связь между знаниями, полученными студентами первого курса в школе и в вузе. Преемственность, предполагая соблюдение научности, последовательности, систематичности, взаимосвязанности и согласованности не только в содержании (содержательная преемственность), но и в формах и методах обучения (процессуальная преемственность), направлена на обеспечение возможности более быстрого и успешного изучения математики студентами первого курса.

Представим фрагмент учебной ситуации по решению следующей задачи.

В $\triangle ABC$ заданы координаты двух его вершин $A(-4; -1; 2)$ и $B(3; 5; -16)$. Середина стороны AC лежит на оси Oy , а середина стороны BC – на плоскости Oxz . Найти координаты вершины C », в которой требования предметной и содержательной преемственности реализуются при использовании такого методического приема актуализации знаний, как представление готового предписания к решению. Содержание одного из его вариантов:

1. Обозначьте середину стороны AC буквой M , а середину стороны BC буквой N .
2. Запишите координаты точки M как точки, лежащей на оси Oy .
3. Запишите координаты точки N как точки, лежащей на плоскости Oxz .
4. Обозначьте координаты точки C через x, y, z .
5. Выразите координаты точки M как середины отрезка AC через координаты точек A и C .
6. Найдите координаты точки M с учетом ее принадлежности оси Oy .
7. Выразите координаты точки N как середины отрезка BC через координаты точек B и C .
8. Найдите координаты точки N с учетом ее принадлежности плоскости Oxz .
9. Запишите искомые координаты точки C как вершины $\triangle ABC$.

Указанные в предписании элементы знаний и их выполнение фиксируются преподавателем с точки зрения их выполнения. Невыполнение или ошибочное выполнение какого-либо шага предписания свидетельствует о том, что определенный фрагмент теории студентом не усвоен. Актуализация знаний с использованием указанного приема позволяет формировать умение учиться, основными компонентами которого, по мнению А.Б. Воронцова, являются «рефлексия (умение человека определить границу своего незнания) и умение делать «точечный запрос» к различным источникам знаний» [11].

Отмечая выше функции актуализации знаний, указывалась ее роль в формировании систематичных знаний обучающихся. Недостаточный уровень математической подготовки абитуриентов, поступивших в вузы технического профиля, выражается в отрывочных, зачастую несвязанных между собой сведениях школьного курса математики, в скромном запасе умений и навыков выполнения отдельных стандартных операций при решении задач. Это приводит к тому, что для многих первокурсников вузовская программа по математике оказывается труднодоступной, а для некоторых – вообще неподъемной. Резкое изменение («повышение») статуса обучающегося от ученика до студента не сказывается столь же стремительно на повышении мотивации к учению, на развитии познавательного интереса к математическим знаниям, темпа учебной деятельности, определении (установлении) «собственного уровня активности» при изучении математики и стремлении повысить его. Отсюда нежелание студентов преодолевать даже малейшие трудности в «доучивании» школьной математики, требующем затрат времени, сил и терпения. Поэтому задача преподавателя высшей школы – направить работу студентов как на преодоление пробелов в знаниях школьного курса математики (преемственность обучения), так и на формирование умений учиться: работать самостоятельно, систематически и творчески при освоении содержания вузовского курса математики.

Вместе с тем в реальной практике обучения всех студентов по стандартным учебным программам в условиях коллективного характера учебной деятельности требуется адаптация процесса обучения математике к каждому конкретному студенту. Признавая сугубо индивидуальный характер усвоения знаний, от преподавателя требуется владение соответствующими методическими приемами корректировки содержания обучения отдельных студентов с целью формирования систематичных знаний. Актуализация знаний с целью их систематизации и обобщения может быть проведена посредством методического приема использования многовариативных самостоятельных работ [10].

Это уровневая самостоятельная работа, включающая разноуровневые указания для одной задачи. Современная точка зрения по проблеме дифференцированного подхода в процессе обучения математике не предполагает давать одним ученикам (студентам) большой объем материала, а другим – меньший. Каждый должен пройти через полноценный учебный процесс, не ограниченный требованиями минимума. При этом включение обучающихся в тот или иной вид деятельности должно происходить с учетом их индивидуальных особенностей, в частности, в развитии мышления. Основу многовариативных самостоятельных работ составляет одно задание (задача), а ориентация его (ее) на различные группы обучающихся осуществляется с помощью специальных указаний. Таким образом, многовариативность самостоятельной работы означает содержание работы, при котором каждый обучающийся решает предложенную всему классу задачу, используя выбранный им вариант указаний, самостоятельно привлекая знания из своего прошлого опыта. А это и есть актуализация или приближение знаний. Использование многовариативных самостоятельных работ в контексте актуализации знаний оказывает, наряду с другими возможными средствами, положительное влияние на обеспечение применения знаний, способствуя их систематизации.

Приведем пример многовариативной самостоятельной работы, организованной на основе следующей задачи.

Через точку M пересечения прямых $3x - 2y + 5 = 0$ (l_1) и $x + 2y - 9 = 0$ (l_2) проведена прямая l , параллельная прямой $2x + y + 6 = 0$ (l_3). Составить ее уравнение.

Вариант 1. Через точку M пересечения прямых $3x - 2y + 5 = 0$ (l_1) и $x + 2y - 9 = 0$ (l_2) проведена прямая l , параллельная прямой $2x + y + 6 = 0$ (l_3). Составить ее уравнение.

Вариант 2. Через точку M пересечения прямых $3x - 2y + 5 = 0$ (l_1) и $x + 2y - 9 = 0$ (l_2) проведена прямая l , параллельная прямой $2x + y + 6 = 0$ (l_3). Составить ее уравнение.

Указание: найдите координаты точки пересечения двух прямых.

Вариант 3. Через точку M пересечения прямых $3x - 2y + 5 = 0$ (l_1) и $x + 2y - 9 = 0$ (l_2) проведена прямая l , параллельная прямой $2x + y + 6 = 0$ (l_3). Составить ее уравнение.

Указание:

- 1) найти координаты точки M как точки пересечения прямых l_1 и l_2 ;
- 2) записать уравнение прямой l , параллельной прямой l_3 ;
- 3) использовать условие, что $M \in l$.

Вариант 4. Через точку M пересечения прямых $3x - 2y + 5 = 0$ (l_1) и $x + 2y - 9 = 0$ (l_2) проведена прямая l , параллельная прямой $2x + y + 6 = 0$ (l_3). Составить ее уравнение.

Указание:

- 1) найти координаты точки M , решив систему уравнений
$$\begin{cases} 3x - 2y + 5 = 0, \\ x + 2y - 9 = 0; \end{cases}$$
- 2) преобразовать уравнение прямой l_3 и найти ее угловой коэффициент k_3 ;
- 3) записать угловой коэффициент k_l прямой l ;
- 4) записать уравнение прямой l с угловым коэффициентом k_l ;
- 5) записать уравнение прямой l с коэффициентом k_l , учитывая, что $M \in l$, и найти ординату точки пересечения этой прямой с осью Oy ;
- 6) составить уравнение искомой прямой l .

Вариант 5. Через точку M пересечения прямых $3x - 2y + 5 = 0$ (l_1) и $x + 2y - 9 = 0$ (l_2) проведена прямая l , параллельная прямой $2x + y + 6 = 0$ (l_3). Составить ее уравнение.

Указание: используя предложенную часть решения задачи, восстановить все решение, заполнив пропуски.

- 1) так как точка M является точкой пересечения прямых l_1 и l_2 , то ее координаты находятся как решение системы уравнений
$$\begin{cases} 3x - 2y + 5 = 0, \\ \dots\dots\dots \end{cases}$$

- 2) выразим y через x в каждом уравнении, получим систему
$$\begin{cases} y = \frac{3x+5}{2}, \\ y = \dots\dots\dots \end{cases}$$

- 3) приравняв полученные значения y , составим уравнение $\frac{3x+5}{2} = \dots\dots\dots$. Решив его, найдем значение $x = \dots\dots$

- 4) подставляя найденное значение x в одно из выражений для y , найдем значение $y = \dots\dots$

- 5) запишем координаты точки $M(x_M; y_M) = M(\dots; \dots)$.

- 6) запишем уравнение прямой l_3 с угловым коэффициентом $y = \dots\dots\dots$, тогда угловой коэффициент $k_{l_3} = \dots\dots$

- 7) так как по условию прямая l параллельна прямой l_3 , то угловой коэффициент $k_l = \dots\dots$

- 8) уравнение прямой l с угловым коэффициентом k_l имеет вид $y = \dots x + b$.

- 9) так как прямая l проходит через точку $M(x_M; y_M)$, то $y_M = \dots x_M + b$, тогда $b = \dots\dots\dots$

- 10) используя найденные значения k_l и b , запишем уравнение прямой l : $y = \dots\dots x + \dots\dots$

Использование указанных (и других) методических приемов актуализации знаний позволяет бороться с таким недостатком математической подготовки студентов, как формализм знаний, их непрочность, преобладание заучивания фактов над их пониманием, недостаточность самостоятельного математического мышления. Раскрывая сущность формализма математических знаний и источники его появления, А.Я. Хинчин отмечал нарушение правильного взаимоотношения между внутренним содержанием математического факта как основного объекта изучения и его внешним выражением (словесная формулировка, символическая запись, чертеж) как средства, орудия для усвоения, запоминания и передачи внутреннего содержания этого факта. Внешнее выражение математического факта должно занимать подчиненное место относительно внутреннего содержания в ходе овладения этим математическим знанием [12]. Таким образом, владение математическим знанием или умением есть усвоение его внешнего выражения вместе с пониманием его внутреннего содержания, что обеспечивается, наряду с другими факторами, и актуализацией знаний (как методическим фактором).

Заключение. Констатируя факт объективно существующей проблемы ухудшения качества освоения большинством студентов технического вуза программного математического материала, усилия преподавателей направляются на повышение эффективности образовательного процесса в высшей школе. Его качество во многом зависит от того, насколько преподаватель ориентирует себя не только на формирование у студентов определенного объема знаний, но и на раскрытие их потенциальных способностей к самостоятельной познавательной деятельности. Актуализация знаний, способствуя раскрытию способностей студентов, создает положительное отношение к учению, позволяет осмыслить и проанализировать собственную деятельность.

Характеризуя актуализацию знаний студентов как методический фактор обеспечения применимости знаний при обучении математике, можно сделать следующие выводы:

– активная личностная позиция студента в процессе обучения математике обеспечивается созданием соответствующих дидактических условий управления преподавателем познавательной деятельностью обучающегося;

– эффективная и целесообразная организация всех этапов учебных занятий по математике требует методического обеспечения актуализации знаний студентов с целью их внутрипредметного применения как важнейшего звена дидактического процесса в высшей школе;

– методические приемы актуализации знаний студентов, реализуемые в процессе их применения, отражают основные положения теоретических концепций механизма усвоения знаний (ассоциативно-рефлекторной, поэтапного формирования умственных действий, алгоритмизации);

– приведенные примеры учебных ситуаций по актуализации знаний студентов при решении задач аналитической геометрии с использованием указанных методических средств показывают целесообразность их применения в учебном процессе и направляют деятельность преподавателя на разработку содержания аналогичных дидактических материалов для устранения резкого перехода студентов первого курса от школьного уровня математической подготовки к вузовскому.

ЛИТЕРАТУРА

1. Шмигирилова, И.Б. Задачный подход как основа эффективного обучения школьников математике [Электронное ресурс] / И.Б. Шмигирилова // Актуальные проблемы методики обучения информатике и математике в современной школе : материалы междунар. науч.-практ. интернет конференции, Москва, 22–26 апр. 2019 г. – М. : МПГУ, 2019. – С. 449–456. – Режим доступа: <http://news.scienceland.ru/2019/04/21/>. – Дата доступа: 04.10.2020.
2. Философский энциклопедический словарь. – М. : ИНФРА-М., 2002. – 576 с.
3. Большой психологический словарь / под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. – СПб. : Прайм-Еврознак ; Олма-Пресс, 2005. – 672 с.
4. Коджаспирова, Г.М. Педагогический словарь / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М. : Академия, 2000. – 176 с.
5. Меретукова, З.К. Полифункциональная сущность актуализации знаний учащихся / З.К. Меретукова // Изв. ВГПУ. – 2012. – № 10. – С. 60–63.
6. Шишов, С.Е. Компетентностный подход к образованию: прихоть или необходимость? С.Е. Шишов, И.Г. Агапов // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2002. – № 2 (23). – С. 58–62.
7. Зимняя, И.А. Педагогическая психология / И.А. Зимняя. – М. : Логос, 2007. – 480 с.
8. Немов, Р.С. Психология: учебник для студентов педагогических вузов. В 3 кн. / Р.С. Немов. – М. : ВЛАДОС, 2004. – Кн. 2 : Психология образования. – 400 с.
9. Беспалько, В.П. Слагаемые педагогической технологии. – М. : Педагогика, 1989. – 192 с.
10. Старовойтова, Е.Л. Технология обучения учащихся применению математических знаний / Е.Л. Старовойтова, Т.А. Старовойтова // Наукові записки. Сер. Педагогічні науки. – Вип. № 60. – 2005. – Ч. 1. – С. 109–113.

11. Воронцов, А.Б. Подходы к преемственности на разных ступенях образования в рамках системы Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова / А.Б. Воронцов // Начальная школа. – Плюс-минус. – 1999. – № 4. – С. 9–16.
12. Хинчин, А.И. Педагогические статьи / А.И. Хинчин – М. : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1963. – 203 с.

Поступила 13,07.2020

**KNOWLEDGE UPDATE AS A METHODOLOGICAL FACTOR
OF PROVIDING THEIR APPLICATION IN MATHEMATICAL TRAINING
FIRST COURSE STUDENTS OF A TECHNICAL UNIVERSITY**

E. STAROVOITOVA

Each higher education discipline makes its own specific contribution to the development of a professional specialist who meets the modern parameters of world political, economic and technological development. A special place among them belongs to mathematics, the subject and worldview of which distinguishes it as a fundamental basis for building knowledge of all subsequent special disciplines in a technical university. Qualitative mathematical training of future technical specialists is designed to ensure their conscious application of mathematical knowledge in professional activities on the basis of the formed ability to apply knowledge within mathematics itself. In this regard, the problem of updating the knowledge of students as a determining factor in the success of the internal application of theoretical knowledge and the development of methodological means for actively including students in this process when studying mathematics becomes methodically significant. The article presents a possible option of organizing the activities of first-year students to update knowledge in the process of their application in solving mathematical problems through the use of appropriate methodological techniques.

Keywords: *actualization of knowledge, mathematical training, methodological methods of actualization, application of knowledge, psychological and pedagogical theories of assimilation of knowledge, solving problems, first-year students, a technical university.*

УДК 796.013.3:612.2

**ПРЕДПОСЫЛКИ ДЛЯ РАЗРАБОТКИ УЧЕБНОЙ ПРОГРАММЫ
«ДВИГАТЕЛЬНАЯ КУЛЬТУРА ЛИЧНОСТИ ДЛЯ ПОДГОТОВКИ К БЕРЕМЕННОСТИ»
В РАМКАХ УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ «ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА»**

*канд. пед. наук, доц. Д.А. ВЕНСКОВИЧ
Н.Т. СТАНСКИЙ*

(Витебский государственный университет имени П.М. Машерова)

Рассматриваются актуальные вопросы, связанные с заблаговременной подготовкой студенток к ведению беременности и рождению здоровых детей. Разработанный специальный раздел «Двигательная культура личности для подготовки к беременности» в дальнейшем может быть использован обучающимися студентками учреждений высшего образования для решения вопросов сохранения, укрепления и улучшения здоровья как до беременности, так в период беременности и в послеродовом периоде.

Также необходимо учитывать тот факт, что проблема состояния здоровья подрастающего поколения – будущего нашей страны – в современных экономических и экологических условиях является основной. Совершенствование системы физического воспитания студенческой молодежи, использование во всем объеме средств физической культуры с целью оздоровления и формирования здорового образа жизни – приоритетное направление деятельности государственных и общественных организаций Республики Беларусь.

Ключевые слова: студентки, здоровье, учебная дисциплина, учебная программа, физические упражнения, учреждение высшего образования, физическая культура, двигательная культура личности для подготовки к беременности.

Введение. Общеизвестно, что важную роль в активном, целенаправленном формировании, коррекции, изменении в нужном направлении физических, психических, социокультурных качеств и способностей, а также поведения современной молодежи занимает физическое воспитание.

Однако, по мнению ряда ученых (В.К. Бальсевич, 2005; Л.И. Лубышева, 2004; В.И. Столяров, 2012), современная система этой педагогической деятельности недостаточно эффективна и нуждается в модернизации. Практически во всех странах наблюдается критика современного физического воспитания, особенно в учебных заведениях [1–3].

Высказывается мнение, что многие учебные программы по физической культуре находятся в глубоком кризисе (К. Hardman, 2011) [4].

В связи с этим актуальной является проблема модернизации современной системы физического воспитания.

Ю.М. Николаев (2012) утверждал, что «Мы подошли к рубежу, когда важен выбор стратегии развития физической культуры и физкультурного образования. И от этого выбора будет зависеть реальное продвижение вперед в этих важнейших направлениях деятельности общества и отдельной личности, в целом престиж сферы физической культуры» [5].

Учебная дисциплина «Физическая культура» в учреждении высшего образования должна отражать деятельность в области политики качества общего физкультурного образования, в частности: обновлять содержание дисциплины, повышать эффективность преподавания физической культуры в контексте реализации программы здоровьесбережения обучающихся, использовать индивидуальные подходы в обучении и формировании профессионально-значимых компетенций выпускника (В.А. Коледа, Е.К. Кулипович, И.И. Лосева, В.А. Овсянкин, С.В. Хожемпо, 2017) [6].

При подготовке к исследованию по предполагаемой теме нами были изучены нормативно-правовые документы, регламентирующие деятельность учебной дисциплины «Физическая культура» в учреждениях высшего образования, а именно:

– типовая учебная программа для учреждений высшего образования «Физическая культура», утверждена Министерством образования Республики Беларусь 27.06.2017 г., регистрационный №-СГ 025/тип.;

– Порядок разработки и утверждения учебных планов для реализации содержания образовательных программ высшего образования I ступени (утверждено Министерством образования Республики Беларусь от 27.05.2019 г.);

– об организации образовательного процесса в учреждениях высшего образования в 2020/2021 учебном году (утверждено первым заместителем Министра образования Республики Беларусь И.А. Старовойтовой от 28.08.2020 г., регистрационный № 03-01-18/7065/дс);

– Инструктивно-методическое письмо об организации физического воспитания студентов, курсантов, слушателей учреждений высшего образования в 2019/2020 учебном году, подписанное первым заместителем Министра образования Республики Беларусь И.А. Старовойтовой.

В результате было установлено, что занятия по учебной дисциплине «Физическая культура» планируются в рамках цикла «Дополнительные виды обучения» на первых двух курсах в объеме не менее четырех учебных часов в неделю, на последующих курсах – двух учебных часов в неделю. С третьего курса в учебные планы включается факультативная учебная дисциплина, направленная на физическое воспитание обучающихся, в объеме не менее двух учебных часов в неделю (гл. 4, ст. 32, п. 7 Закона Республики Беларусь «О физической культуре и спорте»).

Цель статьи – теоретическое обоснование необходимости разработки и внедрения учебной программы «Двигательная культура личности для подготовки к беременности» в рамках учебной дисциплины «Физическая культура» в учреждении высшего образования.

Материал и методы. В качестве методов исследования использовались конкретно-педагогические методы – теоретические и эмпирические.

Основная часть. Мы столкнулись с проблемой организации факультативных занятий по учебной дисциплине «Физическая культура» на третьем и четвертом курсах ВГУ имени П.М. Машерова.

Учебный процесс по дисциплине «Физическая культура» строится на изучении 6 модулей учебной программы: легкая атлетика, волейбол, футбол, гимнастика, лыжная подготовка (баскетбол) и подвижные игры. При этом традиционная организация физического воспитания не ориентирована на возможность выбора студентами вида физической (двигательной) активности. Отсутствие выбора не стимулирует формирование интереса к учебным занятиям и, как следствие, снижает эффективность образовательного процесса.

Кроме того, несовременные формы проведения занятий, малое разнообразие средств, применяемых на занятиях, скромный ассортимент инвентаря и оборудования уменьшают привлекательность занятий.

Жизнь и здоровье человека – главные ценности, поэтому образование подчинено идее обогащения этих ценностей (Т.Д. Полякова, М.Д. Панкова, Хамед Мохамед С. Абдельмажид, С.Б. Кохан, В.Б. Лошаков, Е.В. Горальчук, А.Л. Сируц, 2012) [7].

Таким образом, актуальным является внедрение конкретных модернизированных форм организации факультативных занятий по учебной дисциплине «Физическая культура».

Мы предлагаем внедрение модернизированной формы организации факультативных занятий по учебной дисциплине «Физическая культура» для студентов третьего и четвертого курса дневной формы получения образования по специальностям неспортивного профиля в рамках учебной программы «*Двигательная культура личности для подготовки к беременности*».

Организацию занятий предлагается строить на основе проводимых ранее педагогических исследований и внедрения в учебный процесс для беременных студенток ВГУ имени П.М. Машерова специального раздела «*Физическая культура для беременных студенток с учетом триместров беременности*».

В большинстве случаев в процессе жизнедеятельности все студенты сталкиваются с вопросами материнства и отцовства, вынашивания здоровых детей и ведения правильного образа жизни в период беременности. Удивительным остается тот факт, что эти вопросы не разбирают в старших классах в школе, не рассматривают в университете, и только когда женщина уже беременна, она может посещать теоретические занятия в медицинских учреждениях, практические занятия в различных физкультурно-оздоровительных центрах (на платной основе) или быть «самоучкой», изучая необходимый материал самостоятельно.

На наш взгляд, необходимо подходить к этому периоду в жизни более осознанно, быть готовой к физиологическим изменениям и гормональным перестройкам, которые позволят обеспечить правильное развитие плода, а также предстоящее родоразрешение. Подготовка к беременности – это не только масса обследований и назначение витаминов. Это еще и понимание важности всех процессов, происходящих в момент зачатия и вынашивания ребенка.

Если женщина заранее будет серьезнее задумываться о состоянии своего здоровья и готовить свой организм к зачатию, то в последующем мы сможем предотвратить появление множества проблем и уйти от фразы «больной ребенок рождается от нездоровых родителей».

Учитывая вышесказанное, мы объединяем две составляющие: организацию факультативных занятий и внедрение специального модуля учебной программы «*Двигательная культура личности для подготовки к беременности*» в образовательный процесс студентов.

Предполагается, что повысить уровень физической подготовленности, физического развития и уровень знаниевого компонента студентов для благополучного зачатия, течения беременности

и исхода родов возможно за счет модернизации факультативных занятий по учебной дисциплине «Физическая культура», предусматривающей формирование потребности в двигательной культуре и поддерживающей следующее:

- разработку теоретического и практического модуля учебной программы «*Двигательная культура личности для подготовки к беременности*»;
- разработку модуля «Организация самостоятельных занятий»;
- разработку структуры и содержания методики проведения занятий по учебной программе «*Двигательная культура личности для подготовки к беременности*»;
- разработку образовательной модели факультативных занятий по учебной дисциплине «Физическая культура». Компоненты образовательной модели: структура, содержание курса, организация учебного курса, групповая организация обучаемых, управление обучаемыми, тесты и проверки, оценка процесса обучения;
- разработку рейтинговых и кредитно-модульных систем оценки деятельности студентов по изучению модуля «*Двигательная культура личности для подготовки к беременности*»;
- разработку критериально-ориентированных тестов оценки теоретического уровня подготовки студентов;
- разработку контрольного тестирования для определения физической подготовленности (уровень развития физических качеств, двигательных умений и навыков) студентов;
- разработку и утверждение учебной программы факультативных занятий по учебной дисциплине «Физическая культура».

Результаты анкетирования позволили выявить причины сложившегося негативного отношения студентов к занятиям по физической культуре в учреждении высшего образования.

Таковыми причинами являются:

- однообразие учебных занятий;
- малоэффективная организация учебного процесса по физической культуре;
- отсутствие свободы выбора форм занятий с учетом интереса студентов;
- отсутствие индивидуального подхода;
- недостаточная материально-техническая база;
- недостаточное методическое обеспечение.

Следует отметить, что разработка и внедрение модернизированной формы факультативных занятий по учебной программе «*Двигательная культура личности для подготовки к беременности*» позволит студентам:

- получить *знания* об особенностях изменения женского организма на протяжении трех триместров беременности в период самоопределения, о компонентах (здоровье и физической подготовленности), процессе физического развития, средствах изменения (коррекции) тела в послеродовом периоде, методике их применения;
- получить знания, которые помогут улучшить физическое здоровье для зачатия, хорошего самочувствия в период беременности и облегчат течение родов и восстановление в послеродовом периоде;
- руководствоваться *двигательными умениями и навыками*, которые необходимы студенткам для реализации их в процессе беременности, ориентированными на заботу о собственном здоровье и здоровье будущего ребенка, его изменения (коррекцию) в желаемом направлении в соответствии с происходящими морфофункциональными изменениями в процессе беременности, а также с триместром беременности и образом жизни;
- получить практический опыт в выполнении физических упражнений дифференцированной направленности в зависимости от происходящих изменений в организме беременной женщины;
- овладеть основами дыхательной гимнастики;
- использовать разнообразные средства целенаправленного воздействия на физическое состояние в период беременности в будущем;
- сохранить и укрепить собственное здоровье;
- сформировать у современной молодежи потребность в заботе о здоровье и здоровом образе жизни не только в период беременности, но и по жизни;
- повысить физическое здоровье студентов за счет увеличения арсенала двигательной культуры.

Предложенная модернизированная форма организации факультативных занятий по физической культуре в учреждении высшего образования в рамках реализации проекта «Университет 3.0» (как экспериментальная площадка) будет способствовать:

- повышению значимости и эффективности учебной дисциплины «Физическая культура» в учреждении высшего образования;

- повышению качества образовательного процесса;
- формированию потребности у студентов в двигательной культуре в период самоопределения;
- повышению имиджа учреждения высшего образования;
- развитию высшего образования в Республике Беларусь;
- повышению конкурентоспособности учреждения высшего образования;
- переходу к гибким образовательным технологиям с учетом интересов и потребности современных студентов;
- максимальному развитию личностных способностей студентов.

По нашему мнению, большим потенциалом для реализации специальной учебной программы «*Двигательная культура личности для подготовки к беременности*» для студенток, обучающихся по специальностям неспортивного профиля, является двигательная культура, предполагающая реализацию в рамках факультативных занятий по учебной дисциплине «Физическая культура».

В теоретическом плане данное предположение согласуется с положением о единстве и параллельности физического, психического, социального развития человека, являющимся одним из основополагающих для физической культуры как научной дисциплины [8].

В практическом плане перспективность такого подхода расширяется за счет возможности параллельного решения двух серьезных для студенчества вопросов – социализации в период беременности в будущем и сохранения и укрепления здоровья в настоящем. Сделать это возможно преимущественно средствами физической культуры. Однако для решения первого вопроса специальных учебных дисциплин в учреждении высшего образования не предусмотрено.

Рассматривая социализацию в период беременности, мы позиционируем физическую культуру как важнейший вариативный компонент формирования общей культуры молодежи, подчеркивая, что она является полезным средством для приобретения необходимого запаса знаний, двигательных умений и навыков.

Сохранение и укрепление здоровья предполагает разработку соответствующих педагогических условий и физкультурно-оздоровительных технологий. Основными характеристиками данных разработок являются: ориентирование содержания факультативных занятий на интересы и потребности обучающихся, индивидуализация нагрузок, формирование ценностных ориентаций, комфортная коммуникация и взаимодействие внутри группы и с педагогом, развитие личностного потенциала и самостоятельности.

Потребность в двигательной культуре у студентов на факультативных занятиях по учебной дисциплине «Физическая культура» обеспечит формирование социально-тренировочного (практического) опыта для благополучного течения беременности, облегчения процесса родоразрешения и будет иметь положительное влияние на физическую, психологическую и эмоциональную подготовленность будущих матерей.

Заключение. Таким образом, целесообразность внедрения новой учебной программы «*Двигательная культура личности для подготовки к беременности*» предусматривает приобретение и включение в образовательный процесс дополнительных физкультурных знаний, которые обеспечат оптимальные объем и интенсивность физической нагрузки, а также высокий уровень знаниевого компонента.

Результативность внедрения учебной программы найдет свое выражение в показателях здоровья, развития двигательных качеств и сформированности знаний по обсуждаемому вопросу.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бальсевич, В.К. Физическая культура: молодежь и современность / В.К. Бальсевич, Л.И. Лубышева // Теория и практика физ. культуры. – 2005. – № 4. – С. 2–4.
2. Лубышева, Л.И. Ценности физической культуры в здоровом стиле жизни / Л.И. Лубышева, В.К. Бальсевич // Современные исследования в области спортивной науки : материалы междунар. конф., 10–12 окт. 2004 г. : в 2 ч. / НИИФК. – СПб., 2004. – Ч. 1. – С. 106–108.
3. Столяров, В.И. О двух концепциях и системах физического воспитания в процессе его модернизации / В.И. Столяров // Изв. ПГПУ им. В.Г. Белинского. Общественные науки. – 2012. – № 28. – С. 1056–1062.
4. Hardman, K. Physical education in Europe / K. Hardman // Physical education and sport education in the European Union. – 2011. – P. 3–14.
5. Николаев, Ю.М. О смене парадигм теоретического знания в сфере физической культуры / Ю.М. Николаев // Теория и практика физ. культуры. – 2012. – № 10. – С. 59–64.
6. Физическая культура : типовая учеб. программа для высш. учеб. заведений / В.А. Коледа [и др.] ; под ред. В.А. Коледы. – Минск : РИВШ, 2017. – 35 с.
7. Формирование компетенции здоровьесбережения у студентов / Т.Д. Полякова [и др.]. – Минск : БГУФК, 2012. – 105 с.

8. Матвеев, Л.П. Теория и методика физической культуры (общие основы теории и методики физического воспитания; теоретико-методические аспекты спорта и профессионально-прикладных форм физической культуры) : учеб. для ин-тов физ. культуры / Л.П. Матвеев. – М. : Физкультура и спорт, 1991. – 543 с.

Поступила 24.09.2020

**BACKGROUND FOR THE DEVELOPMENT OF THE EDUCATIONAL PROGRAM
“MOTOR CULTURE OF PERSONALITY FOR PREPARATION FOR PREGNANCY”
IN THE FRAMEWORK OF THE EDUCATIONAL DISCIPLINE “PHYSICAL CULTURE”**

D. VENSKOVICH, N. STANSKY

This article discusses topical issues related to the advance preparation of female students for the management of pregnancy and the birth of healthy children. Developed in the future, a special section «Motor culture of personality for preparation for pregnancy» can be used by female students in higher education institutions. Thanks to which it is possible to solve the problems of preserving, strengthening and improving health, both before pregnancy, and during pregnancy and in the postpartum period.

It is also necessary to take into account the fact that the problem of the health status of the younger generation – the future of our country – is the main one in modern economic and environmental conditions. Improvement of the system of physical education of student youth, the use of physical culture in the entire volume for the purpose of improvement and the formation of a healthy lifestyle, is a priority area of activity of state and public organizations of the Republic of Belarus.

Keywords: *female students, health, academic discipline, curriculum, physical exercises, institution of higher education, physical culture, motor culture of a person to prepare for pregnancy.*

УДК 796.56

**ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ
ПРИМЕНЕНИЯ ЗАНЯТИЙ ПО СПОРТИВНОМУ ОРИЕНТИРОВАНИЮ
КАК ВАРИАТИВНОГО КОМПОНЕНТА УЧЕБНОГО ПРЕДМЕТА
«ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И ЗДОРОВЬЕ»
В УЧРЕЖДЕНИЯХ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Н.В. ГРИШАНОВА, С.В. ВАЩЕНКО
(Полоцкий государственный университет)

Проведен сравнительный анализ программ по физическому воспитанию в Республике Беларусь и зарубежных странах. Установлено, что в отличие от многих зарубежных стран в программе по физическому воспитанию в нашей стране отсутствует такой вид спорта, как спортивное ориентирование. Определена необходимость внедрения в образовательный процесс новых средств и методов физического воспитания, способствующих оздоровлению учащихся, одним из которых может быть спортивное ориентирование. Показано прикладное значение, положительные стороны и преимущества спортивного ориентирования как важного средства физического воспитания. Обоснованы возможности включения спортивного ориентирования в перечень видов спорта вариативного компонента учебной программы «Физическая культура и здоровье» для учреждений общего среднего образования.

Ключевые слова: спортивное ориентирование, физическое воспитание, учебная программа, учащиеся, физическая подготовленность, выносливость, состояние здоровья.

Введение. Основной целью физического воспитания является всестороннее развитие личности средствами физической культуры [1, с. 215]. Это цель занятий по физическому воспитанию как в Республике Беларусь, так и за рубежом. В учреждениях общего среднего образования физическое воспитание осуществляется на занятиях по физической культуре, направленных на оздоровление учащихся с учетом их возрастно-половых особенностей, а также на формирование физической культуры личности [2]. Всестороннее развитие учащихся тесно связано с набором средств и методов, используемых на этих занятиях и разнообразием изучаемых видов спорта. Чем большим арсеналом движений будет владеть учащийся, чем больше навыков он освоит, тем обширнее будет его «школа движений» и, как следствие, более гармоничнее развитие личности. Однако разнообразие содержания программ по физическому воспитанию за рубежом и набор средств, при помощи которых решаются поставленные цели и задачи, существенно отличается от того, что используется в Республике Беларусь.

Цель: теоретически обосновать возможность применения занятий по спортивному ориентированию как вариативного компонента учебного предмета «Физическая культура и здоровье» в учреждениях общего среднего образования.

Результаты исследования. Сравнительный анализ программ по физическому воспитанию Польши, Украины, Швеции, России, Приднестровской Молдавской Республики [3–7] показал, что организация физического воспитания в рассматриваемых странах существенно отличается:

- количеством времени, отведенным на изучение учебной дисциплины;
- структурой и реализацией программы (модульная система, базовый и вариативный компонент);
- набором изучаемых видов спорта.

Важной отличительной особенностью содержания этих программ является изучение такого вида спорта, как спортивное ориентирование. В отличие от рассмотренных программ в Республике Беларусь спортивное ориентирование не представлено в учебной программе по предмету «Физическая культура и здоровье» (таблица).

На наш взгляд, выбор данного вида спорта для изучения в зарубежных странах не случаен. В современном обществе навык и умение ориентироваться в новой обстановке, в незнакомом месте, на местности актуальны в связи с модернизацией современных гаджетов и расширением использования электронных карт, Google снимков, навигаторов, а также развитием туристической отрасли и пешеходного туризма. Также спортивное ориентирование как средство физического воспитания имеет многопрофильное прикладное значение: способствует развитию двигательных способностей; повышает уровень развития психических процессов, таких как память, мышление, внимание; способствует развитию морально-волевых качеств, дисциплинирует; при этом отличается разнообразием, эмоциональностью и новизной. За рубежом спортивное ориентирование является важным средством физического воспитания учащихся, а занятия по спортивному ориентированию входят в программы по физической культуре в учреждениях общего среднего образования.

Таблица. – Место спортивного ориентирования в системе физического воспитания в Республике Беларусь и за рубежом

Страна	Кол-во занятий по ФВ в неделю	Деление на БК и ВК	Модульная система	Кто проводит занятия	Реализация спортивного ориентирования		Кол-во часов на изучение
					ВК	БК	
Республика Беларусь	3	+	–	учитель	–	–	–
Россия	3	+	–	учитель	+	–	20
Молдова	2–3	+	–	учитель	+	–	1–6 кл. – 12 7–11 кл. – 8
Польша	4	–	+	учитель, тренер, руководитель кружка	–	+	2 ч / нед
Украина	3	+	+	учитель	+	–	18
Швеция	4–6 кл. – 5 7–9 кл. – 7–8	–	+	учитель	–	+	–

Примечание: БК – базовый компонент, ВК – вариативный компонент

По итогам проведенных исследований [8–10], направленных на изучение уровня физической подготовленности учащихся среднего и старшего школьного возраста учреждений общего среднего образования Республики Беларусь, было установлено, что физическая подготовленность учащихся находится на «среднем» и «выше среднего» уровнях, но отмечаются низкий уровень развития выносливости и отрицательная динамика в 5–11 классах. Оценка материально-технической базы учреждений общего среднего образования свидетельствует об отсутствии условий для проведения занятий, направленных на развитие общей выносливости (отсутствие стадионов, условий для проведения кроссовой подготовки и занятий по лыжным гонкам) [11]. В связи с интенсификацией учебного процесса, большими умственными нагрузками, характерными для образа жизни современного учащегося, чрезвычайно важным является развитие именно выносливости, отвечающей за способность организма бороться с утомлением и способствующей повышению работоспособности.

Помимо снижения уровня физической подготовленности и работоспособности низкий уровень развития выносливости может привести к повышению уровня заболеваемости детей и ухудшению состояния здоровья [10].

Согласно результатам проведенных исследований [12] выявлены тенденции снижения уровня здоровья учащихся, связанные с негативной динамикой распределения учащихся по группам здоровья и группам по физической культуре. Отмечается увеличение количества учащихся, перешедших из основной в подготовительную группу здоровья, освобожденных учащихся, а также учащихся с 3-й группой здоровья, связанных со снижением численности учащихся с 1-й и 2-й группами здоровья.

Одной из основных причин, на наш взгляд, является снижение уровня развития общей выносливости, которая является базой не только для физического развития, состояния здоровья учащихся, но и неотъемлемой частью физической подготовленности учащихся. Потому в Республике Беларусь в условиях интенсификации учебного процесса в настоящее время наиболее значимыми становятся вопросы поиска и внедрения новых средств и методов оздоровления учащихся, которые будут способствовать вовлечению учащихся в двигательную активность [12].

Таким средством могут стать занятия спортивным ориентированием, т.к. прикладное значение спортивного ориентирования заключается в следующем:

- укрепление здоровья и профилактика заболеваний – занятия проходят на свежем воздухе, в лесных массивах, лесопарковых зонах;
- повышение уровня физической подготовленности, физической и умственной работоспособности, как следствие, и успеваемости учащихся;
- воспитание морально-волевых качеств;
- развитие и балансировка психических процессов;
- снятие нервно-эмоционального напряжения (рекреация);
- гармоничное общение с природой, воспитание ответственности за охрану природы, воспитание патриотизма;
- формирование знаний, умений и навыков по смежным учебным предметам, таким как география, «Человек и мир», основы безопасности жизнедеятельности и др. [13].

Еще одним плюсом включения спортивного ориентирования в учебную программу «Физическая культура и здоровье» является: его доступность в экономическом плане; обеспечение занятий для учреждений общего среднего образования не требует ограничений по возрасту, специально оборудованного

помещения для занятий, определенного времени года; могут быть использованы для развития учащихся различных групп здоровья, а также как альтернативный метод кроссовой подготовки [11].

Занятия спортивным ориентированием могут разнообразить образовательный процесс по физическому воспитанию, внести элемент новизны в обыденность и шаблонность традиционных занятий физической культурой, т.к. по итогам социологического опроса 54,1% учащихся изъявили желание посещать такие занятия, при этом 24,9% из них хотели бы посещать такие занятия дважды в неделю, что свидетельствует об их заинтересованности [14].

Для реализации занятий спортивным ориентированием в учреждениях общего среднего образования Республики Беларусь имеется учебно-методическая база. Подготовлены две учебные программы факультативных занятий по спортивному ориентированию для учащихся 5–11 классов под грифом научно-методического учреждения «Национальный институт образования» Министерства образования Республики Беларусь: «Зеленый стадион» (авторы Н.В. Гришанова, И.В. Григоревич, Э.С. Ародь), «Ориентирование спортивное» (автор К.В. Кугот, О.Л. Ермоленко), пособие «Психологическая подготовка учащихся, занимающихся спортивным ориентированием» (автор Н.В. Гришанова). Эти программы могут быть использованы не только в качестве программ факультативных занятий, но и как учебный материал для реализации вариативного компонента учебной программы «Физическая культура и здоровье» при включении спортивного ориентирования в перечень видов спорта вариативного компонента, утверждаемых в установленном порядке Министерством образования Республики Беларусь.

Ежегодно учреждение образования «Белорусский государственный университет физической культуры» выпускает специалистов в области спортивного ориентирования, учреждение образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы» проводит обучающие курсы по теме «Ориентирование спортивное и методика обучения». Таким образом, проблемы по подготовке специалистов в данной области отсутствуют [11].

Заключение. Обоснованием для включения спортивного ориентирования в перечень видов спорта вариативного компонента учебной программы «Физическая культура и здоровье» для учреждений общего среднего образования с белорусским и русским языками обучения являются:

- благоприятное влияние данного вида спорта на развитие двигательных способностей и психических процессов;
- способствование спортивного ориентирования повышению физической подготовленности, прежде всего общей выносливости, что в свою очередь положительно влияет на уровень здоровья учащихся и способствует снижению общей заболеваемости;
- экономическая доступность;
- возможность разнообразить учебный процесс по физическому воспитанию;
- наличие учебно-методической базы для проведения занятий;
- достаточное количество возможностей для подготовки специалистов в данной области.

ЛИТЕРАТУРА

1. Фурманов, А.Г. Теория и методика физического воспитания / А.Г. Фурманов, М.В. Круталевич. – Минск : БГПУ, 2014. – 404 с.
2. Физическая культура и здоровье : учеб. программа для V–VII классов / М-во образования Респ. Беларусь. – Минск, 2017.
3. Дажы, Ч.А., Программа по спортивному ориентированию для 5–9 классов общеобразовательных школ Республики Тыва / Ч.А. Дажы, Х.Д.-Н. Ооржак. – Кызыл : РИО ТувГУ, 2002. – 57 с.
4. Сборник нормативного и программного сопровождения по учебному предмету «Физическая культура» : пособие / М. В. Алексеева [и др.]. – Тирасполь : ПГИРО, 2010. – 298 с.
5. Honorata, P. Biegnaorientacje: program nauczania wychowania fizycznego / P. Honorata, B. Nowak. – 2008.
6. Березовський, В.А. Варіативний модуль спортивного орієнтування навчальна програма з фізичної культури для загальноосвітніх навчальних закладів 10–11 класи / В.А. Березовський // Вісн. Чернігів. нац. пед. ун-ту ім. Т.Г. Шевченка. Сер. Педагогічні науки. Фізичне виховання та спорт. –2016. – Вип. 139. Т. I. – С. 22–24.
7. Åkesson, I. Orienteering: program för idrott och hälsa / I. Åkesson. – 2016.
8. Гришанова, Н.В. Уровень физической подготовленности девочек среднего и старшего школьного возраста в учреждениях общего среднего образования / Н.В. Гришанова // Мир спорта : сб. рец. науч. тр. / редкол.: С.Б. Репкин (гл. ред.) [и др.] ; Белорус. гос. ун-т физ. культуры. – Минск : БГУФК, 2018. – № 4. – С. 66–69.
9. Гришанова, Н.В. Сравнительная характеристика уровня физической подготовленности мальчиков среднего и старшего школьного возраста / Н.В. Гришанова // Ученые записки : сб. рец. науч. тр. / редкол.: С.Б. Репкин (гл. ред.) [и др.] ; Белорус. гос. ун-т физ. культуры. – Минск : БГУФК, 2019. – Вып. 22. – С. 101–107.
10. Гришанова, Н.В. Динамика уровня физической подготовленности девочек среднего и старшего школьного возраста / Н.В. Гришанова // Вестн. Полоц. гос. ун-та. Сер. Е, Педагогические науки. –2019. – № 15. – С. 147–152.

11. Гришанова, Н.В. Альтернативное использование спортивного ориентирования как вариативного компонента по предмету «Физическая культура и здоровье» / Н.В. Гришанова // Вестн. Полоц. гос. ун-та. Сер. Е, Педагогические науки. – 2018. – № 15 – С. 153–158.
12. Гришанова, Н.В. Характеристика уровня здоровья учащихся 5–11 классов учреждения 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 : Полоцкий государственный университет, 2017. – 1 CD-ROM. – С. 227–231.
13. Гришанова, Н.В. Прикладное значение спортивного ориентирования / Н.В. Гришанова // Научное обоснование физического воспитания, спортивной тренировки и подготовки кадров по физической культуре и спорту : XIV Междунар. науч. сессия по итогам НИР за 2015 г. : в 3 ч. / Белорус. гос. ун-т физ. культуры ; редкол.: Т.Д. Полякова (гл. ред.) [и др.]. – Минск : БГУФК, 2016. – Ч. 2. – С. 172–175.
14. Гришанова, Н.В. Мотивация учителей физической культуры и учащихся к занятиям по спортивному ориентированию в учреждениях общего среднего образования / Н.В. Гришанова // Вестн. Полоц. гос. ун-та. Сер. Е, Педагогические науки. – 2019. – № 7. – С. 131–134.

Поступила 21.05.2020

**THEORETICAL JUSTIFICATION FOR THE USE OF SPORTS ORIENTATION CLASSES
AS A VARIABLE COMPONENT OF THE SUBJECT
“PHYSICAL CULTURE AND HEALTH”
IN INSTITUTIONS OF GENERAL SECONDARY EDUCATION**

N. HRYSHANAVA, S. VASHCHENKO

This article provides a comparative analysis of physical education programs in Belarus and foreign countries. It was established that unlike many foreign countries in the program for physical education of our country there is no such sport as orienteering. The need to introduce into the educational process new means and methods of physical education that contribute to the recovery of students, one of which can be sports orientation. Applied significance, positive aspects and advantages of sports orientation as an important means of physical education are shown. The possibilities of including sports orientation in the list of sports of the variable component of the curriculum "Physical culture and health" for institutions of general secondary education are justified.

Keywords: *sports orientation, physical education, curriculum, pupils, physical fitness, endurance, health condition.*

УДК 370(09)(476)

ФИЗКУЛЬТУРНО-СПОРТИВНЫЕ ПРАЗДНИКИ В ИНКЛЮЗИВНОЙ ПРАКТИКЕ

О.Ю. ЛУТКОВСКАЯ, канд. ист. наук., доц. **Е.Н. БОРУН**,
Е.В. МИНЁНОК, **Н.В. ГРИШАНОВА**
(*Полоцкий государственный университет*)

Анализируются проблемы организации занятий физической культурой с детьми, имеющими отклонения в состоянии здоровья, и готовность специалистов по физической культуре к работе в условиях инклюзивного образования. Рассматривается возможность использования физкультурно-спортивных праздников для формирования положительного отношения к занятиям физической культурой. Предложена технология проведения праздников для лиц с ограниченными возможностями различных нозологий на основе интегрированного подхода, сделан анализ эффективности ее использования. Изучено отношение лиц, имеющих отклонения в состоянии здоровья, различных возрастных групп к систематическим занятиям физической культурой, участию в соревнованиях, определены приоритетные для них виды физкультурно-спортивной деятельности.

Ключевые слова: инклюзивная практика, физкультурно-спортивные праздники, ограниченные возможности, интегрированный подход, двигательная активность.

Введение. В мире наблюдается устойчивая тенденция к увеличению численности лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), в т.ч. детей. В связи с этим проблемы адаптации таких детей имеют высокий уровень актуальности. Дополнительным фактором, актуализирующим данную проблему, стало присоединение Республики Беларусь к Конвенции Организации Объединенных Наций о правах инвалидов [1].

Приоритетными задачами государственной и социальной политики в регионах страны по отношению к лицам с ОВЗ являются их максимальная адаптация к самостоятельной жизни, формирование социально-бытовых и профессиональных навыков для достижения необходимого уровня качества жизни и самореализации [2]. Потому основным направлением совершенствования системы образования лиц с ОВЗ выступает расширение использования наиболее прогрессивной его формы – инклюзивного образования [1], которое влечет за собой активное включение учащихся с ОВЗ к разнообразным видам социально-значимой деятельности, в частности к регулярным занятиям физической культурой и спортом [3].

Инклюзивное образование в Республике Беларусь находится на стадии активного развития: в Государственной программе развития специального образования в Республике Беларусь на 2016–2020 годы обозначены инклюзивные тенденции, Кодекс Республики Беларусь об образовании обеспечивает получение доступного образования, в т.ч. и для лиц с ОВЗ, принята Концепция развития инклюзивного образования.

По данным Министерства образования, в 2004 г. в Республике Беларусь насчитывалось 122 752 ребенка с ОВЗ, что составляет 6,11% от общей численности детей: 67,54% из них составляют дети с нарушениями речи; 17,36% – дети с трудностями в обучении, обусловленными задержкой психического развития; 14,00% – дети с умственными ограничениями; 6,45% – дети с нарушениями зрения; 4,07% – дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата; 2,19% – дети с комбинированными нарушениями; 2,15% – дети с нарушениями слуха [4].

Известно, что набор социальных ролей лиц с ОВЗ в целом сводится к выполнению роли пассивного, зависимого от других людей человека. Принимая участие в физкультурно-спортивной деятельности, соревнуясь в составе команды, такие люди осваивают иной социальный статус, приходят к пониманию своего места и назначения в жизни, меры ответственности за возможный риск или страх неуверенности [5].

Вынужденное снижение двигательной активности указанного контингента лиц диктует жизненную необходимость поиска и применения инновационных форм и технологий для их реабилитации и социальной интеграции. Одним из перспективных направлений в контексте адаптивной физической культуры различных нозологических групп является организация и проведение массовых физкультурных мероприятий на основе социально-интегрированного подхода. Организованные с учетом интересов, потребностей и возможностей лиц с ОВЗ физкультурно-спортивные праздники могут быть действенным средством повышения их интереса, мотивации к систематическим занятиям физической культурой и спортом [6].

Физкультурно-спортивные праздники по своему внутреннему сюжетному и содержательному наполнению в полной мере соответствуют понятию «креативность», благодаря возможности и необходимости использования при их проведении музыкального сопровождения, художественного наполнения, моментов театрализации, технических средств, звуковых и световых эффектов. Функциональный потенциал физкультурно-спортивных праздников также обосновывает целесообразность их использования при

работе с людьми с ОВЗ. Можно говорить о том, что участие в праздничном мероприятии дает человеку уверенность в своих силах, расширяет круг знаний и общения, меняет ценностные ориентации, обогащает духовный мир, улучшает двигательные возможности, повышает жизненный тонус, физическое и психическое здоровье, следовательно, открывает возможности позитивного изменения биологического и социального статуса. Так, физкультурно-спортивные праздники выступают как специфическое средство формирования личности человека: во-первых, они выступают стимулом, способствующим формированию духовных потребностей; во-вторых, это деятельность по удовлетворению духовных потребностей человека [1].

В связи с этим разработка организационно-содержательного и технологического обеспечения физкультурных и спортивных праздников для лиц с ОВЗ является актуальной.

Цель исследования: оценка эффективности организационно-содержательных технологий проведения физкультурно-спортивных праздников для лиц с ОВЗ на основе социально-интегрированного подхода.

Задачи исследования:

1. Разработать и апробировать организационно-содержательные технологии проведения физкультурно-спортивных праздников для лиц с ОВЗ.
2. Проанализировать отношение лиц с ОВЗ к проведению и участию в массовых физкультурных мероприятиях за период исследования.
3. Оценить возможности использования физкультурных праздников на основе социально-интегрированного подхода в формировании и развитии интереса лиц с ОВЗ к занятиям физкультурной деятельностью.

Методы исследования: анализ и обобщение научно-методической и специальной литературы по теме исследования; собеседования с участниками физкультурно-спортивных мероприятий, их родственниками и сопровождающими; анкетный опрос «Отношение лиц с ОВЗ к физкультурно-спортивным мероприятиям»; педагогическое наблюдение.

За период исследования были проведены физкультурно-спортивные праздники в условиях спортивного зала с разработкой отдельного сценария для каждого мероприятия с учетом нозологии, имеющихся интересов, потребностей, возможностей участников. Для изучения отношения лиц с ОВЗ к проведению и участию в социально-интегрированных физкультурных мероприятиях были проведены анкетные опросы, собеседования с участниками и сопровождающими их лицами, использовано педагогическое наблюдение.

Результаты исследования и их обсуждение. В ходе реализации педагогического исследования было организовано 28 физкультурно-спортивных праздников, участниками которых стали 48 детей с ОВЗ различных нозологий: 31 мальчик (64,6%) и 15 девочек (35,4%). С 2017 г. ежегодно проводилось от двух до четырех физкультурно-спортивных мероприятий. На протяжении трех лет (2017–2020 гг.) наблюдалась положительная динамика в увеличении количества участников физкультурно-спортивных праздников: с 35 участников (2017 г.) до 48 (2020 г.). Это позволило проанализировать распределение участников по отдельным нозологиям и определить эффективность реализации организационно-содержательных технологий физкультурно-спортивных праздников в формировании интереса детей с ОВЗ разного возраста к занятиям адаптивной физической культурой.

В мероприятиях принимало участие от 22 до 48 детей с ОВЗ в возрасте от 4 до 18 лет, относящихся к различным нозологическим группам:

- с поражением опорно-двигательного аппарата;
- с нарушением зрения;
- с нарушением слуха;
- с нарушением интеллекта;
- с общими заболеваниями.

Наибольшее количество детей имело поражение опорно-двигательного аппарата (45,5%). Из них 12,6% детей передвигались при помощи инвалидных колясок.

При разработке содержания физкультурно-спортивных праздников для детей с ОВЗ использовались личностно-ориентированный, деятельностный, социально-интегрированный и междисциплинарный подходы, а также общие и специально-методические принципы: доступности, открытости, максимального вовлечения участников, учета возможностей самореализации, адекватности и оптимальности педагогических воздействий [7].

В качестве волонтеров по организации и проведению физкультурно-спортивных мероприятий в Центре коррекционно-развивающего обучения и реабилитации г. Новополоцка принимали участие студенты кафедры физической культуры и спорта учреждения образования «Полоцкий государственный университет». Они входили в составы смешанных команд, обеспечивали судейство спортивных конкурсов и соревнований. В конкурсах и состязаниях также были задействованы помощники, сопровождающие лица и родственники детей с ОВЗ.

Все виды двигательной деятельности программы подбирались с учетом физических возможностей, возрастных особенностей участников праздников [7]. Выполнение всех упражнений и элементов игр сопровождалось предварительным ознакомлением.

Отличительной особенностью технологии проведения физкультурно-спортивных мероприятий являлось построение их по блочному принципу. Каждый блок программы позволял провести конкурсы и соревнования по отдельным видам спорта, которые могут изменяться с учетом физической подготовленности участников, условий материально-технической базы, наличия спортивного инвентаря и т.д. При этом данный принцип давал возможность задействовать участников на нескольких площадках одновременно (с учетом их физкультурных интересов), что значительно повысило моторную (двигательную) плотность мероприятия.

Для составления сценариев мероприятий использовались следующие виды физкультурно-спортивной деятельности (ФСД): спортивные игры (подвижные игры с элементами спортивных игр), веселые старты и командные эстафеты, виды легкой атлетики (бег, заезды на колясках, прыжки, метания на точность и дальность), настольные игры и игры малой подвижности (настольный теннис, дартс, шашки, шахматы), спортивные викторины и интеллектуальные конкурсы.

По результатам анкетного опроса участников было определено оптимальное соотношение видов ФСД, которое использовалось при составлении программ физкультурно-спортивных мероприятий, исходя из их предпочтений (таблица 1).

Таблица 1. – Распределение видов физкультурно-спортивной деятельности

Вид физкультурно-спортивной деятельности	Выбор видов физкультурно-спортивной деятельности, %			
	Возрастная группа, лет			
	4–6 (n = 15)	7–11 (n = 21)	12–18 (n = 12)	Всего (n = 48)
Спортивные игры	38,6	35,3	26,5	32,1
Веселые старты, эстафеты	25,0	23,9	17,7	21,5
Виды легкой атлетики (бег, прыжки, метания)	18,2	18,8	14,3	16,8
Настольные игры	15,9	16,5	27,8	21,1
Интеллектуальные конкурсы, викторины	2,3	5,5	14,3	8,5

Результаты анкетного опроса и собеседований показали, что большей популярностью пользуются виды ФСД с нагрузками высокой интенсивности у респондентов дошкольного возраста: спортивные игры (38,6%); веселые старты, командные эстафеты хотели бы видеть в сценарии физкультурно-спортивных праздников 63,6%. Обратная тенденция наблюдается при использовании в программе праздников настольных игр, игр малой подвижности, спортивных викторин и интеллектуальных конкурсов. Так, настольные игры хотели бы видеть в программе праздников всего 15,9% респондентов дошкольного возраста, а интеллектуальные конкурсы и викторины – 2,3%. Данные результаты показывают, что несмотря на функциональные ограничения, молодые участники мероприятий предпочитают конкурсы с повышенной двигательной активностью. Такая же тенденция распределения видов ФСД сохранилась и у респондентов младшего школьного возраста. У респондентов среднего и старшего школьного возраста предпочтения по видам ФСД распределились равномерно, что говорит о желании респондентов принимать участие в мероприятиях с умеренными нагрузками.

В среднем активные виды ФСД имеют стабильный интерес у участников мероприятий. Так, видам легкой атлетики отдали предпочтение 16,8% респондентов; спортивным играм – 32,1%; веселым стартам и эстафетам – 21,5%.

Проведение анкетирования позволило выявить эффективность использования физкультурно-спортивных мероприятий в формировании положительного интереса у детей с ОВЗ к занятиям адаптивной физической культурой. Для более детального анализа результаты опроса представлены в таблице 2.

Результаты анкетирования показали, что к систематическим занятиям спортом и регулярному участию в соревнованиях положительно относятся 100% респондентов в возрасте до 10 лет и 95% респондентов в возрасте 12–18 лет. По всей видимости, молодые участники имеют желание изменить свой исходный уровень жизни и расширить диапазон двигательной активности. Всего в группе исследования 90,6% участников высказались положительно относительно систематических занятий спортом и регулярного участия в соревнованиях.

Более единодушно высказались участники исследования в отношении к совместному участию в мероприятиях лиц с ОВЗ нескольких нозологических групп. Наибольшее число положительных ответов было получено в группе участников до 10 лет – 95,5%; наименьшее количество положительных ответов в группе участников 12–18 лет – 77,8%. Средний показатель в данном вопросе составил 88,4%.

Таблица 2. – Результаты анкетирования по отношению лиц с ОВЗ к физкультурно-спортивным мероприятиям

Содержание вопроса	Ответы на вопросы			
	Возрастная группа, лет			
	<4–6 (n = 15)	7–11 (n = 21)	12–18 (n = 12)	Всего (n = 48)
1. Ваше отношение к систематическим занятиям спортом и регулярному участию в соревнованиях для лиц с ОВЗ	положительное – 100%	положительное – 95,0%; отрицательное – 1,3%; затрудняюсь ответить – 3,7%	положительное – 85,0%; отрицательное – 5,5%; затрудняюсь ответить – 9,5%	положительное – 90,6%; отрицательное – 3,7%; затрудняюсь ответить – 5,7%
2. Ваше отношение к совместному участию в праздниках лиц с ОВЗ нескольких нозологических групп	положительное – 95,5%; отрицательное – 4,5%	положительное – 90,3%; отрицательное – 5,5%; затрудняюсь ответить – 4,2%	положительное – 77,8%; отрицательное – 9,2%; затрудняюсь ответить – 13%	положительное – 88,4%; отрицательное – 5,7%; затрудняюсь ответить – 5,9%
3. Должны ли принимать участие в праздниках для лиц с ОВЗ члены их семей, их родственники	да, должны – 94,3%; нет, не должны – 1,2%; затрудняюсь ответить – 4,5%	да, должны – 88,1%; нет, не должны – 3,2%; затрудняюсь ответить – 8,7%	да, должны – 68,6%; нет, не должны – 12,9%; затрудняюсь ответить – 18,5%	да, должны – 85,0%; нет, не должны – 4,9%; затрудняюсь ответить – 10,1%
4. С какой периодичностью должны проводиться подобные мероприятия	1–2 раза в год – 23,9%; 3–4 раза в год – 36,3%; 1–2 раза в месяц – 39,8%	1–2 раза в год – 12,4%; 3–4 раза в год – 56,9%; 1–2 раза в месяц – 30,7%	1–2 раза в год – 57,4%; 1–2 раза в месяц – 42,6%	1–2 раза в год – 26,8%; 3–4 раза в год – 50,3%; 1–2 раза в месяц – 22,9%
5. С чем связаны затруднения, которые вам пришлось преодолеть для участия в празднике	транспортные барьеры – 52,3%; физические трудности – 10,2%; социальные и психологические трудности – 10,2%; нет трудностей – 27,3%	транспортные барьеры – 53,7%; физические трудности – 11,9%; социальные и психологические трудности – 26,1%; нет трудностей – 8,3%	транспортные барьеры – 55,5%; физические трудности – 18,5%; социальные и психологические трудности – 26,0%	транспортные барьеры – 52,7%; физические трудности – 13,4%; социальные и психологические трудности – 23,6%; нет трудностей – 10,3%

Также позитивно участники праздников высказались в отношении участия в спортивно-массовых мероприятиях членов их семей, близких, родственников. Наибольшее количество положительных ответов получено в возрастной группе до 10 лет – 94,3%, наименьшее – в возрастной группе 12–18 лет. Средний показатель по группе исследования составил 85%. Данные результаты демонстрируют желание лиц с ОВЗ к социальной интеграции и адаптации в общество, независимо от их возраста и нозологии.

Относительно периодичности проведения физкультурно-спортивных мероприятий мнение участников было различным. Для участников до 6 лет наиболее приемлемым было бы проведение физкультурно-спортивных мероприятий два раза в месяц. Участники возрастных групп 7–18 лет наиболее оптимальным режимом для себя определили проведение праздников один раз в месяц.

Вместе с тем участники исследования также отметили трудности, которые они испытывают при проведении подобных мероприятий. Главной проблемой лица всех возрастных групп назвали транспортные барьеры, социальные и психологические трудности (боязнь общения, стеснение, ощущение неудобства). Полученные данные помогли выявить основные проблемы, на решение которых должна быть направлена работа организаторов физкультурно-спортивных мероприятий для лиц с ОВЗ. Следует отметить обстоятельство, что 10,3% участников опроса отметили, что не испытывают никаких трудностей при участии в физкультурно-спортивных праздниках.

Заключение. Таким образом, физкультурно-спортивные мероприятия как вид креативной (художественно-музыкальной) телесно-ориентированной практики адаптивной физической культуры способствуют реализации возможностей организма для полноценной жизни и раскрытию личности. Это выражается в создании условий для самопроявления и творчества, социальной активности и интеграции в общество, условий, способствующих преодолению замкнутого пространства, формированию психической защиты, возможностей для общения, удовлетворения личных интересов, вкусов, желаний при выборе форм занятий, способов приобщения к занятиям различными видами адаптивной физической культуры. Все это, оказывая совокупное влияние на личность, в результате приводит к формированию высокого уровня культурной самоактуализации лиц с ОВЗ.

Можно констатировать, что разработка и внедрение организационно-содержательных технологий физкультурно-спортивных мероприятий способствовали формированию и повышению интереса (мотивации) лиц с ОВЗ к систематическим занятиям адаптивной физической культурой. Предложенная технология проведения физкультурных праздников на основе социально-интегрированного подхода позволила объединять лиц с ОВЗ сразу нескольких нозологий, а также принимать участие в них лицам с низким уровнем физической подготовленности. По нашему мнению, этот факт является значимым, т.к. повышает социальную адаптацию и интеграцию лиц с ОВЗ в обществе и расширяет их возможности.

Результаты педагогического исследования показали положительное отношение лиц с ОВЗ всех возрастных групп к совместному участию в физкультурно-спортивных мероприятиях сразу нескольких нозологий и их близких, родственников. Большинство детей с ОВЗ до 12 лет продемонстрировали высокий интерес к систематическим занятиям спортом и регулярному участию в спортивных соревнованиях. Более четверти участников до 18 лет отметили, что не испытывали никаких трудностей при участии в физкультурно-спортивных мероприятиях подобного формата.

Однако в возрастной категории участников проекта среднего и старшего школьного возраста отмечено снижение интереса (мотивации) к систематическим занятиям физической культурой и спортом.

В связи с вышеизложенным основными направлениями дальнейшей научно-практической деятельности были определены: увеличение количества участников мероприятий; вариативность содержания программ мероприятий и анализ эффективности использования отдельных видов физкультурно-спортивной деятельности; повышение интереса лиц с ОВЗ среднего и старшего школьного возраста к регулярным занятиям адаптивной физической культурой на основе применения современных инновационных подходов, методов и технологий.

ЛИТЕРАТУРА

1. Инклюзивная физическая рекреация в формировании толерантности здоровых школьников к сверстникам-инвалидам / Е.А. Филиппова [и др.] // Современные проблемы физической культуры и спорта : матер. междунар. науч.-практ. конф. – СПбНИИФК, 2008. – Т. 1. – С. 214–217.
2. Евсеев, С.П. Теория и организация адаптивной физической культуры : учебник / С.П. Евсеев. – М. : Спорт, 2016. – 616 с.
3. О создании условий для занятий физической культурой и спортом для лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов / П.А. Колобков [и др.] // Адаптивная физическая культура. – 2014. – № 4. – С. 2–8.
4. Дети с особенностями психофизического развития [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://elsk-internat.schools.by/pages/deti-s-osobennostjami-psihofizicheskogo-razvitija-opfr>. – Дата доступа: 28.09.2020.
5. Котова, О.В. Спортивные праздники как средство социальной интеграции лиц с ограниченными возможностями / О.В. Котова // Изв. РГПУ им. А.И. Герцена. – 2008. – Вып. 86. – С. 81–84.
6. Фомичева, Е.Н. Изучение отношения лиц с ограниченными возможностями здоровья различных нозологических групп к занятиям адаптивной физической культуры (на примере физкультурных праздников) / Е.Н. Фомичева, М.В. Курникова, В.А. Оринчук // Адаптивная физическая культура. – 2014. – № 1. – С. 35–37.
7. Курникова, М.В. Сценарий физкультурно-спортивного праздника для лиц с ограниченными возможностями различных нозологических групп / М.В. Курникова, Е.Н. Фомичева, В.А. Оринчук // Физическая культура: воспитание, образование, спортивная тренировка. – 2013. – № 1, С. 60–63.

Поступила 24.04.2020

PHYSICAL CULTURE AND SPORTS HOLIDAYS IN INCLUSIVE PRACTICE

O. LUTKOVSKAYA, E. BORUN, E. MINENOK, N. GRISHANOVA

The article deals with the problems of organizing physical culture classes for children with disabilities and the readiness of physical culture specialists to work in inclusive education. The article describes the possibility of using physical culture and sports holidays to form a positive attitude to physical education. The technology of holding holidays for disabled people of various nosologies based on an integrated approach is proposed, and an analysis of the effectiveness of its use is made. The attitude of disabled people of various age groups to systematic physical education, participation in competitions is studied, and priority types of physical culture and sports activities are determined for them.

Keywords: *inclusive practice, physical culture and sports holidays, disabilities, integrated approach, physical activity.*

УДК 613.2

СРАВНИТЕЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ СТУДЕНТОВ-СПОРТСМЕНОВ И ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ ДРУГИХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

О.В. ПАВЛЮТЬ

(Гродненский государственный университет имени Янки Купалы)

Здоровьесберегающее поведение и образ жизни – понятия, популярные в медицине, педагогике и науках о физической культуре и спорте, тесно взаимосвязанные с индивидуальным и общественным здоровьем. В статье определены особенности декларированного здоровьесберегающего поведения студентов с учетом получаемой специальности в вузе и пола.

Проведен социологический онлайн опрос с использованием русскоязычной версии анкеты оценки здоровьесберегающего поведения (опросник IZZ 3. Ючиньского).

Уровень декларированного здоровьесберегающего поведения студентов педагогических специальностей находится в пределах средних величин. Самым высоким из четырех предложенных критериев, описывающих приверженность сохранению здоровья, является позитивный психологический настрой. Студенты-спортсмены характеризовались оптимальными результатами на фоне представителей других педагогических специальностей по большинству шкал и показателю IZZ. Совершенство навыков питания среди студенток – единственный различаемый критерий по полу. Студенты-спортсмены достоверно отличались от своих сверстников в лучшую сторону по всем критериям здоровьесберегающего поведения, студентки-спортсменки – по суммарному IZZ, навыкам питания и практическому использованию профилактических знаний.

Ключевые слова: здоровьесберегающее поведение, студенты, студенты-спортсмены.

Введение. Здоровьесберегающее поведение и образ жизни – понятия, которые приобрели популярность в медицине, педагогике и науках о физической культуре и спорте во взаимосвязи с индивидуальным и общественным здоровьем [1; 2]. Получение научных знаний о закономерностях и методиках формирования, сохранения, укрепления здоровья человека, а также умений, навыков и способов пропаганды здорового образа жизни и привития культуры здоровья является актуальным для общества и научных исследований [3]. Здоровьесбережение – ценностный ориентир системы образования, а также инструмент эффективной социализации студентов. Понятие «здоровье» для студентов вуза включает множество субценностей, которые находятся в тесной взаимосвязи и оказывают прямое и опосредованное влияние на формирование здоровьесберегающего поведения. Ведущими являются физическая активность и занятия спортом. В молодежной среде сами занятия физической культурой и спортивная активность предоставляют широкие возможности для пропаганды и применения технологий, направленных на здоровье [4].

Высшее образование предполагает получение и применение навыков здорового образа жизни через здоровьесберегающее поведение на основе изменений стиля и уклада жизни обучающихся [5]. Период ранней взрослости – это лучшее время для достижения долгосрочных эффектов для сохранения здоровья. Здоровьесберегающее поведение – это система социальной и поведенческой деятельности, определяющая благоприятные условия и качество жизни человека, уровень его поведенческой культуры и гигиенические навыки [6–8]. Здоровые привычки, усвоенные ранее, в этом возрасте усиливаются. Однако появляются и признаки рискованного поведения. Ставится задача прививать молодым людям навыки, способствующие укреплению здоровья, а также предупреждающие рискованное поведение [9]. Студенты подвержены ряду стрессовых факторов, обусловленных изменением стиля и образа жизни, необходимостью выполнять новые обязательства и требования, перегрузкой учебной деятельностью и т.д., что, к сожалению, не способствует оптимизации образа жизни [10; 11].

Студенты вузов, особенно педагогических специальностей (в т.ч. будущие специалисты в области физической культуры и спорта) должны выступать лидерами и пропагандистами здорового образа жизни, должны, придерживаясь правильного поведения в отношении индивидуального и общественного здоровья, поэтому существует необходимость изучения особенностей формирования их здоровьесберегающего поведения в процессе получения высшего образования и с учетом будущей специальности [12]. В дальнейшем выпускники вуза будут вносить свой вклад в формирование у населения знаний и умений по здоровому образу жизни, продвигая его рациональные модели.

Использование ресурсов физического воспитания и спорта в образовательных организациях высшего образования заключается в формировании у обучающихся мотивации к систематическим занятиям физическими упражнениями, осознанной потребности к сохранению и укреплению здоровья, приобретению знаний и навыков здорового образа жизни [13]. Предполагается, что студенты-спортсмены отличаются от не занимающихся спортом оптимальным подходом к образу жизни. Для совершенствования работы по укреплению здоровья, формированию навыков рационального питания, профилактического поведения, позитивного психологического статуса и применения профилактических знаний на практике рекомендовано систематическое и комплексное изучение особенностей поведения, направленного на здоровье, с последующей интеграцией здоровьесберегающих технологий для «взрослых» этапов жизни человека [14].

Цель работы: оценить особенности выполнения правил сохранения и укрепления здоровья (навыки правильного питания, профилактическая направленность теоретической и практической деятельности, позитивный психологический настрой) и определить особенности декларирования здоровьесберегающего поведения студентов с учетом получаемой специальности в вузе. Предполагалось в процессе исследования оценить количественные критерии заявленного отношения к здоровью и сравнить две группы: студентов-спортсменов и представителей других педагогических специальностей классического вуза. Дополнительно представлялось рациональным оценить особенности здоровьесберегающего поведения всех анкетированных с учетом пола.

Материал и методика исследования. В качестве дизайна исследования было выбрано научное наблюдение, для которого характерны случайный выбор объекта или явления, а также целенаправленное исследование их в том виде, в каком они существуют в природе, оставаясь доступными для восприятия и изучения [15]. Данная методология позволяет получить результаты, которые обеспечиваются статистическим выражением получаемой информации, а само научное наблюдение описывает актуальное состояние объекта, практически не вмешиваясь в естественный ритм [16].

Исследование проводилось на основе данных социологического опроса с использованием русскоязычной версии анкеты для оценки критериев здоровьесберегающего поведения (Catalogue of Healthy Behavior – IZZ 3. Ючинского) [17]. Анкета IZZ широко применяется в научных исследованиях для изучения отношения индивидуума к собственному здоровью [8; 11] и состоит из 24 утверждений, описывающих знания о рациональном питании (шкала 1); профилактической направленности жизнедеятельности (шкала 2), позитивном психологическом настрое (шкала 3) и использовании профилактических знаний на практике (шкала 4). По каждому вопросу шкалы (A–F) предполагался один из ответов (никогда, редко, иногда, часто, практически всегда). Результаты оценивались в баллах (от 1 до 5). Индивидуальные значения варьировали от 24 до 120 баллов. Значения суммировались для получения общего показателя здоровьесберегающего поведения (IZZ).

В исследовании приняли участие 980 случайным образом отобранных студентов дневного отделения крупного регионального вуза. Факультет физической культуры представлен 230 респондентами (группа I), другие педагогические специальности (математика, филология, начальное образование, история) – 750 анкетированными (группа II). Исследования проводились в марте и ноябре (2016–2019 гг.) – в месяцах, не являющихся периодами повышенной физической активности, при отсутствии ответственных соревнований у спортсменов.

В виду многофакторности дизайна исследования для поиска статистически значимых зависимостей использован пакет статистических программ Statistica 13 PL (StatSoft, USA). При обработке результатов предварительно оценивали соответствие полученных значений закону нормального распределения вариационных рядов с помощью *W*-статистического теста Шапиро-Уилка. Количественные показатели здоровьесберегающего поведения по шкалам 1–4 имели распределение, отличное от нормального, поэтому использовались методы непараметрической статистики. В качестве меры центральной тенденции указывалась медиана (*Me*), а также минимальное и максимальное значение показателя (*min–max*), интерквартильный размах (IQR – интервал между 25-м и 75-м процентилями). Для привычного читательского восприятия результатов и для сравнения со стандартизированными нормативами авторской «группы нормализации», рассчитывались среднее арифметическое (*M*) и среднее квадратическое отклонение (σ) [17]. Достоверность различий количественных показателей между двумя группами студентов и в зависимости от пола оценивалась по критерию Манна-Уитни (непараметрические статистические методы) и *t*-Стьюдента (параметрические методы). Различия считались значимыми при $p < 0,05$.

Результаты исследования и их обсуждение. Соотношение респондентов по полу в исследуемых группах было примерно 1:2 – 1:3, что отражает обычное распределение мужчин и женщин на педагогических специальностях вуза. Средний возраст респондентов в обеих группах составил соответственно $20,5 \pm 2,27$ и $20,3 \pm 2,31$ лет ($p > 0,05$). Полученные результаты оценки шкал подтверждают среднюю

(в пределах 3 баллов из 5) приверженность студентов к основным составляющим здоровьесберегающего поведения. Самый высокий уровень индекса *IZZ* отмечен у студентов факультета физической культуры (по медиане – 83,0 балла), у студентов сравниваемой группы он был на 4 балла меньше ($p < 0,05$). Суммарный показатель по четырем шкалам для всей группы студентов не отличался от стандартизированных нормативов ($80,2 \pm 12,3$ vs $81,82 \pm 14,16$) ($p > 0,05$).

Анализируя отдельные категории здоровьесберегающего поведения всех студентов, максимальный результат был получен по шкале 3 «Позитивный психологический настрой» в утверждениях, касающихся возможности противостоять негативным эмоциям и стрессу. Оценивались утверждения по степени учета мнения близких, выражающих обеспокоенность и заботу по поводу здоровья респондента (А); умение избегать ситуаций, ухудшающих настроение (В); возможность противопоставить себя негативным эмоциям и стрессу (С); наличие круга надежных друзей (D); минимизация проявлений гнева, чувства беспокойства и депрессии (Е); а также наличие позитивной настроенности и активной жизненной позиции (F). На рисунке 1 представлены средние баллы, полученные на основании утверждений А–F шкалы 3 «Позитивный психологический настрой» для студентов факультета физической культуры и сравниваемой группы студентов других педагогических факультетов.

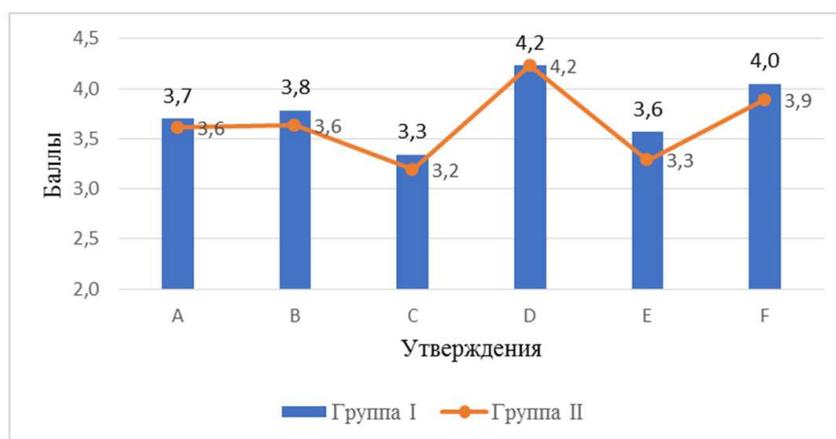


Рисунок 1. – Средние баллы по основным утверждениям шкалы 3 «Позитивный психологический настрой».
Различия между группами достоверны по утверждениям E, F – $p < 0,05$

Отличия в наблюдаемых группах в основном касалась возможности минимизации гнева, беспокойства и депрессивности, а также выраженности позитивной настроенности и активной жизненной позиции, которые в группе студентов-спортсменов были достоверно высокими.

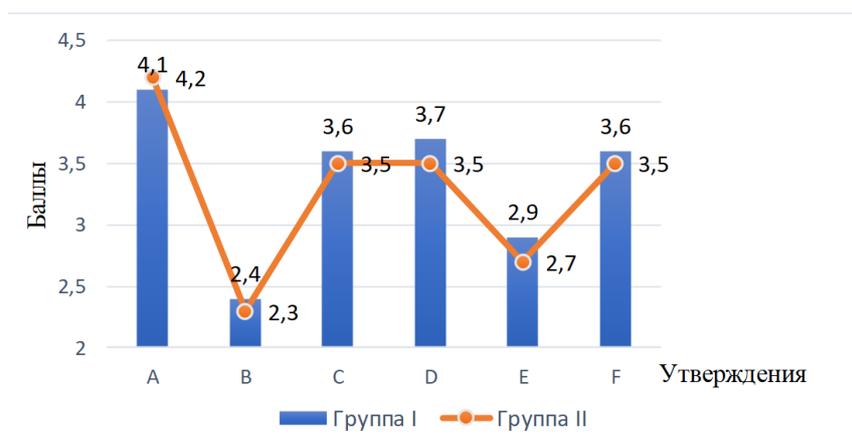


Рисунок 2. – Средние баллы по основным утверждениям шкалы 2 «Профилактическое поведение»

На втором месте по значимости были утверждения шкалы 2 «Профилактическое поведение», отражающей соблюдение рекомендаций в отношении собственного здоровья и стремление к получению достоверной медицинской информации. Критерии также рассчитывались на основе балльной градации утверждений А–F: минимизация действия факторов риска простудных заболеваний (А); знание номеров телефонов экстренных медицинских служб (В); соблюдение правил поведения, основанных на врачебных рекомендациях (С); прохождение регулярных медицинских осмотров (D); желание получить достоверную информацию о предупреждении неинфекционных заболеваний (Е) и знание этиологических факторов их возникновения (F). Рисунок 2 иллюстрирует отличия балльных оценок в наблюдаемых группах.

Самые высокие значения профилактических знаний касались стремления соблюдать рекомендации для профилактики простудных заболеваний. Желание получить информацию о том, как избежать появление распространенных неинфекционных заболеваний находилось на низком уровне и сочеталось с незнанием номеров телефонов экстренных медицинских служб. Студенты-спортсмены не отличались высоким уровнем знаний в этих вопросах.

Критерии шкалы 1 «Навыки рационального питания» рассматривались как утверждение приоритетного потребления овощей и фруктов (А), ограничение в рационе продуктов, содержащих животные жиры (В), отказ от употребления продуктов с консервантами (D), ограничение соли и сахара (Е), преобладание в рационе хлеба и булочных изделий из цельного зерна (F), а также следование принципам рационального, сбалансированного и адекватного питания (С) (рисунок 3).



Рисунок 3. – Сравнение средних баллов по основным утверждениям шкалы 1 «Навыки рационального питания».

Различия между группами достоверны по утверждениям В, С, F – $p < 0,05$

У студентов-спортсменов результаты достоверно лучше, чем у представителей других педагогических специальностей (особенно по критериям В, С, F), что указывает на более высокий уровень их знаний о правильном питании.

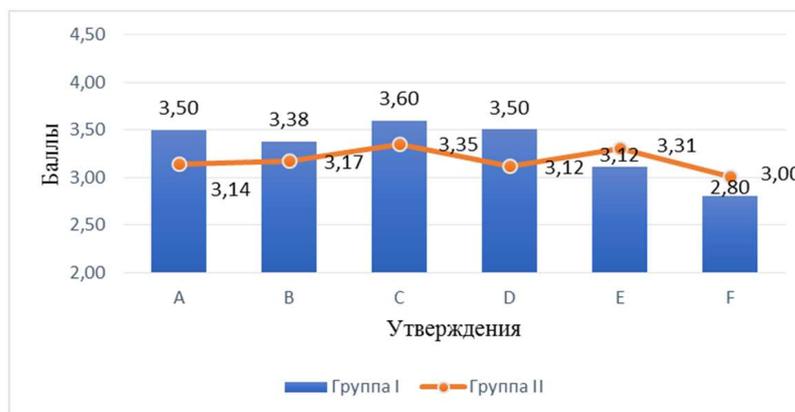


Рисунок 4. – Сравнение средних баллов по практическому выполнению профилактических рекомендаций (шкала 4)

Различия между группами достоверны по утверждениям А, В, С, D, F – $p < 0,05$

Последняя категория (шкала 4) отражает выполнение здоровьесберегающих рекомендаций на практике (соблюдение гигиены сна (D), мер по предупреждению переутомления (B), контроля массы тела (C), выполнение правил режима труда и отдыха (A), отказ от курения (E), а также соблюдение норм рекреационной физической активности и предупреждения тяжелых физических нагрузок (F)).

В силу специфики деятельности студентам-спортсменам не всегда удается избежать тяжелых физических нагрузок. По остальным показателям данной шкалы представители факультета физической культуры превалировали над студентами группы II (см. рисунок 4).

На рисунке 5 представлена диаграмма размаха показателей («ящичная диаграмма») [18], компактно изображающая одномерное распределение вероятностей и в удобной для сравнения форме отражающая медиану, нижний и верхний квартили, минимальное и максимальное значение комплексной балльной оценки, полученной по четырем шкалам для всех наблюдаемых студентов.

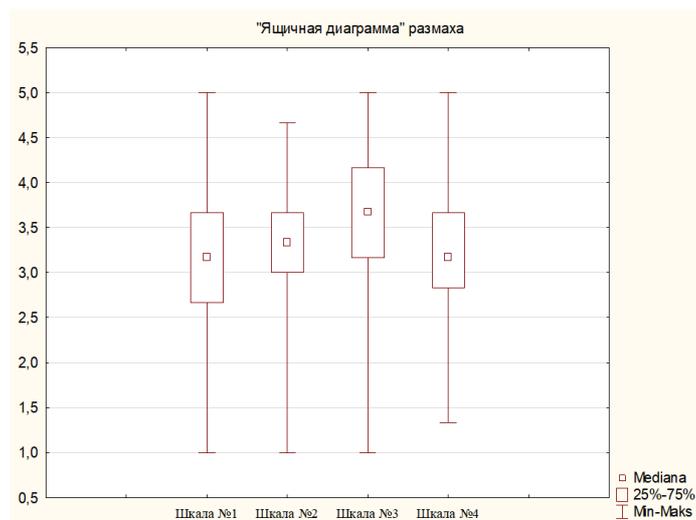


Рисунок 5. – Сравнение критериев здоровьесберегающего поведения всех наблюдаемых студентов по четырем шкалам в баллах

При сравнении полученных результатов со стандартизированными авторскими нормативами [17] установлено, что по шкале 1 для всех респондентов средний балл был меньше ($3,15 \pm 0,73$ vs $3,22 \pm 0,76$).

В таблице 1 представлены в сравнении статистические данные по всем четырем шкалам здоровьесберегающего поведения в зависимости от наблюдаемой группы.

Таблица 1. – Оценка критериев здоровьесберегающего поведения студентов-спортсменов и представителей других педагогических специальностей

Группы по специальности	Показатели	Критерии здоровьесберегающего поведения (шкалы 1–4)				
		IZZ	Навыки рационального питания	Профилактическое поведение	Позитивный психологический настрой	Практическое применение профилактических знаний
Физическая культура (группа I)	Me	83,0	3,33	3,50	3,83	3,33
	Min-Max	50,0–116,0	1,33–5,0	1,67–4,67	1,67–5,0	1,33–5,0
	IQR	73,0–92,0	2,83–3,67	3,0–3,67	3,33–4,33	2,83–3,67
	M±σ	82,6±12,6	3,27±0,68	3,36±0,58	3,78±0,70	3,31±0,64
Педагогические (группа II)	Me	79,0	3,17	3,33	3,67	3,17
	Min-Max	28,0–108,0	1,0–5,0	1,0–4,50	1,0–5,0	1,33–5,0
	IQR	71,0–87,0	2,67–3,67	3,0–3,67	3,17–4,17	2,83–3,67
	M±σ	79,4±12,1	3,12±0,74	3,28±0,61	3,64±0,70	3,18±0,62
U-критерий Манна – Уитни		Z = 2,95 p < 0,05	Z = 2,52 p < 0,05	Z = 1,65 p > 0,05	Z = 2,52 p < 0,05	Z = 2,50 p < 0,05
Все вместе	Me	80,0	3,17	3,33	3,67	3,17
	Min-Max	28,0–116,0	1,0–5,0	1,0–4,67	1,0–5,0	1,33–5,0
	IQR	72,0–88,0	2,67–3,67	3,0–3,67	3,17–4,17	2,83–3,67
	M±σ	80,2±12,3	3,15±0,73	3,30±0,61	3,67±0,70	3,21±0,63

По шкале 2 «Правила профилактического поведения» для всех респондентов полученный результат ($3,30 \pm 0,61$) также был меньше стандартизированного норматива ($3,42 \pm 0,78$), но статистически не различался между группами I и II. В категории «Позитивный психологический настрой» (шкала 3) средний показатель составил $3,67 \pm 0,70$, что несколько выше результата группы нормализации ($3,52 \pm 0,66$). Среди студентов-спортсменов он был еще выше, что указывает на более выраженную степень защищенности представителей этой группы от негативных эмоций, стресса и иных трудностей психологического характера. По шкале 4 «Практическое применение профилактических знаний» средний балл для всех студентов был ниже, чем в группе нормализации ($3,21 \pm 0,63$ vs $3,32 \pm 0,85$). Однако представители факультета физической культуры и здесь достоверно отличались от студентов педагогических специальностей как более высоким уровнем физической активности, так и предпринимаемыми практическими действиями, направленными на сохранение здоровья.

Сравнительный анализ критериев четырех шкал в зависимости от пола для всех наблюдаемых позволил выявить статистические отличия мужчин и женщин только по первому критерию (студентки характеризовались более совершенными навыками питания). На рисунке 6 приведены основные статистические показатели по шкалам и в зависимости от пола.

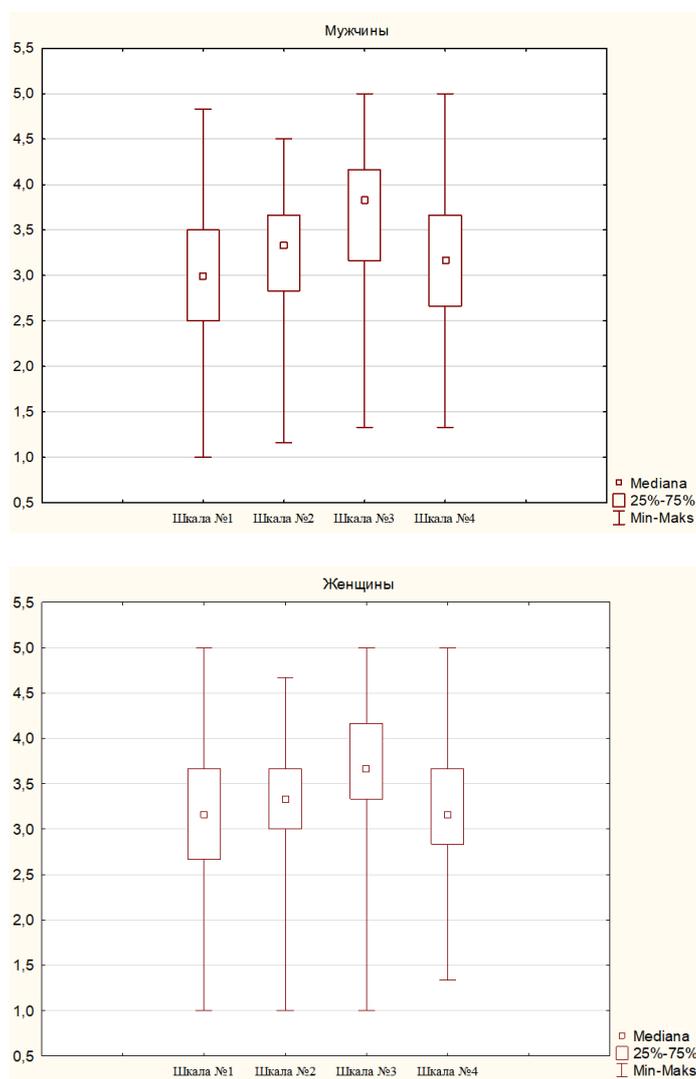


Рисунок 6. – Основные статистические показатели по критериям здоровьесберегающего поведения четырех шкал для студентов в зависимости от пола

Результаты более подробного сравнения суммарного показателя *IZZ* и основных его составляющих в зависимости от пола иллюстрирует таблица 2. Мужчины в обеих группах отличались от женщин достоверно только по шкале «Навыки рационального питания». Средний показатель у них был достоверно ниже, чем у женщин ($3,18 \pm 0,73$, $Me = 3,17$ vs $3,06 \pm 0,74$, $Me = 3,00$). Не выявлено достоверных отличий в группе I между

женщинами и мужчинами. В группе II отличия в зависимости от пола выражены в статистически значимой степени по *IZZ* и шкалам 1 и 2. Женщины по этим показателям отличались более высокими результатами. При сравнении мужчин групп I и II установлены достоверные отличия между студентами по всем критериям в пользу спортсменов и по большинству (кроме шкал 2, 3) – в пользу спортсменов.

Таблица 2. – Статистическая дифференциация показателей опросника *IZZ* студентов обеих групп в зависимости от пола ($M \pm \sigma$; Me)

Критерии Здоровьесберегающего поведения	Специальности студентов			
	Физическая культура		Другие педагогические специальности	
	Пол			
	Мужской	Женский	Мужской	Женский
<i>IZZ</i>	82,5±12,5, 83,0	82,8±12,7, 82,0	76,3±13,0, 75,0	80,0±11,9, 80,0
<i>U</i> -критерий Манна–Уитни	$Z = -0,36, p > 0,05$		$Z = -2,97, p < 0,05$	
Навыки рационального питания	3,19±0,73, 3,17	3,33±0,65, 3,33	2,94±0,74, 2,83	3,15±0,74, 3,17
<i>U</i> -критерий Манна–Уитни	$Z = -1,50, p > 0,05$		$Z = -2,81, p < 0,05$	
Профилактическое поведение	3,39±0,50, 3,50	3,34±0,64, 3,50	3,07±0,68, 3,08	3,315±0,60, 3,33
<i>U</i> -критерий Манна–Уитни	$Z = 0,30, p > 0,05$		$Z = -3,51, p < 0,05$	
Позитивный психологический настрой	3,81±0,66, 3,83	3,75±0,73, 3,83	3,56±0,83, 3,67	3,66±0,67, 3,67
<i>U</i> -критерий Манна–Уитни	$Z = 0,52, p > 0,05$		$Z = -0,99, p > 0,05$	
Практическое применение про- филактических знаний	3,27±0,67, 3,17	3,34±0,62, 3,33	3,08±0,66, 3,0	3,20±0,62, 3,17
<i>U</i> -критерий Манна–Уитни	$Z = -0,82, p > 0,05$		$Z = -1,78, p > 0,05$	

Лимитирующим фактором данного исследования является относительно короткий период его проведения и выбор однократного декларирования без проведения динамического изучения приверженности к здоровьесберегающему поведению на протяжении более длительного периода времени, в т.ч. за все годы обучения в вузе. Полученные результаты исследования указывают на необходимость уделять особое внимание составляющим образа жизни студентов и привитию позитивных навыков культуры здоровья. Мониторинг и оценка направленности в отношении индивидуального и общественного здоровья может служить основой для разработки и осуществления профилактических программ, направленных на формирование, сохранение, укрепление здоровья студенческой молодежи.

Заключение.

1. Уровень декларированного здоровьесберегающего поведения студентов педагогических специальностей находится в пределах средних величин. Самым высоким показателем из четырех предложенных шкал, описывающих приверженность сохранению здоровья, является критерий позитивного психологического настроения. Остальные показатели соответствуют средним значениям общепринятых стандартизированных нормативов.

2. Студенты-спортсмены отличались лучшими показателями на фоне представителей других педагогических специальностей по приверженности большинству критериев здоровьесберегающего поведения и общему показателю *IZZ*. Не установлено отличий между группами наблюдаемых только по шкале, отражающей следование рекомендациям в отношении собственного здоровья и стремления к получению достоверной медицинской информации.

3. Статистические отличия мужчин и женщин выявлены только по шкале, отражающей стремление соблюдать навыки рационального питания. Показатель у женщин был достоверно высоким.

4. Мужчины-спортсмены отличались от представителей сравнимой группы в лучшую сторону по всем шкалам. Студентки-спортсменки характеризовались достоверно высоким уровнем показателей по большинству шкал (за исключением навыков питания и следования рекомендациям в отношении собственного здоровья).

ЛИТЕРАТУРА

1. Современные проблемы формирования здорового образа жизни у студенческой молодежи : материалы Междунар. науч.-практ. интернет-конф., Минск, 16–17 мая 2018 г. / редкол.: И.В. Пантюк (отв. ред.) [и др.]. – Минск : БГУ, 2018. – С. 194–197.
2. Zachowania zdrowotne studentów Fizjoterapii / M. Baumgart [et al.] // Journal of Education, Health and Sport. – 2015. – № 5 (6). – P. 211–224.

3. Здоровый образ жизни и его составляющие : учеб.-метод. пособие / В.С. Глушанко [и др.] ; под ред. проф. В.С. Глушанко. – Витебск : ВГМУ, 2017. – 301 с.
4. Панасюк, Н.Б. Применение здоровьесберегающих технологий на занятиях физической культурой со студентами / Н.Б. Панасюк // Актуальные проблемы совершенствования физического воспитания в учебных заведениях : сб. науч. ст. по материалам II Междунар. науч.-практ. конф. / редкол.: В.К. Пестис [и др.]. – Гродно : ГГАУ, 2018. – С. 296–301.
5. Szpakow, A. Znaczenie dobrych praktyk w transgranicznych działaniach prozdrowotnych uczelni z Grodna i Suwałk / A. Szpakow, E. Kleszczewska. – Przegląd Lekarski, 2013.
6. Шматова, С.С. Социальные детерминанты здоровьесберегающего поведения (на примере студентов вузов) / С.С. Шматова // Изв. Саратов. ун-та. Сер. Социология. Политология. – 2017. – Т. 17, вып. 1. – С. 56–58.
7. Klimatskaya, L. Lifestyle and health behavior of school aged children in Krasnoyarsk (Russia), Lithuania and Grodno (Belarus) / L. Klimatskaya, S. Laskiene, A. Shpakou // Prog Health Sci. – 2011. – № 1 (2). –Р. 39–45.
8. Palacz, J. Zachowania zdrowotne studentów w świetle wybranych uwarunkowań / J. Palacz // Medycyna Ogólna i Nauki o Zdrowiu. – 2014. – Т. 20, № 3. – Р. 301–306.
9. Цветкова, Л.А. Распространенность рискованных форм поведения в сфере здоровья среди студентов младших курсов / Л.А. Цветкова, Н.А. Антонова // Вестн. С.-Петербур. ун-та. Сер. 12, Психология. Социология. Педагогика. – 2010. – № 4. – С. 83–93.
10. Харчева, И.Г. Студенческий спорт и здоровье. / И.Г. Харчева, Д.Е. Аркунова, А.А. Шамкова // Аллея науки. – 2018. – Т. 6, № 6 (22). – С. 1001–1008.
11. Negatywne wzorce zachowań zdrowotnych studentów. Część II. Aktywność ruchowa i nawyki żywieniowe / M. Łaszek [et al.] // Probl Hig Epidemiol. – 2011. – № 92 (3). – Р. 461–465.
12. Третьякова, Н.В. Здоровьесберегающая деятельность образовательных учреждений: современное состояние и проблемы / Н.В. Третьякова // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. – 2014. – № 1. – С. 30–36.
13. Бондаренко, А.А. Физическая культура и спорт, как условие повышения уровня здоровья студенческой молодежи / А.А. Бондаренко // Современные образовательные технологии в мировом учебно-воспитательном пространстве. – 2016. – № 10. – С. 117–121.
14. Абаскалова Н.П. Научный обзор: системный подход в педагогике здоровья / Н.П. Абаскалова, А.Ю. Зверкова // Науч. обозрение. Пед. науки. – 2016. – № 2. – С. 5–24.
15. Стволыгин, К.В. Организация научного исследования в социальной сфере / К.В. Стволыгин. – М. : Директ-Медиа, 2013. – 37 с.
16. Методы и средства научных исследований : учеб. пособие / Ю. Н. Колмогоров [и др.]. – Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2017. – 152 с.
17. Juczyński, Z. NPPZ. Narzędzia pomiaru w promocji i psychologii zdrowia / Z. Juczyński. – Warszawa : Pracownia Testów Psychologicznych, 2001. – 184 s.
18. Buttarazzi, D. A boxplot for circular data / D. Buttarazzi, G. Pandolfo, G.C. Porzio // Biometrics. –2018. – Dec; 74 (4). – Р. 1492–1501.

Поступила 13.04.2020

COMPARATIVE CHARACTERISTICS OF HEALTH-RELATED BEHAVIORS OF ATHLETIC STUDENTS AGAINST THE REPRESENTATIVES OF OTHER PEDAGOGICAL SPECIALIZATIONS

V. PAULIUTS

Health behaviors and lifestyle are concepts that are popular in the sciences of medicine, pedagogy, physical education and sports, they are interconnected with individual and public health.

To determine the features of the declared health-related behaviours of students at the university, taking into account specialty and gender.

A sociological survey was conducted: online test (Catalogue of Healthy Behavior (IZZ) by Z. Yuczynski). 980 students of the University of the region were surveyed (full-time). According to the criteria of health-related behaviours, the indicators differed from standardized norms (with the exception of a positive psychological attitude). The highest IZZ index for student athletes (median 83.0 points), for students in the comparison group - 4 points less ($p < 0,05$). Differences in groups among student-athletes were higher for most of the criteria analyzed. A comparative analysis of health-related behaviours (gender dependence) revealed significant differences in men and women by only one criterion: the girls of the student had perfect nutritional skills).

Students-athletes had optimal results for most of the criteria and indicators of IZZ, compared with representatives of other pedagogical specialties. Nutrition skills are the only distinguishable gender criteria among female students. Male student-athletes differed for the better from their peers in terms of health-related behaviours. Female students-athletes - differed in terms of total IZ, nutritional skills and the practical use of preventive knowledge.

Keywords: health, health behaviors, students, student athletes.

УДК 159.9.07

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ КАК ФАКТОР АДАПТИРОВАННОСТИ ГУВЕРНАНТОК К СВОЕЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

С.Б. БУКИНА*(Компания «Оксбридж Тринити Партнерс», Москва)*

Приводятся результаты эмпирического исследования показателей профессионального самоопределения, психологической адаптированности гувернанток к специфике и условиям их профессиональной деятельности. Однако основное внимание обращено на отражение результатов исследования взаимосвязей этих двух явлений – характера влияния показателей профессионального самоопределения на компоненты профессиональной деятельности гувернанток и на деятельность в целом.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение, успешность, стрессогенность, удовлетворенность деятельностью, адаптированность.

Введение. Отечественное гувернерство, как известно, имеет длинную историю. Даже в условиях социалистического строя оно не прекращало своего существования. В настоящее время работа гувернеров достаточно востребована, особенно в больших городах. Деятельность педагогов индивидуализированного образования дошкольников и младших школьников – гувернеров – признается как трудовая деятельность самозанятых граждан и строится с опорой на Закон об образовании. Вместе с тем уже появляются и другие правовые акты. Так, в 2018 г. Министерство труда и социальной защиты Российской Федерации утвердило профессиональный стандарт няни.

Для разработки правовых документов и стандартизации индивидуализированного образования в России требуется проведение научных и желательно эмпирических исследований. Как показало обращение к литературе по проблеме развития такого образования, уже появились публикации результатов ряда исследований. Однако остается множество научных проблем, требующих такого рода исследований. Для их проведения требуется определение одного из основных элементов системы индивидуализированного образования в стране, его системообразующего элемента – результата деятельности гувернеров.

Основная часть. Как известно, классическое понимание структуры любой деятельности включает в себя три элемента: мотивация, средства и результат. Обращение к проблеме мотивации как к элементу этой структуры в педагогических профессиях показало, что наименее исследованной является профессиональное самоопределение педагогов. В исследованиях деятельности гувернеров вопрос об их профессиональном самоопределении даже не ставился.

Таким образом, актуальность эмпирических исследований профессионального самоопределения, результатов деятельности и их взаимосвязи в гувернерской деятельности не вызывает сомнений. Для их исследования необходимо определиться в методологических подходах исследования как самоопределения, так и результатов деятельности представителей данной профессии.

Что касается профессионального самоопределения, то Н.Е. Касаткиной методологический подход его исследования уже определен, правда, на примере другой педагогической деятельности. Она, проанализировав большое количество соответствующей научной литературы, в качестве компонентов профессионального самоопределения включила следующие мотивационные психические явления, такие как профессиональная целенаправленность; планирование профессионального будущего; привлекательность профессионального будущего [1].

Говоря об оценке итогов любой деятельности, ее результата, целесообразно прибегнуть к понятию успешности, определяемой по показателям продукта, полученного при выполнении этой деятельности. Продуктом сложной и многоплановой педагогической деятельности являются положительные психологические изменения учащихся, т.е. объект деятельности. Именно на измерении этих изменений и должны строиться методики оценки успешности педагогической деятельности, в т.ч. и гувернерской. Но измеряя успешность этой деятельности, по мнению А.Н. Николаева, необходимо обратиться и к тому, что получает ее субъект – сам педагог. Для этого следует измерять удовлетворенность от выполняемой профессиональной деятельности [3]. Можно добавить, что этого требует и гуманистическая психология. Ранее А.Н. Николаевым на основе анализа литературы по вопросам адаптации было доказано, что именно эти два показателя (успешность деятельности и удовлетворенность ею) являются основными признаками успешной адаптации к этой деятельности – адаптированности к ней. Именно эти показатели, являясь объективным и субъективным критериями адаптированности, позволяют измерить ее выраженность [3]. Трудно не согласиться с таким мнением.

Методики исследования профессионального самоопределения. Профессиональная целенаправленность и планирование своего профессионального будущего измерялась с помощью методики Н.Е. Касаткиной «Методика исследования профессиональной направленности» [1]. Привлекательность профессионального будущего у гувернанток исследовалась с применением несколько модифицированной, с учетом специфики деятельности, методики М. Р. Гинзбурга «Эмоциональное отношение к будущему» [1]. Интегральный показатель профессионального самоопределения представляет собой сумму значений показателей профессиональной целенаправленности и сформированности профессиональных планов.

В основу методики измерения адаптированности гувернанток к профессиональной деятельности положен несколько измененный (под другой вид педагогической деятельности) опросник, разработанный А.Е. Певзнером [4]. Адаптированность определялась двумя показателями: успешностью деятельности (по соотношению ее целей и результатов) и удовлетворенностью от этой деятельности. Использовался и дополнительный показатель – оценка стрессогенности деятельности (как фактор удовлетворенности деятельностью).

Результаты исследования. Показатели профессионального самоопределения гувернанток являются средними – 5,01 стэна из 10-ти возможных. Выраженность всех 3-х показателей профессионального самоопределения гувернанток не отличаются разнообразием, и размах вариации составляет 0,59 стэна (таблица 1).

Таблица 1. – Средние значения и коэффициенты вариации профессионального самоопределения в деятельности гувернанток ($n = 46$)

Профессиональное самоопределение	\bar{X}	s	$v \%$
Профессиональная целенаправленность	4,76	1,00	21,0
Планирование профессионального будущего	4,93	1,05	21,3
Оценка профессионального будущего	5,35	1,09	22,1
Профессиональное самоопределение в целом	5,01	0,73	14,6

Гувернантками прогнозируется и видится свое будущее относительно оптимистично. Оценка привлекательности своего профессионального будущего составляет 5,35 стэна. Высокая оценка, вероятно, строится на высокой востребованности специалистов индивидуализированного образования. Работа в качестве гувернантки предъявляет высокие требования к субъекту деятельности, поэтому можно ожидать высокой профессиональной целенаправленности. Тем не менее, она зафиксирована лишь на среднем уровне (4,76 стэна). По профессиональному самоопределению гувернанток получен коэффициент вариации 14,6%, но по отдельным ее компонентам – 21–22%, т.е. зафиксирована относительно высокая вариативность. При высокой вариативности профессионального самоопределения в процессе подготовки специалистов индивидуализированного образования может потребоваться дифференцированный подход в плане коррекции компонентов самоопределения у лиц, с невысокими значениями этих показателей.

Компоненты самоопределения относительно слабо связаны между собой. На достоверном уровне получена взаимосвязь: планирование своего профессионального будущего связано с представлением о нем ($r = 0,50$ при $p \leq 0,001$), поскольку высокие прогностические оценки работы в качестве гувернанток являются своеобразными ориентирами в их многолетних планах.

Интегральный показатель профессионального самоопределения, как и следовало ожидать, тесно связан с его составляющими. Теснота этих связей отражает «вклад» каждого из компонентов в интегральную оценку профессионального самоопределения. Получен рейтинг таких связей: планирование профессионального будущего в сфере гувернерской деятельности ($r = 0,79$ при $p \leq 0,001$); привлекательность этого будущего ($r = 0,75$ при $p \leq 0,001$); целенаправленность на данный вид деятельности ($r = 0,54$ при $p \leq 0,001$).

В отношении показателей адаптированности педагогов индивидуализированного образования к своей профессиональной деятельности выявлено, что все они превышают формально среднее значение (таблица 2).

Таблица 2. – Средние значения и коэффициенты вариации адаптированности гувернанток к профессиональной деятельности ($n = 46$)

Показатели адаптированности	\bar{X}	s	$v \%$
Соответствие целей и результатов деятельности	6,24	1,31	20,1
Оценка стрессогенности деятельности	5,43	0,88	16,2
Удовлетворенность деятельностью	6,24	0,84	13,5

Одинаково высоко выражены два основных показателя адаптированности к условиям и специфике деятельности (6,24 стэна), которые, отражают ее итог – успешность деятельности и удовлетворенность ею. Эти два показателя, как отмечалось выше, являются и критериями адаптированности гувернанток: объективный критерий – соответствие целей и результатов, а субъективный критерий – удовлетворенность деятельностью. По показателю успешности педагогической деятельности получен относительно высокий коэффициент вариации ($v = 20,1\%$), по другим показателям – умеренные ($v = 16,2\%$, и, соответственно, $13,5\%$).

Оба критерия адаптированности гувернанток к своей деятельности связаны друг с другом: соответствие ее целей и результатов – удовлетворенность ею ($r = 0,72$ при $p \leq 0,001$).

Характер корреляционных связей компонентов профессионального самоопределения и показателей адаптированности отражен на рисунке.

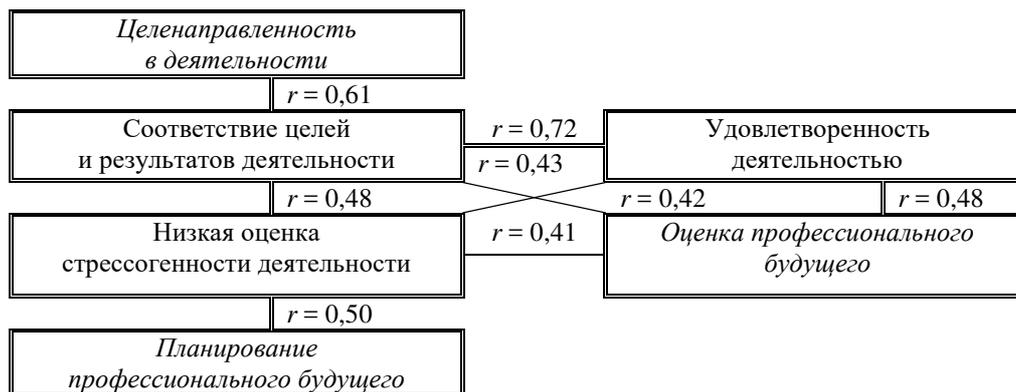


Рисунок. – Взаимосвязи профессионального самоопределения и адаптированности гувернанток ($n = 46$; $p \leq 0,01$ если $r = 0,37$; $p \leq 0,001$ если $r = 0,48$)

Пояснения: двойной линией обозначены связи при уровне достоверности 99,9%; одинарной – при 99%; названия показателей профессионального самоопределения выделены курсивом.

Показатель профессионального самоопределения в целом связан со всеми тремя показателями адаптированности при 99,9% достоверности. При достаточно высоком уровне значимости ($p \leq 0,01$) была получена корреляционная плеяда (см. рисунок). Полученную плеяду нельзя назвать симптомокомплексом, поскольку здесь не хватает двух из числа основных требований к нему – недостаточное число связей (их 8 из 14-и возможных; связи интегрального показателя профессионального самоопределения не учитывались) и недостаточный уровень значимости 3-х связей. Если из рисунка убрать линии, отражающие связи при $p \leq 0,01$, то плеяда будет иметь форму двух соединенных друг с другом цепочек.

По числу достоверных связей и их средней тесноте можно уверенно выделить ядра полученной плеяды:

- соответствие целей и результатов деятельности – 4 связи, $r_{cp.} = 0,56$;
- удовлетворенность деятельностью – 3 связи, $r_{cp.} = 0,54$;
- оценка стрессогенности деятельности – 4 связи, $r_{cp.} = 0,45$.

Полученную плеяду можно назвать мотивационно-адаптационной, здесь тесно переплетены «представители» двух групп показателей – все 3 показателя профессионального самоопределения, а также ее интегральный показатель, связаны с показателями адаптации.

Обнаружены наиболее тесно связанные пары основных показателей деятельности:

- успешность деятельности – направленность на нее ($p \leq 0,001$), а также высокая оценка прогнозируемого профессионального будущего ($p \leq 0,01$);
- удовлетворенность деятельностью (связанная с ее успешностью) – привлекательность профессионального будущего ($p \leq 0,01$);
- все 3 характеристики деятельности (адаптированности к ней) – профессиональное самоопределение в целом (все 3 связи при $p \leq 0,001$).

В данном случае нет смысла в расчете коэффициента регрессии, поскольку очевидно следующее: профессиональная направленность оказывает влияние на успешность деятельности; связанная с ней удовлетворенность деятельностью – на оценку прогнозирования собственного профессионального будущего; профессиональное самоопределение в целом и все показатели адаптированности взаимно влияют друг на друга.

Выводы. Таким образом, было выявлено следующее.

1. Показатели профессионального самоопределения у гувернанток зафиксированы на уровне ниже среднего, и лишь оценка привлекательности своего профессионального будущего несколько превышает средний уровень. При этом можно отметить средневысокую вариативность этого самоопределения. Планирование своего профессионального будущего связано с высокой его оценкой. Остальные показатели профессионального самоопределения слабо связаны между собой.

2. Показатели адаптированности гувернанток к условиям и специфике профессиональной деятельности (успешности деятельности и удовлетворенности ею) находятся на уровне выше среднего. При этом часть педагогов индивидуализированного образования не добиваются высокой успешности профессиональной деятельности. Все показатели адаптированности гувернанток к своей деятельности связаны друг с другом.

3. Интегрированный показатель профессионального самоопределения связан со всеми тремя показателями адаптированности. Выявлена корреляционная мотивационно-адаптационная плеяда, включающая в себя все показатели самоопределения и адаптированности. Наиболее тесно связаны между собой: успешность деятельности – направленность на нее; успешность деятельности – высокая оценка профессионального будущего; удовлетворенность деятельностью – оценка профессионального будущего.

ЛИТЕРАТУРА

1. Касаткина, Н.Е. Психологические факторы профессионального самоопределения : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Н.Е. Касаткина. – СПб. : СПбГУ, 2000. – 166 с.
2. Николаев, А.Н. Психическая адаптация человека к усложненным условиям деятельности : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / А.Н. Николаев ; Ленинград. гос. ун-т. – Л., 1984. – 17 с.
3. Николаев, А.Н. Психология тренера в детско-юношеском спорте / А.Н. Николаев. – СПб. : СПбГАППО, 2005. – 284 с.
4. Певзнер, А.Е. Психологические факторы эффективности стереотипной и вариативной стратегий поведения : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / А.Е. Певзнер. – СПб. : СПбГУ, 1996. – 140 с.

Поступила 12.09.2020

PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION AS A FACTOR OF THE ADAPTATION OF GOVERNESTS TO THEIR ACTIVITIES

S. BUKINA

The results of an empirical study of indicators of professional self-determination, psychological adaptation of governesses to the specifics and conditions of their professional activity are presented. However, the main attention is paid to the reflection of the results of the study of the interrelationships of these two phenomena - the nature of the influence of the indicators of professional self-determination on the components of the professional activity of governesses and on activities in general.

Keywords: *professional self-determination, success, stressfulness, satisfaction with activities, adaptability.*

УДК 159.9

**ВЗАИМОСВЯЗИ МЕЖДУ УРГЕНТНОЙ АДДИКЦИЕЙ,
СИНДРОМОМ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ И ПРОКРАСТИНАЦИЕЙ У УЧИТЕЛЕЙ**

А.Ч. ВЫРВИЧ, д-р психол. наук, доц. И.Н. АНДРЕЕВА
(Полоцкий государственный университет)

Рассматривается актуальная на сегодня проблема влияния ургентной аддикции и эмоционального выгорания на прокрастинацию у педагогов. В ходе эмпирического исследования был сопоставлен характер взаимосвязей ургентной аддикции, синдрома эмоционального выгорания и прокрастинации у учителей городских и сельских школ. Установлено, что сельские и городские учителя различаются на достоверном уровне по характеру взаимосвязей ургентной аддикции, синдрома эмоционального выгорания и прокрастинации.

Ключевые слова: ургентная аддикция, синдром эмоционального выгорания, прокрастинация.

Введение. Высокие требования, предъявляемые в образовательной сфере, приводят к тому, что учителю приходится много работать и выполнять свою деятельность как можно лучше. Из-за повышенной загруженности, учитель забывает о своих интересах и «живет» работой. Такая неконтролируемая потребность в работе является признаком ургентной зависимости, которая понимается как вид зависимости от постоянной нехватки времени.

Организационные недостатки в работе учителей: высокая рабочая нагрузка в связи с дефицитом времени для выполнения работы, отсутствие поддержки со стороны коллег и начальства, являются причинами стрессовых ситуаций, непрекращающееся воздействие которых приводит к интеллектуальному, физическому, психологическому и эмоциональному переутомлению.

В психологической литературе закрепился термин, очень точно характеризующий труд педагога, – «эмоциональное выгорание» (К. Маслач, Н.Е. Водопьянова, В.Е. Орел) [1; 2]. Это механизм психологической защиты, сопровождающийся полным или частичным исключением эмоций в ответ на избранные психотравмирующие обстоятельства. Он свидетельствует об эмоциональной перегруженности учителей, что сопровождается высоким риском заболеваний. Кроме того, выгорание сказывается на эффективности профессиональной деятельности учителя и в полной мере проявляется во взаимоотношениях между учениками и учителями, между взрослыми и детьми в процессе передачи и развития интеллектуального и социального опыта, который происходит в современной школе.

Периодическое нахождение в ситуации дедлайна усиливает давление времени, способствует нарастанию внутреннего беспокойства, раздражительности, недовольства собой и окружающими. Переживание тревоги и стресса из-за нехватки свободного времени приводит к невыполненным обещаниям, отсроченным делам. Все это подтолкнуло к изучению феномена прокрастинации, который понимается как откладывание дел на более поздний срок.

Согласно работам ряда авторов (С.В. Поздняк, И.В. Седова и др.), основные сферы проявления прокрастинации – это профессиональная деятельность, забота о здоровье, обучение (академическая прокрастинация) [3; 4]. Таким образом, прокрастинация, описываемая в научном дискурсе как проблема личности, все больше выходит на первый план и становится проблемой общества. Взаимосвязи между ургентной аддикцией, эмоциональным выгоранием и прокрастинацией у педагогов не представлены в современных психологических исследованиях, что и обусловило актуальность нашей работы.

Основная часть. *Цель* исследования – определить характер взаимосвязей между ургентной аддикцией, синдромом эмоционального выгорания и прокрастинацией у учителей городской и сельской местности.

Гипотеза исследования – городские и сельские учителя различаются по характеру взаимосвязей между ургентной аддикцией, синдромом эмоционального выгорания и прокрастинацией.

Методы исследования: организационный (сравнительный), эмпирический (опрос), обработка эмпирических данных (коэффициент ранговой корреляции Спирмена, *U*-критерий Манна–Уитни, факторный анализ); интерпретационный (структурный).

Исследование проводилось в ГУО «Черневичская детский сад–базовая школа Глубокского района», ГУО «Ломашевская детский сад–базовая школа Глубокского района» и ГУО «Гимназия № 1 г. Новополца».

Выборка испытуемых составила 82 учителя женского пола с профессиональным стажем от 1 месяца до 43 лет ($M = 21,52$; $SD = 10,26$).

Среди них 41 учитель сельской местности с профессиональным стажем от 3 до 37 лет ($M = 22,71$; $SD = 9,77$) и 41 городской учитель с профессиональным стажем работы от 1 месяца до 43 лет ($M = 20,34$; $SD = 10,71$).

Диагностика испытуемых проводилась индивидуально с помощью метода опроса. Для сбора эмпирических данных использовались следующие методики: диагностика ургентной аддикции О.Л. Шибко [5], методика В.В. Бойко «Исследование эмоционального выгорания» [6], шкала общей прокрастинации (General Procrastination Scale, J. Lay) [7].

Результаты и их обсуждение. На первом этапе исследования факторному анализу были подвергнуты результаты исследования взаимосвязей **ургентной аддикции и эмоционального выгорания**, полученные на выборке *сельских учителей*. Переменные «напряжение», «психотравмирующие обстоятельства», «неудовлетворенность собой», «загнанность в клетку», «тревога и депрессия», «резистенция», «неадекватное избирательное эмоциональное реагирование», «эмоционально-нравственная дезориентация», «расширение сферы экономии эмоций», «редукция профессиональных обязанностей», «истощение», «эмоциональный дефицит», «эмоциональная отстраненность», «личностная отстраненность, или деперсонализация», «психосоматические и психовегетативные нарушения» и «уровень ургентной аддикции» составили 4 фактора, которые были извлечены при помощи факторного анализа (метод главных компонент, вращение по модели варимакс). Наиболее важным для нас являются взаимосвязи в третьем факторе, в который с наибольшей нагрузкой вошел показатель «уровень ургентной аддикции». В структуре остальных факторов данная переменная не представлена. Результаты исследования приведены в таблице 1.

Таблица 1. – Основные факторы и их нагрузки после вращения по методу варимакс (выборка сельских учителей)

Фактор	% объясняемой дисперсии	Весовая нагрузка	Название переменной
Фактор 3	0,11	0,47	Неудовлетворенность собой
		-0,34	Расширение сферы экономии эмоций
		0,41	Истощение
		0,39	Эмоциональный дефицит
		0,76	Эмоциональная отстраненность
		0,69	Уровень ургентной аддикции

Исходя из данных, представленных в таблице 1, фактор 3 является фактором взаимосвязи ургентной аддикции с симптомами эмоционального выгорания. Он описывается переменными со значительными положительными оценками нагрузок: *неудовлетворенность собой, истощение, эмоциональный дефицит, эмоциональная отстраненность*. Отрицательные оценки нагрузок характерны для переменной *расширение сферы экономии эмоций* – все эти симптомы эмоционального выгорания отражают поведенческие проявления ургентной аддикции.

Таким образом, сельским учителям с ургентной аддикцией свойственна неудовлетворенность собой, истощение, эмоциональный дефицит, эмоциональная отстраненность и в меньшей мере расширение сферы экономии эмоций. Сельские учителя, обладая ослабленной нервной системой в силу ее истощения, при нехватке времени и боязни «не успеть», склонны к повышенной совестливости и чувству ответственности, не в состоянии отзывать на ситуации, которые усиливают интеллектуальную и волевою задачу. Все это приводит к тому, что учитель начинает работать как робот, не проявляя эмоций в профессиональной сфере.

На втором этапе исследования факторному анализу были подвергнуты результаты, полученные на выборке *городских учителей*. Переменные «напряжение», «психотравмирующие обстоятельства», «неудовлетворенность собой», «загнанность в клетку», «тревога и депрессия», «резистенция», «неадекватное избирательное эмоциональное реагирование», «эмоционально-нравственная дезориентация», «расширение сферы экономии эмоций», «редукция профессиональных обязанностей», «истощение», «эмоциональный дефицит», «эмоциональная отстраненность», «личностная отстраненность, или деперсонализация», «психосоматические и психовегетативные нарушения» и «уровень ургентной аддикции» составили 4 фактора, которые были извлечены при помощи факторного анализа (метод главных компонент, вращение по модели варимакс). Наиболее показательным для нас являются взаимосвязи в третьем факторе, в который с наибольшей нагрузкой вошел показатель «уровень ургентной аддикции». Результаты представлены в таблице 2.

Как видно из таблицы 2, фактор 3 является фактором эмоциональной реакции на ситуацию. Он описывается переменными со значительными положительными оценками нагрузок: *неадекватное избирательное эмоциональное реагирование, уровень ургентной аддикции*.

Таблица 2. – Основные факторы и их нагрузки после вращения по методу варимакс (выборка городских учителей)

Фактор	% объясняемой дисперсии	Весовая нагрузка	Название переменной
Фактор 3	0,10	0,78	Неадекватное избирательное эмоциональное реагирование
		0,75	Уровень ургентной аддикции

Исходя из результатов исследования, городским учителям с высоким уровнем ургентной аддикции характерно неадекватное избирательное эмоциональное реагирование, т.е. из-за нехватки времени учитель ограничивает эмоциональную реакцию, избирательно реагируя на ситуацию, и считает, что поступает правильно. По мнению коллег, учеников, их родителей, педагог эмоционально черств, равнодушен и неприступен.

Таким образом, сельские и городские учителя различаются по характеру взаимосвязи ургентной аддикции и синдрома эмоционального выгорания. Выявлено, что для сельских учителей при нехватке времени характерны: неудовлетворенность собой, истощение, эмоциональный дефицит, эмоциональная отстраненность и менее свойственно расширение сферы экономии эмоций. Городские учителя при наличии ургентной аддикции характеризуются неадекватным избирательным эмоциональным реагированием, т.е. ограничивают эмоциональное реагирование.

На третьем этапе исследования исследовались **взаимосвязи синдрома эмоционального выгорания и прокрастинации у сельских учителей**. Первоначально факторному анализу были подвергнуты результаты, полученные на выборке сельских учителей. Переменные «напряжение», «психотравмирующие обстоятельства», «неудовлетворенность собой», «загнанность в клетку», «тревога и депрессия», «резистентность», «неадекватное избирательное эмоциональное реагирование», «эмоционально-нравственная дезориентация», «расширение сферы экономии эмоций», «редукция профессиональных обязанностей», «истощение», «эмоциональный дефицит», «эмоциональная отстраненность», «личностная отстраненность, или деперсонализация», «психосоматические и психовегетативные нарушения» и «уровень прокрастинации» составили 3 фактора, которые были извлечены при помощи факторного анализа (метод главных компонент, вращение по модели варимакс). Наиболее важным для нас являются взаимосвязи внутри второго фактора, в который с наибольшей нагрузкой вошел показатель «уровень прокрастинации». Результаты исследования представлены в таблице 3.

Таблица 3. – Основные факторы и их нагрузки после вращения по методу варимакс (выборка сельских учителей)

Фактор	% объясняемой дисперсии	Весовая нагрузка	Название переменной
Фактор 2	0,17	0,43	Неудовлетворенность собой
		0,33	Эмоционально-нравственная дезориентация
		0,71	Истощение
		0,67	Эмоциональный дефицит
		0,75	Эмоциональная отстраненность
		0,44	Личностная отстраненность
		0,33	Психосоматические и психовегетативные нарушения
		0,51	Уровень прокрастинации

Согласно данным, представленным в таблице 3, фактор 2 является фактором взаимосвязи симптомов эмоционального выгорания и прокрастинации. Он описывается переменными со значительными положительными оценками нагрузок: *неудовлетворенность собой, эмоционально-нравственная дезориентация, истощение, эмоциональный дефицит, эмоциональная отстраненность, личностная отстраненность, психосоматические и психовегетативные нарушения*.

Следовательно, для сельских учителей, склонных к прокрастинации, характерны: неудовлетворенность собой, эмоционально-нравственная дезориентация, истощение, эмоциональный дефицит, эмоциональная отстраненность, личностная отстраненность, психосоматические и психовегетативные нарушения. Учителя из сельской местности в результате неудач испытывают недовольство собой, они понимают, что не в состоянии оказать эмоциональную поддержку ученикам и коллегам, постоянно срываются и поэтому им сложно контактировать с людьми, возникает частичная утрата интереса к окружающим людям, что приводит к откладыванию дел «на потом». Наши данные согласуются с результатами более раннего исследования о взаимосвязях синдрома эмоционального выгорания и прокрастинации у учителей [8]. Порой не только дела, но и мысли о субъектах профессиональной деятельности, могут

вызвать бессонницу, чувство страха, неприятные ощущения в области сердца, из-за которых учитель склонен отложить дела.

На четвертом этапе исследования факторному анализу были подвергнуты результаты, полученные на выборке *городских учителей*. Переменные «напряжение», «психотравмирующие обстоятельства», «неудовлетворенность собой», «загнанность в клетку», «тревога и депрессия», «резистенция», «неадекватное избирательное эмоциональное реагирование», «эмоционально-нравственная дезориентация», «расширение сферы экономии эмоций», «редукция профессиональных обязанностей», «истощение», «эмоциональный дефицит», «эмоциональная отстраненность», «личностная отстраненность, или деперсонализация», «психосоматические и психовегетативные нарушения» и «уровень прокрастинации» составили 3 фактора, которые были извлечены при помощи факторного анализа (метод главных компонент, вращение по модели варимакс). Наиболее важным для нас являются взаимосвязи во втором факторе, в который с наибольшей нагрузкой вошел показатель «уровень прокрастинации». Результаты исследования представлены в таблице 4.

Таблица 4. – Основные факторы и их нагрузки после вращения по методу варимакс (выборка городских учителей)

Фактор	% объясняемой дисперсии	Весовая нагрузка	Название переменной
Фактор 2	0,12	-0,33	Напряжение
		-0,44	Неудовлетворенность собой
		-0,44	Тревога и депрессия
		0,65	Эмоционально-нравственная дезориентация
		0,70	Эмоциональная отстраненность
		0,55	Уровень прокрастинации

Как видно из таблицы 4, фактор 2 является фактором взаимосвязи симптомов эмоционального выгорания и прокрастинации. Он описывается переменными со значительными положительными оценками нагрузок: *эмоционально-нравственная дезориентация, эмоциональная отстраненность*. Отрицательные оценки нагрузок характерны для переменных: *напряжение, неудовлетворенность собой, тревога и депрессия*. Данные симптомы эмоционального выгорания отражают поведенческие проявления прокрастинации.

Исходя из результатов исследования, для городских учителей с высоким уровнем прокрастинации характерна эмоционально-нравственная дезориентация, эмоциональная отстраненность. Они не склонны к напряжению, неудовлетворенности собой, тревоге и депрессии. Нередко у городских учителей возникает потребность в самооправдании, они почти полностью пытаются исключить эмоции из своей профессиональной деятельности, что свидетельствует о прокрастинации. Чем больше учитель склонен откладывать дела, тем менее характерным для него оказывается неудовлетворенность собой и своей профессией, также для городских учителей-«прокрастинаторов» в меньшей степени характерно падение общего тонуса и ослабление нервной системы.

Таким образом, сельские и городские учителя различаются по характеру взаимосвязей ургентной аддикции и синдрома эмоционального выгорания, а также синдрома эмоционального выгорания и прокрастинации.

Основываясь на результатах исследования, можно схематически представить психологические портреты сельского и городского учителей с выраженной прокрастинацией.

На рисунке 1 представлено, что у сельского педагога симптомы ургентной аддикции: совестливость, повышенное чувство ответственности, автоматизм, отсутствие эмоциональной поддержки, трудоголизм, приводят к следующим симптомам синдрома эмоционального выгорания: недовольству собой, утрате интереса к деятельности, бессоннице, чувству страха, неприятным ощущениям в области сердца, из-за которых дела откладываются «на потом» (прокрастинация).

По результатам исследования мы разработали рекомендации для *сельских учителей*. Необходимо:

- 1) перестать считать работу единственным источником счастья или спасения от психологических проблем;
- 2) научиться придерживаться режима труда и отдыха;
- 3) находить время на межличностное общение;
- 4) обращаться за помощью к близким людям;
- 5) высыпаться, так как бессонница способствует стрессу;
- 6) мыслить позитивно, отбрасывать плохие мысли;
- 7) уделять надлежащее внимание собственному здоровью.



Рисунок 1. – Психологический портрет сельского учителя с выраженной прокрастинацией

На основе полученных результатов нами создан и психологический портрет городского учителя с выраженной прокрастинацией (рисунок 2).



Рисунок 2. – Психологический портрет городского учителя с выраженной прокрастинацией

Рисунок 2 иллюстрирует симптомы ургентной аддикции у городского учителя: потерю способности радоваться жизни и невозможность адекватно воспринимать события, происходящие в настоящем, которые приводят к следующим симптомам синдрома эмоционального выгорания: равнодушию, самооправданию, исключению эмоций из профессиональной деятельности, из-за которых дела откладываются «на потом», т.е. появляется прокрастинация.

Городским учителям рекомендуется:

- 1) уделять внимание той деятельности, которая нравится;
- 2) научиться смотреть на ситуацию более позитивно и искать решение, рассматривая разные точки зрения;
- 3) научиться жить с юмором, смех защищает от чрезмерного напряжения;
- 4) делать паузы, это поможет отдохнуть как физически, так и умственно;
- 5) найти время, чтобы рассмотреть то, что делает вас счастливым и что важно для вас;
- 6) позволять себе проявлять эмоции, иногда полезно просто выговориться. Эмоциональная разрядка необходима для сохранения здоровья (физического и психического).

Заключение. Перспективы исследования состоят в изучении ургентной аддикции, синдрома эмоционального выгорания и прокрастинации у преподавателей высших учебных заведений.

Практическая значимость исследования заключается в том, что полученные данные могут быть использованы в целях прогнозирования, профилактики и коррекции ургентной аддикции и синдрома эмоционального выгорания у учителей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Водопьянова, Н.Е. Синдром выгорания. Диагностика и профилактика // Н.Е. Водопьянова, Е.С. Страченкова. – 2-е изд. – СПб. : Питер, 2008. – 336 с.
2. Орел, В.Е. Феномен «выгорания» в зарубежной психологии: эмпирические исследования и перспективы / В.Е. Орел // Психолог. журнал. – 2001. – № 1. – С. 59–72.
3. Поздняк, С.В. Феномен академической прокрастинации: проблемы и перспективы / С.В. Поздняк. – Минск : Асар, 2017. – 85 с.
4. Седова, И.В. Роль ответственности в эмоциональном выгорании учителей на начальном этапе профессионализации / И.В. Седова, С.И. Кудинов, С.С. Кудинов // Вестн. РУДН. – 2016. – № 1. – С. 26–41.
5. Ильин, Е.П. Работа и личность. Трудоголизм, перфекционизм, лень / Е.П. Ильин. – СПб. : Питер, 2011. – 253 с.
6. Бойко, В.В. Психоэнергетика / В.В. Бойко. – СПб. : Питер, 2008. – 416 с.
7. Виндекер, О.С. Формальный и содержательный анализ шкалы общей прокрастинации С.Н. Lay / О.С. Виндекер, М.В. Останина // Актуальные проблемы психологического знания: теоретические и практические проблемы психологии. – 2014. – № 1 (30). – С. 106–115.
8. Вырвич, А.Ч. Взаимосвязь синдрома эмоционального выгорания и прокрастинации у учителей [Электронный ресурс] / А.Ч. Вырвич // Качество образования – 2019/2020 : III Междунар. первенство (1 полугодие), 29 дек. 2019 г. : результаты / сост. науч.-редакц. совет Междунар. центра науч.-исследовательских проектов. – Электрон. текст. дан. (1 файл 1.4 Мб). – Киров : МЦНИП, 2020. – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM) : зв., цв.

Поступила 25.08.2020

**RELATIONSHIP BETWEEN URGENT ADDICTION,
EMOTIONAL BURNOUT SYNDROME AND PROCRASTINATION IN TEACHERS**

A. VYRVICH, I. ANDREYEVA

The article is devoted to the current problem of the impact of urgent addiction, emotional burnout on procrastination among teachers. The empirical study compared the nature of the relationship between urgent addiction, burnout syndrome, and procrastination among teachers from urban and rural schools. It was found that rural and urban teachers differ at a significant level in the nature of the relationship between urgent addiction, burnout syndrome and procrastination.

Keywords: *urgent addiction, burnout syndrome, procrastination.*

УДК 159.9

**СНИЖЕНИЕ ВТОРИЧНЫХ ДЕФЕКТОВ У ПОДРОСТКОВ
С НАРУШЕНИЯМИ ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА****Е.С. ХУДЯКОВА, С.В. ОСТАПЧУК**
(Полоцкий государственный университет)

Представлены результаты эмпирического исследования личностных особенностей подростков с ограниченными возможностями. При анализе полученных данных было установлено, что подростки с заболеваниями опорно-двигательного аппарата обоих полов склонны к проявлению алекситимии, высокому уровню агрессивного поведения, выраженного враждебностью, гневом и физической агрессией, а также склонны к проявлению невротизации. Дается оценка психокоррекционного воздействия по снижению вышеперечисленных особенностей личности подростков. После проведенной психокоррекционной работы, направленной на снижение этих вторичных дефектов, в группе испытуемых произошли достоверные изменения выраженности уровня всех исследуемых личностных особенностей.

Ключевые слова: нарушения опорно-двигательного аппарата, агрессия, алекситимия, невротизация, психокоррекция.

Введение. Заболевания и повреждения опорно-двигательного аппарата наблюдаются у 5–7% всех детей Беларуси [1].

Дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата – это разнообразная по клиническим и психолого-педагогическим характеристикам группа, которая условно подразделяется на три категории соответственно клиническому проявлению двигательных нарушений: нарушения опорно-двигательного аппарата, обусловленные органическими поражениями центральной нервной системы; сочетанные поражения ЦНС и опорно-двигательного аппарата (последствия родовых травм); нарушения опорно-двигательного аппарата при сохранном интеллекте [2].

Одним из важнейших факторов возникновения вторичных дефектов развития у детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата является социальная депривация, которая возникает в том случае, если социальное окружение не компенсирует этих нарушений [3].

Вторичные дефекты препятствуют нормальному общению ребенка со сверстниками и взрослыми, тормозит усвоение им знаний и навыков, культурных ценностей.

Для того чтобы предотвратить развитие вторичных психологических дефектов у подростков, имеющих нарушения опорно-двигательного аппарата, необходима работа многих специалистов. Вторичные дефекты, связанные с психологическими особенностями, такими как нескритичность, неадекватная самооценка и уровень притязаний, недостаточное развитие коммуникативных навыков, избирательное принятие социальных норм и правил поведения, неосознанность и отрицание многих из них, узость круга интересов, отсутствие мотивов к продуктивной деятельности, социальный и личностный инфантилизм, могут препятствовать успешной интеграции в общество [4]. По этой причине их нужно корректировать.

Чем раньше начат процесс коррекции, тем эффективнее будут его результаты. Индивидуальный подход к каждому подростку, сотрудничество специалистов, родителей и подростка помогут преодолеть трудности и дадут ему шанс успешно адаптироваться в обществе [5].

Основная часть. В исследовании, проведенном на базе Республиканского реабилитационного центра для детей инвалидов (РРЦИ, Минск), приняли участие 60 человек в возрасте от 11 до 17 лет. Все подростки имели ограниченные возможности.

На первом этапе исследования нами были изучены некоторые вторичные дефекты подростков (агрессивность, невротизация и алекситимия). Для изучения выраженности вторичных дефектов были использованы опросник уровня агрессивности Басса–Перри, торонская алекситимическая шкала, методика диагностики уровня невротизации Л.И. Вассермана.

Была обнаружена значимая взаимосвязь между полом и проявлением алекситимии у подростков с ограниченными возможностями. Алекситимия присутствует у 53% юношей и 77% девушек.

Полученные данные согласуются с исследованием О.С. Юткиной по изучению алекситимии у подростков, в котором принимали участие дети третьей группы здоровья. Только треть подростков относится к «неалекситимическому» типу личности и почти 70% детей составляют группу «пограничного» и «алекситимического» типов личности. Девочки имеют более высокий риск развития алекситимии, чем мальчики этой возрастной группы [6].

Алекситимия, или «отсутствие слов для чувств», относится к личностным качествам, характеризующимся неспособностью описывать, выражать и идентифицировать свои и чужие

чувства, а также стилем мышления, ориентированным на внешний мир (Sifneos, 1976; Herbert и Pollatos, 2012).

Алекситимия связана с широким спектром психических расстройств, таких как пищевые нарушения (de Zwann и др., 1996; Taylor и др., 1999; Corcos и др., 2000; Ferthoz и др., 2007; Pollatos и др., 2008), депрессия (Taylor и Bagby, 2004; Foran и O'Leary, 2013; Panayiotou, 2015), тревожные расстройства (Turk, 2005), употребление психоактивных веществ (Lyvers, 2015).

Ключевые элементы алекситимии могут поддерживать негативные аффективные состояния, которые препятствуют интеграции телесных ощущений и личности и могут влиять на чувство владения телом [7].

Показатели физической агрессии у девочек и мальчиков не имеют существенных различий и в большинстве своем представлены на среднем уровне в отличие от гнева и враждебности.

Такой вид агрессивного поведения, как враждебность, может проявиться из-за того, что подросток со своими идеальными представлениями о жизни встречается с реальностью, ему трудно спокойно воспринимать происходящее, т.к. параллельно с подростковым кризисом он остается ребенком с ограниченными возможностями. Подросток может ждать будущего и надеяться на лучшее, но не в состоянии совладать с тревогой, которая может проявиться в сильной агрессии против общества. Он ищет самоутверждения, имеет множество потребностей, но чаще всего из-за своего статуса не имеет достаточно возможностей. Это также может выражаться агрессивным поведением [8].

Высокий уровень физической агрессии выявлен у 13% мальчиков и девочек.

Это в целом соответствует характеру взаимоотношений подростка с ограниченными возможностями, когда агрессивные проявления переходят на уровень вербальной агрессии, негативных чувств и суждений, но не проявляются в форме активной деятельности в связи с чувством страха, неуверенности в себе, ведомости и комформности [9].

Наши данные частично согласуются с результатами исследования Н.Ю. Ефимовой: подростки с ограниченными возможностями имеют средний уровень агрессивности, уровень враждебности несколько выше, чем уровень физической агрессии [8].

Мальчики-подростки испытывают гнев в таких межличностных отношениях, как учеба и спорт; также ситуации гнева становятся обостреннее, когда они испытывают трудности в маскировании своих физических недостатков. Последняя из причин наиболее актуальна для подростков с ограниченными возможностями, поскольку при многих заболеваниях опорно-двигательного аппарата у них могут присутствовать сложность в перемещении, хромота, ослабление мышц рук или ног, деформация спинных мышц и позвоночника.

Девочки более бурно реагируют на интроспсихические события, и зачастую их гнев определяется качеством межличностных отношений, в результате которых возникает неконтролируемая ситуация.

В нашем исследовании изучалась взаимосвязь пола и невротизации у подростков с ограниченными возможностями. Значимой взаимосвязи обнаружено не было. Невротизация у подростков с ограниченными возможностями колеблется между низкими и средними показателями. Отчетливо выраженный уровень был отмечен у 20% девушек и 13% юношей.

Мы предположили, что психокоррекционная работа с подростками с заболеваниями опорно-двигательного аппарата снизит уровень проявления таких вторичных дефектов, как агрессивность, невротизация и алекситимия.

Была разработана психокоррекционная программа, которая состояла из 7 занятий длительностью по 35–40 минут. Занятия проводились два раза в неделю в отдельном кабинете.

Для занятий в коррекционной группе были выбраны подростки, которые по всем трем параметрам выходят из так называемой нормы, т.е. наличие алекситимии, высокий уровень агрессивности (по трем составляющим: гнев, враждебность, физическая агрессия) и высокий уровень невротизации. Таких подростков было 10.

В процессе психокоррекционной работы нашими первостепенными задачами было снижение уровня тревожности, формирование адекватной самооценки, снятие телесных зажимов, повышение самоуважения, развитие навыков выражения эмоций и чувств, развитие воображения и фантазии.

После занятий нами были сопоставлены показатели, полученные до и после проведения психокоррекционной работы. Для обработки полученных данных применялся пакет компьютерных программ Statistica 8.0. Методами обработки эмпирических данных стали χ^2 -Пирсона и T -критерий Вилкоксона.

Статистический анализ данных показал, что в группе испытуемых произошли достоверные изменения по уровню всех исследуемых личностных особенностей (таблица, рисунок 1).

Страх, тревога, паника, гнев, возбуждение и другие реакции, которые биологически направлены на совершение какого-то действия, побуждают напрягаться определенные группы мышц. Следовательно, научив подростков снятию телесных зажимов, мы повлияли и на работу их мышц, что немаловажно для подростков с заболеваниями опорно-двигательного аппарата [10].

Таблица. – Оценка эффективности психокоррекционного воздействия

	<i>N</i>	<i>T</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>
Алекситимия	10	0	2,80	0,005062
Гнев	10	3	2,310	0,020880
Враждебность	10	4	1,96	0,049951
Физическая агрессия	10	4,5	2,132	0,032970
Невротизация	10	0	2,201	0,027709

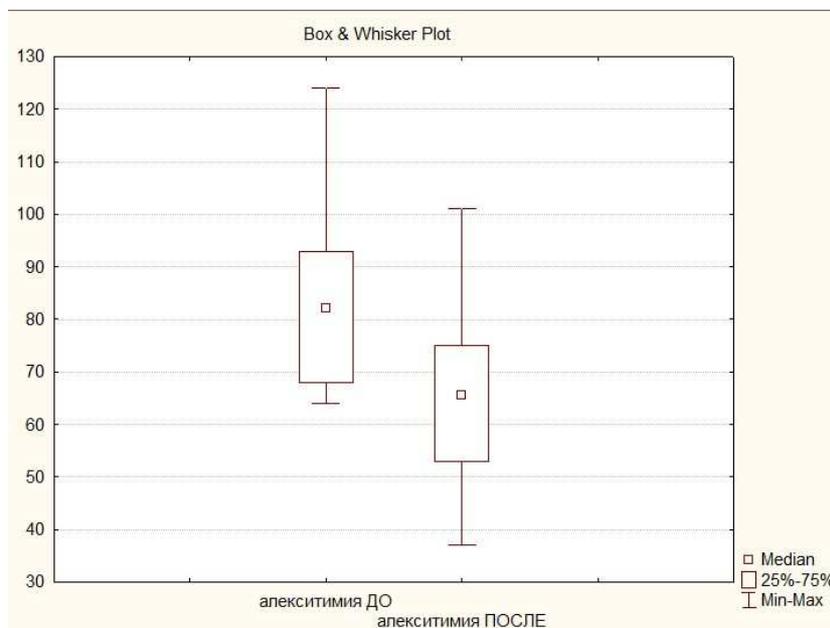


Рисунок 1. – Уровни выраженности алекситимии до и после проведения психокоррекции

Чтобы помочь снизить алекситимию у подростков, мы исходили из того, что это можно сделать, только помогая распознавать эмоции и работать с ними. На коррекционных занятиях подростки пытались наладить контакт со своими эмоциями. У них появляется возможность заботиться о себе, понимать свои психологические потребности и стремиться к их удовлетворению, заводить продуктивные отношения и отказываться от разрушительных «токсичных» связей (рисунок 2).

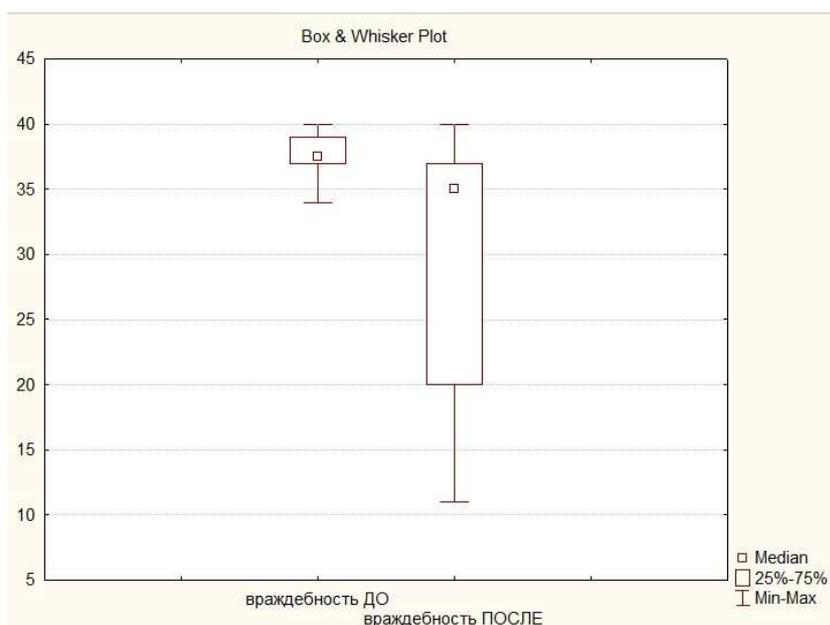


Рисунок 2. – Уровни выраженности враждебности до и после проведения психокоррекции

Многие психосоматические симптомы являются следствием избыточного гнева, например, мышечное перенапряжение, ревматоидный артрит, головные боли [12]. Снизив уровень гнева у подростков с заболеваниями опорно-двигательного аппарата, мы повлияли не только на их психологическое здоровье, но и физиологическое (рисунок 3).

Родители детей с ограниченными возможностями склонны к гиперопекающему поведению, что может стать предпосылкой к образованию ипохондрического невроза. Избавление подростков от невротизации или снижение ее уровня приведет к снижению риска его образования [13].

По окончании программы нами были предложены рекомендации родителям и учителям подростков по закреплению достигнутых результатов.

Таким образом, проведенное психокоррекционное воздействие можно считать эффективным.

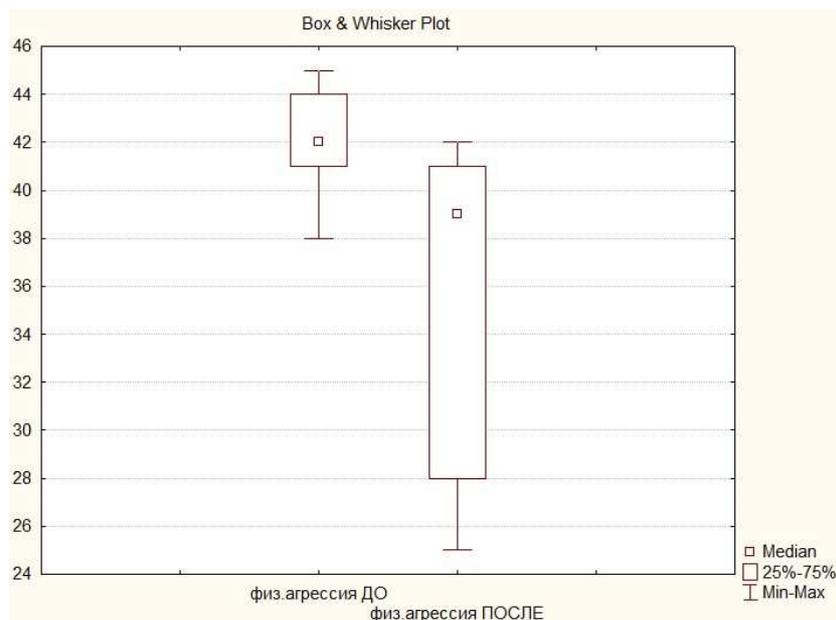


Рисунок 3. – Уровни выраженности невротизации до и после проведения психокоррекции

Заключение. Дифференцированный и индивидуальный подход, создание благоприятных условий обучения, учитывающих индивидуальные типологические и специфические особенности детей с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата, помогают им лучше усвоить учебную программу, а занятия с педагогом-психологом способствуют коррекции психического и эмоционального состояния на протяжении всего процесса обучения [4].

Работа по коррекции отклонений в психическом развитии у подростков с нарушениями опорно-двигательного аппарата должна носить систематический, организованный, целенаправленный характер. Только при соблюдении всех перечисленных принципов возможно достижение максимальных результатов в коррекции имеющихся у ребенка нарушений в развитии.

В нашем исследовании мы убедились, что для снижения уровня выраженности вторичных дефектов у подростков с ограниченными возможностями эффективно использовать психокоррекционную программу.

ЛИТЕРАТУРА

1. Журавский, В. Обзор положения детей-инвалидов и молодых инвалидов в Беларуси [Электронный ресурс] // Режим доступа: belapdi.org/wp-content/uploads/2017/12/Obzor-o-polozhenii-detej-invalidov-i-molodyh-invalidov-v-Belarusi_11-1.pdf. – Дата доступа: 06.02.2019.
2. Шипицына, Л.М. Психология детей с нарушением функций опорно-двигательного аппарата / Л.М. Шипицына, И.И. Мамайчук. – М. : ВЛАДОС, 2004. – 368 с. – (Коррекционная педагогика).
3. Попожаева, Н.С. Дети-инвалиды / Н.С. Попожаева // Социальная защита. – 2000. – № 2. – С. 12–17.
4. Яфарова, С.Ш. Состояние здоровья и проблемы детей с ограниченными возможностями / С.Ш. Яфарова, З.М. Аминова, С.Я. Волгина // Социальная педиатрия и организация здравоохранения. – 2007. – Т. 6, № 5. – С. 34–42.
5. Андреева, О.С. Актуальные проблемы инвалидности и пути медико-социальной реабилитации инвалидов / О.С. Андреева. – М. : Логос, 1997. – 250 с.
6. Юткина, О.С. Изучение уровня алекситимии у детей школьного возраста / О.С. Юткина // Современные проблемы науки и образования. – 2017. – № 2. – С. 56–63.

7. Georjoui, E. Describe Your Feelings: Body Illusion Related to Alexithymia in Adolescence / E. Georjoui, S. Mai, O. Pollas [Electronic resource]. – Access mode: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2016.01690/full#B19>. – Date of access: 02.06.2020.
8. Ефимова, Н.Ю. Агрессивность подростков с ограниченными возможностями здоровья // Сиб. пед. журнал. – 2014. – № 2. – С. 160–164.
9. Берковец, Л. Агрессия. Причины, последствия и контроль / Л. Берковец. – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2004. – 507 с.
10. Блинков, Ю.А. Основы формирования полноценной жизнедеятельности детей с ограниченными возможностями / Ю.А. Блинков, Е.А. Губарев. – Курск : КГМУ, 1999. – 432 с.
11. Трунов, Д.Г. Виды и механизмы функциональной алекситимии / Д.Г. Трунов // Вестн. Перм. ун-та. Сер. Философия. Психология. Социология. – 2010. – № 2 (2). – С. 93–99.
12. Шипицына, Л.М. Детский церебральный паралич / Л.М. Шипицына, И.И. Мамайчук. – М. : Дидактика Плюс, 2004. – 520 с.
13. Шереги, Ф.Э. Дети с особыми потребностями. Социологический анализ / Ф.Э. Шереги. – М. : ЦСП, 2003. – 142 с.

Поступила 04.09.2020

REDUCTION OF SECONDARY DEFECTS IN ADOLESCENTS WITH DISORDERS OF THE MUSCULOSKELETAL SYSTEM

E. KHUDZIKOVA, S. ASTAPCHUK

The results of a research devoted to the study of such features of adolescents with disabilities as aggression, alexithymia and neuroticism are presented. The article also provides an assessment of the psychocorrective impact on reducing the above-mentioned personality traits of adolescents. As a result of the study, it was found that adolescents with diseases of the musculoskeletal system of both sexes are prone to alexithymia, a high level of aggressive behavior expressed by hostility, anger and physical aggression, and to neuroticism. After the psychocorrective work carried out with them, aimed at reducing these secondary defects, there were significant changes in the level of all the studied personal characteristics of adolescents.

Keywords: *disorders of the musculoskeletal system, aggression, alexithymia, neuroticism, psychocorrection.*

УДК 159.99

**ВЗАИМОСВЯЗИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА,
ИНТЕРНАЛЬНОСТИ И УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ ЖИЗНЬЮ****д-р социол. наук, канд. физ.-мат. наук, проф. В.П. ШЕЙНОВ
(Республиканский институт высшей школы, Минск)**

Цель данного исследования – выявить в русскоязычном социуме возможные связи между эмоциональным интеллектом, интернальностью и удовлетворенностью жизнью у женщин и мужчин. Показано, что у женщин положительно связаны с интернальностью управление своими эмоциями, самоменеджмент, распознавание эмоций других людей и интегративный показатель эмоционального интеллекта. У мужчин – только самоменеджмент; при этом интегративный показатель эмоционального интеллекта имеет лишь тенденцию положительной связи с интернальностью. Установлено наличие положительной корреляция удовлетворенности жизнью мужчин и женщин с интегративным показателем эмоционального интеллекта и рядом его компонентов: эмоциональной осведомленностью, управлением собственными эмоциями, самоменеджментом и распознаванием эмоций других людей. Интернальность женщин положительно и высоко статистически значимо связана с удовлетворенностью жизнью. У мужчин связь между этими характеристиками личности отсутствует. Полученные результаты в целом совпадают с общими выводами зарубежных исследователей о положительной связи эмоционального интеллекта с интернальностью и удовлетворенностью жизнью, но при этом в данном исследовании: а) конкретизировано, за счет каких компонентов эмоционального интеллекта реализуются те и другие связи; б) установлены совпадения и различия в этих связях для мужчин и женщин. У женщин в среднем выше показатели эмпатии, распознавания эмоций других людей и интегративного показателя эмоционального интеллекта.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, локус контроля, интернальность, удовлетворенностью жизнью, мужчины, женщины.

Введение. Эмоциональный интеллект – это способности человека понимать эмоции, использовать их и управлять ими – своими и эмоциями других. Эмоциональный интеллект определяют как «способность к пониманию своих и чужих эмоций и управлению ими» [1] или как точное восприятие эмоций, использование эмоций для облегчения мысли, понимание эмоций и управление ими [2].

Сформировавшееся в российской психологии положение «о единстве интеллекта и аффекта» (Л.С. Выготский), что «эмоция – это единство эмоционального и интеллектуального» (С.Н. Рубинштейн) и о «единстве аффекта и интеллекта» (А.В. Запорожец), получило свое развитие в работах белорусских психологов по исследованию эмоционального интеллекта [3–4].

Поскольку эмоциональный интеллект объединяет эмоциональные и интеллектуальные процессы [5], то естественен интерес к возможной связи эмоционального интеллекта с такой важной характеристикой человека, как *локус контроля* – его склонностью приписывать свои успехи или неудачи исключительно «внутренним», зависящим от него факторам (интернальная личность), либо только «внешним», не зависящим от него факторам (экстернальная личность).

Если связь между эмоциональным интеллектом и локусом контроля существует, то ее можно использовать для развития эмоционального интеллекта индивида – за счет изменения его установок, связанных с направленностью локуса контроля.

Связь между эмоциональным интеллектом и локусом контроля установлена в нескольких зарубежных исследованиях. Так, значительное влияние локуса контроля на эмоциональный интеллект показано в работе, где участниками данного исследования были студенты колледжа – 100 женщин и 100 мужчин в возрасте от 15 до 30 лет со средним возрастом 20,46 лет [6].

Взаимосвязь между эмоциональным интеллектом и внутренним локусом контроля было выявлена также у лиц, занимающих руководящие должности. Авторы исследования установили, что *интернальность* руководителей имеет существенную положительную корреляцию с такими факторами, как *управление собственными эмоциями*, социальными навыками и использование эмоций [7]. В исследовании, где испытуемыми были 178 специалистов по социальной работе, полученные его автором результаты показывают, что эмоциональный интеллект положительно связан с интернальностью [8].

Цель еще одного исследования состояла в том, чтобы определить навык распознавания эмоций и локус контроля у 8-летних детей и затем (у них же) 2 года спустя. Дети, участвующие в этом долгосрочном исследовании, когда им было по 8 лет, прошли тесты на распознавание эмоций у других детей по выражениям лица и голоса, а также детский локус контроля. В возрасте 10 лет было обнаружено, что дети, которые делали больше ошибок в распознавании, более экстернальны. Тем самым показана отрицательная связь

эмоционального интеллекта с экстернальностью, т.е. его положительная связь с интернальностью [9]. В соответствии со сказанным *первая гипотеза* данного исследования: в русскоязычном социуме эмоциональный интеллект положительно связан с интернальностью.

Несколько зарубежных исследователей установили наличие положительной связи между эмоциональным интеллектом и *удовлетворенностью жизнью* [10–11]. В работе [12] аналогичный результат получен на достаточно широкой выборке, состоящей из 721 испанского студента. Приведены также доказательства того, что компоненты эмоционального интеллекта учитывают различия в удовлетворенности жизнью: это более всего относится к воспринимаемой способности понимать и различать настроения и эмоции – *эмоциональной осведомленности* [13].

Показано, что люди с высоким эмоциональным интеллектом оценивают неприятные ситуации как менее стрессовые, что приводит к большей удовлетворенности жизнью [14].

Изучение взаимосвязи между эмоциональным интеллектом и удовлетворенностью жизнью у 150 пожилых людей также выявило значительную положительную корреляцию между эмоциональным интеллектом и удовлетворенностью жизнью [15].

Однако в некоторых исследованиях установлено, что эмоциональный интеллект был слабым прямым предиктором удовлетворенности жизнью [16].

Приведенные результаты порождают *вторую гипотезу* данного исследования – о существовании в русскоязычном социуме положительной связи эмоционального интеллекта с удовлетворенностью жизнью.

Предыдущие исследования эмоционального интеллекта показали, что его связи с другими характеристиками личности (например, с ассертивностью) зависят от пола: «Ассертивность юношей сильнее, чем у девушек, положительно связана со следующими качествами: интегративным показателем эмоционального интеллекта, управлением своими эмоциями и самомотивацией. Распознавание эмоций других людей несколько сильнее связано с ассертивностью у девушек, чем у юношей» [17].

Такое же положение – со связями интернальности (в частности, с психологическим полом): «Для студенток статистически значима положительная связь интернальности с маскулинностью, для студентов же выявлена лишь тенденция к такой связи. Юноши по сравнению с девушками в целом более интернальны, более уверены в себе и обладают большей социальной смелостью по сравнению с девушками. В связи с имеющимися различиями непродуктивно делать выводы в целом о категории «студенты», не проанализировав по отдельности выборки испытуемых юношей и девушек» [18].

В соответствии с этими результатами *третья гипотеза* данного исследования: в русскоязычном социуме связь эмоционального интеллекта с интернальностью может быть различной для представителей мужского и женского пола.

Таким образом, цель исследования – выявить в русскоязычном социуме возможные связи между эмоциональным интеллектом, интернальностью и удовлетворенностью жизнью у женщин и мужчин.

Методика и организация исследования. *Диагностика эмоционального интеллекта* осуществлялась тестом Н. Холла [19]. Такая диагностика включает оценку пяти составляющих эмоционального интеллекта: 1. *Эмоциональная осведомленность (ЭО)* – осознание и понимание своих эмоций. 2. *Управление своими эмоциями (УСЭ)* – это эмоциональная отходчивость, эмоциональная гибкость, произвольное управление своими эмоциями. 3. *Самомотивация (СМ)* – управление своим поведением, за счет управления эмоциями. 4. *Эмпатия (Эмп)* – понимание эмоций других людей, умение сопереживать текущему эмоциональному состоянию другого человека, а также готовность оказать поддержку. 5. *Распознавание эмоций других людей (РЭД)* – умение воздействовать на эмоциональное состояние других людей. 6. *Интегративный показатель эмоционального интеллекта (ЭИ)* – суммарная оценка всех составляющих эмоционального интеллекта.

Для определения *локуса контроля* применялся модифицированный опросник Дж. Роттера [20, с. 413–417], диагностирующий локализацию контроля над значимыми событиями. В основе его лежит различение двух локусов контроля – интернального и экстернального и, соответственно, двух типов людей – интерналов и экстерналов. Первый тип проявляется, когда человек полагает, что происходящее с ним не зависит от него, а является результатом действия внешних причин (например, случайности или вмешательства других людей). Во втором случае человек интерпретирует значимые события как результат своих собственных усилий.

Степень субъективной *удовлетворенности жизнью* испытуемых оценивалась по методике, предложенной Е. Diener, R.A. Emmons, R.J. Larsen и S. Griffin, адаптированной и валидизированной на русском языке Д.А. Леонтьевым и Е.Н. Осиним [21]. Данная методика измеряет эмоциональное переживание индивидом собственной жизни как целого, отражающее общий уровень психологического благополучия. Результаты оказываются устойчивыми и сравнимыми благодаря простой и однозначной внутренней структуре.

Респонденты. В исследовании приняли участие 280 испытуемых, в т.ч. 187 женщин в возрасте 20–65 лет ($M = 38,8$) и 93 мужчин (20–63 года, $M = 40,5$), представляющих две разнородные группы испытуемых: 1) преподавателей университетов, колледжей и школ и 2) авиационный персонал. *Преподаватели:* слушатели курсов повышения квалификации и переподготовки Республиканского института высшей

школы (г. Минск), преподаватели Белорусского государственного университета, Белорусского национального технического университета, Белорусского государственного медицинского университета, Пинского и Слонимского государственных медицинских колледжей, учителя школы № 99 г. Минска. *Авиационный персонал*: пилоты, бортпроводники, диспетчеры управления воздушным движением, операторы беспилотных летательных аппаратов.

Процедура тестирования. Тестирование проводилось *анонимно*, каждому испытуемому присваивался шифр, по которому он после обработки тестов узнавал свой личный результат и получал соответствующие рекомендации.

Статистический анализ полученных результатов тестирования произведен с помощью программ пакета SPSS-20. В работе принят двусторонний уровень значимости $p = 0,05$.

Программы пакета SPSS-20 печатают результаты расчетов без 0 (ноля) перед десятичной запятой; например, $p = ,05$. В таком виде они и перенесены из компьютерных программ обработки в таблицы и в текст.

Результаты и их обсуждение. Результаты корреляционного анализа изучаемых переменных представлены в нижеследующих таблицах. Чтобы оценить не только выявленные статистически значимые корреляции, но и показать направленность и степень выраженности других связей, в таблицах указаны уровни значимости всех вычисленных корреляций.

Таблица 1. – Корреляции компонентов эмоционального интеллекта женщин ($N = 187$) и мужчин ($N = 93$) с интернальностью

		ЭО	УСЭ	СМ	Эмп	РЭД	ЭИ
Женщины	Pearson Correlation	,117	,277**	,321**	,018	,172*	,275**
	Sig. (2-tailed)	,110	,000	,000	,808	,018	,000
Мужчины	Pearson Correlation	,121	,157	,209*	,111	,129	,183
	Sig. (2-tailed)	,247	,134	,044	,291	,219	,078

Обозначения в таблицах (этой и последующих): ЭО – эмоциональная осведомленность; УСЭ – управление своими эмоциями; СМ – самоменеджмент; Эмп – эмпатия; РЭД – распознавание эмоций других людей; ЭИ – интегративный показатель эмоционального интеллекта; * – корреляция Пирсона значима при $p = ,05$; ** – корреляция Пирсона значима при $p = ,01$; Sig. (2-tailed) – двусторонний уровень значимости; выделены корреляции, статистически значимые при двустороннем уровне значимости $p = ,05$.

Таблица 1 показывает, что у женщин положительно связаны с интернальностью управление своими эмоциями, самоменеджмент, распознавание эмоций других людей и интегративный показатель эмоционального интеллекта. У мужчин – только самоменеджмент; при этом интегративный показатель эмоционального интеллекта мужчин имеет лишь тенденцию положительной связи с интернальностью.

Эти результаты в целом совпадают с выводами зарубежных исследователей [6–9] о положительной связи эмоционального интеллекта с интернальностью. Но при этом полученные здесь результаты:

- 1) конкретизируют, за счет каких компонентов эмоционального интеллекта реализуются эти связи;
- 2) показывают различия этих связей для мужчин и женщин, чего нет в зарубежных исследованиях.

Таблица 2. – Корреляции компонентов эмоционального интеллекта женщин ($N = 187$) и мужчин ($N = 93$) с удовлетворенностью жизнью

		ЭО	УСЭ	СМ	Эмп	РЭД	ЭИ
Женщины	Pearson Correlation	,253**	,422**	,550**	,168	,213*	,461**
	Sig. (2-tailed)	,008	,000	,000	,080	,026	,000
Мужчины	Pearson Correlation	,267*	,365**	,337**	,143	,241*	,340**
	Sig. (2-tailed)	,029	,002	,005	,250	,050	,005

Данные таблицы 2 свидетельствуют о наличии положительной корреляции удовлетворенности жизнью мужчин и женщин с интегративным показателем эмоционального интеллекта и с его компонентами: эмоциональной осведомленностью, управлением собственными эмоциями, самоменеджментом и распознаванием эмоций других людей, т.е. всех его компонентов, кроме эмпатии.

Эти результаты в целом совпадают с общим выводом зарубежных исследователей [10–15] о положительной связи эмоционального интеллекта с удовлетворенностью жизнью, но при этом нами: 1) конкретизировано, за счет каких компонентов эмоционального интеллекта реализуются эти связи; 2) установлено совпадение этих связей для мужчин и женщин (в зарубежных исследованиях на этом не акцентировано внимание); 3) показано, что все компоненты эмоционального интеллекта (кроме эмпатии) являются высоко значимыми предикторами удовлетворенности жизнью, что не совпадает с выводом одной зарубежной работы [16].

Ввиду наличия положительных связей эмоционального интеллекта и его компонентов с интернальностью и с удовлетворенностью жизнью возникает предположение о возможной положительной связи между интернальностью и удовлетворенностью жизнью. Это предположение подтвердилось для женщин,

но не для мужчин: *интернальность* женщин оказалась положительно и высоко статистически значимо связана с *удовлетворенностью жизнью*: $R = 0,400$, $p = 0,000$; у мужчин связь между этими характеристиками личности отсутствует.

Сопоставить эти результаты с выводами других исследователей оказалось невозможно из-за того, что не удалось обнаружить работ о связи между интернальностью и удовлетворенностью жизнью ни у русскоязычных, ни у зарубежных авторов.

Таблица 3. – Средние значения компонентов эмоционального интеллекта и интернальности женщин ($N = 187$) и мужчин ($N = 93$).

	ЭО	УСЭ	СМ	Эмп	РЭД	ЭИ	Интер
Женщины	11,25134	1,475936	7,914439	10,79679	9,775401	41,2139	11,76471
Мужчины	9,827957	3,602151	8,27957	6,956989	6,612903	34,27957	12,32258

Проверка статистической значимости расхождений средних значений всех включенных в исследование переменных проведена с помощью t -критерия Стьюдента для независимых выборок (пакет программ SPSS-20). Данная процедура осуществлена в предположениях равенства и неравенства дисперсий. Результаты оказались схожими, поэтому приведем (для определенности) соответствующие статистики в предположении неравенства дисперсий.

Различия в средних значениях оказались статистически значимы для эмпатии ($t = 2,476$, $df = 91,960$, $p = ,015$), распознавания эмоций других людей ($t = 2,898$, $df = 106,987$, $p = ,005$) и интегративного показателя эмоционального интеллекта ($t = 1,996$, $df = 102,552$, $p = ,049$).

Таким образом, установлено, что у женщин в среднем выше «мужских» показатели эмпатии, распознавания эмоций других людей и интегративного показателя эмоционального интеллекта.

Превосходство женщин над мужчинами в эмпатии и распознавании эмоций других людей хорошо известно; преимущества женщин в этих компонентах эмоционального интеллекта дают и превышение их суммарного показателя – интегративного эмоционального интеллекта.

Подводя итог, можем констатировать, что все три высказанные гипотезы исследования получили свое подтверждение.

Выводы:

1. У женщин положительно связаны с интернальностью управление своими эмоциями, самоменеджмент, распознавание эмоций других людей и интегративный показатель эмоционального интеллекта.
2. У мужчин положительно связан с интернальностью только самоменеджмент; при этом интегративный показатель эмоционального интеллекта имеет лишь тенденцию положительной связи с интернальностью.
3. Имеет место положительная корреляция удовлетворенности жизнью мужчин и женщин с интегративным показателем эмоционального интеллекта и большинством его компонентов: эмоциональной осведомленностью, управлением собственными эмоциями, самоменеджментом и распознаванием эмоций других людей.
4. Полученные результаты в целом совпадают с выводами зарубежных исследователей о положительной связи эмоционального интеллекта с интернальностью и удовлетворенностью жизнью, но при этом в данном исследовании: а) конкретизировано, за счет каких компонентов эмоционального интеллекта реализуются те и другие связи; б) установлены совпадения и различия в этих связях у мужчин и женщин.
5. Интернальность женщин положительно и высоко статистически значимо связана с удовлетворенностью жизнью. У мужчин связь между этими характеристиками личности отсутствует.
6. У женщин в среднем выше показатели эмпатии, распознавания эмоций других людей и интегративного показателя эмоционального интеллекта.

ЛИТЕРАТУРА

1. Люсин, Д.В. Современные представления об эмоциональном интеллекте / Д.В. Люсин // Социальный интеллект: теория, измерения, исследования : сб. ст. / Ин-т психологии Рос. акад. наук ; под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. – М., 2004. – С. 129–140.
2. Mayer, J.D. Human abilities: Emotional intelligence / J.D. Mayer, R.D. Roberts, S.G. Barasade // Annual Review of Psychology. – 2008. – V. 59. – P. 507–536.
3. Андреева, И.Н. Эмоциональный интеллект как феномен современной психологии / И.Н. Андреева. – Новополоцк : Полоц. гос. ун-т, 2011. – 388 с.
4. Лобанов, А.П. Интеллект и аффект: системно-континуальный подход / А.П. Лобанов, Н.П. Радчикова // Образование и наука в XXI веке: 2017 год : сб. науч. тр. БГПУ. – Минск : БГПУ, 2018. – Вып. 1. – С. 73–78.
5. Tolegenova, A.A. A theoretical formation of emotional intelligence and childhood trauma among adolescents / A.A. Tolegenova, S.M. Jakupo, M. Ch. Chung, S. Saduova, M.S. Jakupov // Procedia – Social and Behavioral Sciences. – № 69. – International Conference on Education and Educational Psychology (ICEEPSY 2012). – P. 1891–1894.

6. Agu, S.A. Influence of locus of control and educational level on emotional intelligence among students / S.A. Agu, B.E. Nwankwo // *Social Science Research*. – 2016. – V. 3. – № 1.
7. Mohapatra, M. Relationship of Emotional Intelligence with Work Values & Internal Locus of Control: A Study of Managers in a Public Sector Organization / M. Mohapatra, A. Gupta // *The XIMB Journal of Management*. – Sep. 2010. – V. 7. – № 2. – P. 1–20.
8. Singh, S.K. Social work professionals' emotional intelligence, locus of control and role efficacy : an exploratory study / S.K. Singh // *SA Journal of Human Resource Management*. – V. 4. – № 2. – Jan. 2006. – P. 39–45.
9. Nowicki, S. The Association of Children's Locus of Control Orientation and Emotion Recognition Abilities at 8 Years of Age and Teachers' Ratings of Their Personal and Social Difficulties at 10 Years / S. Nowicki, N. Bliwise, C. Joinson // *Journal of Nonverbal Behavior*. – September 2019. – V. 43. – № 3. – P. 381–396.
10. Liu, Y. Resilience and affect balance as mediators between trait emotional intelligence and life satisfaction / Y. Liu, Z. Wang, W. Lü // *Personality and Individual Differences*. – V. 54. – № 7. – May 2013. – P. 850–855.
11. Urquijo, I. Emotional Intelligence, Life Satisfaction, and Psychological Well-Being in Graduates: the Mediating Effect of Perceived Stress / N. Urquijo, A. Villa // *Applied Research in Quality of Life*. 2016. – V. 11. – P. 1241–1252.
12. Extremera N. Ability emotional intelligence and life satisfaction: Positive and negative affect as mediators / N. Extremera, L. Rey // *Personality and Individual Differences*. – V. 102. – November 2016. – P. 98–101.
13. Palmer, B. Emotional intelligence and life satisfaction / B. Palmer, C. Donaldson, C. Stough // *Personality and Individual Differences*. – V. 33. – № 7. – November 2002. – P. 1091–1100.
14. Ruiz-Aranda, D. Emotional intelligence, life satisfaction and subjective happiness in female student health professionals: the mediating effect of perceived stress / D. Ruiz-Aranda, N. Extremera, C. Pineda-Galán // *Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing*. – 2014. – V. 27. – №1.
15. Naderi, F. The relationship between spiritual intelligence, emotional intelligence and life satisfaction among senile in ahwaz city / F. Naderi, P. Asgari, K.H. Roushani // *Journal of Social Psychology (New Findings in Psychology)*. – Winter 2010. – V. 5. – № 13. – P. 127-138.
16. Jowkar, B. The mediating role of resilience in the relationship between general and emotional intelligence and life satisfaction / B. Jowkar // *Contemporary Psychology*. – 2007. – V. 2. – Number 2 (4). – P. 3–12.
17. Шейнов, В.П. Незащищенность студентов от манипуляций и их психологический пол, locus контроля и уверенность в себе / В.П. Шейнов // *Системная психология и социология*. – 2017. – № 1 (21). – С. 44–48.
18. Шейнов, В.П. Ассертивность, незащищенность от манипуляций и эмоциональный интеллект индивидов / В.П. Шейнов // *Системная психология и социология*. – 2019. – № 3 (31). – С. 38–45.
19. Холл, Н. Диагностика «эмоционального интеллекта» / Н. Холл // *Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп* // Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов. – М. : Изд-во Ин-та психотерапии, 2002. – С. 57–59.
20. Елисеев, О.П. Практикум по психологии личности / О.П. Елисеев. – СПб. : Питер, 2003. – С. 413–417.
21. Осин, Е.Н. Апробация русскоязычных версий двух шкал экспресс-оценки субъективного благополучия / Е.Н. Осин, Д.А. Леонтьев // *Материалы III Всерос. социол. конгресса*. – М. : Ин-т социологии РАН, Рос. о-во социологов. – 2008.

Поступила 04.09.2020

EMOTIONAL INTELLIGENCE AND LOCUS OF CONTROL: COMMUNICATIONS AND PROPERTIES

V. SHEINOV

The purpose of this study is to identify possible links between emotional intelligence, internality and life satisfaction in women and men in the Russian-speaking society. It was shown that in women, control of their emotions, self-management, recognition of the emotions of other people and an integrative indicator of emotional intelligence are positively associated with internality. In men, only self-management is positively associated with internality; at the same time, the integrative indicator of emotional intelligence has only a positive tendency towards internality. The presence of a positive correlation of satisfaction with the life of men and women with an integrative indicator of emotional intelligence and a number of its components: emotional awareness, control of one's own emotions, self-management and recognition of the emotions of other people was found. The internality of women is positively and highly statistically significantly associated with life satisfaction. In men, there is no connection between these personality characteristics. The results obtained generally coincide with the general conclusions of foreign researchers about a positive relationship between emotional intelligence and internality and life satisfaction, but at the same time in this study: a) it is specified, due to which components of emotional intelligence both connections are realized; b) the coincidences and differences in these connections for men and women were established. Women, on average, have higher scores for empathy, recognition of other people's emotions, and an integrative score for emotional intelligence.

Keywords: emotional intelligence, locus of control, internality, life satisfaction, men, women.

КУЛЬТУРОЛОГИЯ

УДК 341.241.7(476)+008:340(476)

**УПРАВЛЕНИЕ ЭЛЕМЕНТАМИ НЕМАТЕРИАЛЬНОГО КУЛЬТУРНОГО НАСЛЕДИЯ
В ПРАВОВОЙ СФЕРЕ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ****Ю.В. ЗЕНЬКЕВИЧ***(Белорусский государственный университет, Минск)*

Рассматриваются вопросы управления элементами нематериального культурного наследия в Республике Беларусь в законодательно-правовом аспекте. Проанализированы нормативно-правовые документы, в частности Кодекс о культуре Республики Беларусь, где определено понятие нематериальных культурных ценностей, их категории, а также роль музеев в охране нематериального наследия. Раскрывается содержание и основные функции Конвенции «Об охране нематериального культурного наследия» (2003), роль сообществ, а также обязанности государств по выполнению международного документа, описана белорусская система, отвечающая за выполнение функций Конвенции. Рассмотрены вопросы управления и внесены предложения по функционированию правовой и образовательной системы.

Ключевые слова: нематериальное культурное наследие, ЮНЕСКО, культурная политика, охрана наследия, культурные ценности, законодательство в области культуры, Конвенция 2003.

Введение. Нематериальное культурное наследие (далее – НКН) – явление в культуре, которое является фундаментальным в процессе формирования идентичности каждой социальной группы и человека. Жизнедеятельность элементов нематериального наследия в его огромном богатстве является условием сохранения культурного разнообразия перед лицом растущей глобализации. Взаимное понимание нематериального культурного наследия различных сообществ помогает в межкультурном диалоге и поощряет взаимное уважение к другим образам жизни. Иными словами, НКН – это неуловимые проявления того, что составляет нашу групповую, национальную, этническую или религиозную идентичность, переданную нам нашими предками. Оно усиливает чувство принадлежности к местному или национальному сообществу и определяет наше место в мире.

Элементы НКН по своей природе изменчивы и следуют естественному жизненному циклу, в котором они могут исчезнуть или дать начало новым формам выражения. Процессы, происходящие в современном мире, приводят к тому, что различные традиционные практики народов исчезают все быстрее и быстрее, а темпы этого упадка делают невозможным творческое преобразование нематериального наследия и его выживание. Результатом является обеднение культуры и исчезновение контента, который поддерживал сообщества в форме четко определенных идентичностей и общих ценностей. Факторами, ускоряющими процесс исчезновения нематериального наследия и часто препятствующими его передаче будущим поколениям, являются: глобализация, миграция, прогрессирующие процессы урбанизации, ухудшение социально-экономических условий, нарушение трансмиссии и огромный туристический поток.

Основная часть. До начала XXI века термин «наследие» был связан прежде всего с материальными ценностями – архитектурой и предметами искусства, которые являлись поворотными точками в истории культуры человечества. Культурную карту мира долгое время определял исключительно список Всемирного наследия ЮНЕСКО, который регламентировала Конвенция «Об охране Всемирного культурного и природного наследия» (1972). За пределами «охранной зоны» материального наследия оставалась духовная культура: традиционные знания, религия, музыка, язык и т.д., без которых невозможно «читать», знать или понимать живопись, скульптуру и архитектуру. Позже появились международные правовые инструменты, которые свидетельствуют о глобальной обеспокоенности в отношении существования и сохранения мировых традиционных практик: Рекомендации ЮНЕСКО «О сохранении фольклора» (1989), Всеобщая декларация ЮНЕСКО «О культурном разнообразии» (2001). Все эти документы подтверждают роль НКН в поощрении культурного разнообразия и в то же время подчеркивают, каким образом материальное и нематериальное наследие развивалось и как его составляющие влияли друг на друга на взаимовыгодной основе.

Современные вызовы и угрозы, характеризующиеся быстрыми социальными изменениями и глобализацией, создают среду для потенциальной нетерпимости к нематериальному культурному наследию, а также его деградации и разрушению, что требует принятия имеющих обязательную силу международных актов, особенно с учетом нехватки ресурсов для охраны НКН. Конвенция «Об охране нематериаль-

ного культурного наследия» (2003) (далее – Конвенция 2003 г.), будучи правовым актом, направлена на охрану элементов в целом. Помимо этого, Конвенция 2003 г. должна ответить на коллективную волю и обеспокоенность сообществ, которые исторически вносили вклад в создание, охрану, сохранение и воссоздание нематериального наследия.

С 2005 г., когда Республика Беларусь ратифицировала Конвенцию 2003 г., в стране проводится активная политика по сохранению национального достояния. Меры по охране элементов нематериального наследия в нормативно-правовой сфере Беларуси осуществляется на двух уровнях: международном и национальном. Хотя в нашей стране нет отдельных законодательных положений, касающихся защиты нематериального наследия, существует ряд нормативных положений, которые могут непосредственно применяться к этому типу наследия. Самый важный из них – белорусская Конституция.

Высший закон – *Конституция Республики Беларусь 1994 г.* с изменениями и дополнениями, принятыми на республиканских референдумах 1996 г. и 2004 гг., – это самый важный правовой акт, возлагающий на государство обязанность защищать культурное наследие (материальное и нематериальное) и передавать его будущим поколениям. Это обязательство сформулировано в статье 15: «...Государство ответственно за сохранение историко-культурного и духовного наследия, свободное развитие культур всех национальных общностей, проживающих в Республике Беларусь» [1, с. 6] и в статье 54 «...Каждый обязан беречь историко-культурное, духовное наследие и другие национальные ценности» [1, с. 14].

Главным правовым актом, позволяющим осуществлять деятельность, направленную на выполнение мер по защите наследия, является *Кодекс «О культуре Республики Беларусь»*, вступивший в силу 3 февраля 2017 г. В Кодексе определена формулировка нематериальных ценностей «...обычаи, традиции, обряды, фольклор (устное народное творчество), белорусский язык, другие языки, традиционные национальные формы обращения к людям, содержание геральдических объектов, собственных географических названий (топонимов) и изделий народных художественных ремесел, другие нематериальные проявления творчества человека» [2, с. 50]; проявления и категории: «элементы, аутентичность которых безусловна и неизменна; элементы, которые полностью или частично восстановлены или изменены с течением времени» [2, с. 78]. В Кодексе о культуре определены меры по сохранению: обновление и сохранение условий для возрождения, сохранения и трансмиссии культурных традиций; поощрение носителей НКН [2, с. 92]. Кроме того, охрана НКН входит в деятельность музеев: «...изучение, использование и популяризация нематериальных историко-культурных ценностей в соответствии с профилем музея» [2, с. 135]. Недостатком Кодекса о культуре Республики Беларусь является отсутствие определения статуса сообществ нематериального культурного наследия.

Нематериальное культурное наследие принадлежит носителям, поэтому необходимо затронуть институт интеллектуальной собственности. Можно ли утверждать, что сообщество владеет тем или иным элементом, есть ли у них на это право? В законодательстве Республики Беларусь не прописана коллективная собственность носителей тех или иных практик, но согласно *Закону Республики Беларусь «Об авторском праве и смежных правах»* от 17 мая 2011 г., носитель традиции как отдельное лицо может претендовать на индивидуальное авторское право на свое творчество.

Вопросами по охране нематериального культурного в нормативно-правовой сфере Беларуси активно занимается И.Э. Мартыненко. Исследователь опубликовал ряд работ, посвященных проблемам правовой охраны историко-культурного наследия, где содержится подробный анализ национального законодательства, его сильных и слабых сторон в регулировании нематериальным наследием, даны определение НКН в правовых актах и его места, описание инструментов реализации политики по охране такого наследия, а также подробное сравнение законов стран СНГ [3]. В своих работах М.А. Михайлец привел системную и упорядоченную характеристику работы ЮНЕСКО в области охраны наследия, международных конвенций и особенностей их регулирования после ратификации государством-участником [4]. Несколько работ М.Н. Сатолина посвятила проблемам правовой охраны нематериального историко-культурного наследия и особенностям имплементации Конвенции 2003 г., проанализировала меры по охране НКН и выделила методологические проблемы НКН, в частности их уточнение в правовых рамках [5].

Со стороны менеджмента элементами НКН значительный вклад внесла А.Б. Шашкевич. В 2013 г. вышло практическое руководство по идентификации и инвентаризации нематериального культурного наследия, которое было подготовлено в строгом соответствии со всеми принципами Конвенции 2003 г. и вмещает рекомендации для сообществ, участвующих в процессе охраны элементов НКН и их популяризации. Главная задача практического руководства – определение системного подхода охраны наследия на концептуальном уровне [6].

Согласно статье 4 п. 2 Кодекса о культуре, «...Когда международным договором Республики Беларусь установлены другие правила, чем те, которые предусмотрены этим Кодексом, то применяются правила международного договора» [2, с. 7]. На международном уровне Беларусь регламентирует процесс охраны элементов нематериального культурного наследия следующими законодательными доку-

ментами: Конвенция «Об охране нематериального культурного наследия» (2003); Конвенция «Об охране и поощрении разнообразия форм культурного самовыражения» (2005); Декларация Организации Объединенных Наций о правах коренных народов (2007) (далее – Декларация 2007 г.); «Нагойский протокол регулирования доступа к генетическим ресурсам и совместного использования выгод к Конвенции о биологическом разнообразии» (2010); Модельный кодекс о культуре для государств-участников СНГ (2018); защита прав на интеллектуальную собственность НКН осуществляет Всемирная организация интеллектуальной собственности.

Значительный вклад на международном уровне в области нематериального наследия принадлежит британскому исследователю и эксперту Дж. Блэйк, которая подготовила предварительное юридическое и техническое исследование, положившее начало разработке Конвенции 2003 г. и предложила формулировку НКН для международного документа [7].

Одной из ключевых целей *Конвенции 2003 г.* является сохранение нематериального культурного наследия. Сохранение – мера, направленная на обеспечение выживания элементов нематериального культурного наследия, в т.ч. его: идентификацию, инвентаризацию, исследовательскую работу, охрану, продвижение, подкрепление и передачу знаний, в частности, через формальное и неформальное образование, а также возрождение различных аспектов этого наследия.

Для охраны нематериального культурного наследия необходимы меры, отличные от тех, которые используются для защиты памятников, объектов и природных пространств.

Под охраной НКН в Конвенции 2003 г. подразумевается объединение, сохранение и передача наследия следующим поколениям, что делает его живым и в то же время позволяет меняться и адаптироваться исходя из современных тенденций. В основном это касается передачи навыков и знаний о важности НКН. Охрана сосредоточена в основном на процессах передачи элементов нематериального наследия из поколения в поколение, а не на создании конкретных средств, с помощью которых оно выражается (например, танцевальных представлений, песен, музыкальных инструментов или ремесел). Меры по охране состоят в основном в поддержании воли к бережливости и трансмиссии тех аспектов нематериального наследия, которые важны для сообществ и их будущих поколений.

Важное значение Конвенция 2003 г. придает сообществам и определяет их статус. Для того чтобы НКН оставалось живым, оно должно, прежде всего, оставаться актуальным для носителей, регулярно практиковаться и ассимилироваться между поколениями. Следовательно, усилия по охране должны включать сообщества, группы и, в некоторых случаях, отдельные лица, которые культивируют это наследие. Сами сообщества обязаны участвовать в идентификации и определении нематериального культурного наследия, т.к. именно они решают, какие обычаи являются частью их культурного наследия. Все действия, направленные на охрану НКН, предпринимаемые государственными учреждениями, ассоциациями или неправительственными организациями, должны осуществляться исключительно с согласия носителей элементов. Конвенция 2003 г. решает вопрос интеллектуальной собственности в пользу носителя (автора), статья 3: «...Ничто в настоящей Конвенции не может быть истолковано как... затрагивающее права и обязанности государств-участников по какому-либо документу, касающемуся прав интеллектуальной собственности» [8, с. 6].

Международный документ имеет программный характер и осуществляется на национальном и международном уровнях. На международном уровне государство может объявить элемент нематериального культурного наследия, расположенный на его территории, включенным в два списка (в соответствии со статьями 16 и 17): список нематериального культурного наследия, нуждающегося в срочной охране, и репрезентативный список нематериального культурного наследия человечества [8, с. 12]. По состоянию на 2020 г. Беларусь внесла два элемента в список НКН, нуждающегося в срочной охране (Калядны абрад «Цары» (2009); Вясновы абрад «Юраўскі карагод» (2019)), и один элемент в репрезентативный список («Урачыстасць у гонар ушанавання абраза Маці Божай Будслаўскай» (2018)). В 2020 г. ожидается внесение в репрезентативный список совместной с Польшей номинации НКН «Культура бортніцтва».

Став участником Конвенции 2003 г., государство берет на себя обязательство разработать и внедрить на национальном уровне общенациональную и многоуровневую систему постоянной и последовательной охраны, в т.ч. путем документирования явлений и создания, в соответствии с положениями документа, одного или нескольких реестров нематериального наследия. Следует отметить, что согласно Конвенции 2003 г., обязательным условием для включения в один из международных списков нематериального наследия является наличие элемента нематериального культурного наследия в национальном реестре [8, с. 10]. В настоящее время официальным реестром элементов НКН Республики Беларусь является Национальный инвентарь «Жывая спадчына Беларусі» [9].

Государство обязано обеспечивать признание и уважение нематериального культурного наследия, существующего в их обществах, в частности, посредством просветительских и информационных программ, мероприятий по развитию потенциала по охране НКН и поддержки неформальных средств

передачи знаний [8, с. 10]. В Республике Беларусь выстроена система по обеспечению мер охраны НКН, которая функционирует по принципу «снизу-вверх»: шесть кураторских центров, отвечающих за диалог с сообществами, популяризацию, трансмиссию; комиссии при кураторских центрах, в функции которых входят составление списков элементов и подготовка файлов в национальный реестр; отдел информационно-аналитического обеспечения дополнительного образования взрослых «Института повышения квалификации и переподготовки кадров» УО «БГУКИ», возлагающий на себя обязанности технической экспертизы файлов, популяризацию, формальное и неформальное образование и республиканскую научно-методический совет по вопросам историко-культурного наследия при Министерстве культуры Республики Беларусь [10, с. 85].

В 2007 г. Генеральная Ассамблея ООН одобрила *Декларацию Организации Объединенных Наций о правах коренных народов* (2007) (далее – Декларация 2007 г.), действующую на территории Республики Беларусь. В Декларации 2007 г., которая является наиболее успешным документом по проблеме наследия, утверждается: «...Безотлагательная необходимость уважать и поощрять неотъемлемые права коренных народов, вытекающие из их политических, экономических и социальных структур, а также из их культуры, духовных традиций, истории и философии, в частности их прав на свои земли, территории и ресурсы» [11], а также прописано, что «...уважение к знаниям, культуре и традиционной практике коренных народов способствует устойчивому и справедливому развитию окружающей среды и рациональному управлению ею» [11].

Кроме того, в нескольких положениях Декларации 2007 г. излагается определенное количество прав, которые более конкретно относятся к нематериальному наследию. В частности, по статье 11: «Коренные народы имеют право на соблюдение и возрождение своих культурных традиций и обычаев. Это включает в себя право на сохранение, защиту и развитие прежних, нынешних и будущих форм проявления их культуры, таких, как археологические и исторические объекты, памятники материальной культуры, рисунки, обряды, технологии, изобразительное и исполнительское искусство и литература» [11]. В статье 12: «Коренные народы имеют право проявлять, практиковать, продвигать и преподавать свои религиозные и духовные традиции, обычаи и обряды; право сохранять, защищать и иметь частный доступ к своим религиозным и культурным объектам; право использовать и распоряжаться своими ритуальными предметами...» [11]. И наконец, статья 13 признает за коренными народами «...право возрождать, использовать, развивать и передавать будущим поколениям свою историю, языки, традиции устного творчества, философию, письменность и литературу, а также давать свои собственные названия и имена общинам, местам и лицам и сохранять их» [11]. Итак, можно выделить несколько серий коллективных прав: право доступа, право использования и возрождения, право охраны элементов НКН и их трансмиссии. Декларации 2007 г. содержит призыв к государствам принять эффективные меры для защиты коллективных прав сообществ», но она не содержит подробных сведений о характере и масштабах этих прерогатив.

Заключение. Таким образом, практика по охране элементов нематериального культурного наследия в Республике Беларусь представлена на двух уровнях: национальном и международном. На национальном уровне вопросы по охране наследия сегодня регулируются Кодексом «О культуре Республики Беларусь», где не определен статус нематериального культурного наследия, но сформулировано понятие нематериальных культурных ценностей, их категории и меры по охране элементов. Слабой стороной Кодекса является отсутствие статуса носителей, которые согласно Конвенции 2003 г., играют фундаментальную роль в охране, развитии и жизнедеятельности практик. В области интеллектуального права действует Закон «Об авторском праве и смежных правах», но исключительно для отдельных лиц как носителей тех или иных традиций, отсутствует понятие коллективного права сообществ.

По состоянию на 2020 г. ни одной страной пока не разработано серьезной хорошо структурированной национальной законодательной системы по охране нематериального культурного наследия. На международном уровне это Конвенции 2003 г., которая освещает все правовые основы по управлению элементами нематериального культурного наследия: дано определения понятия «нематериальное культурное наследие», обозначен статус сообществ и их роль, связи с международно-правовыми актами, обязанности государств-участников по обеспечению мер по охране элементов.

С момента ратификации Конвенции 2003 г. Республика Беларусь создала систему по управлению нематериальным культурным наследием на национальном уровне, национальный инвентарь, который постоянно обновляется и содержит 92 элемента НКН (без учета топонимов), в списки нематериального наследия ЮНЕСКО внесены 3 элемента, создан Кодекс «О культуре Республики Беларусь», который в той или иной степени определяет рамки охраны нематериального наследия. Наряду с этим можно предложить следующее: внести поправки в статью о нематериальных культурных ценностях Кодекса о культуре, где будет определен статус носителей наследия и решены вопросы по правам собственности на НКН. В высших профильных учебных заведениях и институтах повышения квалификации в рамках формального образования ввести учебные программы, посвященные законодательной сфере по охране

нематериального культурного наследия, что будет полезно для экспертных сообществ, носителей и других специалистов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Конституция Республики Беларусь 1994 года (с изменениями и дополнениями, принятыми на республиканских референдумах 24 ноября 1996 г. и 17 октября 2004 г.). – Минск : Амалфея, 2010. – 48 с.
2. Кодэкс Рэспублікі Беларусь аб культуры. – Мінск : Нац. цэнтр прававой інфарм. Рэспублікі Беларусь, 2017. – 272 с.
3. Мартыненко, И.Э. Правовая охрана нематериального культурного наследия государств – участников СНГ на международном и национальном уровнях / И.Э. Мартыненко // Вестн. Воронеж. гос. ун-та. Сер. Право. – 2017. – № 2. – С. 282–293.
4. Михайлец, М.А. Охрана культурного наследия на международном уровне : пособие / М.А. Михайлец. – Минск : БГУ, 2017. – 231 с.
5. Сатолина, М.Н. Защита нематериальных историко-культурных ценностей: правовые проблемы / М. Н. Сатолина // Право.by. – 2012. – № 5. – С. 15–20.
6. Ідэнтыфікацыя і інвентарызацыя элементаў нематэрыяльнай культурнай спадчыны : Практычнае кіраўніцтва / А. Сташкевіч [і інш.]. – Мінск : Інстытут культуры Беларусі, 2013. – 164 с.
7. Blake, J. Commentary on the 2003 UNESCO Convention on the Safeguarding of the Intangible Cultural Heritage / J. Blake. – Leicester, UK : Institute of Art and Law, 2006. – 180 p.
8. Международная конвенция об охране нематериального культурного наследия : основные тексты / Организация Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры. – Париж : ЮНЕСКО. – 2016. – 151 с.
9. Жывая спадчына Беларусі. Інвентар нематэрыяльнай культурнай спадчыны [Электронны ресурс]. – Режим доступа: <http://livingheritage.by>. – Дата доступа: 18.06.2020.
10. Зенькевич, Ю.В. Практика инвентаризации элементов нематериального культурного наследия в Республике Беларусь / Ю.В. Зенькевич // Вести ин-та современных знаний. – Вып. 2. – 2019. – С. 82–87.
11. Декларация Организации Объединенных Наций о правах коренных народов [Электронный ресурс] // Организация Объединенных Наций. – Режим доступа: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/indigenous_rights.shtml. – Дата доступа: 30.08.2020.

Поступила 29,09.2020

MANAGEMENT OF ELEMENTS OF INTANGIBLE CULTURAL HERITAGE
IN THE LEGAL SPHERE OF THE REPUBLIC OF BELARUS

Y. ZENKEVICH

The article is devoted to the management of elements of the Intangible Cultural Heritage in Belarus in the legislative aspect. The article analyzes legal documents, in particular the Code of Culture of the Republic of Belarus, which defines the concept of intangible cultural values, their categories, as well as the role of museums in the protection of intangible heritage. The content and basic functions of the 2003 Convention for the Safeguarding of the Intangible Cultural Heritage, the role of communities and the responsibilities of States to implement the international instrument, described Belarusian system responsible for performing the functions of the Convention 2003. In conclusion, management issues are considered and suggestions are made for their functioning of the legal and educational system.

Keywords: intangible cultural heritage, UNESCO, cultural policy, heritage safeguarding, cultural values, legislation in the field of culture, Convention 2003 of ICH, intangible cultural heritage and carriers.

УДК 351.858.009

СТУДЕНЧЕСКАЯ МОЛОДЕЖЬ КАК ОБЪЕКТ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

А.В. КУСОВСКАЯ

(Республиканский институт высшей школы, Минск)

Рассматривается студенческая молодежь как объект культурологического исследования, как динамично развивающийся социально-культурный феномен. Это позволяет дать общую характеристику молодежи, в т.ч. и студенческой, в контексте потенциала ее социокультурной активности и культуротворчества. С культурологической точки зрения студенческая молодежь раскрывает свой культуротворческий потенциал в культурно-образовательном пространстве. В этой связи выделяются четыре ключевых характеристики этой группы молодежи как объекта культурологического исследования. Автор исходит из того обстоятельства, что социально-культурная активность студенческой молодежи имеет двунаправленный характер и ориентирована как на профессионально-компетентностное развитие, так и на творческую самореализацию.

Ключевые слова: *молодежь, студенческая молодежь, объект, культурология, культурологические исследования, социокультурная активность, творческая самореализация.*

Введение. Одной из методологических основ исследования социокультурных явлений является проблема определения объекта и предмета научного исследования. От этого будет зависеть результат исследования, поскольку он заложен уже в определении объекта и предмета. Известно, что положение и социальный статус молодежи находятся в переходном состоянии, т.е. они уже не могут считаться детьми, но еще и не были взрослыми. Именно такую группу с социально-культурной точки зрения принято рассматривать в качестве молодежи.

Молодежь традиционно является объектом исследования социально-гуманитарных наук (социологии, психологии, политологии, философии, культурологии и отдельной отрасли научного знания ювентологии (науки о молодежи). Студенческая молодежь как динамично развивающийся социально-культурный объект в настоящее время не нашла своего отражения в культурологических исследованиях и в большей степени изучается в рамках социологии, философии, психологии, т.е. ее изучение носит междисциплинарный характер. На протяжении ряда лет студенческую молодежь исследуют российские ученые С.П. Иваненкова, В.Т. Лисовский, а также белорусские – Д.М. Булышко, Д.Г. Ротман, А.К. Воднева и др. Вместе с тем анализ научных работ и исследований показал, что вопросы студенческой молодежи как объекта культурологического исследования не нашли достаточного отражения в научных исследованиях.

В период индустриализации большое развитие получили различные социальные институты, которые были ориентированы на внесемейный тип образования. К ним относились и университеты. Это привело к выделению особой социокультурной группы – студенческой молодежи.

Студенческая молодежь не является объектом собственно культурологических исследований. Тем не менее, исследовательский интерес к этой группе закономерен, поскольку студенческая молодежь является как объектом, так и активным субъектом культурных трансформаций.

Цель статьи – определить основные характеристики и особенности студенческой молодежи как объекта культурологического исследования.

Основная часть. Понятие «молодежь» широко используется во многих гуманитарных исследованиях. В этой связи возникает ряд исследовательских проблем, связанных с корректным использованием категориально-понятийного аппарата.

Во-первых, в гуманитарной науке не сложилось единого понимания понятия «молодежь». На данный момент используются различные толкования этого понятия, т.к. ученых разделяют подходы к предмету изучения с позиций разных наук, а также подходов к классификации, которые сформировались в тех или иных научных школах.

Предложены и универсальные определения понятия «молодежь». Например, известный российский ученый В.Т. Лисовский определяет молодежь как «поколение, которое проходит стадию социализации, усваивает или усвоившее образовательные, профессиональные, культурные и другие социальные функции» [5, с. 32].

Во-вторых, понятие «молодежь» используется в контексте возрастных (количественных) характеристик.

Однако молодежь как социальнокультурная группа объективно имеет и качественные характеристики – психологические, социальные и культурные. Эти и другие обстоятельства выводят это понятие на междисциплинарный уровень исследования молодежной проблематики.

Молодежь принято выделять как социально-демографическую группу, которая обладает специфическими характеристиками: определенным образом жизни, наличием большого потенциала, вступлением в самостоятельную жизнь, вхождением в новые социально-культурные отношения, формированием мировоззрения, духовного облика, становлением характера, стилем поведения, культурными нормами и ценностями. Так, с социально-демографической точки зрения молодежь – одна из наиболее динамичных социально-демографических групп общества. Это подтверждается статистическими данными. В Республике Беларусь на 1 января 2019 г. насчитывалось 2 млн 185,2 тыс. молодых людей в возрасте от 14 до 31 года. Самая большая группа, 940 тыс. человек (43%), – молодежь в возрасте 25–30 лет. Молодые люди в возрасте 20–24 года составляют 30,7%, 18–19 лет – 9,6% и 14–17 лет – 16,7% (данные Национального статистического комитета).

В энциклопедической литературе молодежь определяется как «динамично развивающийся ресурс общества, в определенных социально-культурных обстоятельствах быстро становящейся активной силой экономических, социально-политических и культурных трансформаций, ценностных и технологических сдвигов» [4, с. 101]. Включая в себя всевозможные подсистемы социально-культурных взаимодействий, молодежь является одним из ключевых элементов культурной и социальной структуры общества.

Молодежь включает в себя различные группы, среди которых выделяется студенчество. Студенческая молодежь – это социокультурная группа, которая призвана внести существенный вклад в культурную, экономическую, политическую и духовную жизнь общества. В этой связи актуализируется анализ проблем, связанных с ее включением в многообразную жизнь студенческой молодежи как особой современной субкультурной общности. Деятельность студенческой молодежи направлена на получение профессиональных знаний, навыков и умений, а также на возможность творческой самореализации в культурно-образовательном пространстве.

В научной литературе нет единой точки зрения по поводу определения понятия «студенческая молодежь» с культурологической точки зрения. Согласно О.В. Лармину, «студенческая молодежь – это специфическая, социально-профессиональная группа людей молодого поколения, объединенная выполнением специальных учебных и социально-подготовленных функций, готовящихся к выполнению в обществе социальных функций, характеризующихся общностью быта, ценностных ориентаций и образа жизни» [3, с. 29].

По мнению А.С. Власенко, «студенческая молодежь – это особая социальная группа, формирующаяся из различных социальных образований общества и характеризующаяся особыми условиями жизни, труда и быта, особым общественным поведением и психологией, для которой приобретение знаний и подготовка себя для будущей работы, в науке, культуре является главным и в большинстве случаев единственным занятием» [1, с. 43].

По утверждению П.А.Сорокина, любая социальная группа обязательно предстает как феномен культуры, а любой реально существующий феномен культуры всегда является и социальным феноменом. Студенчество (классификация П.А. Сорокина), бесспорно, может быть отнесено к важным социальным группам, повторяющимся во времени и пространстве, оказывающим сильное причинно-смысловое влияние на огромное множество индивидов, на другие социальные группы и на социокультурный мир в целом [8, с.18].

Для понимания студенческой молодежи как объекта культурологического исследования С.О. Елишев выделяет три основных подхода к ее определению [6, с. 92].

Первый подход опирается на определение студенческой молодежи как возрастной группы (психофизиологический аспект), как определенный этап в жизни человека, который условно можно разделить на два направления: возраст (не учитывая влияние других факторов на развитие личности, таких как культура, экономика и политические условия жизни общества) и как определенный этап жизни (приобретенные в процессе него опыт, знания и навыки являются следствием происходящих социальных и культурных процессов).

Второй подход опирается на нестабильность положения студенческой молодежи ввиду отсутствия у нее социального статуса, который определяется возрастом.

Третий подход ориентируется на социальную культуру и рассматривает молодежь как носителя ценностей, идеалов и собственной культуры.

С культурологической точки зрения особую роль в гармоничном развитии личности студенческой молодежи играет процесс творческой самореализации в культурно-образовательном пространстве. Интерес к проблеме творческой самореализации студенческой молодежи постоянен не только в социологии, педагогике, философии или психологии, но и в культурологии. Несмотря на активный интерес к данному

вопросу, до сих пор не существует единой точки зрения на определение сущности понятия «творческой самореализации».

Творчество, являясь непреложным атрибутом человеческого бытия и важнейшим культурообразующим фактором, вызывает закономерный интерес исследователей во всех сферах научного знания. Современный энциклопедический словарь дает следующее определение понятия «творчество» – деятельность, порождающая нечто качественно новое и отличающаяся неповторимостью, оригинальностью и общественно-исторической уникальностью. Творчество специфично для человека, т.к. всегда предполагает творца – субъекта творческой деятельности [9, с. 8]. Творчество, как считает О.В. Ромаха, – вершина главной движущей силы – деятельности, в процессе которой создаются новые ценности, имеющие конкретный культурный статус [1, с. 83]. Итак, творчество – процесс культурной человеческой деятельности, в результате которого создаются качественно новые материальные и духовные ценности; элемент социально-культурного опыта поколений, который неразрывно связан с познавательной деятельностью, в т.ч. и молодых людей.

Самореализация проявляется в стремлении не просто достичь результата, а найти в себе и раскрыть способности и возможности. Особенностью самореализации студенческой молодежи может выступать социализация личности, которая заключена в освоении прошлого культурного опыта.

Творческая самореализация – процесс реализации творческих замыслов личности, которая направлена на достижение целей в решении личностно значимых проблем, позволяющих в полной мере раскрыть свой творческий потенциал. Творческая реализация может проявляться в разнообразных видах социально-культурной активности, которая приобретает личностный характер и, соответственно, индивидуальные особенности, которые изменяются на разных этапах жизненного цикла. А.А. Солдатова рассматривает творческое самовыражение как одну из форм творческой самореализации личности, которая может выступать доминирующим фактором профессиональной подготовки [9, с. 41].

Таким образом, творческая самореализация студенческой молодежи в культурно-образовательном пространстве – это уникальный процесс, результаты которого имеют большое значение для развития мотивации, ценностных установок и самореализации студенческой молодежи.

Заключение. Значительную часть молодежи составляет студенческая молодежь. Студенческая молодежь – особая социально-культурная группа, которая может быть осмыслена как динамично развивающийся социально-культурный объект. Студенческая молодежь представляет интерес как поколение, которое в силу значительного образовательного уровня, активного трудоспособного возраста и динамичного социокультурного поведения призвана внести существенный вклад в научную, экономическую и социально-культурную сферы. Она характеризуется вступлением в самостоятельную жизнь, вхождением в социально-культурные отношения.

Исходя из вышесказанного, студенческая молодежь как объект культурологического исследования имеет следующие характеристики:

- студенческая молодежь – это особая современная субкультурная общность;
- социокультурная активность студенческой молодежи направлена на свою творческую самореализацию в культурно-образовательном пространстве;
- студенческая молодежь является динамично развивающимся социально-культурным объектом;
- студенческая молодежь обладает значительным культурным потенциалом, который раскрывается в социально-культурной активности, творческом самовыражении.

Социально-культурная активность студенческой молодежи имеет двунаправленный характер: во-первых, на образовательный процесс (получение профессиональных знаний, навыков и умений) и формирование профессиональных компетенций; во-вторых, на творческую самореализацию в культурно-образовательном пространстве.

Результаты социокультурной активности имеют большое значение для развития мотивации, ценностных установок и самореализации студенческой молодежи. Социально-культурное творчество студенческой молодежи осуществляется в различных формах. Оно имеет социокультурное содержание и раскрывается в рамках университетской инфраструктуры.

Такое концептуальное видение студенческой молодежи как объекта культурологического исследования с теоретико-методологической точки зрения выводит исследователей молодежной сферы на уровень концептуализации и проблематизации содержания социально-культурной активности данной категории молодежи в конкретных культурно-исторических условиях и создает предпосылки для последующего более глубокого исследования ее предметного поля.

ЛИТЕРАТУРА

1. Григорьева, Е.И. Современные технологии социально-культурной деятельности / Е.И. Григорьева. – Тамбов : Изд-во Тамбов. гос. ун-та им. Г.Р. Державина, 2007. – 284 с.

2. Гутько, О.Л. Студенческая субкультура Беларуси как отражение трансформации общества : дис. ... канд культуры-рологии : 24.00.01 / О.Л. Гутько ; БГУКИ. – Минск, 2009. – 135 с.
3. Иваненков, С.П. Проблемы социализации современной молодежи [Электронный ресурс] / С.П. Иваненков. – СПб., 2003. – 390 с. – Режим доступа: <https://in.b-ok.as/book/3235800/6de411>. – Дата доступа: 26.09.2020.
4. Кравченко, А.И. Культурология : сл. / А.И. Кравченко. – М. : Академ. проект, 2000. – 496 с.
5. Лисовский, В.Т. Духовный мир и ценностные ориентации молодежи России / В.Т. Лисовский. – СПб. :СПбГУП, 2000. – 508 с.
6. Международный журнал экспериментального образования. – 2015. – № 5 (ч. 1) – С. 74–75.
7. Об утверждении Государственной программы «Культура Беларуси» на 2016– 2020 годы [Электронный ресурс] : постановление Совета министров Респ. Беларусь от 4 марта 2016 г. № 180. – Режим доступа: <http://pravo.by/document/?guid=12551&p0=C21600180&p1=1>. – Дата доступа: 26.09.2020.
8. Сорокин, П.А. Социальная и культурная динамика / П.А.Сорокин. – М. : Астрель, 2006. – 539 с.
9. Солдатова, А.А. Творческое самовыражение как педагогическое средство подготовки будущего учителя к инновационной деятельности : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.0 / А.А. Солдатова. – Улан-Удэ, 2000. – 22 с.

Поступила 10.10.2020

STUDENT YOUTH AS AN OBJECT OF CULTURAL RESEARCH

A. KUSOVSKAYA

In this article, research efforts are focused on students as an object of cultural research. The author considers student youth as a developing socio-cultural phenomenon. This allowed revealing the general characteristics of young people, including students, in the context of their socio-cultural activity and cultural creativity. From the perspective of cultural studies, students reveal their cultural potential in cultural and educational space. In this regard, four key characteristics of this group of young people as an object of cultural research are highlighted. The author stated the fact that the socio-cultural activity of students has a bi-directional character and is focused on both professional and competence development and creative self-realization.

Keywords: *youth, student youth, object, cultural studies, cultural studies, socio-cultural activity, creative self-realization.*

УДК 39:159.963.3(510)+003.324.1

«ЯЗЫКОВАЯ ИГРА» КАК ОСНОВА СПЕЦИФИЧЕСКИХ КИТАЙСКИХ ПРИЕМОВ ТОЛКОВАНИЯ СНОВИДЕНИЙ

А.Я. ЛОБАНОВА*(Белорусский государственный университет, Минск)*

Рассматриваются обусловленные особенностями звукового строя китайского языка и иероглифической письменности специфические способы толкования снов, которые используются в Китае, устанавливается их связь с традиционными иероглифическими загадками. Прослеживается влияние китайской языковой картины мира на модель мира.

Ключевые слова: *культура Китая, толкование сновидений, иероглифические загадки, омофония.*

Введение. Толкование снов представляет собой культурную универсалию¹, тем не менее, оно обусловлено моделью мира конкретного народа и имеет свою специфику.

В Китае изучению толкования сновидений отводится важное место. Данной тематике посвящены работы Лу Ина [2], У Кана [3], Ло Цзяньпина [4], Хэ Юэцина [5], Лю Вэньина и Цао Тяньюя [6], Чжу Ина [7] и др.

В русскоязычных исследованиях относительно восприятия сновидений в Китае данный феномен главным образом описывается с религиозно-философской позиции. Обращение к теме сна и сновидений осуществляется в рамках описания представлений о тождественности сна и бодрствования, подобия сна и смерти, иллюзорности бытия (например, исследования Е.А. Торчинова [8–10], В.В. Малявина [11; 12], А.А. Маслова [13; 14]). В статье Н.Н. Власовой «Онейромантика и физиогномика в традиционных китайских представлениях» интерпретация снов рассматривается как отдельный вид гаданий [15]. Работ, посвященных разбору непосредственно китайских техник толкования сновидений, нами не было обнаружено. В статье «Феноменология сна в даосской традиции» [16] мы предприняли попытку описания способов интерпретации снов в соответствии с их классификацией, предложенной Ло Цзяньпином².

В данном исследовании остановимся на рассмотрении специфических китайских способов объяснения содержания сновидений. Первый из них, связанный с анализом значения иероглифов, предполагает замену образов, увиденных во сне, иероглифами и их объяснение. Второй – основан на омофонии и заключается в том, что разные иероглифы могут иметь одинаковое звучание.

Основная часть. *Способ интерпретации снов, основанный на анализе значения иероглифов.* В классическом романе Ло Гуаньчжуна «Троецарствие» (XIV в.) есть следующие строки:

– Только что был у Вэй Яня, – рассказал Чжао Чжи. – Ему приснилось, что у него на голове выросли рога, и он просил меня растолковать этот сон. Конечно, я знаю, что такой сон не к добру, но, чтоб не разгневать Вэй Яня, предсказал ему возвышение.

– А почему вы думаете, что это несчастливое предзнаменование? – спросил Фэй Вэй.

– Потому что иероглиф, обозначающий рог, состоит из двух частей: сверху пишется «меч» – «дао», а внизу «юн» – «применять», – объяснил Чжао Чжи. – Вэй Яню приснились рога на голове – это не к добру: над его головой занесен меч [17].

В приведенной истории речь идет об увиденных во сне рогах. Слово «рог» в китайском языке записывается с помощью иероглифа 角. Интерпретация сновидения основывается на том, что данный знак состоит из элементов 刀 ‘нож; меч’ и 用 ‘использовать’. Так, вместо «рогов на голове» получаем «меч над головой». Как видно из примера, рассматриваемый способ толкования снов исходит из того, что бо-

¹ Американский антрополог Дж. Мёрдок, основываясь на информации о более чем шестистах культурах, выделил около семидесяти общих для всех народов элементов – культурных универсалий, к которым в т.ч. отнес и толкование сновидений [1, с. 89].

² Ло Цзяньпин выделяет следующие основные способы: способ объяснения символов сна (*сянчжэнфа* 象征法), способ установления взаимосвязей (*ляньлэйфа* 连类法), способ сопоставления (*лэйбифа* 类比法), способ толкования снов по «Ицзину» (*ичжэньфа* 易占法), способ анализа значений иероглифов (*цзецзыфа* 解字法) и способ толкования, основанный на омофонии (*сеиньфа* 谐音法) [4, с. 6].

лее сложные иероглифические примитивы³ формируются из более простых, которые состоят из определённого количества графических элементов, черт.

Один из героев танской новеллы «Чжан Цзо» автора Нью Сэнжу говорит:

– Мне приснился сон – будто явились ко мне двое в синих одеждах и сказали: «Два рта идут к небесным годам, человек склоняется к хозяину, долголетие едва не достигает тысячи». Я пошел к толкователю снов на Цзянлинском рынке, и тот пояснил: – «Слова «Два рта идут» – это части иероглифа «возвращаться»; «человек склоняется к хозяину» – да ведь из этих слов составится иероглиф «поселиться»! Значит, если вы останетесь здесь, то будете жить очень долго [19, с. 90].

Поясним логику упомянутого толкования. «Два рта» – указание на иероглиф 回 ‘возвращаться’ (口 – ‘рот’), «человек склоняется к хозяину» – 住 ‘жить’, состоящий из боковой графемы 亻 (вариант 人 ‘человек’) и 主 ‘хозяин’. То есть слова «два рта идут к небесным годам, человек склоняется к хозяину» намекают на то, что действующему лицу необходимо остаться в обозначенном месте и поселится там, тогда его «долголетие едва не достигает тысячи».

В «Записках о поисках духов» (IV в.) Гань Бао пишет: «В Ханьское время Цай Мао, по второму имени Цзы-Ли, родом из уезда Хуай в округе Хэнэй, первоначально жил в Гуанлине и там видел сон, как восседает он в большом дворце, а перед ним на самом высоком месте растут три колоса. Мао попытался сорвать их, но добыл только средний из них и тут же вновь обронил. Он обратился за объяснением к старшему письмоводителю Го Хэ. – Большой дворец, – ответил Хэ, – это знак чиновничьего присутствия. То, что злаки растут на самом высоком месте, означает высшее положение на служебной лестнице. Сорванный средний колос указывает на положение в центре. Знак “хэ” – “колос” и знак “ши” – “обронить” составляют вместе иероглиф “чжи” – “служебное положение”. И вроде бы во сне сказано – “колос обронен”, но на самом деле это указывает на высокое жалование. И если даже в вашем продвижении будут прорехи, вы сумеете их залатать. Прошло десять месяцев, и все предсказанное Мао во сне исполнилось» [20]. То есть толкование сна исходит из того, что знаки 禾 hé ‘колосья, хлеб на корню’ и 失 shī ‘терять, утрачивать (что-л.); лишаться (чего-л.)’ образуют иероглиф 秩 zhì ‘ранг, чин, служебное звание; старшинство, разряд’.

Подобный способ толкования сновидений напоминает разгадывание традиционных китайских иероглифических загадок *цзыми* (字谜) или *дэнми* (灯谜)⁴. Оно требует учёта всех значимых характеристик иероглифа: графической структуры, произношения, значения, то есть связано с аспектом выражения и с аспектом содержания знака⁵, при этом конечной целью разгадывания, как правило, является определение непосредственно начертания знака, его «внешнего вида», семантическая составляющая в таком случае остаётся в стороне. Именно поэтому такие загадки имеют смысл только на китайском языке. Например:

1) 凤头虎尾. 头 ‘голова’ и 尾 ‘хвост’ указывают на верхнюю и нижнюю графемы впередиствующих иероглифов 凤 и 虎 соответственно, то есть на знак 几 [23, с. 4].

2) 宝玉出走有由来. «宝玉出走» говорит о том, что из иероглифа 宝 «уходит» (出走) 玉, остаётся 宀. «有由来» подсказывает, что в искомом знаке появляется 由. Таким образом, соединяем элементы и получаем 宙 [23, с. 60].

3) 干涉. У иероглифа 涉 ключ 氵 ‘вода’. 干 имеет значение ‘сухой’. «Сухой» знак 涉 – 涉 без 氵 – 步 [23, с. 47].

Примеры демонстрируют сходство толкования снов и разгадывания иероглифических загадок. В танской новелле «История Се Сяо-э» Ли Гунцзо прямо подчеркивается данное подобие, в ней рассказывается о вдове, которая во сне видит погибших отца и мужа, указывающих на своих убийц: «Мой отец и мой муж были убиты разбойниками. Как-то раз отец явился мне во сне и сказал: «Убивший меня – обезьяна в повозке, трава, растущая восточнее ворот»⁶. В другой раз явился мне муж, сказавший:

³ Иероглифические примитивы, или семантические примитивы логограммы, – «минимальные значимые единицы логограммы, не подлежащие семантической рекурсии» [18, с. 15].

⁴ Загадки получили название *дэнми* (букв. ‘загадки на фонарях’) благодаря традиции подвешивания к фонарям бумажек с подобными головоломками и их разгадывания во время Праздника фонарей (Юаньсяоцзе).

⁵ Знак – «двуаспектная единица, имеющая в аспекте выражения комбинацию фигур, а в аспекте содержания – стереотип» [21, с. 35]. Фигура – «это абстрактный акустический образ звуков (фонема), а также абстрактный оптический образ черт (графема) или жестов (кинема), обладающих сходными акустическими или оптическими признаками» [22, с. 17]. Стереотип – «закодированный интеллектом повторяющийся элемент представления» [21, с. 34].

⁶ 杀我者猴在草

«Убивший меня – “идет меж колосьев, муж на один день”»⁷. С тех пор прошло уже несколько лет, но никто не сумел понять эти слова» [19, с. 77]. Монах, к которому женщина обращается за помощью в интерпретации сновидения, прямо называет её сон загадкой: «Есть тут одна вдова, зовут ее Сяо-э; каждый раз, приходя в монастырь, она показывает мне загадку в двенадцать слов, которую никто не может разгадать» [19, с. 77]. Для анализа данного сновидения обратимся к оригинальному толкованию зашифрованного послания: «‘车中猴’, ‘车’字, 去上下各一画, 是‘申’字, 又申属猴, 故曰‘车中猴’; ‘草’下有‘门’, ‘门’中有‘东’, 乃‘兰’字也; 又‘禾中走’, 是穿田过, 亦是‘申’字也. ‘一日夫’者, ‘夫’上更一画, 下有‘日’, 是‘春’字也. 杀汝父是申兰, 杀汝夫是申春» [24]. Буквальный перевод: «В “телеге” (车) “обезьяна” (猴). В иероглифе “телега” убрать верхнюю и нижнюю горизонтальные черты (一), это иероглиф “申”, 申 – это猴. Под “травой” (草) “ворота” (门), в “воротах” – “восток” (东), это иероглиф “兰» «В “хлебе на корню” (禾) “идти” (走) – пересекать поле (田), это также иероглиф “申”. “Один (一) день (日) муж (夫)”: к “夫” сверху давать горизонтальную черту “一”, снизу – “日”, это иероглиф “春”. Того, кто убил твоего отца, зовут Шэнь Лань. Того, кто убил твоего мужа, зовут Шэнь Чунь». Следует пояснить, что иероглиф 车 ‘телега’ в традиционном начертании имеет вид 車. Если «убрать верхнюю и нижнюю горизонтальные черты (一)», то действительно получается знак 申 shēn ‘девятый циклический знак из двенадцати; знак обезьяны’. В его значении кроется связь с 猴 ‘обезьяна’. «Под травой ворота, в воротах восток» – прямое указание на состав иероглифа и даже на порядок следования графем. Здесь речь идёт об иероглифе 兰 в традиционном его начертании – 蘭 (艸 ‘трава’, 門 ‘ворота’, 東 ‘восток’). «В “хлебе на корню» (禾) «идти» (走) – пересекать поле (田). Поле – место, где растут злаки 禾, указание на знак 田. 走 ‘идти, уходить’ даёт понять, что черта в иероглифе 田 должна «выходить» за его пределы. Есть лишь одна графема, удовлетворяющая заданному условию – 申. «Один (一) день (日) муж (夫)» – состав 春. Таким образом, в данной истории мы фактически имеем дело с четырьмя иероглифическими загадками.

Приведенные выше истории демонстрируют, что толкование снов может осуществляться по правилам разгадывания загадки, то есть искомым иероглиф отыскивается в соответствии с подсказками относительно его внешнего вида либо звучания, а может представлять собой загадку наоборот – ответ разворачивается в текст загадки.

Способ толкования сновидений, основанный на омофонии. Данный способ предполагает замену одного знака другим на основании их одинакового звучания. Один из наиболее ранних примеров использования данной техники интерпретации снов встречается в древнем китайском литературном памятнике «Шицзин», где говорится о том, что приснившиеся рыбы знаменуют «плодородия год» [25, с. 157–158]. Объяснить это можно тем, что слова ‘рыба’ (鱼) и ‘достаток’ (余) имеют одинаковое звучание yú.

В «Истории Хо Сяо-юй» Цзян Фана (эпоха Тан) есть следующие строки: «А накануне вечером Сяо-юй приснилось, будто какой-то мужчина привел Ли И, усадил на циновку и велел Сяо-юй снять с него туфли. Проснувшись, она рассказала сон матери, и сама растолковала его смысл: “Туфли” – это “согласие”. Муж и жена снова свидятся. “Снять” значит “расстаться”, – вслед за встречей последует вечная разлука» [19, с. 181–182]. Представленное толкование исходит из того, что иероглифы 鞋 ‘туфли’ и 谐 ‘гармония, согласие’ имеют одинаковое произношение xié.

Встречается упоминание и о том, как человек по имени Со Чун увидел во сне два гроба, спускающихся к нему с неба. Данный сон объяснили следующим образом: слово ‘гроб’ (棺 guān) созвучно ‘чиновник’ (官 guān), поэтому сновидение предвещает неоднократное продвижение по службе [26].

Подчеркнём, что омофония лежит в основе многих китайских традиций. Например, широко известно негативное отношение жителей Поднебесной к цифре четыре (四 sì), созвучной слову смерть (死 sǐ), табу на часы в качестве подарка из-за того, что 钟 zhōng произносится так же, как иероглиф 终 со значением ‘конец’.

Традиция китайских благопожеланий также тесно связана с распространённой в языке омофонией. Так, летучая мышь (蝠 fú) превращается в символ счастья (福 fú), ящерица (蜥 xī) – радости (喜 xǐ), барсук (獾 huān) – веселья (欢 huān), олень (鹿 lù) – пожелание карьерного роста (созвучен 禄 lù ‘служебное благополучие, карьера; счастье, преуспевание’) и т. д. [27].

Возвращаясь к рассматриваемым способам толкования сновидений, отметим, что в литературе встречаются примеры, в которых сочетаются обе вышеупомянутые техники. В летописи «Цзиньшу» («История династии Цзинь») рассказывается: «Во времена династии Цзинь знаменитому генералу

⁷ 杀猪禾走一日夫

И Сюну приснилось, что он едет на большой телеге, сбоку на которой висит кусок мяса прелестного свежего цвета. После того, как он проснулся, сам растолковал сон: «Сбоку на телеге висит мясо, мясо обязательно имеет прожилки, прожилки звучат так же, как топор. Сбоку телеги топор – это иероглиф 斩. Боюсь, жить мне осталось недолго!» [28]. В данном случае в интерпретации сна используется созвучие: 筋 jīn ‘прожилки; мышцы’ и 斤 jīn ‘топор; секира’, а также «иероглифическая загадка»: 车旁有斤 ‘телега сбоку имеет топор’. Ответ – иероглиф 斩 ‘обезглавить, казнить’, который включает в себя и 车 ‘телега’, и 斤 ‘топор’. Становится понятным, почему И Сюн пришёл к выводу о своей скорой кончине. В результате он действительно был убит генералом Ван Дунем.

В иероглифических загадках так же используется комбинирование рассматриваемых способов. Например, 织杼半融读书声 [29, с. 85]. Нужно найти один иероглиф. Загадку можно разделить на две части: первая указывает на внешний вид иероглифа (织杼半融), вторая – на его звучание (读书声). Рассмотрим первую часть. В ней отмечается, что необходимо объединить (融) половины (半) знаков 织 (纟+只) и 杼 (木+予). Сделать это можно несколькими способами, получив при этом 纾 shū и 枳 zhǐ. Какой иероглиф является отгадкой – следует из второй части текста загадки, в которой говорится, что он читается также, как 书 shū. Таким образом, искомым иероглифом – 纾.

Заключение. Таким образом, принципы расшифровки снов и разгадывания иероглифических загадок совпадают. Отличием является то, что для понимания смысла сновидения необходимо знать значение иероглифа, либо иероглифов, которые определяются в процессе толкования увиденного во сне. В загадках нужно найти именно иероглиф, его значение, как правило, остаётся второстепенным, хотя в тексте загадки может содержаться намёк на него.

Китайские способы толкования снов, основанные на интерпретации состава иероглифов и широко распространённой в языке омофонии, являются уникальными. При их использовании символы сновидений не воспринимаются в качестве зашифрованных посланий, отражающих запретные неосуществлённые желания (как у З. Фрейда), не являются проявлением архетипов (как у К. Г. Юнга), а задают условия определённой задачи, которую необходимо решить. Схожесть описанных методов с иероглифическими загадками уподобляет толкование снов своего рода языковой игре, демонстрирует глубинную связь особенностей мышления китайцев с языком, который они используют. Обнаруживается, насколько сильное воздействие письменность и ограниченное количество слогов, передающих звучание иероглифов, оказывают на сознание китайцев, на их модель мира.

ЛИТЕРАТУРА

1. Murdock, G.P. Culture and society: Twenty-four essays / G.P. Murdock. – Pittsburgh : University of Pittsburgh Press, 1965. – 376 p.
2. 路, 英. 中国梦文化 / 路英. – 北京 : 中国三峡出版社, 2005. – 366 页.
3. 吴, 康. 中国古代梦幻 / 吴康. – 长沙 : 岳麓书社, 2009. – 372 页.
4. 罗, 建平. 论古代解梦加几种方法及运 / 罗建平 // 华东理工大学学报. – 2000. – 第三期. – 第 6–12 页.
5. 何, 跃青. 中华神秘文化·占梦文化 / 何跃青. – 北京 : 外文出版社, 2011. – 233 页.
6. 刘, 文英, 曹, 田玉. 梦与中国文化 / 刘文英, 曹田玉. – 北京 : 人民出版社, 2003. – 790 页.
7. 朱, 鹰. 中国民俗文化 : 占梦 (彩图版) / 朱鹰. – 北京 : 中国社会出版社, 2005. – 153 页.
8. Торчинов, Е.А. Даосизм и алхимия в традиционном Китае / Е.А. Торчинов // Петербург. востоковедение. – 1992. – № 8. – С. 272–315.
9. Торчинов, Е.А. Пути философии Востока и Запада: познание запредельного / Е.А. Торчинов. – СПб. : Азбука-классика; Петербург. востоковедение, 2007. – 480 с.
10. Торчинов, Е.А. Путь золота и киновари: даосские практики в исследованиях и переводах Е.А. Торчинова / Е.А. Торчинов. – СПб. : Азбука-классика; Петербург. востоковедение, 2007. – 480 с.
11. Малявин, В.В. Молния в сердце. Духовное пробуждение в китайской традиции / В.В. Малявин. – М. : Наталис, 1997. – 367 с.
12. Малявин, В.В. Сумерки Дао: культура Китая на пороге Нового времени / В.В. Малявин. – М. : АСТ, 2019. – 560 с.
13. Маслов, А.А. Мастерство снов и грёз [Электронный ресурс] / А.А. Маслов // Алексей Маслов | Alexey A. Maslov // Праздные странствия по культурным традициям Китая. – Режим доступа: https://purevagabond.com/2017/07/14/chen_tuan/. – Дата доступа: 15.06.2020.
14. Маслов, А.А. О чем грезит даос? «Рассуждения о грёзах» (XIII в.) [Электронный ресурс] / А. А. Маслов // Алексей Маслов | Alexey A. Maslov // Праздные странствия по культурным традициям Китая. – Режим доступа: <https://purevagabond.com/2017/12/16/mengshuo/>. – Дата доступа: 27.06.2020.
15. Власова, Н.Н. Онейромантика и физиогномика в традиционных китайских представлениях / Н.Н. Власова // Вестн. С.-Петерб. ун-та. Сер. 13, Востоковедение. Африканистика. – 2010. – № 1. – С. 17–29.
16. Лобанова, А.Я. Феноменология сна в даосской традиции / А.Я. Лобанова // Весн. Беларус. дзярж. ўн-та культуры і мастацтваў. – 2020. – № 1 (35). – С. 77–84.

17. Ло, Гуаньчжун. Троецарствие [Электронный ресурс] / Ло Гуаньчжун // Lib.Ru: Библиотека Максима Мошкова. – Режим доступа: <http://www.kulichki.com/moshkow/POECHIN/SANGUO/sanguo.txt>. – Дата доступа: 15.05.2020.
18. Карасева, К.В. Принципы декодирования логограмм и реконструкция их семантики : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.22 / К.В. Карасева ; МГЛУ. – Минск, 2019. – 26 с.
19. Танские новеллы / пер. с кит. О. Фишман, А. Тишкова. ; предисл. О. Фишман. – М. : Гослитиздат, 1960. – 247 с.
20. Гань, Бао. Записки о поисках духов. Цзюань десятая [Электронный ресурс] / Гань Бао // Восточная Литература – библиотека средневековых текстов. – Режим доступа: http://www.vostlit.info/Texts/China/IV/Gan_Bao/text10.phtml?id=. – Дата доступа: 15.02.2020.
21. Гордей, А.Н. Основания комбинаторной семантики / А.Н. Гордей // Слово и словарь = Vocabulum et vocabularium : сб. науч. тр. по лексикографии / Гродн. гос. ун-т им. Я. Купалы ; отв. ред.: Л.В. Рычкова, В.Л. Воронович, С.А. Емельянова. – Гродно, 2005. – С. 32–35.
22. Гордей, А.Н. Принципы исчисления семантики предметных областей / А.Н. Гордей ; Белорус. гос. ун-т. – Минск : [б. и.], 1998. – 156 с.
23. 经典谜语 / 赵芳芳编写. – 合肥 : 黄山书社, 2012. – 200 页.
24. 李公佐《谢小娥传》原文及翻译 [网络资源] / 李公佐 // 在线文言文翻译. – 存取方式 : <http://wyw.5156edu.com/html/z6024m5713j2521.html>. – 存取日期 : 15.02.2020.
25. Шицзин: Книга песен и гимнов / пер. А. Штукина. – М. : Худ. лит., 1987. – 351 с.
26. 十六国春秋 : 卷七十五前凉录六 [网络资源] // The Chinese Text Project. – 存取方式 : <https://ctext.org/wiki.pl?if=en&chapter=463111&remap=gb>. – 存取日期 : 15.02.2020.
27. Сомкина, Н.А. Китайская традиция благопожеланий: символика животных и растений / Н.А. Сомкина // Вестн. СПбГУ. Сер. 13, Востоковедение. Африканистика. – 2009. – № 13 (2). – С. 77–86.
28. 晋书 : 列传第五十九 [网络资源] // The Chinese Text Project. – 存取方式 : <https://ctext.org/wiki.pl?if=gb&chapter=771611&remap=gb>. – 存取日期 : 15.02.2020.
29. 灯谜入门必读 / 叶国泉, 侯南宁, 王德海编著. – 北京 : 金盾出版社, 2013. – 203 页.

Поступила 06.07.2020

A “LANGUAGE GAME” AS A BASIS FOR THE SPECIFIC CHINESE DREAM INTERPRETATION METHODS

A. LABANAVA

The article is devoted to the unique dream interpretation methods which are driven by such special features of Chinese language as phonetic system and character-based writing. The author finds the connection between Chinese dream interpretation methods and traditional riddles about Chinese characters, highlights the influence of Chinese linguistic worldview on the world model.

Keywords: Chinese culture, dream interpretation, riddles about Chinese characters, homophonia.

УДК 904:72(476.6)«15/18»

**МУЗЕЕФИКАЦИЯ ОБЪЕКТОВ АРХЕОЛОГИИ В БЕЛАРУСИ:
ОТ УНИКАЛЬНОГО ПАМЯТНИКА ДО ФЕНОМЕНА КУЛЬТУРЫ***канд. ист. наук Н.А. ПОЧОБУТ**(Гродненский государственный историко-археологический музей)*

*Музеефикация памятников археологии в Беларуси рассматривается автором как феномен культуры 2-й пол. XX – нач. XXI ст. Он зародился в 1930-е гг., пробивался к жизни с конца 1940-х гг. и в 1950-е гг., наконец получил свое наибольшее развитие в 1970–1990-е гг. с созданием ряда филиалов областных музеев и историко-культурных заповедников на основе сохранных *in situ* уникальных памятников археологии. В начале 2000-х гг. продолжилось осуществление уже ставших традиционными проектов музеефикации, а в последнее 10-летие происходит переориентация на создание моделей доисторических и средневековых поселений, выполняющих рекреационную функцию. Музеефикация археологического наследия – феномен современной культуры, который работает на сохранение и популяризацию национального историко-культурного наследия в целях развития культуры. Мероприятия, связанные с музеефикацией являются вкладом в устойчивое развитие общества, так как способствуют осмыслению собственной культуры и «диалогу культур» в самом широком смысле его понимания.*

Ключевые слова: музеи, Беларусь, музеефикация, археологическое наследие.

В российском теоретическом музееведении пристальное внимание к музеефикации историко-культурного наследия проявилось относительно недавно. В 1980-х гг. музееведение определяло музеефикацию памятников как направление культурной политики и отрасль музейного дела, сущность которого заключается в превращении недвижимых памятников истории и культуры, природных объектов в объекты музейного показа, целью музеефикации было сохранение и рациональное использование объектов в культурной пропаганде [17, с. 78]. Только в работах начала XXI в. М.Е. Каулен и в ее монографии (2012 г.) музеефикация впервые предстает как самостоятельное направление музейной деятельности, важнейший фактор формирования и развития музеев [11]. Культурологом высказана мысль о том, что современный этап развития «музейного мира», начавшийся в 1990-х гг., следует связывать, в т.ч. с процессом переориентации музейной деятельности с коллекционирования на музеефикацию. М.Е. Каулен выделила периоды и сформулировала цель музеефикации объектов историко-культурного наследия – максимальное сохранение, выявление историко-культурной, научной, эстетической ценности объектов и их активное включение в современную культуру [10, с. 390]; показала реставрационно-аналитический (1945 – середина 1980-х гг.) и функционально-средовой подходы к музеефикации памятников археологии в СССР. Культуролог Э.А. Шулупова рассматривает музеефикацию памятников как механизм использования культурного наследия [26], И.М. Минеева считает археологическое наследие уникальным компонентом социокультурного пространства регионов [16].

В начале XXI в. отечественные музееведы приступили к разработке вопросов идентификации понятий «культурная зона», «культурный ландшафт», «историко-культурный музей-заповедник», «уникальная историческая территория». Ими активно используется историко-культурологический подход к изучению практики создания музеев-заповедников. Так, значение уникальной исторической территории на примере города Полоцка в историко-культурологическом дискурсе раскрывает Т.А. Джумантаева [6], анализируются и научные подходы к музеефикации Полоцкой Софии. Ряд публикаций белорусских специалистов посвящены организации музеев-заповедников, и в рамках процесса музеефикации ими рассматриваются проблемы регенерации исторических центров городов, включение в заповедники памятников архитектуры, воссоздание интерьеров исторических зданий в структуре музеев: В.В. Глинин, О. Куриленко, Г.М. Кондратьева – авторы публикаций, посвященных Национальному историко-культурному заповеднику «Несвиж»; А.Н. Колбаско, Н.Г. Срибульская, В.И. Козловский – историко-культурному музею-заповеднику «Заславль»; Н.Ф. Высоцкая, А.А. Скепьян – музею «Замковый комплекс «Мир». Термин музеефикация начал использоваться в отношении всего спектра историко-культурного наследия отдельных регионов культурологами А.И. Смоликом и Д.В. Герасимёнком.

В Беларуси проблемы музеефикации памятников археологии впервые были озвучены во второй половине 1940-х гг. в связи с созданием Гродненского государственного историко-археологического музея директорами музея И.И. Василевичем, Н.И. Сободем, археологом Н.Н. Ворониным, а также в ходе раскопок Минского замчища археологом В.Р. Тарасенко. В 1970–1980-е гг. проекты музеефикации

памятников археологии были разработаны архитекторами С.Г. Багласовым, В.Г. Слюнченко и археологами П.Ф. Лысенко, Л.В. Колединским. Первое определение музеефикации археологических объектов в отечественной науке дано Л.В. Колединским в энциклопедии «Археалогія і нумізматыка Беларусі» (Мн., 1993, с. 445–446): «это комплекс мер, направленных на сохранение и экспонирование археологических объектов с целью пропаганды исторических знаний. Она проводится в соответствии с распоряжением или постановлением Совета Министров республики. Музеефикации предшествуют археологические раскопки, консервация вскрытых археологических объектов и возведение над ними стационарного павильона. Предусматривается соответствующий досмотр и содержание объектов в надлежащем состоянии».

На современном этапе музейный парк как одну из форм презентации археологического наследия в России изучали И.К. Бахтина, А.Н. Дробышев; академиком А.И. Мартыновым доказана необходимость ландшафтного подхода к музеефикации памятников археологии. Белорусский археолог И.М. Язепенко обосновывал целесообразность организации в Гомельской области археологическо-биологического заказника.

Нам представляется, что культурный потенциал музеефицированных памятников археологии может проистекать из той особенной специфической среды соприкосновения с культурой ушедшей, ощущаемой необъяснимо ценной в ходе посещения сохранных после раскопок памятников или их участков. В работах М.М. Бахтина в 1920-е гг. была разработана методология взаимодействия культур, в частности – диалог культур. М.М. Бахтин пишет также о диалоге культур ушедших эпох и культур современных: «Мы ставим чужой культуре новые вопросы, каких она сама себе не ставила, мы ищем в ней ответа, на эти наши вопросы; и чужая культура отвечает нам, открывая перед нами новые свои стороны, новые смысловые глубины» [2, с. 335]. Философская концепция диалога культур продолжала разрабатываться как онтологическая диалогика культур В.С. Библером в Российском государственном гуманитарном университете. Он утверждал, что каждая культура может найти подлинное и адекватное обоснование только в другой культуре, базирующейся на ином типе разума и понимания. Отсюда вытекает новая версия философии диалога культур, участники которого в терминологии автора – античная, средневековая, Нового времени, современная, африканская или любая другая культура. Согласно В.С. Библеру, такой диалог свойственен только современной культуре. Это своего рода возрождение культур – бывших и сущих, когда культура XX века, сосредоточенная в канун нового XXI века, актуализирует бытие прошлых культур. Думается, что дальнейшее исследование концепта музеефикация будет плодотворным с использованием культурно-философских концепций М.М. Бахтина и В.С. Библиера.

В мировой практике первым археологическим памятником, который стал музеем, является древнеримский город Помпеи, раскопки которого начались еще в середине XVIII в. На территории Восточной Европы первым музеефицированным объектом стал античный город Херсонес. Его изучение и создание музея начались во второй половине XIX в. Уместно отметить, что первым исследователем античного Херсонеса был уроженец Витебщины археолог, инженер К.К. Кастюшко-Волженич (1847–1907). Он начал раскопки в 1888 г., и уже в 1900 г. был создан музей, включавший более 20 античных храмов и часовен-усыпальниц. Музеефикация была обусловлена потребностями научного знания в овладении научными фактами об исчезнувшей цивилизации, эти исследования положили начало оформлению археологии как самостоятельной науки.

Появление археологических музеев *in situ* в Беларуси – это явление, принадлежащее исключительно XX веку. Оно зародилось в 1930-е гг. в Западной Беларуси (Гродно, Старый замок), пробивалось к жизни с конца 40-х гг. и в 50-е гг., наконец получило своё наибольшее развитие в конце 1970-х и в 1980-е гг. В истории отечественного музейного строительства музеефикация археологических памятников проявилась в создании целого ряда оригинальных, не имеющих аналогов в других странах, проектов: Старый замок в Гродно (1939, 1951), городище древнего Берестя (1982), Софийский собор в Полоцке (1987), археологический музей в Витебске (1982–1992). На протяжении многих лет велись исследования и разрабатывались проекты музеефикации Минского замчища (1957–1991), городища Замэчак в Заславле (1977–1996), памятника каменного века Неолитические шахты в г.п. Красносельский (1965–1984).

Музеефикация памятников археологии в БССР шла в трех направлениях: музей средневекового города, музей сакрального памятника, музей производственной деятельности, которые мы сочли возможным таким образом обозначить в соответствии с общепринятой археологической классификацией по видам памятников [20]. Основной экспозицией выступал сам памятник – открытые для обозрения материальные остатки деревянных и кирпичных сооружений. Над экспонируемыми объектами обязательно возводился павильон. Создаваемые археологические музеи *in situ*, как правило, получали в БССР статус филиалов уже существующих краеведческих музеев и заповедников.

Подробная характеристика проектов археологических музеев в контексте истории музейного дела и охраны археологического наследия советского периода изложена нами в специальной монографии [20]. Обрисуем лишь их контуры. Так, Гродненский государственный историко-археологический музей стал первым музеем этого профиля (1945) в БССР и первым отечественным музеем, осуществившим музеефикацию памятника вскрытого архитектурной археологии – древнерусской церкви XII в. на бывшем детинце Гродно. Этому не в малой степени поспособствовала идея археологического музея на этом месте, возникшая у польских консерваторов, которые еще в 1930-е гг. приступили к консервации так называемых Верхней и Нижней церквей и оборонительных стен XII–XIV вв. на территории детинца-замка в Гродно. В конце 1940-х гг. уже новым руководством музея, директором Н.И. Соболев, вынашивались планы превращения территории замка в «подземный музей», включающий Нижнюю церковь XII в. и западную башню XVII в. После завершения археологических исследований под руководством заведующего сектором Древней Руси ИИМК АН СССР Н.Н. Воронина, над ней был построен в 1949 г. павильон и обеспечена научная консервация (1951), что только отчасти воплотило изначально поставленные масштабные задачи по музеефикации. Следующая попытка создания единого археологического музейного комплекса на территории гродненского Старого замка была предпринята в начале 1990-х гг.¹

В этот же послевоенный период в городе Минске по итогам раскопок В.Р. Тарасаенко из ИИ АН БССР было сформулировано предложение о создании музея *in situ*. К сожалению, к этой идее власти не пожелали в то время прислушаться и построили на важнейшем историческом месте столицы Дом физкультуры спортивного общества «Трудовые резервы» (1957) с подземным бассейном. На территории детинца летописного Менска (замчища) в 1950-е гг. были вскрыты городская деревянная застройка, остатки ранее неизвестного каменного храма, а в 1957 г. утвержден архитектурный проект постоянного павильона над ним (автор архитектор Л.Н. Погорелов).

Первым в СССР опытом музеефикации восточнославянского города периода XIII в. и наиболее успешным проектом в Беларуси стал археологический музей «Берестье». Автор идеи, создатель музея и первооткрыватель древнего Брестя – П.Ф. Лысенко, сотрудник ИИ АН БССР. Музей «Берестье» открылся в 1982 г. Его общая экспозиционная площадь составила 1 300 м². В СССР открытию музея «Берестье» придавалось большое пропагандистское и политическое значение, поскольку в польской историографии зачастую отрицалось древнерусское, восточнославянское происхождение Бреста. И только проводимые Петром Федоровичем многолетние исследования в 1969–1982, 1992 гг. подтвердили существование города, упоминающегося в «Повести временных лет» под 1019 г. Основной экспозицией стал археологический раскоп площадью 1 118 м² [27, с. 13–14] с законсервированными ремесленным кварталом конца XIII в. – 28 жилых и хозяйственных построек, 2 улицы, частокол, остатки глинобитных печей. Рядом с ним на стенах, подиумах, в витринах демонстрируются археологические находки XI–XIV вв. (1 200 экспонатов), рассказывающие о жизни средневекового славянского города. В целом же был изучен участок древнего города площадью 1 800 м² при мощности культурного слоя до 7 м; вскрыты остатки 223 построек срубной конструкции, в которых выявлено 38 дверных проемов, 57 печей, фрагменты кровли и др. [14, с. 6]. Результаты изучения Берестья имели и до сих пор имеют большое не только научное, но и культурное значение, т.к. впервые в истории музейного дела была предоставлена небывалая доселе возможность погружения в средневековый быт, в виталитивную² и духовную культуру предков. Количество посетителей в 1980-е гг. составляло свыше 134 тыс. человек ежегодно, а за период с 1982 г. по 2012 г. музей «Берестье» посетили свыше 3 млн человек из 37 государств [7]. По прошествии более 30 лет со дня открытия музей является востребованным объектом культурной жизни в республике – принимает свыше 60 тыс. человек в год, ежегодно проводится около 900 экскурсий для посетителей [26].

По примеру «Берестья» в 1980-е гг. строился «Археологический музей деревянных построек древнего Витебска» – филиал Витебского областного краеведческого музея площадью 240 м². Музей работал в незавершенном виде в течение 7 лет. В готовом музейном комплексе предусматривалось строительство двух

¹ Проект архитектора В.В. Бочкова, который являлся научным руководителем объекта Старый замок с 1985 г. по настоящее время. Планировалось восстановление королевского замка на период XVI – начала XVII вв. и возведение рядом с ним, на южном мысу, стеклянного павильона над участком летописного Гродно с воссозданной застройкой детинца XII в., с церковью и княжеским «теремом» древнерусского времени.

² Термин введен впервые в научный оборот археологом Л.В. Колединским. Виталитивная культура – та часть материальной культуры, которая связана с жизнеобеспечением человека. Сюда относятся жилые и хозяйственные постройки, одежда, пища и предметы повседневного обихода.

капитальных музейных павильонов: «Древний Витебск XIII–XIV вв.» (на территории Верхнего замка) и «Оборонительный вал XII в.» (над оригинальным укреплением древнерусского времени) (автор проекта павильона архитектор Е.К. Колбович). Создатель музея и автор раскопок, открывший для широкого круга зрителей средневековый Витебск, – Л.В. Колединский, ИИ АН БССР [9]. Возведенный 8 октября 1982 г. музейный павильон представлял собой легкую деревянную конструкцию с двухскатной кровлей, приподнятой на 1,5–2 м над современной поверхностью, был электрифицирован, обеспечен водооткачивающим механизмом. Он позволял посетителям вместе с экскурсоводом ознакомиться с исторической топографией, планировкой и застройкой, материальной культурой, хозяйством и бытом витеблян. В музее экспонировались 11 построек, две из которых были квалифицированы как жилища, три – клетки, шесть – хлева, показаны три настила дворовых вымосток, остатки двух колодезев. В экспозицию вошел колодезь XVII ст. срубной конструкции, предметы из раскопок. Демонстрировалась художественная реконструкция участка жилой застройки Верхнего замка XIII – начала XIV вв. художника Д. Теппера. Планировалось возвести и второй павильон площадью 600 м² над еще одним открытым археологом участком города XII–XVI вв.

Самым масштабным по планируемым под музеефикацию площадям и наименее результативным с точки зрения практики был проект Музея древнего Минска (авторы Л.Д. Поболь, Г.В. Штыхов, ИИ АН БССР). Он предполагал восстановление исторической ландшафтной ситуации периода высокого средневековья при впадении реки Немиги в Свислочь, сохранение под куполом огромного археологического раскопа, создание модели храма конца XI – начала XII в. в натуральных размерах и реконструкцию въездных ворот детинца, а также строительство капитального здания для хранения и экспонирования коллекций. Проект нашел воплощение лишь в концепции ученых.

Идею использования реконструктивно-археологического моделирования для музеефикации городища в Заславле содержал и первый проект археологического Музея истории древнего Заславля. Концепция и графическая реконструкция принадлежала археологу Ю.А. Заяцу (ИИ АН БССР), художнику Я.С. Кулику; предусматривала восстановление въездной башни и оборонительных сооружений древнерусского города Изяславля. С 1988 по 1996 гг. в заповеднике делались попытки подойти к организации археологического музея. В 1991 г. заместитель директора по науке заповедника Т.Г. Горанская высказалась за проведение реконструкции самого городища с деревянными въездными воротами, галереями на деревянных стенах-городнях, несколькими постройками на территории внутренней площадки и рвом вокруг городища [8]. Данная концепция ставила превыше всего «восстановление звучания памятника в качестве символа 1000-летней истории города Заславля», который начинался как феодальный замок княгини Рогнеды и ее сына Изяслава. Но идея археологической музеефикации не была претворена в жизнь.

Выделяется подходами к осуществлению музеефикации Музей истории архитектуры Софийского собора в Полоцке, созданный в 1987 г. коллективом архитекторов, искусствоведов, археологов (П.А. Раппопорт, В.А. Булкин, ЛОИА АН СССР; В.Г. Слюнченко, СНРПМ МК БССР) и музейных научных сотрудников, объединивший далекие по времени памятники XI, XV–XVIII вв. Экспозиция состоит из двух основных разделов: «Архитектура и художественное убранство древнего храма» (верхний и нижний зал) и «Архитектура и художественные особенности Софийского собора XV–XVIII вв.» (верхний зал). В начале экскурсии, по специальному маршруту, можно наблюдать контуры фундамента, древнюю кладку стен, остатки столбов, синтрон древнейшего храма. В верхнем зале, в интерьере собора XVIII в., демонстрируются освобожденные от поздних напластований верхние части стен первоначальной Софии – алтарная часть с фресковой росписью, сохранившаяся на высоту 12 м, а также открытая на высоту 8 м западная стена древнего храма. В дальнейшем объектом рассмотрения экскурсантов становится архитектура и история Софийского собора XV–XVIII вв.

На территории Беларуси находится множество археологических объектов, связанных с производственной деятельностью в различные эпохи. Такие памятники воплощают значительный историко-культурный потенциал музеефикации. В современной мировой музейной практике объекты такого рода активно используются для выполнения исторических реконструкций, при проведении т.н. сезонов «живой археологии», привлекают внимание исследователей, а также учащихся и туристов. В 1970-е гг. в БССР мог появиться музей «Древние шахты Белоруссии» на месте крупного кремнедобывающего комплекса конца каменного века и эпохи бронзы (3,5 – 1,2 тыс. до н. э.) возле г.п. Красносельский Волковысского района Гродненской области. Красносельские шахты являются единственными глубокими подземными выработками в Восточной Европе. Они размещены на меловой линзе по левому берегу реки Рось. Шахты представляют собой колодезеподобные стволы в меловых отложениях глубиной 2,5–3 м (реже 5 м) с нишами и штреками в соседние выработки. Рядом с ними открыты многочисленные специализированные мастерские, сезонные и постоянные поселения шахтеров того же периода. В целом Красно-

сельский археологический комплекс включает в себя группу памятников от эпохи мезолита до позднего средневековья, в т.ч. стоянки, шахты, кремнеобрабатывающие мастерские, могильник эпохи неолита – бронзы. Проект Музея неолитических шахт в г.п. Красносельский, созданный сотрудником ЛОИА АН СССР Н.Н. Гуриной в 1970 г., опирался на большую проделанную археологом работу, был поддержан АН БССР. Он отличался акцентом на мероприятия по обеспечению музея туристической инфраструктурой. Отметим, что проект намного мог опередить аналогичный польский музей в Кшемёнках Опатовских, но реализацию его остановило отсутствие методики консервации меловых стенок шахт [20].

Все перечисленные проекты опередили свое время. Во-первых, это касается научной составляющей: масштабов работ, полученных результатов, сохранности вскрытых археологическими раскопками объектов, их количества и разнообразия, впервые примененной методики консервации древесины (В.Е. и Ю.В. Вихровы, С.Ю. Казанская, В.А. Борисов), которые просто не мыслимы и пока остаются недостижимыми в двухтысячные годы. В то же время это были прорывы, не совместимые с все еще господствовавшим традиционным пониманием музея и экспозиции (формационный подход, идея прогресса в развитии общества). В-третьих, эти проекты предполагали огромные государственные инвестиции в науку и культуру (в музейное строительство). С этим «опережением» были связаны и чудовищные коллизии, трудности, с которыми пришлось столкнуться ученым-археологам и научно-исследовательским академическим институтам в процессе обоснования перед органами власти ценности музейфикации археологического наследия. Несмотря на огромные усилия археологов П.Ф. Лысенко, Л.Д. Поболя, М.А. Ткачёва, Л.В. Колединского, Н.Н. Гуриной, Ю.А. Заяца и др., помощь партийных и советских руководителей, часть разработанных проектов музейфикации не была реализована. Это было обусловлено не только отсутствием готовых организационных механизмов музейфикации, законодательной базы, спецификой консервации различных по материалу сооружений в умеренно-континентальном климате. Нам представляется, что отдельными руководителями, впрочем, выражавшим мнение наверное большей части общества, в момент разрушения СССР и последовавшего экономического кризиса доведение всех без исключения проектов до завершения представилось избыточной роскошью. Но еще более очевидным является то, что не был учтен огромный культурный потенциал этих проектов для суверенного белорусского государства. Общественное сознание не было готово воспринимать вдруг открывшуюся культуру прошлых столетий как безусловно ценную. Отчасти это можно проиллюстрировать высказыванием начальника Витебского горкомхоза, который в 1980 г. пришел на археологический раскоп к Л.В. Колединскому и, увидев сверху на глубине около 6 м расчищенную жилую постройку XVI в. на четыре венца с полом и печью, изрек буквально следующее: «То, что человек произошел от обезьяны, – все знают, то, что раньше жили плохо, а теперь хорошо – тоже все знают. Тогда зачем твоя *раскопка?*» [9, с. 60]. Даже учреждения культуры – музеи и Министерство культуры, не сразу и не до конца восприняли музейфикацию недвижимых памятников археологии как неотъемлемую часть своей деятельности. Вся исследовательская работа, начиная с раскопок и инициатив по организации музеев, строительству музейных зданий, осуществлялись преимущественно академическими учеными.

В начале 1990-х гг. в связи с переносом сроков строительства музея в Минске и после ликвидации археологического музея в Витебске была упущена уникальная возможность создания национальных культурных центров в крупнейших городах Беларуси. Перемены 1990-х гг. сделали невозможными прежние формы организации раскопок, научные раскопки практически не финансировались. В 1996 г. было прекращено финансирование работ по подготовке строительной документации реставрации Старого замка. Проект не воплотился в жизнь, но с изменениями реанимирован в 2007 г., когда документы, необходимые для проектирования восстановления Старого замка XI – XIX вв. в Гродно, были переданы в унитарное предприятие «Институт Гродногражданпроект». Тем не менее, на заседании Белорусского республиканского научно-методического совета по вопросам историко-культурного наследия в Минске (2007) разработчикам проекта было рекомендовано отказаться от осуществления исторических реконструкций княжеского терема, Нижней и Верхней церквей, поскольку в настоящее время неизвестна подлинная архитектура этих зданий в древности [3].

Существенные изменения произошли только в 2000-е годы. На современном этапе состоялись музейфикация храма в Турове Житковичского района Могилевской области и замковой башни в Витебске. В д. Юровичи открылся музей стоянки первобытного человека, на территории Национального парка «Беловежская пуща» в 2019 г. – «Археологический музей под открытым небом», своеобразная реплика польского Бискупина, созданная на основе реконструкций. Основанием для моделей жилищ и укреплений послужили уже изученные и реконструированные памятники эпох бронзы и железа на территории Польши и Беларуси.

Не претендуя на подробное историческое освещение проектной деятельности и музееведческий анализ, очертим лишь знаковые проекты начала нынешнего столетия. Так, к 1000-летию Туровской епархии и 1025-летию древнего Турова было приурочено полное открытие остатков храма XII в. с возведением музейного павильона. Церковь уже была известна по исследованиям М.К. Каргера в 1962–1963 гг. Раскопки в 2005 г., проведенные для полного раскрытия сохранившихся объемов этого памятника под руководством доктора исторических наук, профессора П.Ф. Лысенко, позволили создать новый туристический объект, отдел Туровского краеведческого музея. Известно, что храм функционировал с 1170-х гг. по 1230 г. и был разрушен Карпатским землетрясением [15, с. 355]. Открытие музеефицированного объекта состоялось уже 18 сентября 2005 г. Только с октября 2005 г. по октябрь 2006 г. музей посетило 613 экскурсионных групп. В пределах павильона находится объем трехнефного трехапсидного шестистолпного храма размерами 29х16,91 м, стены которого сохранились над уровнем фундамента на высоту 0,3–0,5 м, центральная апсида – до 2 м. Экспозиция иллюстрирует историю княжеского центра – Турова IX–XIII вв. Первоначально в павильоне экспонировались уникальные археологические находки: фрагменты колоколов, свинцовая печать киевского митрополита Кирилла II (1225–1232), часть бронзового кадила с изображениями святых Георгия, Фёдора, Ахрема, Иоанна, три саркофага: два сланцевых и один из плинфы, перекрытый сланцевой плитой [15, с. 355]. Новый археологический музей наглядно демонстрирует, что наряду с Киевом, Суздалем, Псковом и др. на территории Белорусского Полесья существовал крупный духовный центр христианской культуры. Для посетителей музея вышла научно-популярная книга «Сказание о Турове», специально подготовленная П.Ф. Лысенко. Проект музейного здания разработал ПИКП «Полесьепроект» в Мозыре. Каркас сооружения составляют мощные железные конструкции. Конструкторской недоработкой является отсутствие системы, которая должна поддерживать постоянную температуру и влажность.

В июле 2007 г. в Витебске сдан в эксплуатацию выставочный зал «Духовской круглик» городского Центра культуры. Первый этаж занимают остатки каменной «Нарожной» башни и оборонительных стен XIV в., открытые в 1984 г. археологами М.А. Трачёвым, Т.С. Бубенькой [28]. Восстановление каменной башни было отклонено экспертами Министерства культуры из-за плохой сохранности аутентичных остатков, отсутствия иконографических сведений и исторических описаний. Поэтому остановились на возведении новодела. Авторский проект исполнен архитектором Р. Ляденко. Размеры башни – 9,2х9,2 м, высота – 27 м. Сооружение имеет пять уровней. Интерьер украшают портреты князя Ольгерда и княгини Ульяны (художник И. Дуров), рядом с открытым памятником размещены фигуры рыцарей в доспехах. Второй уровень позволяет проникнуться историей Витебска (археологические материалы, фотографии города XIX – начала XX в.). Экспозиция третьего и четвертого уровней отражает историю Международного фестиваля искусств «Славянский базар в Витебске». Автор экспозиции художник А. Вышка. На пятом уровне находится смотровая площадка. «Духовской круглик» не является научной реконструкцией башни замка великого князя литовского Ольгерда. Это стилизация на тему средневековой башни и городская доминанта.

В 2000-х гг. в Гродненский облисполком был представлен проект, разработанный при содействии Международного совета по охране памятников и исторических мест (ИКОМОС) в 2010 г., реанимировавший идею создания музея неолитических шахт в г.п. Красносельский. По прошествии более 40 лет после исследований Н.Н. Гуриной, поверхность сохранившейся части меловой линзы довольно плотно поросла молодым лесом, меловая поверхность площадки некогда объявленного заповедника и откос ее со стороны карьера эрозировали. Резервуар для стока вод на краю заповедника запыл мелом, исчезли насыпные охранные холмики над устьями выявленных в прошлом шахт, цементные пломбы глубоко провалились в устья расчищенных шахтных колодцев. Летом 2008 г. археологом М.М. Чернявским и студентами БГУ были проведены работы по очистке территории с шахтами с целью выяснения состояния памятника и определения мероприятий по его консервации и музеефикации. Согласно этому проекту, предлагалось выкопать на краю мелового откоса уступ – площадку под легкую экспозиционную галерею с раскрытыми (демонстрируемыми в разрезе), законсервированными шахтными стволами. Музей может также включать отдельные разделы и экскурсионные маршруты, посвященные другим памятникам Красносельского археологического комплекса [24, с. 43]. Создатели справедливо отмечали, что осуществление современного проекта музеефикации этой уникальной территории с использованием зарубежного и отечественного опыта, обеспечит белорусскому музею в г.п. Красносельский общеевропейское признание.

В Мстиславле на Замковой горе, на правом возвышенном берегу р. Вихра, в 2014–2016 гг. под руководством археолога доктора исторических наук И.А. Марзалюка создан археологический музейный комплекс. В экспозицию входит павильон над открытыми и законсервированными по методу

Л.В. Колединского сооружениями средневековой застройки. Среди аутентичных археологических объектов внутренние дубовые конструкции оборонительного вала детинца Мстислава, относящиеся к XI в., участок уличной мостовой, дворовые вымостки и срубные постройки XIII в. Дендрохронологическим методом получена наиболее ранняя дата – в хронологическом диапазоне 1052–1053 гг., соответствующая времени, когда был возведен укрепленный городской вал [13]. На глубине 4–5 м была обнаружена деревянная дубовая субструкция вала, напоминающая клетки, забитая глиной, где и были взяты для анализа спилов. Анализы образцов были выполнены сотрудником Института экспериментальной ботаники НАН Беларуси М.В. Ермохиным. Установлено, что мостовые, примыкающие к этому валу, и уличная упорядоченная планировка возникли между 1098–1120 гг. [12; 13]. Образец был взят из первой сохранившейся дубовой мостовой. Это подтвердило, что Мстиславль возник гораздо раньше официально празднуемой даты – 1156 г., первого достоверного упоминания (Ипатьевская летопись). Дендродаты оказались древнее полученных в советское время, ведь анализы древесины из раскопок Л.В. Алексеева в Мстиславле, выполненные Н.Б. Черных, очерчивали период возникновения города не ранее начала XII ст. (крайние точки абсолютной дендрошкалы 1115 и 1343 гг.) [25, с. 184]. В ходе музеефикации на Замковой горе, при научной консультации Л.В. Колединского и И.А. Марзалюка, по материалам изучения средневековых городов Беларуси были созданы в натуральную величину реконструкции построек хозяйственного назначения и жилой дом («дом местича») XII – начала XIV в., который выполняет функции павильона над археологическим раскопом. Руководствуясь данным, полученными известным российским археологом Л.В. Алексеевым, который исследовал Мстиславль более 20 лет с 1959 по 1985 гг., была воссоздана восьмиугольная башня-ротонда конца XV–XVI вв. Открывает комплекс въездная трехъярусная брама и «городни» с галереями. На территории музея проводятся экскурсии и праздник средневековой культуры «Рыцарскі фест».

Следует упомянуть о музеефикации исторического поселения радимичей в аг. Радомля Чаусского района Могилевской области. Она проходила в рамках проекта «Радомля – активность для возрождения», который был реализован отделом идеологической работы, культуры и по делам молодежи Чаусского райисполкома, и продолжена в 2017 г. – в рамках местной инициативы «Радомля – древний город радимичей» проекта «Содействие развитию на местном уровне в Республике Беларусь», финансируемого Европейским Союзом при поддержке ПРООН. Было получено финансирование в размере 25 тыс. евро. Реализован проект ГУК «Централизованная клубная система Чаусского района», координатор инициативы А.В. Далецкая, методист по традиционной культуре районного центра культуры и досуга. Под руководством кандидата исторических наук, доцента Л.В. Колединского, при участии доктора исторических наук В.В. Тугая были возведены три полуземлянки радимичей, соответствующие периоду X – начала XI вв. В интерьере срубов установлены полаты, лавы, воссозданы глинобитные печи. По историческим реконструкциям (научная консультация Л.В. Колединского) были изготовлены одежда и женские украшения радимичей, орудия труда и промыслов, образцы предметов вооружения и домашнего обихода: глиняная и деревянная посуда, светцы и лучины, деревянные ведра, дежа, деревянный идол-домовой, детские игрушки. На территории музея под открытым небом размещены исторически обоснованные реконструкции объектов древнего капища – пять скульптурных фигур, изображающих славянских божеств, и приспособление для добывания «живого огня». Ежегодно с 2014 г. комплекс становится местом проведения этнопраздника «У госці да радзімічаў», посвященного эпохе средневековья, и стал туристическим брендом Чаусского района [23].

Степень участия музеев, партийных и советских органов власти, местного сообщества в реализации проектов во второй половине XX века была разной: от инертного, даже деструктивного, до тесного сотрудничества. Например, в 1980-е гг. музеи иногда осуществляли финансирование работ экспедиций и проектные разработки, участвовали в подготовке проектной документации будущих музейных павильонов, разрабатывали концепции будущих музеев-заповедников. Заинтересованность музеев как правило возрастала после выхода соответствующего решения либо постановления правительства. Значительные изменения произошли в 2000-е гг., когда музеефикация открытых археологами памятников стала восприниматься государственными органами управления и обществом в целом не только как необходимый комплекс мероприятий с точки зрения науки и музейного дела, но и вклад в сохранение и популяризацию национального историко-культурного наследия в целях развития культуры, которая признана фактором устойчивого социального и экономического развития.

Предпринятый нами обзор проектов музеефикации объектов археологического наследия в Беларуси показывает, что потребность современного общества в диалоге культур очевидна. Развитие феномена культуры «музеефикация памятников археологии» во второй половине XX – начале XXI столетия подтверждает теоретическую концепцию В.С. Библера [4; 5] о современной культуре как бытии, устремлен-

ном к диалогу культур, обретающим в нем собственное смысловое бытие, которое воплощается в сфере произведений. Этими произведениями можно считать сохранные и актуализированные памятники археологии.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ахутин, А.В. Онтологическая диалогика культуры В.С. Библера / А.В. Ахутин // Теоретическая культурология / К.Э. Разлогов (гл. ред.) ; ред. кол. серии: И.М. Быховская [и др.]. – М. : Акад. Проект ; Екатеринбург : Деловая книга ; РИК, 2005. – С. 34–43. – (Энциклопедия культурологии).
2. Бахтин, М.М. Эстетика словесного творчества / М.М. Бахтин. – 2-е изд. – М. : Искусство, 1986. – 445 с.
3. Бачкоў, У. Невядомая нам Гародня / У. Бачкоў // Мастацтва. – 2007. – № 1. – С. 54–55.
4. Библер, В.С. Бытие в культуре / В.С. Библер // От наукоучения к логике культуры: Два философских введения в двадцать первый век. – М. : Политиздат, 1991. – Ч. 2. – 413 с.
5. Библер, В.С. На гранях логики культуры: Книга избранных очерков / В.С. Библер. – М. : Рус. феноменол. о-во, 1997. – 423 с.
6. Джумантаева, Т.А. Музеефікацыя гісторыка-культурных помнікаў як частка працэсу адраджэння і захавання спадчыны / Т.А. Джумантаева // Матэрыялы па археалогіі Беларусі : зб. навук. арт. – Мінск, 2011. – Вып. 21 : Вывучэнне археалагічных помнікаў на тэрыторыі Полацкай зямлі (да 1150-годдзя Полацка). – С. 5–18.
7. Дубицкая, Н. «Открытие Берестья» – тридцать лет спустя / Н. Дубицкая // Веды. – 2012. – 12 марта. – С. 8.
8. Казлоўскі, В.І. Музеефікацыя гарадзішча «Замчак»: гісторыя пытання, актуальнасць, прапанова па архітэктурным вырашэнні / В.І. Казлоўскі // Старажытныя гарады. Праблемы даследавання, музеефікацыі, захавання помнікаў і гістарычных тэрыторій : матэрыялы канф., Заслаўе, 2011 г. / Гіст.-культурны музей-запаведнік «Заслаўе»; рэд. М.У. Сульдзіна. – Заслаўе, 2011. – С. 43–50.
9. Калядзінскі, Л. Верхні замак Віцебска: археалагічнае вывучэнне і праблема захавання (канец XIX – канец XX стст.) / Л. Калядзінскі // Arche Пачатак. – 2014. – № 3 : Віцебскія гісторыі. – С. 24–99.
10. Каменецкий, И.С. Музеефикация памятников / И.С. Каменецкий, М.Е. Каулен // Российская музейная энциклопедия / редкол.: В.Л. Янин [и др.] ; М-во культуры РФ, Рос. ин-т культурологии. – 2-е изд. – М., 2005. – С. 390–393.
11. Каулен, М.Е. Музеефикация историко-культурного наследия России / М.Е. Каулен. – М. : Этерна, 2012. – 432 с.
12. Кулягин, С. Древний Мстиславль «постарел» на несколько десятилетий [Электронный ресурс] / С. Кулягин // Официальный сайт Республики Беларусь Bvelarus.by 16.03.2015. – Режим доступа: https://www.belarus.by/ru/press-center/press-release/drevnij-mstislavl-postarel-na-neskolko-desjatiletij_i_20541.html. – Дата доступа: 30.09.2019.
13. Кулягин, С. Хранитель памяти (интервью Игоря Марзалюка, 17.12.2015 г.) [Электронный ресурс] / С. Кулягин // БЕЛТА. – Режим доступа: <https://www.belta.by/interview/view/hranitel-pamjati-4548/>. – Дата доступа: 30.09.2019.
14. Лысенко, П.Ф. Научное, культурное и государственное значение археологических исследований древнего Берестья / П.Ф. Лысенко // Брестчина : история и современность : сб. материалов Респ. науч.-практ. конф., Брест, 29–30 июня 2012 г. / БрГУ им. А. С. Пушкина ; редкол.: А. В. Митюков [и др.]. – Брест, 2012. – С. 6–11.
15. Лысенка, П.Ф. Тураўскі кафедральны сабор / П.Ф. Лысенка // Археалогія Беларусі : энцыкл. : у 2 т. / рэдкал.: Т.У. Бялова (гал. рэд.) [і інш.]. – Мінск, 2011. – Т. 2 : Л–Я. – С. 355–356.
16. Минеева, И.М. Археологическое наследие : проблемы сохранения и использования / И.М. Минеева // Фундаментальные проблемы культурологи : сб. ст. : в 7 т. / М-во культуры Рос. Федерации, С.-Петерб. отд-ние Рос. ин-та культурологии ; редкол.: Д.Л. Спивак (отв. ред.) [и др.]. – М. ; СПб., 2009. – Т. 6 : Культурное наследие: от прошлого – к будущему. – С. 40–44.
17. Музейные термины // Терминологические проблемы музееведения : сб. науч. тр. / Центр. музей революции СССР ; редкол.: Т. Г. Шумная (отв. ред.) [и др.]. – М. : Б. и., 1986. – 136 с.
18. Отчет Гродненской экспедиции 1949 г. ИИМК и ГГИАМ, составл. Н.Н. Ворониным // Фонды Гродненского гос. историко-археологич. музея. КП 16178. – 88 с.
19. Почобут, Н.А. Музеефікацыя крэмнедобываючых неолітычных шахт у Беларусі / Н.А. Почобут // Віцебскія старажытнасці : матэрыялы навук. канф., прысвеч. 90-годдзю з дня нараджэння Л.В. Аляксеева, Віцебск, 28–29 кастр. 2010 г. / Упр. культуры Віцеб. аблвыканкама, Віцеб. абл. краязн. музей ; рэдкал.: Г. У. Савіцкі [і інш.]. – Віцебск, 2012. – С. 218–232.
20. Почобут, Н.А. Сохранение и изучение археологического наследия в музеях БССР (1944–1991 гг.) / Н.А. Почобут ; науч. ред. С.П. Витязь. – Гродно : ЮрСаПринт, 2019. – 194 с.
21. Рабинович, В. Библер Владимир Соломонович / В. Рабинович // Культурология: люди и идеи / К.Э. Разлогов (гл. ред.) [и др.]. – М. : Акад. Проект ; РИК, 2006. – С. 53–55. – (Энциклопедия культурологии).
22. Романчук, А.І. Костошко-Валожиніч (1847–1907 гг.) / А.І. Романчук // Археалогія. – 1991. – № 2. – С. 111–121.
23. Унікальны опыт «Живой археологии» в Чаусском районе, 23.08.2017 г. [Электронный ресурс] // Искра. – Режим доступа: <http://www.chausynews.by/?p=22232>. – Дата доступа: 29.09.2019.
24. Чарняўскі, М.М. Краснасельскія крэмнездабыўныя шахты: праблемы кансервацыі і музеефікацыі / М.М. Чарняўскі // Археалогія і гісторыя Гродзеншчыны : зб. навук. арт. / Нац. акад. навук Беларусі, Ін-т гісторыі ; навук. рэд. А.М. Мядзведзеў. – Мінск, 2010. – Вып. 19 : Матэрыялы па археалогіі Беларусі / рэдкал.: В.М. Ляўко (гал. рэд.) [і інш.]. – С. 42–47.
25. Черных, Н.Б. Дендрохронология и археология / Н.Б. Черных. – М. : Nox, 1996. – 213 с.

26. Шулепова, Э.А. Музеификация памятников как механизм использования культурного наследия в регионе : дис. ... д-ра культурологии : 24.00.02 ; 24.00.03 / Э.А. Шулепова. – М., 1998. – 292 с.
27. Щерба, С.П. Археологический музей «Берестье»: история, современность, перспективы / С.П. Щерба // Брестчина: история и современность : сб. материалов респ. науч.-практ. конф., Брест, 29–30 июня 2012 г. / Брест. гос. ун-т им. А.С. Пушкина ; редкол.: А.В. Митюков [и др.]. – Брест, 2012. – С. 12–15.
28. Bubienko, T. Wieża Olgierda w Witebsku – wyniki badań, restauracja i użytkowanie / T. Bubienko // Zamki, grody, ruiny. Seria: Architektura obronna. – Warszawa. – Białostok, 2009. – Т. III : Waloryzacja i ochrona. – S. 256–263.

Поступила 20.10.2020

**MUSEIFICATION OF ARCHAEOLOGICAL SITES IN BELARUS:
FROM A UNIQUE MONUMENT TO A CULTURAL PHENOMENON**

N. PACHOBUT

Museification of archaeological sites in Belarus is a cultural phenomenon exclusively of the 2nd pol. XX – beginning XXI centuries. It was born in the 1930s and has been making its way to life since the late 1940s. and in the 1950s, it finally received its greatest development in the 1970s and 1990s. with the creation of a number of branches of regional museums and historical and cultural reserves on the basis of unique archeological monuments preserved in situ. In the early 2000s. the implementation of museification projects that have already become traditional continued, and in the last 10 years there has been a reorientation towards creating models of prehistoric and medieval settlements performing a recreational function. Museification is a phenomenon of modern culture that works to preserve and popularize the national historical and cultural heritage in order to develop culture. Activities related to museification are a contribution to the sustainable development of society, as they contribute to the understanding of their own culture and "the dialogue of cultures" in the broadest sense of its understanding.

Keywords: museums, Belarus, museification, archaeological heritage.

УДК 004.9:37

**ЭВОЛЮЦИЯ РОБОТОТЕХНИКИ И ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА:
ВЫЗОВЫ И ПРОГНОЗЫ**

канд. культурологии Т.М. СМОЛИКОВА
(Белорусский государственный университет культуры и искусств, Минск)

Рассмотрены основные направления и прогнозы применения робототехники и искусственного интеллекта в современном мире. Поднимается проблема развития человека в конкурентоспособном мире цифровой трансформации: оптимального сочетания и эффективность применения научно-технического, интеллектуального и промышленного потенциалов; социальных последствий и глобальной ответственности за безопасность бытия человечества.

Ключевые слова: *цифровые технологии, робототехника, искусственный интеллект, массив данных, социальный робот, автономный робот, робот-гуманоид, инвестиции в робототехнику, лаборатория искусственного интеллекта и робототехники.*

Введение. Технологии будущего всегда интересовали широкую общественность, с любопытством обсуждающую новый сюжет фантастической книги или фильма. Серьезность восприятия темы резко повышается, когда прогнозы влияния робототехники и искусственного интеллекта (далее – ИИ) на жизнь человека обсуждают ученые, специалисты и представители бизнеса. Данная тема для современного научного сообщества является актуальной, ей посвящено множество разработок, внедрений и научных работ.

Все больше исследователей и специалистов предрекают четвертую технологическую революцию. Однако споры между теми, кто считает, что технологии помогут решить социальные проблемы, и теми, кто видит угрозу мироустройству, до сих пор продолжаются. Один из способов прояснить дискуссию – распространение знаний о робототехнике и ИИ посредством публикаций, раскрытия информации о результатах исследования в мировой и национальной науке; разъяснение для широкой общественности социальной ценности робототехники и ИИ глазами ученых; прикладной аспект применения в жизнедеятельности полезных разработок в данной области.

В истории робототехники и ИИ выделяют четыре периода, которые объединяют несколько областей исследований, где данная проблема рассматривается как комбинированная междисциплинарная перспектива.

Первый период – начало 80-х XX ст. – возникновение области ИИ в образовании (AIED) в целях повышения эффективности практических навыков и улучшения результатов обучения учащихся с помощью компьютеров [1; 2], а также исследования возможностей интеллектуальных систем обучения (гипертекстовые системы, компьютерное совместное обучение (CSCL)). Апробация методов обучения – гипермедиа, обучение на основе наблюдений, самообъяснения, запросов [3–5].

Второй период – начало 90-х – 2000 гг. – практика применения совместного обучения; взаимодействие, саморегуляция и мотивация – основные концепции совместного обучения [6; 7].

Третий период – 2000–2011 гг. – внедрение интерактивных обучающих систем в целях коррекции процесса обучения, например, метод Educational Data Mining (EDM), больших наборов данных и расширенные взаимосвязи между ними [8; 9].

Четвертый период – 2011 г. – формирование научного направления Learning Analytics (LA), сосредоточенного на исследованиях сложных процессов обучения, а также на междисциплинарных сочетаниях информатики, психологии образования, инженерии и педагогики [10; 11].

Научные исследования робототехники и ИИ, а также различные попытки улучшить человеческий интеллект и физическое пространство способствовали появлению и восприятию понятия «расширенное общество», т.е. общество, в котором с помощью технологий управляют человеческими чувствами (зрение, слух, тактильные ощущения), использование информации (сбор, хранение, обработка) в окружающей среде для анализа и принятия решений на основе ИИ.

Разнообразные технологии, такие как дополненная реальность (AR), виртуальная реальность (VR), Интернет вещей (IoT), ИИ и анализ больших данных, сегодня активно применяются в производстве, медицине, менеджменте, образовании. Это позволяет повысить эффективность всех социальных мероприятий и повысить качество человеческой жизни.

Основная часть. Разработка и внедрение цифровых технологий все больше направлены на трансформацию не только экономического уклада, выполнение высокоточных сложных измерительных процессов и обработку массива данных. Человек хочет наделить машину еще и сознанием.

Могут ли технологии наделить ИИ сознанием? Такие вопросы возникают при взаимодействии человека с социальным роботом. Согласно определению специалиста Массачусетского технологического университета К. Дарлинга, «социальный робот является физически воплощенным, автономным агентом, который общается и взаимодействует с людьми на социальном уровне» [12].

Польский исследователь М. Кличовски выдвигает гипотезу, что люди копируют поведение робота, который сегодня общается с людьми на естественном языке, распознает их действия и эмоции. Технологии стали более интеллектуальными и автономными, они выполняют сложные задачи, принимают решения (ставят диагноз, управляют производством, индивидуализируют обучение). Несмотря на то, что людям не нравятся мнения, генерируемые алгоритмическими машинами, эффективность действий ИИ обычно оценивается достаточно высоко [13].

Примерами социальных роботов являются Kismet, Aldebaran NAO и социальный робот-гуманоид Sophia (рисунок 1).

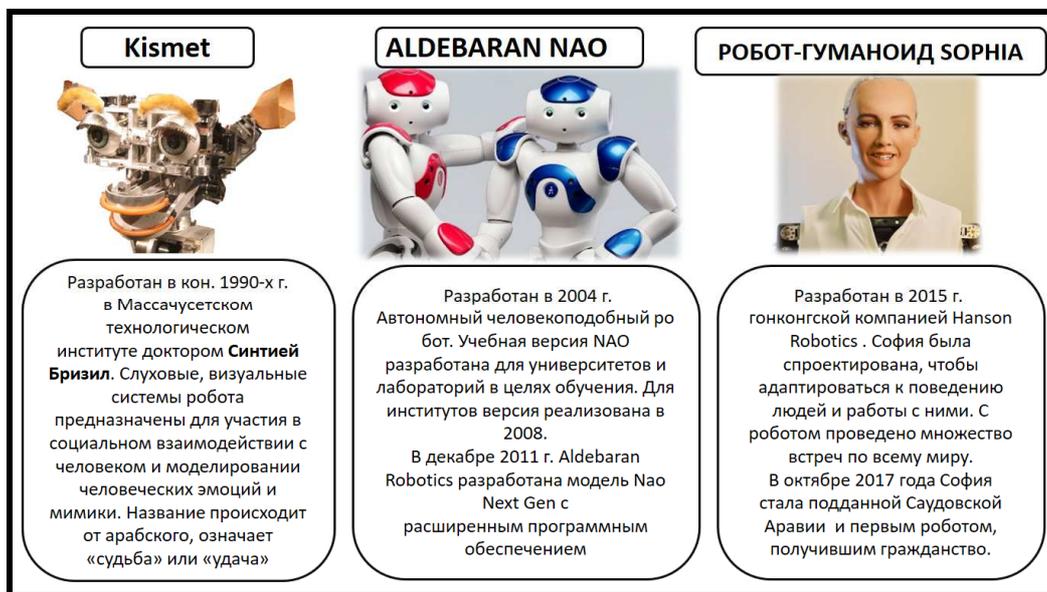


Рисунок 1. – Виды социальных роботов

В Республике Беларусь особое внимание обращают на развитие цифровых технологий, в основе которых лежит сбор, передача и обработка больших данных. С этой целью в Республике Беларусь осенью 2017 г. создана ассоциация «Робототехника и искусственный интеллект», зарегистрированная в Китайско-Белорусском индустриальном парке «Великий Камень».

По прогнозам специалистов, передовая робототехника и ИИ могут повысить производительность во многих отраслях на 30%, при этом сократив затраты на рабочую силу на 18–33% (рисунок 2).

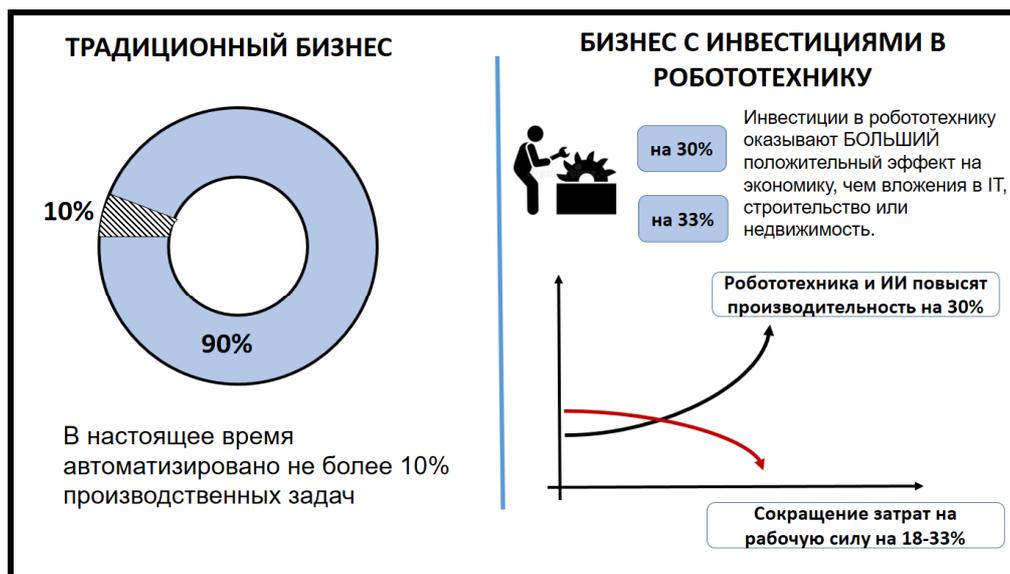


Рисунок 2. – Тренды четвертой технологической революции

К 2030 г., как считают ученые, спрос на роботов увеличит долю их использования в производственных задачах до 25–45% [14].

Современные отечественные организации сегодня нуждаются в таких новых производственных технологиях, как:

- математическое моделирование;
- компьютерный инжиниринг;
- технологии управления жизненным циклом изделий;
- «цифровые двойники»;
- технологии компьютерной оптимизации;
- компьютерное проектирование;
- технологическая подготовка производства.

По этому направлению в Республике Беларусь в 2017 г. на базе ГНУ «Объединенный институт проблем информатики Национальной академии наук Беларуси» создана «Открытая лаборатория искусственного интеллекта и робототехники», цель которой – проведение современных исследований в области искусственного интеллекта и робототехники. В рамках XVII Международной конференции «Развитие информатизации и государственной системы научно-технической информации (РИНТИ–2018), 19–20 сентября 2018 г., лаборатория презентовала свои и зарубежные разработки в области ИИ. Особый интерес вызвал автономный сервисный робот для бизнеса «Promobot», который создан для привлечения аудитории к продуктам компании. Он предназначен для работы в местах повышенного скопления людей, помогает и общается с посетителями, отвечает на вопросы, выстраивается, интегрируется с внешними системами и устройствами [15].

Для стимулирования интереса детей и молодежи к цифровым технологиям, популяризации научных изданий, развития научно-технического творчества, человеческого потенциала в сфере высоких технологий 16 февраля 2019 г. состоялся первый Фестиваль цифровых технологий DigiFest, организаторами которого выступили Гродненский государственный университет им. Я. Купалы и ассоциация «Робототехника и искусственный интеллект». Целью мероприятия являлось стимулирование интереса детей и молодежи к цифровым технологиям, популяризация научных знаний, развитие научно-технического творчества, человеческого потенциала в сфере высоких технологий, а также формирование мотивированного контингента абитуриентов для получения высшего и среднего специального образования. На фестивале прошли мастер-классы, публике был представлен робот-хамелеон (распознает цвет окружающих предметов) и робот-шар (двигается со скоростью 1 м/с, управляет наклоном смартфона через Bluetooth, может контролировать игры, наделен компасом и гидроскопом).

В целом специалисты ожидают, что максимальный эффект инвестиций в робототехнику и искусственный интеллект будет способствовать росту в различных видах деятельности на 53% доходов и сокращению затрат на 47%. Наиболее высокий показатель по доходам будет достигнут в разработке новых продуктов (50%), обслуживании потребителей (46%) и в производстве и снабжении (42%) [14].

Для четвертой промышленной революции важны будут не роботы, не технологии и не массив данных, а люди, которые смогут этими роботами и данными управлять. Поэтому внедрение цифровой трансформации требует значительного повышения уровня знаний о цифровых технологиях и является сложной и долгосрочной задачей.

Особый интерес использования робототехники и ИИ специалисты видят в образовании. Образование через всю жизнь, или многоконтекстное непрерывное обучение, – требование современности.

Исследователи факультета компьютерных наук университета штата Джорджия в США Д.К. Мандиварапу, Б. Кэмп и Р. Эстрада считают, что непрерывное обучение – одна из самых сложных задач для ИИ. «Непрерывное обучение – это не единичная проблема, а семейство взаимосвязанных проблем, каждая из которых накладывает свой набор ограничений на процесс обучения (например, фиксированная архитектура, отсутствие доступа к данным о предшествующем обучении и т.д.)» [16].

По мнению исследователей, ранее разработанные образовательные платформы (системы), основанные на ИИ и используемые в непрерывном обучении, несовершенны. Они способны выполнять:

- по одной новой задаче за раз;
- каждая задача может быть решена независимо от других задач; задачи имеют метки (т.е. система знает, какую задачу решать в любой момент);
- система не имеет доступа к старым данным обучения.

Для развития непрерывного образования исследователи разработали новую платформу Self-Net, которая использует современные автоэнкодеры для облегчения обучения в течение всей жизни посредством непрерывного автомоделирования. Их эмпирические результаты подтверждают, что данный метод позволяет эффективно получать и сохранять большое количество задач на постоянной основе, сохранять старые обучающие данные и использовать их при повторном обучении; применять скрытое пространство для экспозиции к новым задачам, используя мало или совсем не обученные данные [16].

Заключение. Безусловно, данная тема вызывает много споров в обществе, которое имеет крайне противоположные мнения. Одни защищают исследования, поддерживают полезные разработки и внед-

рение технологий в жизнедеятельность, другие – предвидят скрытую опасность и рисуют трагические сценарии будущего для человечества.

Уже сегодня благодаря робототехнике и ИИ решаются социальные проблемы путем автоматизации и обеспечения энергетически устойчивого производства. Робототехника и ИИ задействованы в логистике, проектировании и моделировании различных объектов строительства, автомобилестроения, авиации, кораблестроения, космонавтики. Современные гаджеты – это пример того, как сложное программное обеспечение помогает в планировании и организации работы, обучения и досуга.

Новые глобальные проблемы человечества порождают и новые формы решения. Ставка делается опять же на технологии. Так, появление в 2019 г. вируса COVID-19 способствовало разработке инструмента на основе ИИ, который ускоряет подбор персонала с контактной информацией для экстренных исследований на вирус [17]. Данные исследования в этой области продолжаются.

Итальянский профессор Дж. Метта, специализирующийся в области биологически мотивированной и гуманоидной робототехники (в частности в разработке роботов-гуманоидов, которые могут адаптироваться и учиться на собственном опыте), считает, что робототехника и ИИ – «это не просто революция реализации нового набора технологий; они устанавливают новые правила, меняют игру через влияние на процесс человечества и его «эволюцию» [18]. По мнению исследователя, роботы будут помогать поддерживать качество жизни в третьем и четвертом возрасте.

Бесспорно, что социальная ценность робототехники и ИИ, превращение информационных технологий в нечто «физическое», возможность вывести робота на новый уровень автономии и безопасности предоставляют огромные возможности.

Однако некоторые аналитики предупреждают о возможности перемещения рабочей силы и социальной дислокации. Хотя сложно предсказать общие сценарии в долгосрочной перспективе, представители Европейской комиссии предупреждают, что к 2050 г. на каждого человека в возрасте старше трудоспособного возраста (> 65 лет) будет приходиться только два продуктивных работника (> 16 лет). Около 29% общего ВВП будет потрачено на социальные выплаты – поддержку пенсий, здравоохранение и программы долгосрочного ухода за инвалидами и престарелыми людьми. Мы станем свидетелями сокращения рабочей силы (а не безработицы) и хронической неспособности поддерживать нуждающиеся слои населения. В странах с развитой экономикой и в депрессивных районах планеты (5/6 населения Земли) робототехника и ИИ вместе с оптимизированным производством и недорогими технологиями производства могут стать идеальной партнерской политикой в области энергетики и здравоохранения [19].

Еще одним страхом внедрения робототехники и ИИ является вопрос управления и контроля человека над техникой. Эти опасения высказывают польский философ С.Е. Лец – «Техника дойдет до такого совершенства, что человек сможет обойтись без себя»; британский физик С. Хокинг – «Появление полноценного ИИ может стать концом человеческой расы. ... Возможности людей ограничены слишком медленной эволюцией, мы не сможем тягаться со скоростью машин и проиграем. Машин будут умнее человека»; американский предприниматель и один из основателей Microsoft Б. Гейтс – «Через несколько десятилетий ИИ станет достаточно развитым, чтобы стать причиной для беспокойства» [20, с. 203–204].

Несмотря на пессимистические прогнозы современная культура уже неотделима от технологий. Научный подход, исследования и открытия, публикации научных результатов и их распространение – фундаментальная миссия ученых. Знания будут способствовать пониманию, что мы создаем, а их распространение позволит избежать рисков, обосновать будущую исследовательскую научную политику.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бойд, Г. Преподавание и изучение английского языка на втором языке с использованием компьютерного обучения / Г. Бойд, А. Келлер, Р. Кеннер // Компьютеры и образование. – 1982. – Т. 6, Вып. 1. – С. 105–112.
2. Холмс, В. Искусственный интеллект в образовании [Электронный ресурс] / В. Холмс, М. Бялик, С. Фадель // Центр редизайна учебной программы. – Режим доступа: <https://curriculumredesign.org/wp-content/uploads/AIED-Book-Excerpt-CCR.pdf>. – Дата доступа: 03.08.2020.
3. Алевен, В. Эффективная метакогнитивная стратегия: обучение на практике и объяснения с помощью компьютерного Cognitive Tutor [Электронный ресурс] / В. Алевен, К. Кедингер. – Режим доступа: https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1207/s15516709cog2602_1. – Дата доступа: 03.08.2020.
4. Тесса, Х.С. Эйсинг. Эффективность обучения учащихся в мультимедийных системах обучения: анализ с точки зрения учебного подхода [Электронный ресурс] / Х.С. Эйсинг Тесса, Тон де Йонг, К. Бертольд. – Режим доступа: <https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/0002831209340235>. – Дата доступа: 03.08.2020.
5. Применение интеллектуального анализа использования интернета для персонализации гиперссылок в адаптивных образовательных системах на основе интернета [Электронный ресурс] / Р. Кристобаль [и др.]. – Режим доступа: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0360131509001146?via%3Dihub>. – Дата доступа: 08.08.2020.
6. Gunawardena, C.N. Social Presence Theory and Implications for Interaction and Collaborative Learning in Computer Conferences [Electronic resource] / C.N. Gunawardena // The leaning and technology library. – Mode of access: https://scholar.google.com/scholar_lookup?title=Social+presence+theory+and+implications+for+interaction+and+collaborati

- ve+learning+in+computer+conferencing%2E&journal=Int%2E+J%2E+Educ%2E+Telecommun%2E&author=Gunawardena+C.+N.&publication_year=1995&volume=1&pages=147%E2%80%93166. – Date of access: 07.08.2020.
7. Roschelle, J. Learning by Collaborating: Convergent Conceptual Change [Electronic resource] / J. Roschelle, T. Koschmann // The leaning and technology library. – Mode of access: https://scholar.google.com/scholar_lookup?title=Learning+by+collaborating%3A+convergent+conceptual+change&journal=CSCL%3A+Theory+and+Practice+of+an+Emerging+Paradigm&author=Roschelle+J.&author=Koschmann+T.+&publication_year=1996&pages=209%E2%80%93248. – Date of access: 07.08.2020.
 8. Акимушкин, В.А. Обзор методов Educational Data Mining для анализа протоколов взаимодействия обучаемого с «научными играми» [Электронный ресурс] / В.А. Акимушкин // КиберЛенинка. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/obzor-metodov-educational-data-mining-dlya-analiza-protokolov-vzaimodeystviya-obuchaemogo-s-nauchnymi-igrami>. – Дата доступа: 03.08.2020.
 9. Baker, R. The State of Educational Data Mining in 2009: A Review and Future Visions [Electronic resource] / R. Baker, Y. Kalina. – Mode of access: <https://zenodo.org/record/3554658#.Xy001igzBIU>. – Date of access: 07.08.2020.
 10. Ferguson, R. Learning analytics: drivers, developments and challenges [Electronic resource] / R. Ferguson // International Journal of Technology Enhanced Learning. – Mode of access: <http://www.inderscience.com/offer.php?id=51816>. – Date of access: 07.08.2020.
 11. Papamitsiou, Z. Learning analytics and educational data mining in practice: A systematic literature review of empirical evidence [Electronic resource] / Z. Papamitsiou, A. Economides // The leaning and technology library. – Mode of access: https://scholar.google.com/scholar_lookup?title=Learning+analytics+and+educational+data+mining+in+practice%3A+a+systematic+literature+review+of+empirical+evidence%2E&journal=Educ%2E+Technol%2E+Soc%2E&author=Papamitsiou+Z.&author=Economides+A.&publication_year=2014&volume=17&pages=49%E2%80%93646. – Date of access: 07.08.2020.
 12. Дарлинг, К. Расширение защиты социальных роботов: влияние антропоморфизма, эмпатии и агрессивного поведения на объекты-роботы [Электронный ресурс] / К. Дарлинг // Искусственный интеллект. – Режим доступа: https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2044797. – Дата доступа: 03.08.2020.
 13. Кличовски, М. Люди копируют действия искусственного интеллекта [Электронный ресурс] / М. Кличовски. – Режим доступа: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2020.01130/full>. – Дата доступа: 03.08.2020.
 14. Формирование и развитие рынка цифровых технологий в промышленном секторе Беларуси [Электронный ресурс] // Ассоциация «Робототехника искусственный интеллект». – Режим доступа: <http://robocom.by/>. – Дата доступа: 13.08.2020.
 15. Открытая лаборатория искусственного интеллекта и робототехники [Электронный ресурс] // Объединенный институт проблем информатики Национальной академии наук Беларуси. – Режим доступа: <http://www.uiip.bas-net.by/work/podgotovka/open-lab/index.php>. – Дата доступа: 13.08.2020.
 16. Mandivarapu, D.K. Self-Net: lifelong learning through continuous simulation [Electronic resource] / D.K. Mandivarapu, V. Camp, R. Estrada // Artificial intelligence. – Mode of access: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/frai.2020.00019/full>. – Date of access: 04.08.2020.
 17. Artificial intelligence for accelerated analysis of COVID-19 research proposals [Electronic resource]. – Mode of access: <https://blog.frontiersin.org/2020/04/17/artificial-intelligence-to-enable-fast-track-review-of-covid-19-research-proposals/>. – Date of access: 04.08.2020.
 18. Metta, G. iCub-HRI: A Software Framework for Complex Human–Robot Interaction Scenarios on the iCub Humanoid Robot [Electronic resource] / G. Metta, T. Fisher, J. Puagbo // Humanoid Robotics. – Mode of access: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/frobt.2018.00022/full>. – Date of access: 04.08.2020.
 19. Open Access may help enlighten society on the social value of robotics and al [Electronic resource] // Science News Frontiers. – Mode of access: <https://blog.frontiersin.org/2015/06/11/open-access-may-help-enlighten-society-on-the-social-value-of-robotics-and-ai/>. – Date of access: 08.08.2020.
 20. Смоликова, Т.М. Личность в пространстве медиа: особенности взаимодействия / Т.М. Смоликова ; Акад. упр. при Президенте Респ. Беларусь. – Минск : Акад. упр. при Президенте Респ. Беларусь, 2018. – 234 с.

Поступила 07.08.2020

THE EVOLUTION OF ROBOTICS AND ARTIFICIAL INTELLIGENCE: CHALLENGES AND PREDICTIONS

T. SMOLIKOVA

Abstract: The basic directions and forecasts of application of robotics and artificial intelligence (AI) in the modern world are considered. The problem of human development in the competitive world of digital transformation is raised: optimal combination and efficiency of application of scientific and technical, intellectual and industrial potentials; social consequences and global responsibility for the safety of human existence.

Keywords: digital technology, robotics, artificial intelligence, data array, social robot, autonomous robot, humanoid robot, investments in robotics, artificial intelligence and robotics laboratory.

ФИЛОСОФИЯ

УДК 167+165.12

ТРАНСДЫСЦИПЛИНАРНЫЯ СТРАТЭГІІ СІНЕРГЕТЫЧНЫХ ДАСЛЕДАВАННЯЎ

Я.С. ЕРМАКОЎ

(Інстытут філасофіі Нацыянальнай акадэміі навук Беларусі, Мінск)

У кантэксце постнекласічнай парадэгмы сінергетыка разглядаецца ў якасці шматзначнага феномена. Праз навуковае, метадалагічнае, сацыяльнае, прагнастычнае і філасофскае яе вымярэнні аналізуюцца падыходы, якія былі сфарміраваны працамі Г. Хакена, І. Прыгожына, С.П. Курдзюмава, У.П. Бранскага, Э. Марэна і іншых даследчыкаў у розных галінах ведаў. Асабліва ўвага надаецца матэматычным падставам сінергетычнай парадэгмы і іх ролі ў вывучэнні самаарганізацыі непрыродазнаўчых сістэм і яе аспектаў у кантэксце асобных метадалагічных і філасофска-тэарэтычных устаноў. Паказваецца, што, узнікаючы і развіваючыся ва ўлонні матэматыкі і прыродазнаўчых навук, сінергетыка выйшла на шлях трансдысцыплінарнасці праз даследаванне складаных самаарганізаваных сістэм непрыродазнаўчага тыпу, такім чынам фарміруючы ў сабе пэўныя стратэгіі гэтага даследавання.

Ключавыя словы: сінергетыка, параметры парадку, дысыпатыўная сістэма, самаарганізаваная крытычнасць, сацыяльная сінергетыка, аўтапаэзіс, парадэгма складанасці, трансдысцыплінарнасць.

Уводзіны. Постнекласічная парадэгма, абазначаная В.С. Сцёпіным у рамках вызначэння трох тыпаў рацыянальнасці, у першую чаргу звязана са зваротам да даследавання і асваення складаных сістэм, якія самаразвіваюцца і самаарганізуюцца. Разгортванне і станаўленне сінергетыкі як асобнага спосабу апісання і вывучэння падобных сістэм імпліцытна зрабіла ўплыў на фарміраванне складовых частак гэтай парадэгмы. Як заўважыў В.С. Сцёпін, «сінергетыка па сваіх анталагічных і метадалагічных прынцыпах прадстае ў якасці адной з найважнейшых экзэмпліфікацый постнекласічнай рацыянальнасці» [1, с. 51]. У той жа час і сама сінергетыка актыўна змянялася, тым самым фарміруючы напрамкі свайго развіцця.

Нягледзячы на тое, што сінергетыка мае карані ў матэматыцы і прыродазнаўчых навук, сёння яе ў большай ступені трактуюць як новую міждысцыплінарную навуковую парадэгму. З іншага боку, імклівае ўварванне яе ў даследаванне непрыродазнаўчых сістэм дае падставу меркаваць аб рызыках расплывання асноў сінергетычнага погляду на свет [2, с. 91], што ў першую чаргу звязана з узнікненнем падыходаў, абсалютна розных па сваіх метадалагічных і тэарэтычных асновах вывучэння тых працэсаў самаарганізацыі, якія адбываюцца ў непрыродазнаўчых сістэмах рознага тыпу.

Адсюль паўстае задача па захаванні асноў сінергетыкі, іх канвергенцыі і адпаведнага спалучэння з дасягненнямі сацыяльных, кагнітыўных і іншых навук. Нам бачыцца, што падыход, які будзе не толькі садзейнічаць гэтаму, але і трапна *раскрываць* асобныя аспекты самаарганізацыі сістэм непрыродазнаўчага тыпу, крыецца ў паслядоўным развіцці трансдысцыплінарных стратэгіі сінергетыкі. Пад «трансдысцыплінарнасцю» ў дадзеным артыкуле ў далейшым будзе разумецца такая даследчая інтэнцыя, якая рэалізуецца з дапамогаю асобных кагнітыўных схем (Э. Марэн) і звязана з арыентацыяй на вывучэнне такіх праблем, якія не могуць быць вырашаны сіламі адной дысцыпліны або асобнага навуковага кірунку. У кантэксце постнекласічнай парадэгмы прыкладамі падобных даследчых праблем ёсць так званыя чалавекамерныя сістэмы, дзе чалавек і яго дзейнасць з'яўляюцца неад'емнай часткай іх існавання.

Такім чынам, мэта артыкула – разгляд трансдысцыплінарнасці сінергетыкі праз паслядоўнае раскрыццё тых асобных яе фундаментальных напрамкаў, чые метадалагічныя, тэарэтычныя і канцэптואльныя складнікі паўплывалі на ўзнікненне і рэалізацыю гэтай трансдысцыплінарнасці. Выкарыстоўваючы прапанаваны А.М. Князевай і С.П. Курдзюмавым погляд на сучасны стан сінергетычнай парадэгмы [3, с. 69–71], далей засяродзімся на разглядзе асобных яе вымярэнняў, якія «выспелі» ў ёй.

Асноўная частка. Навуковае і метадалагічнае вымярэнні сінергетыкі, якія звязаны з вывучэннем працэсаў самаарганізацыі ў складаных сістэмах рознага анталагічнага рангу і распрацоўкай метадаў іх даследавання адпаведна, у першую чаргу былі закладзены працамі Г. Хакена, І. Прыгожына, С.П. Курдзюмава і іншых даследчыкаў. Напрыклад, вывучаючы працэсы, якія адбываюцца ў фізіцы лазераў, Г. Хакен адзначыў, што сінергетыка «займаецца вывучэннем сістэм, якія складаюцца з многіх падсістэм самай рознай прыроды (курсіў наш. – Я. Е.)», у якіх назіраюцца эфекты самаарганізацыі

на ўзроўні прасторавых, часавых ці прасторава-часавых структур у макраскапічных маштабах [4, с. 19]. Як бачна, у разуменні Г. Хакена з самага свайго пачатку сінергетыка была нацэлена на вывучэнне не толькі прыродазнаўчых сістэм. Адною з найважнейшых метадалагічных частак яго падыходу з'яўляюцца так званыя параметры парадку, якія звязваюць лёс усёй сістэмы з макраскапічнымі зменамі ў яе паводзінах.

Паводле Г. Хакена і А.М. Князевай, згодна з прынцыпам кругавой прычыннасці, параметры парадку, якія генеруюцца асобнымі часткамі сістэм, вызначаюць паводзіны іншых частак сістэм, што падчас самаарганізацыі дазваляе знайсці самаўзгодненыя структуры ў адносінах да элементаў сістэм. Інакш кажучы, «нават калі звонку некаторыя канфігурацыі ствараюцца штучна, толькі нешматлікія з іх сапраўды жыццяздольныя» [5, р. 59–60]. У ходзе самаарганізацыі параметры парадку змяняюць адзін аднаго, пры гэтым розныя параметры парадку адной сістэмы могуць не толькі супрацоўнічаць, але і канкураваць шмат якімі спосабамі, што прыводзіць да фарміравання новага іерархічнага ўзроўню [6, с. 62, 141, 261]. Дзякуючы ім не толькі значна спрощваецца аналіз дынамікі сістэм, зводзячы іх апісанне да мінімальнага набору ўраўненняў, але таксама гэта ў цэлым садзейнічае збліжэнню поглядаў на эвалюцыю розных сістэм, у першую чаргу жывых. Прыкладам гэтага можа служыць мадэль гіперцыклаў М. Эйгана і П. Шустэра, якія апісваюць гіпатэтычную стадыю эвалюцыі да з'яўлення протаклеткі. Стварэнне малекул, з якіх потым узнікаюць гіперцыклы, праходзіць праз аўтакаталітычныя рэакцыі з дапамогаю рэчыва з асяроддзя, падчас якіх ідзе ўзаемнае павелічэнне створаных малекул у гіперцыклах [4, с. 35–36], што прыводзіць да агульнага самаўскладнення, самаарганізацыі і эвалюцыі гіперцыклаў і фарміравання асновы для ўзнікнення біялагічнага жыцця.

На падставе падобных тэарэтычных палажэнняў апошнім часам даследуюцца працэсы, якія адбываюцца ў непрыродазнаўчых сістэмах. Асобнае месца тут займае мадэляванне. Асобным тыпам мадэлявання, якое шчыльна звязана з сінергетыкай, з'яўляецца агентнае мадэляванне. Яго асаблівасць палягае ў тым, што імітацыя паводзін і ўзаемадзеянняў індывідуальных элементаў сістэм ідзе з дакладна ўстаноўленымі правіламі і сувязямі паміж імі. Пры гэтым выкарыстоўваюцца спецыяльныя матэматычныя праграмы. У выніку індывідуальныя паводзіны агентаў на мікраўзроўні вызначаюць дынаміку сістэм на макраўзроўні [7, с. 369–370]. Адным з пачынальнікаў дадзенага тыпу мадэлявання лічыцца Дж. Фон Нэйман, які прапанаваў мадэль клетачных аўтаматаў – мноства канечных аўтаматаў, якое ўпарадкавана ў пэўную сістэму з устаноўленымі правіламі пераходу паміж бліжэйшымі элементамі. Атрымліваецца, што з першага погляду складаныя паводзіны сістэм маюць простую прыроду і залежаць ад колькасці элементаў [8, с. 12, 99]. У далейшым з'явіліся і іншыя мадэлі, падобныя на клетачныя аўтаматы, у тым ліку значна больш складаныя, такія, як «Гульня жыццё» Дж. Кануэя.

З іншага боку, існуюць пэўныя цяжкасці ў выкарыстанні метадалогіі, якая нарадзілася падчас вывучэння прыродазнаўчых сістэм на даследаванні сістэм непрыродазнаўчага тыпу. Аб простым пераносе не можа ісці размовы з-за іх анталагічнай рознасці, неабходна іх канцэптуальнае пераасэнсаванне. У якасці прыкладу падобнага пераасэнсавання можна прывесці даследаванне мовы М.М. Макоўскім. З'яўляючыся неад'емнай часткай культуры, яна эвалюцуе пры змяненні яе частак – марфем, лексем і іх значэнняў для далейшага беспраблемнага свайго функцыянавання [9, с. 11]. У гэтым плане дадзеныя часткі можна разглядаць як асобныя параметры парадку мовы, якія, як указвае М.М. Макоўскі, наследуюцца і змяняюцца падчас эвалюцыйнай дынамікі самой мовы [9, с. 12]. Такім чынам, разгляд мовы ў якасці асобнай дынамічнай сістэмы не толькі дазваляе падвргаць яе мадэляванню, але таксама садзейнічае раскрыццю яе генезісу і развіццю, звязваючы гэта, як прадэманстраваў М.М. Макоўскі, з камбінаторнай разнастайнасцю і стахастычнай варыятыўнасцю самой мовы [10, с. 29]. Як бачна, у падыходзе М.М. Макоўскага ў тым ліку ідзе размова аб элеменце стахастычнасці ў дынаміцы мовы.

Школа І. Прыгожына, разглядаючы сярод іншага працэсы, якія адбываюцца ў фізічнай хіміі, у сваіх працах развівала падыход, які звязвае даследаванне самаарганізаваных сістэм з вывучэннем спецыфічных адносінаў парадку і хаосу. Доўгі час гэтыя адносіны зводзіліся да іх супрацьпастаўлення, акцэнтуючы ўвагу на хаосе як на пэўным адмоўным элеменце, які прыносіць у сістэмы беспарадак. Рэвалюцыйным крокам стаў разгляд хаосу як творчай сілы, якая здольная нараджаць новы парадак і адыгрываць такім чынам канструктыўную ролю ў развіцці сістэм.

Даследаванне ролі хаосу ў дынаміцы сістэм звязана з так званай тэорыяй дэтэрміраванага хаосу. Адным з першапраходцаў вывучэння дэтэрміраванага хаосу з'яўляецца Э. Лорэнц, чья заслуга звязана з адкрыццём так званых дзіўных атрактараў – вобласці гранічных прыцягваючых мностваў усіх траекторый дынамічнай сістэмы на вялікіх часавых адрэзках. Быў распачаты шлях да непасрэднага вывучэння дэтэрміраванага хаосу і адпаведных сістэм, чые паводзіны прадказваць на доўгі час не магчыма па прычыне адчувальнасці да пачатковых умоў [11, р. 140–141]. Напрыклад, М. Фейгенбаўм у сваім даследаванні выявіў ірацыянальныя лікі $a = 2,502907\dots$ і $b = 4,669201\dots$, якія характарызуюць адзін са сцэнарыяў пераходу нелінейных сістэм да хаосу ў выглядзе каскадаў біфуркацый з бясконцым

падваеннем перыяду [12, с. 343, 370–371]. Дадзенае адкрыццё, па-першае, паказала адзін з варыянтаў з’яў, якія могуць сустрэцца пры пераходзе ад парадку да хаосу, а па-другое, адкрыла магчымасць да абагульнення хаатычных працэсаў на аснове матэматычнага мадэлявання, якія адбываюцца ў зусім розных сістэмах.

У далейшым школа І. Прыгожына засяродзілася на вывучэнні дыспатыўных структур, чыя асаблівасць палягае ў тым, што яны не могуць існаваць без пастаяннага абмену з асяроддзем рэчавым, інфармацый і энергіяй, падтрымліваючы такім чынам сваю ўпарадкаванасць. Прыкладамі такіх структур з’яўляюцца канвектыўныя ячэйкі Бенара, мадэль бруселятару Прыгожына і рэакцыя Жабацінскага-Белавусава (або так званыя хімічныя часы) [13, с. 102–104; 3, с. 65]. Абазначаныя мадэлі з’яўляюцца тыповым прыкладам прасторава-часовай упарадкаванасці, якая адбываецца за кошт працэсаў адтоку энтрапіі з адкрытых і нераўнаважных сістэм, і наглядна паказваюць, як у падобных структурах і ў прыродзе ў цэлым адбываюцца працэсы самаарганізацыі.

Дзякуючы своеасабліваму спалучэнню парадку і хаосу дыспатыўныя сістэмы здольныя праяўляць упарадкаваныя рэакцыі на вонкавыя ўздзеянні асяроддзя. Пры гэтым важнай становіцца роля флуктуацый і выпадковасцяў, праз якія адкрытыя нераўнаважныя нелінейныя дыспатыўныя сістэмы прыходзяць да ўпарадкаванасці. Рост парадку ў сістэмах злучаецца са змяншэннем іх энтрапіі за кошт павелічэння беспарадку ў навакольным асяроддзі [13, с. 13, 68].

Цікавае да ролі хаосу ў працэсах эвалюцыі сістэм, на наш погляд, не толькі абумоўлівае далейшае развіццё тэарэтычных уяўленняў аб самаарганізацыі гэтых сістэм, але і садзейнічае ўзнікненню ўяўленняў аб магчымасці прагназавання і кіравання складанымі працэсамі [3, с. 71], што з’яўляецца прыкладам прагнастычнага вымярэння сінергетыкі. З гэтага пункта погляду невыпадкова, што сёння выклікаюць цікавасць так званыя NBICS-тэхналогіі – нанатэхналогіі, біятэхналогіі, інфармацыйна-камунікатыўныя, кагнітыўныя і сацыяльныя тэхналогіі, – у аснове якіх ляжыць здольнасць да наладжвання гарманізацыі сістэм, іх дыягностыкі і пошуку аптымальных спосабаў міждысцыплінарнага ўздзеяння [14, с. 69]. Гэтыя тэхналогіі могуць разглядацца як інавацыі, сінергетычны эффект якіх здольны станоўча паўплываць на параметры асобных сістэм для іх кіравання, у тым ліку каля кропкі біфуркацыі.

Прадстаўленыя тэарэтычныя ўстаноўкі аб ролі хаосу ў эвалюцыі сістэм сталі асновай для матэматычнага нелінейнага мадэлявання працэсаў нараджэння, ускладнення і распаду структур рознага анталагічнага ўзроўню. У сувязі з гэтым варта згадаць тэорыю самаарганізаванай крытычнасці, якая была распрацавана П. Бакам і яго калегамі, дзе эвалюцыйная дынаміка складаных сістэм тлумачыцца праз іх няўстойлівасць і нелінейнасць [15, с. 77, 177]. Вывучаючы працэсы самаарганізацыі, на матэматычным падмурку праз мадэль «кучы пяску», якую П. Бак разглядаў як прыклад складанай сістэмы, ён звярнуў увагу на эмерджэнтныя, гэта значыць узнікаючыя і нечаканыя ўласцівасці складаных сістэм. Для іх аналізу, разглядаючы чатыры з’явы – рэгулярнасць катастроф, $1/f$ -шум, фракталы і закон Цыпфа, – ён выявіў агульную матэматычную аналогію, якую можна выразіць на графіку. Дадзены прынцып самаарганізацыі сістэм ён называе самаарганізаванай крытычнасцю – тым момантам у дынаміцы розных складаных сістэм, дзякуючы чаму і адбываецца іх эвалюцыя і ўскладненне [15, с. 76].

Знаходжанне прычын купіравання розных працэсаў, якія адбываюцца ў нелінейным асяроддзі, з’яўляецца адной са спецыфічных рысаў навуковых даследаванняў расійскай сінергетычнай школы С.П. Курдзюмава. У разуменні яе прадстаўнікоў сінергетыка ёсць тэорыя «нестационарных локализованных диссипативных структур, якія ўяўляюць сабой новы тып упарадкаваных структур у сістэмах з нелінейнай станючай адваротнай сувяззю», якая з’яўляецца механізмам запуску рэжымаў з абстрактэннем [3, с. 69]. Зыходзячы з гэтага, на падставе мадэлі гарэння, як прыкладу няўстойлівасці, імі была прапанавана мадэль самаарганізацыі складаных сістэм, якая ўключае два тыпы развіцця працэсаў у адкрытым нелінейным асяроддзі – HS -рэжым і LS -рэжым [16, с. 84–85], дзе S – першая літара прозвішча даследчыка, які ўпершыню апісаў працэс гарэння, а H і L – першыя літары слоў «higher» і «lower» адпаведна.

Для разумення трансдысцыплінарнай сутнасці сінергетыкі больш важна тое, што ў сваіх даследаваннях прадстаўнікі школы С.П. Курдзюмава адзначылі важнасць дачыненняў элементаў складанай сістэмы ў працэсах самаарганізацыі. Імі быў прапанаваны так званы новы халізм, які звязвае будову складанай структуры з механізмам кагерэнтнага ўзаемадзеяння розных элементаў сістэмы для сінхронізавання тэмпаў яе эвалюцыі [16, с. 90]. Агульны тэмп развіцця сістэмы з’яўляецца паказчыкам таго, што яна цэласная па сваёй структуры, але ў ёй ёсць эмерджэнтныя, узнікаючыя ўласцівасці, якіх каэвалюцыйныя элементы да гэтага не мелі [17, с. 109–111]. У HS -рэжыме, напрыклад, замацаванне новых структур і прыпыненне распаду сістэмы будзе залежыць ад таго, ці ўсталюецца ўзаемнае дапасаванне ўсіх элементаў і падсістэм пэўнай складанай сістэмы.

З іншага боку, як і ў выпадку параметраў парадку, тут таксама існуюць пэўныя цяжкасці пераносу вынікаў вывучэння сістэм прыродазнаўчага тыпу на даследаванне непрыродазнаўчых сістэм. Хаця праяўленне хаосу на макраўзроўні гэтых абодвух тыпаў сістэм аднолькавае, на мікраўзроўні хаос ужо

паказвае якасныя адрозненні паміж імі, звязаныя з анталагічнымі асаблівасцямі непрыродазнаўчых сістэм. Таксама не вынайдзены яшчэ матэматычныя метады, якія б больш адэкватна паказвалі асаблівасці самаарганізацыі сістэм падобнага тыпу. На наш погляд, павінны быць выпрацаваны іншыя падыходы, якія будуць не толькі ўлічваць якасныя адрозненні непрыродазнаўчых сістэм, але таксама садзейнічаць захаванню асноўных дасягненняў класічнай сінергетыкі. Лічым, што прыкладам падобнага падыходу з'яўляецца даследаванне Э.М. Сарокам структурнай устойлівасці самаарганізаваных сістэм, якія падвяргаюцца ўздзеянню знешняга асяроддзя. Згодна яму, структурная ўстойлівасць сістэм дасягаецца імі праз нараджэнне дыспатыўных структур рознай складанасці. З сістэмна-сінергетычных пазіцый Э.М. Сарока акцэнтуюе ўвагу на ўнутранай разнастайнасці складаных самаарганізацыйных сістэм для забеспячэння іх устойлівасці, якая абумоўліваецца высокім узроўнем іх структурных складнікаў. У якасці закона, які раскрывае прыцып устойлівасці складаных сістэм, ён вылучае так званыя абагульненыя залатыя сячэнні – інварыянты, на падставе якіх ідуць працэсы самаарганізацыі і эвалюцыі сістэм [18, с. 119–120, 217].

У падыходзе Э.М. Сарока таксама выклікае цікавасць разуменне аўтарам структурнай арганізацыі сістэмы, у якой увасабляецца *спосаб* сувязі частак у цэлым, іх супадпарадкаванасць паміж сабой і характар наяўнай іерархіі. Для таго ж, каб часткі і сістэма ўзгоднена эвалюцыянавалі, аўтар лічыць неабходным набыццё цэльнасцю структурна-функцыянальнай устойлівасці праз яе структурную гарманізацыю, якая адбываецца не толькі праз перабудову сістэмы, але і праз захаванне пэўных яе інварыянтаў [18, с. 132, 217–218].

Такім чынам, сінергетыка ў разуменні Э.М. Сарока ёсць навука аб «працэсе прывядзення складнікаў сістэмы да адзінай меры пад уздзеяннем унутраных сіл» для пошуку структурнай стабільнасці сістэмы, яе ўстойлівасці, а таксама аптымальных рэжымаў яе функцыянавання [18, с. 131–132]. Для гэтага неабходна наладжванне структурнай гарманізацыі сістэмы праз яе ўнутраную разнастайнасць: «*калі элементы сукупнасці... “схоплены” адзіным для ўсіх стаўленнем, задумай, планам... фіксаваны з дапамогай адзінай меры, эталона, нормы, стандарту, выяўляючы тым самым свае адрозненні на фоне агульнай усім ім субстанцыі, можна весці гаворку аб іх гарманізацыі ў межах іх сукупнасці* (курсіў Э.М. Сарока. – Я. Е.)» [18, с. 117].

Такім чынам, адзначаныя падыходы шчыльна звязаны з даследаваннем прыродазнаўчых сістэм і будуцца на падмурку асобных палажэнняў адпаведных навук, а важнейшай часткай метадалогіі з'яўляецца матэматычнае мадэляванне, якое стала асновай развіцця яе трансдысцыплінарнасці. Лічым, што далейшае плённае развіццё навуковага, метадалагічнага і прагнастычнага вымярэнняў сінергетыкі залежыць ад таго, ці здолее яна прыстасавацца да асаблівасцяў сістэм непрыродазнаўчага тыпу. Устойлівасць сінергетыкі як парадэгмы даследавання працэсаў самаарганізацыі звязана ў першую чаргу з далейшым развіццём яе трансдысцыплінарнасці.

З іншага боку, тут паўстае пытанне аб ступені прыстасавання сінергетыкі і яе асноў да даследавання праблем самаарганізацыі сістэм непрыродазнаўчага тыпу. Тыповым прыкладам гэтага, на наш погляд, з'яўляецца сацыяльнае вымярэнне сінергетыкі. У пытаннях сутнасці гэтага вымярэння мы маем некаторыя разыходжанні з пазіцыяй А.М. Князевай і С.П. Курдзюмава. Паводле іх слоў, сацыяльнае вымярэнне сінергетыкі звязана з выкарыстаннем сінергетычных мадэляў пры вывучэнні і прагназаванні складаных сацыяльных працэсаў, а таксама распрацоўцы метадаў сацыяльнага кіравання [3, с. 71]. На наш погляд, такая фармулёўка пакідае па-за ўвагай тэа канцэпцыі, якія спрабуюць растлумачыць *прыроду* феномена сацыяльнай самаарганізацыі, яе асаблівасці і сутнасць.

Апошнім часам сярод сацыяльнага вымярэння сінергетыкі вырасла цікавасць да сацыяльнай сінергетыкі У.П. Бранскага. Паводле яго слоў, сацыяльная сінергетыка «даследуе *агульныя заканамернасці сацыяльнай самаарганізацыі*, гэта значыць узаемадзеянні *сацыяльнага парадку і сацыяльнага хаосу* (курсіў У.П. Бранскага. – Я. Е.)» [19, с. 117]. Для тлумачэння сацыяльнай самаарганізацыі і яе ўнутраных механізмаў ён звяртаецца да канцэпту сацыяльнага адбору, фактарамі чаго выступаюць тэаўрус, дэтэктар і селектар. У адрозненне ад самаарганізацыі ў прыродных сістэмах, сутнасць сацыяльнай самаарганізацыі зводзіцца да чаргавання двух процілеглых працэсаў – іерархізацыі і дэіерархізацыі, што адпавядае ўскладненню і спрошчванню сістэм [19, с. 118, 120]. Сацыяльная сістэма, такім чынам, знаходзіцца каля двух атрактараў – простага, які адпавядае ўскладненню сістэмы, і дзіўнага, які адпавядае сістэмнаму спрошчванню. Праз унутранае ўзаемадзеянне сваіх фактараў сацыяльны адбор, які мае стахастычны характар, забяспечвае «шлях» сістэмы да адпаведнага атрактару і тым самым садзейнічае самаарганізацыі.

Прадстаўленая канцэпцыя У.П. Бранскага ўяўляе не толькі прыклад «уварвання» сінергетыкі ў вывучэнне сацыяльных сістэм, але і з'яўляецца яшчэ ўзорам філасофскага яе вымярэння, якое прэтэндуе на тлумачэнне ўсяго гістарычнага працэсу. Аднак, паўстае пытанне аб захаванасці асноў сінергетыкі ў канцэпцыі У.П. Бранскага і ў іншых канцэпцыях сацыяльна-філасофскай накіраванасці. На наш погляд, трансдысцыплінарнасць сінергетыкі якраз і крыецца ў тым, што ўзнікаючыя канцэптuallyныя

схемы ў рамках адзначанай інтэнцыі *не могуць* прэтэндаваць на ахоп усіх тэарэтыка-метадалагічных асаблівасцяў сінергетыкі. У прыватнасці, калі разглядаць сацыяльную сінергетыку У.П. Бранскага, то тут трэба весці гаворку менавіта аб яе здольнасці растлумачыць складаную дынаміку сацыяльных сістэм у рамках сінергетычнай карціны свету, а не наяўнасці пэўных матэматычных устаноў у ёй, прадстаўленых экспліцытна.

Апроч сацыяльнай сінергетыкі У.П. Бранскага ў якасці прыкладу перасячэння межаў дысцыплін і адпаведна трансдысцыплінарнасці сінергетыкі можна згадаць тэорыю аўтапаэтычных складаных сістэм Ф. Валера і У. Матураны. Аўтары гэтай тэорыі імкнуліся растлумачыць феномен пазнання як камунікатыўную дзейнасць праз даследаванне асаблівасцяў жывых сістэм, што раскрывае шырокія магчымасці сінергетыкі ў іх вывучэнні. Як адзначае А.М. Князева, «*аўтапаэзіс* у літаральным сэнсе азначае сама-вытворчасць... і выражае дыялектычную сувязь паміж структурай і функцыяй складанай сістэмы (курсіў А.М. Князевай. – Я. Е.)» [20, с. 59]. Ключавой асаблівасцю аўтапаэтычных сістэм з'яўляецца тое, што яны саманастроіваюцца, падтрымліваючы тым самым сваю ідэнтычнасць і аўтаномію ад знешняга асяроддзя. З гэтага пункту гледжання жывыя сістэмы, якія па сваёй сутнасці – складаныя сістэмы, характарызуюцца тым, што яны «пастаянна самаўзнаўляюцца» [21, с. 40]. Інакш кажучы, аўтапаэтычныя сістэмы аперацыянальна замкнуты і маюць структурную звязанасць з асяроддзем. Першая праяўляецца ў тым, што не існуе адназначнай прычынна-выніковай сувязі паміж вонкавым уздзеяннем і паводзінамі сістэмы, толькі ўнутраны стан сістэмы вызначае яе паводзіны, выкарыстоўваючы для гэтага энергію знешняга асяроддзя. Дзякуючы гэтаму сістэма і асяроддзе адаптуюцца адно да аднаго ў сумесным развіцці, вынікам чаго і становіцца іх структурная звязанасць [21, с. 90–91].

Такім чынам, тэорыя аўтапаэзісу з'яўляецца прыкладам выкарыстання тэарэтыка-метадалагічных падыходаў сінергетыкі ў тлумачэнні тых феноменаў, якія выходзяць з асаблівасцяў жывых сістэм. З гэтага пункта погляду сінергетыка звязваецца з тэорыяй *complexity* – вобласцю даследаванняў, дзе робіцца спроба не толькі зразумець эвалюцыйную дынаміку складаных сістэм і іх асобных частак, але і знайсці шлях ці «*метад*» гэтага разумення. У гэтым выпадку сінергетыка становіцца асобнай метамай, рэалізуючы свой патэнцыял на метатэарэтычным узроўні.

Адзін з прыкладаў вызначэння складанасці, які шчыльна звязаны з матэматычнымі асновамі сінергетыкі, заснаваны на фракцальнай геаметрыі Б. Мандэльброта, якая даследуе самападабенства структур розных мностваў. Разглядаючы даўжыню берагавой лініі Вялікабрытаніі, Б. Мандэльброт выявіў, што яна залежыць ад спосабу вымярэння, бо прамая лінейка дае толькі прыблізныя ацэнкі. У выніку была вынайздзена так званая фракцальная памернасць, якая абазначае ступень шматмернасці пэўнага мноства, што дало падставу ўвесці паняцце «фрактал», які маштабна-інварыянтны і самападобны, гэта значыць пры змяненні маштабу элементы пэўнага мноства падобны на гэта мноства [22, с. 30, 36]. Адсюль складанасць у фракцальнай геаметрыі звязваецца па сутнасці з простаай прыродай фракталаў, якія складаюцца з бясконцага мноства паўтаральных самападобных элементаў.

Іншымі прыкладамі сфарміраваных падыходаў да складанасці з'яўляюцца працы К. Майнца і Э. Марэна, якія абапіраюцца на дасягненні як уласна сінергетыкі, так і асобных навук, у тым ліку і сацыяльных. Іх адрозненнем з'яўляецца па сутнасці розны падыход да вызначэння метатэарэтычных і філасофскіх асноў складанасці. Так, К. Майнцар акцэнтуюе ўвагу на тым перыядзе ў сучаснай навуцы, які звязаны з пераходам ад лінейнага да нелінейнага мыслення і міждысцыплінарных даследаванняў, дзе тэорыя складаных сістэм са сваім матэматычным апаратам з'яўляецца краевугольным каменем. Як адзначае сам аўтар, тэорыя нелінейных складаных сістэм – «гэта міждысцыплінарная метадалогія для тлумачэння ўзнікнення пэўных макраскапічных з'яў за кошт нелінейных узаемадзеянняў мікраскапічных элементаў у складаных сістэмах» [23, с. 26]. Адсюль К. Майнцар звязвае складанае мысленне з прымяненнем тэорыі нелінейных складаных сістэм да даследавання складанасці сучаснага свету. У гэтым аспекце цікава, што аўтар звяртае ўвагу і на даследаванне будучай дынамікі складаных сістэм, звязваючы кіраванне гэтымі сістэмамі менавіта з нелінейнымі метадамі, бо ўсё ўзрастаючая складанасць свету вымушае чалавека станавіцца больш універсальным і вытанчаным у сваіх дзеяннях.

Э. Марэн у сваю чаргу больш засяроджваецца на «пракладванні шляху, па якому ідзе пазнанне, якое змога адказаць на той выклік, які нам кідае складанасць» [24, с. 29]. Развіваючы эпистэмалогію складанасці, ён спрабуе абазначыць ключавыя аспекты адзначанага феномена. Для гэтага Э. Марэн фармулюе сем эпистэмалагічных прынцыпаў складанага тыпу мыслення: сістэмны, галаграфічны, прынцып адваротнай сувязі, прынцып рэкурсіўнай пятлі, прынцып аўта-эка-арганізацыі, дыялагічны, прынцып паўторнага ўвядзення пазнаючага ва ўсялякі працэс пазнання [24, с. 16–19]. Як адзначае А.М. Князева, у Э. Марэна складанае мысленне па сваёй сутнасці халістычнае і ў той жа час антаганістычнае: «усякае складанае пазнанне, складаная з'ява ці структураўтварэнне ў прыродзе і грамадстве раздзіраецца глыбокімі, нерэдукаванымі супярэчнасцямі, якія не столькі руйнуюць складанае,

колькі, як гэта ні парадаксальна, будуць яго» [25, с. 91]. З дапамогаю згаданых прынцыпаў ён імкнецца ўвайсці ў складанае і мысліць адпаведна, разглядаючы сусвет ва ўсёй сваёй супярэчлівай сутнасці.

Заклучэнне. Такім чынам, абазначаныя падыходы, закранаючы навуковае, метадалагічнае, прагнастычнае, сацыяльнае і філасофскае вымярэнні сінергетыкі, паказваюць усю яе шырыню і ключавы характар для постнекласічнай навукі. На наш погляд, трансдысцыплінарная сутнасць сінергетыкі шчыльна карэлюецца з праблемай шматзначнасці сінергетыкі ў яе вымярэннях і адпаведна звязана з тым, што яна *не можа* мысліцца без матэматыкі і прыродазнаўчых навук, бо сінергетыка першапачаткова выйшла менавіта з іх, ствараючы адпаведнае поле даследаванняў. Аднак яна не без падстаў становіцца і асновай для вывучэння самаарганізаваных сістэм непрыродазнаўчага тыпу, тым самым набываючы сваю парадыгмальнасць у кантэксце пашырэння постнекласічнай навуковай рацыянальнасці ў цэлым.

З іншага боку, ці можна казаць аб трансдысцыплінарнасці сінергетыкі, калі з моманту свайго зараджэння яна не з'яўлялася адзінай навуковай дысцыплінай, узнікаючы і развіваючыся ў розных навуках прыродазнаўчага тыпу? Нягледзячы на гэта, і тое, што сёння існуюць розныя падыходы да праблемы самаарганізацыі ў выглядзе асобных тэарэтыка-метадалагічных кірункаў, дакладна можна казаць, што сфарміраваліся прынамсі два прынцыпы ўзнікнення трансдысцыплінарных стратэгий у сінергетыцы. Першы звязаны з цікавасцю да сутнасці складанасці, яе вымярэнняў на анталагічным і гнэсалагічным узроўнях і магчымасцяў кіраваць ёю, а другі – з метадалогіяй даследавання, калі матэматычнае мадэляванне і нелінейная матэматыка становіцца важнай асновай вывучэння розных аспектаў складаных самаарганізаваных сістэм. Пры гэтым, абодва прынцыпы рэалізуюцца часам асобна і не залежаць адно ад аднаго. Адсюль мяркуем, што сінергетыка ў сваім сучасным стане ёсць вобласць трансдысцыплінарных даследчых стратэгий з вялікім полідысцыплінарным полем даследаванняў, якая засяроджваецца на *асваенні, разуменні і кіраванні* самаарганізаваных сістэм жывой і нежывой прыроды. У такім абагульненым выглядзе сінергетыка прадстае цэльна ва ўсіх сваіх кірунках і вымярэннях, увабляючы інтэнцыю на вырашэнне даследчых праблем, якія ўзнікаюць у выніку развіцця постнекласічнай парадыгмы.

ЛІТАРАТУРА

1. Стёпин, В.С. Типы научной рациональности и синергетическая парадигма / В.С. Стёпин // Сложность. Разум. Постнеклассика. – 2013. – № 4. – С. 45–59.
2. Баранцев, Р.В. Имманентные проблемы синергетики / Р.В. Баранцев // Вопросы философии. – 2002. – № 9. – С. 91–101.
3. Князева, Е.Н. Синергетика: Нелинейность времени и ландшафты коэволюции / Е.Н. Князева, С.П. Курдюмов. – Изд. 2-е. – М. : КомКнига, 2011. – 272 с.
4. Хакен, Г. Синергетика: иерархия неустойчивостей в самоорганизующихся системах и устройствах / Г. Хакен. – М. : Мир, 1985. – 424 с.
5. Haken, H. Arbitrariness in Nature: Synergetics and Evolutionary Laws of Prohibition / H. Haken, H. Knyazeva // Journal for General Philosophy of Science. – 2000. – Vol. 31, № 1. – P. 57–73.
6. Хакен, Г. Тайны природы. Синергетика: учение о взаимодействии / Г. Хакен. – М. – Ижевск : Ин-т компьютер. исслед., 2003. – 320 с.
7. Ценина, Е.В. Агентное моделирование как новый взгляд на деятельность предприятий / Е.В. Ценина // Рос. предпринимательство. – 2017. – № 3. – С. 367–374.
8. Нейман, Дж. фон. Теория самовоспроизводящихся автоматов : [пер. с англ.] / Дж. фон Нейман. – М. : Мир, 1971. – 384 с.
9. Маковский, М.М. Лингвистическая генетика: Проблемы онтогенеза слова в индоевропейских языках / М.М. Маковский. – М. : Наука, 1992. – 189 с.
10. Маковский, М.М. Лингвистическая комбинаторика: Опыт типологической стратификации языковых структур / М.М. Маковский. – М. : Наука, 1988. – 231 с.
11. Lorenz, E.N. Deterministic nonperiodic flow / E.N. Lorenz // Journal of the Atmospheric Sciences. – 1963. – Vol. 20. – P. 130–141.
12. Фейгенбаум, М. Универсальность в поведении нелинейных систем / М. Фейгенбаум // Успехи физ. наук. – 1983. – Т. 141, вып. 2. – С. 343–374.
13. Николис, Г. Самоорганизация в неравновесных системах / Г. Николис, И. Пригожин. – М. : Мир, 1979. – 512 с.
14. Буданов, В.Г. Синергетическая парадигма и ее творцы / В.Г. Буданов // Сложность. Разум. Постнеклассика. – 2013. – № 3. – С. 56–72.
15. Бак, П. Как работает природа. Теория самоорганизованной критичности / П. Бак. – М. : Либриком, 2017. – 276 с.
16. Князева, Е.Н. Законы эволюции и самоорганизации сложных систем / Е.Н. Князева, С.П. Курдюмов. – М. : Наука, 1994. – 238 с.
17. Князева, Е.Н. Мир ускользящих структур / Е.Н. Князева // Философия науки и техники. – 2009. – Вып. 14. – С. 103–116.

18. Сороко, Э.М. Золотые сечения, процессы самоорганизации и эволюции систем: Введение в общую теорию гармонии систем / Э.М. Сороко. – Изд. 4-е. – М. : ЛИБРОКОМ, 2012. – 264 с.
19. Бранский, В.П. Социальная синергетика как постмодернистская философия истории / В.П. Бранский // Общественные науки и современность. – 1999. – № 6. – С. 117–127.
20. Князева, Е.Н. Когнитивные сети: интерактивность, интересубъективность, синергия / Е.Н. Князева // Філософія освіти. – 2017. – № 1. – С. 52–78.
21. Матурана, У. Дерево познания: биологические корни человеческого понимания / У. Матурана, Ф. Валера. – М. : Прогресс-Традиция, 2001. – 224 с.
22. Мандельброт, Б. Фрактальная геометрия природы / Б. Мандельброт. – М. : Ин-т компьютер. исслед., 2002. – 656 с.
23. Майнцер, К. Сложносистемное мышление. Материя, разум, человечество. Новый синтез / К. Майнцер. – М. : ЛИБРИКОМ, 2009. – 464 с.
24. Морен, Э. Метод. Природа природы / Э. Морен. – Изд. 2-е, доп. – М. : Канон+, 2013. – 488 с.
25. Князева, Е.Н. Когнитивная сложность / Е.Н. Князева // Философия науки и техники. – 2013. – № 18. – С. 81–94.

Пастуніў 19.05.2020

TRANSDISCIPLINARY STRATEGIES OF SYNERGISTIC RESEARCHES

J. JERMAKOU

In the context of the postnonclassical paradigm synergetics as a multi-valued phenomenon in the article is considered. The approaches that were formed in various fields of knowledge by the works of H. Haken, I. Prigogine, S. Kurdyumov, V. Bransky, E. Morin and other researchers through scientific, methodological, social, prognostical and philosophical its dimensions are analyzed. In the context of certain methodological and philosophical-theoretical installations special attention is paid to the mathematical foundations of the synergetics paradigm and their role in the study of self-organization of unnatural systems and its aspects. It is shown that, forming certain strategies for research, synergetics, arising and developing in the bosom of mathematics and natural sciences, took the path of transdisciplinarity through the study of complex self-organized systems of an unnatural scientific type.

Keywords: *synergetics, order parameters, dissipative system, self-organized criticality, social synergetics, autopoiesis, paradigm of complexity, transdisciplinarity.*

УДК 297.17 (091)

ПАЛОМНИЧЕСТВО В ЗОРОАСТРИЗМЕ: ИСТОКИ, ТРАДИЦИЯ, ОСОБЕННОСТИ

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

Рассматриваются поклонение и обряды в зороастризме как важнейшая часть религиозной жизни жителей древних и современных Ирана, Индии и других регионов, где проживают адепты данного вероисповедания. Анализируются вопросы возникновения и развития этих явлений. Многочисленные примеры показывают разнообразие и важность системы обрядов и ритуалов в древнем и современном обществе. Отмечается, что деятельность и наследие странников являются значимым материалом для изучения культуры Ирана и Индии. Выделяются наиболее посещаемые религиозные объекты: в первую очередь, священные храмы и объекты природы. Для десятков тысяч зороастрийцев трепетное отношение к объектам поклонения служит исполнением воли предков.

Цель исследования – выявить особенности паломничества и обрядов в религии последователей пророка Заратуштры, показать влияние исторических, географических, культурных факторов на их формирование.

Ключевые слова: зороастризм, Иран, Индия, паломничество, обряд, священный огонь, Заратуштра, Авеста, Ахура-Мазда.

Введение. Вероисповедание зороастризма называют одним из самых загадочных на нашей планете. И дело даже не только в том, что ему уже более двух с половиной тысяч лет, а современные адепты продолжают сохранять традицию, заложенную еще в античном Иране, но и в оригинальности его истории и догматики, повлиявших на иные религии, в т.ч. на иудаизм, христианство, ислам, а также на развитие философского знания в целом.

Хотя приверженцев данной религии и не миллионы, как прежде, древняя вера пророка Заратуштра активно исповедуется сегодня как в центральных и северо-западных регионах Ирана, так и в определенных областях Индии, Пакистана, Таджикистана и Шри-Ланки, некоторых западных странах [1]. Имя пророка зороастризма встречается в священном писании Авесты. Исследователи предполагают реальность Заратуштры, жизнь которого датируется примерно 660–583 гг. до н.э., а место рождения – на северо-западе Ирана, ныне известном как Азербайджан. Биография Заратуштры сопровождается легендами о знамениях в небе, возвещавших о его пришествии, о чудесах, которые совершал в детстве. В возрасте тридцати лет он испытал первое из семи мистических видений, из которых развил духовную философию и начал свое служение. Учения мудрости, полученные пророком от бога Ахура-Мазды, даны в форме семнадцати гимнов, Гат, содержащихся в священном тексте Авесты. Традиционно в зороастрийской религии выделяют три основных заповеди: добрые мысли, добрые слова и добрые дела [2].

Учитывая, что Заратуштра родился в среде земледельцев, его религия глубоко связана с миром природы. Помимо акцента на вечном конфликте добра и зла, зороастризм также характеризуется поклонением природным явлениям, благоговением перед солнцем, луной, звездами и скрупулезным соблюдением предписаний относительно защиты чистоты земли. В зороастрийской вере почитают Создателя мира Ахура-Мазду как напрямую, так и через культ его различных творений. Считается, что огонь пронизывает остальные шесть основных творений и потому всегда присутствует на зороастрийских церемониях. В зороастрийской традиции огонь является самым чистым элементом, символизирует Божью мудрость и свет. Во время молитвы верующие обращаются лицом к огню или же к солнцу, луне, которые рассматриваются как небесные огни и как сам Ахура-Мазда. Почитание огня приравнивается к поиску истины в разуме и сердце верующего [2].

Греческий историк Геродот в своем труде «Об обычаях персов» в 430 г. до н.э. писал: «Я знаю, что персы соблюдают следующие обычаи: у них нет изображений богов, храмов или жертвенников, и они считают их использование признаком глупости. Я думаю, это происходит из-за того, что они не верят, что боги имеют ту же природу, что и люди, как воображают греки. Однако их обычное дело – подниматься на вершины самых высоких гор и там совершать поклонение всему кругу небосвода. Они также приносят жертвы солнцу и луне, земле, огню, воде и ветрам» [3]. Однако с течением времени в священных природных местах были построены храмы. И горные святыни в большей степени, чем храмы огня в городах и деревнях, стали средоточием зороастрийской традиции паломничества.

Основная часть. Практика зороастрийского паломничества в современном Иране похожа на практику доисламской Персии, хотя и в значительно сокращенных масштабах. Во времена формирования религии очаг почти каждого семейного жилища использовался для богослужений, и лишь

в IV в. до н.э. началось храмовое строительство. Храмы огня появлялись в городах и деревнях, а в труднодоступных местах высокогорья почитались священные скалы, пещеры и святые источники.

С приходом ислама в Новоперсидское царство в VII в. зороастризм стал терять свое положение в качестве доминирующей религии, и, как результат, главные храмы были разрушены, а многие отдаленные святыни заброшены и забыты. Одни из самых красивых с архитектурной точки зрения мечетей были построены над зороастрийскими храмами огня [4]. Оплотом зороастризма стал горный регион центрального Ирана вокруг городов Ардакан, Агды, Мехриз и Йезд, где паломничество к святыням все еще практикуется в соответствии с древними традициями. В провинции Йезд особое значение приобрели шесть святынь, которые называют Пир. Термин «Пир» имеет арийское зороастрийское происхождение и относится к древним проводникам к священным местам чистоты и духовного восхождения [3]. Ежегодно к святыням направляются паломники как из близлежащих деревень и селений, так и издалека. Хотя в каждой деревне есть свой храм огня, где проводятся посвящения, сельскохозяйственные праздники и похоронные церемонии, ежегодные паломничества к этим горным святыням являются наиболее важными религиозными периодами в году. Паломникам обычно не запрещается посещать святыни в течение года, но полученная благодать считается наибольшей, когда человек участвует именно в ежегодном общем паломничестве. Церемонии паломничества к святыням обычно длятся пять дней, а само странничество именуют мусульманским термином «хадж». Как правило, паломничество – это одновременно и духовное мероприятие, и праздник, сопровождающийся пиршеством, музыкой и танцами [2].

По прибытии в священное место паломники умываются, произносят молитвы на языке Заратуштры (Авесты), зажигают свечи и благовония. Иногда приносят в жертву украшенного цветами молодого барана или козла. Мясо готовят в котле: четверть едят сами паломники, четверть дарят бедным, а половину уносят домой семьям. Прежде чем вернуться домой, они оставляют камень в определенном месте, чтобы быть уверенными, что возвратятся сюда снова.

Наиболее известные и почитаемые зороастрийские горные святыни в регионе Йезд, использовавшиеся как места поклонения еще задолго до зарождения ислама, следующие: Пир-э Сабз (источник Чак-Чак), Сети Пир, Пир-э Нарестунех, Пир-э Бану-Парс, Пир-э Нараки, Пир-э Херишт. Необходимо упомянуть и о святилище Шекафт-э Яздан («Расщелина Бога») в Тутгинской долине, которую традиционно посещают после паломничества к святыне Пир-э Бану-Парс.

Храм Пир-э-Сабз (источник Чак-Чак), расположенный недалеко от Ардакана, – одно из самых посещаемых зороастрийских горных святилищ. Храм находится в неглубокой пещере на склоне бесплодной горы. Паломники стремятся попасть сюда с 14 по 18 июня. Здесь верующие молятся в надежде на лучшее будущее, вспоминая об арабском завоевании Ирана, мусульманских войнах, преследовавших в Пир-э-Сабз Никбану, дочь сасанидского царя Йездегерда III. Принцесса просила Ахура-Мазду защитить ее от врагов, и в самый напряженный момент погони гора чудесным образом открылась и спрятала ее от захватчиков [5]. Не имея возможности вернуться домой, Никбану посвятила оставшуюся жизнь поклонению Ахура-Мазде и молитве. Это легендарное место, где из высокой скалы бьет священный источник, также называемый Чак-Чак, что на фарси означает «капля-капля». Воды источника считаются слезами горя, пролитыми принцессой Никбану из-за потери ею семьи и дома. Согласно преданию, при соблюдении зороастрийских законов чистоты воды родника хватит всем паломникам, даже если их тысячи, но если к источнику, например, приблизится женщина в период менструации, он тут же пересохнет. Рядом с источником растет огромное древнее дерево, которое, как рассказывают местные жители, раньше было тростью Никбану. Утверждается, что дерево само загорается и чудесным образом, словно птица феникс, обновляется каждые тысячу лет.

Сегодня храм покрыт мрамором, внутри непрерывно горит огонь, а в многолепестковый подсвечник ставятся тарелки с подношениями. Перед входом в святилище всех посетителей просят снять обувь и носки, пройтись босиком по мраморному полу либо надеть чистые тапочки. Таким образом очищаются от зла, грязи, болезней. По традиции мужчины-зороастрийцы, входя в храм, надевают белый головной убор, а женщины – красочные длинные шарфы [6].

Ежегодно в середине июня тысячи зороастрийцев из Ирана, Индии и других стран направляются к храму Пир-э-Сабз. При этом, согласно традиции, как только паломники видят святыню, они продолжают оставшуюся часть пути пешком, оставив свой транспорт (а это несколько километров по гористой местности). Наравне с паломниками все тяготы пути переносят и туристы, количество которых с каждым годом только увеличивается [2]. В связи с этим в окрестностях святыни построены специальные здания, называемые хейле, как места для собраний, отдыха и проживания.

К востоку от Йезда располагается святыня Сети Пир, которую паломники традиционно ежегодно посещают 14–18 июня по пути к святыне Пир-э Сабз. С Сети Пир связана история персидской царицы, которая, убегая от арабов, ради спасения своей чести бросилась в глубокий колодец. После, во второй половине июня, пилигримы отправляются в Пир-э Нарестунех (Нарестан), в горы Харуна. В начале июля паломники собираются уже возле Шарифабада, в Пир-э Бану-Парс. Много лет назад около Пир-э Бану

была видна окаменевшая красочная ткань, и зороастрийцы полагают, что это часть женского платья спасенной принцессы Никбану. Исследователи также связывают Пир-э Бану с местом поклонения Анахите, богини воды и плодородия. Многие бездетные женщины отправляются в паломничество именно сюда. Пир-э Нараки, расположенный у подножия одноименной горы к югу от Йезда, занимается странниками в середине августа. Это привлекательный горный оазис посреди бесплодной пустыни, наполненный ароматами изобилующей здесь флоры и фауны. Оживленно в это время и в Пир-э Херишт недалеко от Шарифабада. Тысячелетняя популярность этих мест в провинции Йезд связана еще и с тем, что святые места использовались как временные убежища для зороастрийских караванов, направлявшихся в Индию. Ответственность за содержание мест паломничества в надлежащем виде в провинции Йезд, а также за организацию фестивалей, лежит на конкретном деревенском общинном совете. Например, общинный совет Шарифабада, старейшей из зороастрийских деревень, отвечает за Пир-э-Сабз [7].

О зороастрийских священных горах неоднократно упоминается в Авесте. На горе Уши-Дарена («Хранитель Божественной Мудрости») Заратуштра достиг просветления и получил откровенное знание верховного бога Ахура-Мазды. Также и другие зороастрийские святые достигли здесь духовного просветления. Рядом с горой Аснавант у священного озера Урумия Заратуштра медитировал в течение нескольких лет. Гора Аснавант упоминается и как место Священного Огня, где Заратуштра обрел силу и энергию, чтобы выйти в мир как великий духовный Учитель. Легенда утверждает, что гора обладает силой, рассеивающей невежество и дающей чистоту.

На горе Хара Березайти находится «Мост осуждения» который является путем, ведущим в потусторонний мир. Зороастрийские писания рассказывают о святом царе Йиме Виваханта, который получил силу пророчества от Ахура-Мазды именно на этой горе. Сегодня паломники поднимаются на высокие скалы и спускаются в пещеры, где они молятся, а также могут позволить себе немного вина – алкоголь разрешен для религиозного употребления немусульманами в Исламской республике Иран. Женщины также могут снять здесь обязательную чадру [8].

Популярен среди туристов и паломников кипарис возрастом 4500 лет, растущий в Абаркухе на границе между иранскими провинциями Парс и Йезд. Иранцы называют дерево священным, символом долголетия и стойкости, о нем упоминается в легендах о Заратуштре [7]. Следует отметить, что паломники зачастую к старейшим деревьям привязывают ленты-пожелания в виде декоративных гирлянд. Башни молчания «Дахма», – пожалуй, самое популярное место среди зарубежных туристов и поклонников зороастризма, которые с интересом изучают древнюю систему утилизации трупов [4]. Зороастрийцы не закапывали трупы умерших людей в землю, пытаясь не загрязнять ее. Вместо этого они помещали трупы на башни, чтобы птицы и дикие животные могли их съесть.

Храм огня в Тегеране – единственный подобный храм в столице Ирана. Зороастрийские жрецы принесли огонь сюда из провинции Йезд. Священный огонь в Тегеранском храме является высшей степени ценностью, ему воздаются особого рода почести и молитвы, он никогда не должен погаснуть, т.к. принадлежит всем людям [9]. Еще одно место паломничества – Храм огня Исфакана, который находится на холме высотой сто метров на западе Исфакана. Его история начинается в эпохе Сасанидов. Руины рядом с храмом раньше были местом проживания зороастрийских священников. Кроме того, этот храм – единственный уцелевший в Исфакане после нападения мусульман [9]. Что немаловажно, чтобы войти в храм огня, паломники должны быть облачены в белую или светлую одежду. Традиционно на стенах храмов висят таблички, напоминающие страннику, что перед входом необходимо очиститься.

Ранние храмы огня были построены в форме Чахар-Таки (четыре арки), имели четыре столба, над которыми находилось куполообразное сооружение. Фактически, это рудиментарные формы сложных куполов исламского периода. То есть строительство исламских куполов уходит корнями в ирано-зороастрийскую эпоху. Поэтому неудивительно, что некоторые храмы в Иране почитаются одновременно зороастрийцами и мусульманами [10].

Руины многих храмов, возведенных еще при династии Сасанидов, были найдены в разных областях Ирана. Особое внимание со стороны исследователей, паломников и туристов направлено на идентификацию типа храмов огня: Адур Гушнасп, Адур Бурзен-Михр, Адур Фарнбаг. Храмы поддерживались определенным классом общества. Например, храм огня Адур Гушнасп принадлежал царю и армии, храм огня Адур Фарнбаг – священникам, а храм огня Адур Бурзен-Михр – крестьянам.

Согласно устной традиции, зороастрийцы верят в легендарные «летающие огни», обладающие духовностью, и чудеса, которые с ними связывали. Эти огни естественного происхождения, появляющиеся на деревьях в результате удара молний. На протяжении десятилетий набожные хранители Благодатного огня с большой преданностью и благочестием сберегали пламя. В самом Йезде есть достопримечательность, известная как Аташкадех – зороастрийский храм огня, в котором священный огонь, как полагают, горит непрерывно уже две тысячи лет. Посетители могут полюбоваться горящим пламенем за стеклянным окном. Это единственный на сегодняшний день из зороастрийских «вечных» огней в Иране, другие восемь горят в Индии [4].

После прихода ислама в Иран в VII в. многие зороастрийцы, не пожелавшие становиться мусульманами, уехали в соседнюю Индию, создали общины парсов, культурные традиции которой сохранились до наших дней [6]. Сегодня в Индии насчитывается порядка ста тысяч зороастрийцев, проживающих, главным образом, в провинции Гуджарат и густонаселенном мегаполисе Мумбаи (ранее Бомбей). Древнейшее поселение парсов Санджан на острове Диу, куда изначально прибывали беженцы из Ирана, со временем стало зороастрийским священным центром, где постоянно молились за своих единоверцев, подвергавшихся дискриминации со стороны мусульман. Самым популярным местом паломничества в Индии можно назвать кафедральный храм огня, расположенный в небольшом городке Удвада на западном побережье провинции Гуджарат. Но в периоды, когда иранские власти позволяют беспрепятственно перейти свою границу, многие индийские парсы направляются в паломничество на свою историческую родину, чтобы лично увидеть святыни Йезда.

Зороастрийские общины также сформировались в Западной Европе и США, в основном из эмигрантов иранского происхождения. Периодически они совершают паломничество в Иран, а также в основанный в Лондоне храм огня.

В современном Иране остатки зороастризма, включая храмы, памятники и даже религиозные символы, такие как Фаравахар (символ союза с Ахура-Маздой), стали для жителей важными элементами идентификации «истинного» персидского прошлого. Например, многие иранцы – независимо от их религиозной принадлежности – надевают рубашки, ожерелья или браслеты с символом Фаравахара в знак демонстрации своей связи со своим культурным прошлым [6].

Заключение. В Иране, Индии существуют различные места паломничества, куда зороастрийцы отправляются в путешествие по разным причинам – от желания посетить место, которое считается особенно святым и благодатным, до поминовения умершего человека, празднования, исполнения обычаев, например, посещение святыни молодоженами, письменное пожелание в виде гирлянды на почитаемом дереве [7].

В дополнение к традиционным святыням со временем местами паломничества могут стать руины древних храмов огня, например, храма Адур Гушнасп сасанидской эпохи в иранской провинции Азербайджан, храма в окрестностях Фирузабада в провинции Парс. Естественно, для этого необходимо лояльное отношение властей исламской республики, а построить соответствующую инфраструктуру готовы помочь индийские парсы [7].

Несмотря на немногочисленность современных адептов зороастризма, они представляют из себя достаточно влиятельную группу в бизнесе, политике, культуре. Среди них можно найти и достаточно известные имена: музыкант, солист британской рок-группы «Queen» Фредди Меркьюри, индийский политик, супруг Индиры Ганди Фероз Ганди, канадский писатель Рохинтон Мистри, основатель индустриальной династии «Тата» Джамсетджи Тата, индийская модель и актриса Персис Хамбатта. По нашему мнению, знакомство с культурой зороастризма может иметь для нас не только духовную, но и практическую составляющую, т.к. сотрудничество с народом с такой богатой историей и традициями не может быть непродуктивным.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бойс, М. Зороастрийцы. Верования и обычаи : [пер. с англ.] / М. Бойс. – 4-е изд., испр. и доп. – СПб. : Азбука-классика, 2003. – 352 с.
2. Zoroastrian Sacred Sites [Electronic resource]. – Mode of access: https://sacredsites.com/middle_east/iran/zoroastrian_sacred_sites.html. – Date of access: 14.09.2020.
3. The beginning of summer and pilgrimage to the 6 Ancient Mountain Shrines [Electronic resource]. – Mode of access: <https://authenticgathazoroastrianism.org/2014/07/10/the-beginning-of-summer-and-pilgrimage-to-the-6-ancient-mountain-shrines/>. – Date of access: 14.09.2020.
4. Zarathustra Pilgrimage Sites In Iran [Electronic resource]. – Mode of access: <http://parsizoroastrianism.com/Tenets/ZarathustriPilgrimageSitesInIran.html>. – Date of access: 14.09.2020.
5. Zoroastrians Flock to Sacred Temple for Annual Pilgrimage [Electronic resource]. – Mode of access: [https://ifpnews.com/zoroastrian-flock-sacre-temple-annual-pilgrimage#:~:text=Each%20year%20from%20June%202014,in%20Yazd%20province%2C%20central%20Iran](https://ifpnews.com/zoroastrian-flock-sacre-temple-annual-pilgrimage#:~:text=Each%20year%20from%20June%202014,in%20Yazd%20province%2C%20central%20Iran.). – Date of access: 14.09.2020.
6. Zoroastrian Pilgrimages and Muslim Saints: Tracing Modern Iranian Shi'ism at the Shrine of Chak Chak [Electronic resource]. – Mode of access: <https://ajamc.com/2013/08/26/zoroastrian-pilgrimages-and-muslim-saints-tracing-modern-iranian-shiism-at-the-shrine-of-chak-chak/>. – Date of access: 14.09.2020.
7. Zoroastrian Pilgrimage [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.heritageinstitute.com/zoroastrianism/worship/pilgrimage.htm>. – Date of access: 14.09.2020.
8. Zoroastrians make Iran pilgrimage [Electronic resource]. – Mode of access: http://news.bbc.co.uk/2/hi/middle_east/3816297.stm. – Date of access: 14.09.2020.
9. Heritage of Zoroastrian religion in Iran [Electronic resource]. – Mode of access: <https://iranamaze.com/iran-religions/>. – Date of access: 14.09.2020.

10. Mehrshahi, D. Zoroastrian pilgrimage places in Yazd: Their origin, geographical and cultural [Electronic resource] / D. Mehrshahi. – Mode of access: <https://www.sid.ir/en/Journal/ViewPaper.aspx?ID=39971>. – Date of access: 14.09.2020.

Поступила 05.10.2020

PILGRIMAGES IN ZOROASTRIANISM: ORIGINS, TRADITION, FEATURES

D. ZAITSEV

The article examines the worship and rituals in Zoroastrianism as the most important part of the religious life of the inhabitants of ancient and modern Iran, India and other regions where adherents of this religion live. The questions of the origin and development of these phenomena are analyzed. Numerous examples show the diversity and importance of the system of ceremonies and rituals in ancient and modern societies. It is noted that the activities and heritage of wanderers are significant material for the study of the culture of Iran and India. The most visited religious sites are distinguished: first of all, sacred temples and natural objects. For tens of thousands of Zoroastrians, a reverent attitude towards objects of worship serves as the fulfillment of the will of their ancestors.

The purpose of the study is to identify the features of pilgrimage and rituals in the religion of the followers of Zarathushtra, to show the influence of historical, geographical, cultural factors on their formation. This work can be useful for establishing friendly relations with the peoples of Iran and India, as well as representatives of the Zoroastrian communities living in other countries of the world.

Keywords: Zoroastrianism, Iran, India, pilgrimage, ceremony, sacred fire, Zarathushtra, Avesta, Ahura Mazda

УДК 141.319

АСЭНСАВАННЕ АНТАЛАГІЧНАГА АРГУМЕНТА Ё ТВОРЧАСЦІ І. ВІЛЬКІНОВІЧА

канд. філос. навук, дац. Г.І. КЛІМОВІЧ
(Белорусскі дзяржаўны медыцінскі ўніверсітэт, Мінск)

Праблема анталагічнай аргументацыі прадстаўляецца адной з асноватворных для схаластычнай рэфлексіі і застаецца актуальнай на ўсім працягу яе развіцця, яна займае важнае месца і ў беларускай філасофска-рэлігійнай думцы. У артыкуле зроблена спроба асэнсавання спецыфікі выкарыстання анталагічнай аргументацыі ў творчасці прадстаўніка т.зв. “барочнай схаластыкі” І. Вількіновіча ў працы “Тэалагічны трактат пра божае адзінства і траічнасць” (Tractatus theologicus de deo uno & trino: olim scholastica cura in usus discipulorum privatos elaborates). Вызначаецца спецыфіка выкарыстання І. Вількіновічам катэгорый фізічная і метафізічная існасць Бога, разглядаюцца асноўныя атрыбуты існасці Бога, вызначаецца пазіцыя аўтара ў адносінах да класічных форм анталагічнай аргументацыі, прадстаўленых у філасофскай спадчыне Ансельма Кентэрберыйскага і Дэкарта.

Ключавыя словы: неасхаластыка, анталагічная аргументацыя, сама-відавочныя сужэнні, метафізічная і фізічная існасць Бога, пазнанне Бога апрыйёры.

Уводзіны. Нягледзячы на шматвектарнасць тэм і падыходаў у праблемным полі сучаснай гісторыі філасофіі, трэба адзначыць, што толькі ў апошнія дзесяцігоддзе даследчыкі заходнееўрапейскай традыцыі звярнулі ўвагу на феномен так званага “доўгага схаластычнага веку” [7, с. 187], які аб’ядноўвае комплекс мноства канкуруючых традыцый, вядомых пад назвамі “другой схаластыкі”, “пост-сярэднявечнай схаластыкі”, “схаластыкі ранняга мадэрну”, “барочнай схаластыкі”, “акадэмічнай філасофіі і тэалогіі”. Неасхаластычны кірунак як самабытны культурны феномен яскрава прадстаўлены і ў інтэлектуальнай спадчыне Беларусі. У сучаснасці гэта з’ява добра даследавана ў межах непасрэдна гістарычных работ, але праблематыка, якая з’яўляецца прадметам гісторыі філасофіі, дагэтуль патрабуе далейшых высілкаў у дадзеным напрамку. Цэнтральнымі мысліцелямі, якія выбудовалі каноны неасхаластычнай парадыгмы ў беларускай гісторыка-культурнай прасторы, з’яўляюцца Джузэпэ Анджыяліні, Ян Бенеслаўскі, Вінцэнцій Бучынскі, Ігнацій Вількіновіч, Бенедзікт Дабшэвіч, Францішак Дзеружынскі, Ігнацій Жаба, Ян Філіп Рутан, Францішак Ксаверы Чарноцкі і г.д. У працэсе даследавання дадзенай традыцыі з гістарычнага небыцця паўстаюць новыя імёны і забытыя гіганты схаластычнай філасофіі, выпрацаваныя ім ідэі ў суме складаюць непаўторны ландшафт беларускай філасофіі гэтага часу. Адна з такіх постацяў – Ігнацій Вількіновіч (Ignatius Wilkinowicz), які займаў пасаду рэктара Пінскага езуіцкага калегіўма з 1724 па 1727 г. [6, с. 136]. Метафізічныя погляды аўтара, прадстаўленыя ў схаластычным ключы, знайшлі адлюстраванне ў творы “Тэалагічны трактат пра божае адзінства і траічнасць” (Tractatus theologicus de deo uno & trino: olim scholastica cura in usus discipulorum privatos elaborates), выдадзеным у 1739 г. у Вільні [9, с. 224]. Дыспут 1 дадзенага трактата – “А фізічнай і метафізічнай існасці Бога” закранае класічную для схаластычнай сістэмы філасофіі праблему сцуднесення анталагічнай аргументацыі і сама-відавочных сужэнняў.

Праблема анталагічнай аргументацыі ў творчасці беларускіх аўтараў з’яўляецца адным з элементаў неасхаластычнага комплексу ідэй, неадследваных дастаткова, з вышэйпазначанага вынікае мэта дадзенага артыкула – асэнсаванне спецыфікі рэцэпцыі анталагічнага доказу існавання Абсалюту ў творчасці І. Вількіновіча, што, у сваю чаргу, дазволіць паступова паўнаватарна рэканструяваць асноўныя працэсы засваення неасхаластычных устаноў у беларускай філасофскай думцы.

Асноўная частка. Анталагічны (ансельмаў, картэзіянскі) доказ існавання Бога – адна з найбольш запатрабаваных тэм хрысціянскай філасофіі, першапачаткова сфармулявана ў рэфлексіі Ансельма Кентэрберыйскага наступным чынам: паняцце Бога азначае тое, болей за што мы памысліць не можам, тое, што існуе, знаходзіцца вышэй за тое, што не існуе, такім чынам, Бог неабходна валодае існаваннем. Таксама трэба адзначыць, што падставай анталагічнага доказу з’яўляецца прынцып тоеснасці быцця і мыслення. Анталагічная аргументацыя адносіцца да так званага апрыйёрнага тыпу доказаў існавання Абсалюту.

Праблема існавання Абсалюту з’яўляецца аднолькава важнай як для тэалогіі, так і для філасофіі на ўсім працягу яе існавання, знаходзячы адлюстраванне ў дыскурсах як заходне- так і усходнееўрапейскага кірункаў філасофіі. Маючы багатую і разнастайную гісторыю аргументацыі, яна не губляе актуальнасці і ў сучаснасці. У якасці адной з такіх спецыфічных мадыфікацый можна, напрыклад, узгадаць ідэі знакамітага аўстрыйскага логіка – Курта Гёдэля, дадзена праблематыка таксама з’явілася творчым імпульсам да работ аднаго з найбольш вядомых філосафаў XX ст. – Сямёна Франка, выклікала яна пэўную цікавасць і з боку Карла Барта.

У звароце менавіта да анталагічнага доказу можна вылучыць дзве асноўных вяршыні яго папулярнасці: першая – звязана з пераходам у межах сярэднявечнай філасофіі ад патрыстыкі з яе першынствам *credo* да схаластычнага *ratio*, калі дадзеная ўстаноўка апынулася пад прыцэлам жорсткай крытыкі з боку галоўнага аўтарытэта схаластаў – Фамы Аквінскага, і другая, гістарычна звязаная з надыходам ідэй Новага часу.

Актуальнасць анталагічнага доказу існавання Абсалюту ў Новы час звязана ў першую чаргу з актуалізацыяй парадыгмы, якая асэнсоўвала філасофію ў якасці ўніверсальнага мысліцельнага канцэпту, класічныя тэалагічныя праблемы разглядаліся ў гэты перыяд таксама ў якасці філасофскіх.

У дадзены час анталагічны доказ існаваў у двух асноватворных варыянтах – Св. Ансельма Кентэрберыйскага і Дэкарта. Таксама ў перыяд Новага часу варыяцый анталагічнай аргументацыі прадстаўлены ў творах Мальбранша, Лейбніца і Х. Вольфа. Доказ Св. Ансельма пабудаваны на класічнай іерархіі быцця ў схаластыцы, дзе Бог разглядаецца як сукупнасць дасканаласцяў, вышэй за якую ўжо нічога не існуе, паколькі ідэя Абсалюту існуе ў розуму чалавека, відавочна, што Бог існуе (паколькі мы не можам уявіць нічога, што б не існавала ў рэчаіснасці), і існуе ён неабходна. Важным элементам развіцця анталагічнай аргументацыі стала крытыка з боку Канта, які, як вядома, адзначаў, што існаванне не з'яўляецца прэдыкатам [1, с. 362].

Дэкарт падтрымлівае канцэпцыю Ансельма Кентэрберыйскага, разглядаючы ідэю Бога як ясную і дакладную, існаванне Бога выводзіцца з ідэі аб існаванні вышэйшай існасці. У сучаснасці прысутнічае пазіцыя, згодна якой доказ Ансельма і Дэкарта з'яўляюцца варыяцыямі адной ідэі [3, с. 8]. Таксама трэба дадаць, што ў філасофіі Новага часу прадстаўлены тры варыянты анталагічнай аргументацыі – праз знаходжанне існавання ў самім паняцці Абсалюту, праз дэманстрацыю таго, што Бог можа быць прычынай існавання чалавека і таму існуе вечна, праз абгрунтаванне таго, што ў ідэі Бога пазнанне мае справу з самім Богам [3, с. 8].

Разглядаемая праблематыка ў творах Ігнація Вількіновіча прадстаўлена на старонках работы “Тэалагічны трактат пра божае адзінства і траічнасць” (1739) у дыспуце 1 пад назвай “А фізічнай і метафізічнай існасці Бога”, даследаванне 1 – “А фізічнай існасці Бога”, якое складаецца з наступных параграфіў: § 1 “Некаторыя папярэднія нататкі аб вызначэнні фізічнай існасці Бога”, § 2 “З чаго складаецца фізічная існасць Бога”, даследаванне 2 “А метафізічнай існасці Бога”, якое складаецца з § 1 “Папярэднія нататкі”, § 2 “Ці сапраўды метафізічная існасць Бога ёсць першасна быццём ад самога сябе”, § 3 “Што не ўваходзіць у метафізічную існасць Бога”, § 4 “Ці можа існаванне Бога быць даказана апырэры” [10, с. 1–24]. Непасрэдна анталагічны аргумент закранаецца ў чацвёртым параграфі, але для разумення пытання неабходны зварот да папярэдніх частак. Па сутнасці рэфлексія ў дадзеным дыспуце І. Вількіновіча з'яўляецца пошукам адказаў на два асноватворныя пытанні: 1) ці існуе Бог неабходна, 2) калі існуе, ці магчыма яго пазнанне апырэры.

У другім даследаванні дадзенага дыспуту – “А метафізічнай існасці Бога” аўтар разглядае традыцыйную для дадзенага аспекту праблематыку – статус паняцця і магчымасць яго рэальнага існавання. Логіка рэфлексіі пабудавана наступным чынам: аўтар ідзе ад разгляду пытання сутнасці Абсалюту і належных яму дасканаласцяў у напрамку праблематызацыі пытання ўвогуле наяўнасці магчымасці і стратэгіі пазнання Бога апырэры.

Рэфлексуючы над праблемай дасканаласцяў Бога, І. Вількіновіч застаецца ў традыцыйным для схаластаў рэчышчы, сцвярджаючы, што Бог ёсць найвышэйшая ступень дасканаласці, у разважаннях аб апіраецца на канцэпцыю Ансельма Кентэрберыйскага, які падзяляе дасканаласці на простыя і вытворныя, апошнія не маюць найвышэйшай дасканаласці ў саміх сябе і атрапляваюць яе толькі ад Абсалюту [10, с. 2]. Такім чынам, Абсалют валодае простымі дасканаласцямі (*simpliciter simpliciter*) і з'яўляецца крыніцай вытворных. Простыя дасканаласці не з'яўляюцца створанымі і маюць у сваім змесце ўсю паўнату дасканаласці.

Існасць Абсалюту паводле Вількіновіча падзяляецца на фізічную і метафізічную [10, с. 3, с. 6]. Фізічная існасць рэчы, паводле І. Вількіновіча, ёсць тое, што дадзеную рэч ідэнтыфікуе [10, с. 3], метафізічная існасць рэчы – тое, што з'яўляецца падставай яе быцця і тое, што яе адрознівае ад іншых [10, с. 6]. Фізічная існасць Абсалюту прадстаўляе сабой сукупнасць усіх абсалютных і адносных дасканаласцяў [10, с. 3]. Трэба адзначыць, што дадзены падзел з'яўляецца традыцыйным прынцыпам, характэрным для эпохі Позняй схаластыкі. Згодна з яе асноўнымі рысамі, фізічная існасць бога ахоплівае яго быццё ў якасці субстанцыі, якое адначасова субсідзіруе іншыя віды быцця, а таксама прадстаўляе сабой сукупнасць дасканаласцяў, якія адначасова з'яўляюцца яго ўласцівасцямі, або яго атрыбутамі [2, с. 226]. Такім чынам, Абсалют як фізічная сутнасць разглядаецца як вычарпальная, але адначасова бясконца паўната. Метафізічная існасць Абсалюту разумеецца як самаіснае існаванне, якое адначасова разглядаецца як крыніца субсідзіравання [2, с. 225].

Найбольш поўна метафізічная сутнасць Абсалюту адлюстравана ў лацінскім выразе – *ipsum esse subsistens* – тое, што існуе самастойна, маючы прычыну і крыніцу існавання ў сябе самім. Аўтар падзяляе

агульнае для схаластычнай традыцыі палажэнне, згодна з якім Абсалют атрымлівае існаванне ад самога сябе і не патрабуе аніякай знешняй прычыны для свайго існавання [10, с. 8], у адрозненне ад створаных рэчаў, якія заўсёды існуюць *ab alio*. Вышэйпазначаная ўласцівасць існавання ад самога сябе і з’яўляецца метафізічнай існасцю Абсалюта. У якасці прэдыкатаў аўтарам пазначаюцца наступныя катэгорыі: субстанцыя, жыццё, здольнасць пазнання і волевыяўлення, якія маюць крыніцай яго самасць (*Aseitas*) [10, с. 13]. Дадзеныя атрыбуты не супадаюць з канцэпцыяй Фр. Суарэса, які ў “Метафізічных разважаннях” дае зусім іншы спіс атрыбутаў быцця: адзінае, ісціннае і добрае [4, с. 409].

Класіфікацыя ступеняў быцця ў творчасці Вількіновіча выглядае наступным чынам: першым ідзе быццё супертрансцэндэнтальнае [10, с. 7], якое ўтрымлівае ў сабе быццё, што існуе, не існуе і не з’яўляецца магчымым. Звычайна, каментуючы неасхаластычныя ідэі Новага часу, даследчыкі адзначаюць уплыў ідэй Суарэса і Вольфа, але ў сістэме метафізічных поглядаў Вількіновіча дадзеныя тэндэнцыі не прасочваецца. Даследчыкі адзначаюць, што Суарэс свядома адмаўляецца ад паняцця “супертрансцэндэнтальны” [5, с. 299]. І. Вількіновіч, наадварот, уключае ў аб’ект метафізікі быццё, немагчымае для існавання. Другая ступень – быццё трансцэндэнтальнае, якое з’яўляецца па сутнасці быццём намінальным, а таксама рэальным быццём [10, с. 7]. Трэці від быцця – рэальны. Тэндэнцыя траічнай класіфікацыі быцця ўласцівая для прадстаўнікоў познесярэднявечнага скацізму [5, с. 299], была дастаткова распаўсюджанай у неасхаластычных сістэмах XVIII ст. У якасці прыкладу можна прывесці работу Ансельма Хэртмасэндэра – аднаго з тыповых прадстаўнікоў Позняй схаластыкі – *Universa philosophia, centum quaestionibus tum veterum, tum recentiorum, philosophorum placita complectens*. Ён таксама вылучае тры варыянты быцця ў метафізіцы [8, с. 55]. Менавіта наяўнасць намінальнага быцця дае падставу анталагічнаму аргументу. Намінальнае быццё – гэта тое, што мы можам уяўляць, да такога тыпу быцця трэба аднесці Абсалют.

Спецыфіка анталагічнай аргументацыі прадстаўлена найбольш поўна аўтарам у чацвёртым параграфі “Ці можа існаванне бога быць прадстаўленым апрыёры” [10, с. 20–24]. Аўтар пачынае разгляд з негатыўнага варыянта адказу, спасылаючыся на Фаму Аквінскага, Суарэса і Васкеса.

Важнай катэгорыяй, на якую абапіраецца І. Вількіновіч у разглядзе анталагічнай аргументацыі, з’яўляецца традыцыйны для схаластычнай тэалогіі і філасофіі канцэпт – *aseitas*, які мае карані ў лацінскім *A SE* – ад сябе і разглядаецца, у тым ліку і Вількіновічам [10, с. 20] як асноватворная рыса быцця Абсалюту, *aseitas* азначае, што ён з неабходнасцю і дастатковасцю валодае існаваннем з самога сябе і не мае ніякай іншай крыніцы існавання, у супрацьлегласць усяму астатняму створанаму быццю.

Разглядаючы магчымасць пазнання Бога апрыёры, аўтар спасылаецца на аргументацыю Дэкарта, узгадваючы яго знакаміты трохкутнік (з паняцця трохкутніка зразумела, што сума трох яго вуглоў раўна двум прамым), Вількіновіч адзначае, што існуе меркаванне, што ад вызначэння і выкарыстання самога паняцця трохкутніка не залежыць рэальнае існаванне або неіснаванне трохкутніка (Пярэчанне 5) [10, с. 23], бо існаванне ў гэтым выпадку з’яўляецца толькі прэдыкатам. Узгаданы тэзіс дазваляе аформіць праблему наступным чынам: існаванне – гэта акцыдэнцыя існасці рэчы ці не? У выпадку адмоўнага адказу – анталагічная аргументацыя губляе сэнс, нягледзячы на сукупнасць дасканаласцяў, з дадзенага палажэння не вынікае неабходнасць існавання Абсалюту.

Дзеля скарэння дадзенага тэзіса І. Вількіновіч выкарыстоўвае катэгорыі абсалютнай і адноснай субсістэнцыі. Паводле логікі аўтара ў анталагічным доказе можна вылучыць дзве вялікія групы: быццё, якое не валодае неабходнасцю існавання і якому ўласціва адносная субсістэнцыя, і другая група, якая валодае неабходнасцю існавання і абсалютнай субсістэнцыяй. Падыход да існавання, уласцівы для даследавання анталагічнага статусу першай групы, немагчыма выкарыстоўваць для даследавання другой групы, у межах якой і разглядаецца існаванне Абсалюту. Рэчы, якія валодаюць абсалютнай субсістэнцыяй, з’яўляюцца неабходнымі. Толькі Бог валодае абсалютнай субсістэнцыяй, такім чынам, Бог валодае існаваннем з неабходнасці. Спосаб рэфлексіі, які ўжываецца ў адносінах да размежавання існавання паняцця і рэальнага існавання рэчы, не можа быць выкарастаны ў адносінах да суб’екта, які валодае абсалютнай субсістэнцыяй. Гэта значыць, што пытанне, ці з’яўляецца існаванне прэдыкатам існасці Абсалюту, павінна быць, згодна з пазіцыяй І. Вількіновіча, перафармулявана ў пытанне – ці магчыма пазнанне Бога? – што з’яўляецца тэмай другога Дыспута, прадстаўленай ў дадзенай працы.

Заклучэнне. Праблема анталагічнай аргументацыі прадстаўляецца адной з асноватворных для схаластычнай рэфлексіі і застаецца актуальнай на ўсім працягу яе развіцця, яна займае важнае месца і ў беларускай філасофска-рэлігійнай думцы, у тым ліку і ў творчасці І. Вількіновіча. Філасофская рэфлексія І. Вількіновіча мае падставай як сістэмныя ўстаноўкі Ансельма Кентэрберыйскага, так і Дэкарта, не выпрабоўваючы на сябе ўплыў ідэй Ф. Суарэса, але падзяляючы погляды аўтараў, належных да напрамку позняга скацізму. Аўтар падтрымлівае ідэю існавання Абсалюту з неабходнасці, падзяляючы варыяцыю анталагічнай аргументацыі з ідэі знаходжання існавання Бога ў самім паняцці Бога. Адначасова аўтар вымушаны рэагаваць на крытыку дадзенай аргументацыі з боку аўтэнтчнага тамізму. У аргументацыі сама-відавочных суджэнняў Фамы Аквінскага вылучаюць два элементы: веды,

якія відавочны для саміх сябе, але не для нас, веды якія, відавочны для саміх сябе і для нас. І. Вількіновіч засяроджваецца на першым элеменце і, выкарыстоўваючы яго, даводзіць, што пытанне існавання з неабходнасці павінна быць перафармулявана наступным чынам: ці можа існаванне Бога быць пазнана чалавечым інтэлектам? Такім чынам, анталагічная аргументацыя праблематызуецца ў гнасеалагічным ключы і пераходзіць у іншы статус.

ЛІТАРАТУРА

1. Кант, И. Критика чистого разума / И. Кант. – М. : Мысль. – 1994. – 592 с.
2. Кимелев, Ю.А. Философия религии: систематический очерк / Ю.А. Кимелев. – М. : Нота Бене. – 1998. – 424 с.
3. Лошиц, И.В. Онтологический аргумент в философии Нового времени / И. В. Лошиц. – М.. – 2016. – 125 с. – Режим доступа: http://vss.nlr.ru/archive_catalog.php?rid=5021. – Дата доступа: 18.08.2020.
4. Суарес, Ф. Метафизические рассуждения / Ф. Суарес. – М. : Ин-т философии, теологии и истории св. Фомы, 2007. – 776 с.
5. Шмутц, Я. Божественная наука и метафизика у Франциско Суареса / Я. Шмутц // EINA: проблемы философии и теологии. – 2013. – № 1/2 (3/4). – С. 296–341.
6. Acta litteraria regni Poloniae et magni ducatus Lithaniae. – 1755. – Т. 1. – 304 p.
7. Dvořák, P. Special Issue of Baroque Scholasticism / P. Dvořák, J. Scmutz // American Catholic Philosophical Quarterly (The New Scholasticism). – 2019. – № 2. – P. 187–189.
8. Hörmanseder, A. Universa philosophia, centum quaestionibus tum veterum, tum recentiorum, philosophorum placita complectens (Ex theologia naturali) / A. Hörmanseder. – Viennae. – 1728. – 318 p.
9. Janocki, J.D. Lexicon derer iltzlebenden Gelehrten in Polen / J.D. Janocki. – Bresslau. – 1755. – 224 p.
10. Wilkinowicz, I. Tractatus theologicus de deo uno & trino : olim scholastica cura in usus discipulorum privatos elaboratus / I. Wilkinowicz. – Vilno : S. R. M. Academicis Vilnen: Soc: Jesu. – 292 p.

Пасмыніў 01.10.2020

**UNDERSTANDING OF AN ANTHOLOGICAL ARGUMENT
IN THE WORKS OF I. VILKINOVICH**

A. KLIMOVICH

The problem of ontological argumentation is one of the foundations for scholastic reflection and remains relevant throughout its development, it occupies an important place in the Belarusian philosophical and religious thought. There is an attempt in the article to comprehend the specifics of the use of ontological argumentation in the work of the representative of "Baroque scholasticism" I. Wilkinovich in the work "Theological treatise on divine unity and trinity" (Tractatus theologicus de deo uno & trino: olim scholastica cura in ususcitos). The specifics of I. Wilkinovich's use of the categories physical and metaphysical existence of God is determined, the main point of view of I. Wilkinovich on the attributes of God's existence is considered, the position of the author in relation to the classical forms of ontological argumentation presented in the philosophical heritage of Anselm of Canterbury and Descartes is determined.

Keywords: neo-scholasticism, ontological argumentation, self-evident judgments, metaphysical and physical existence of God, knowledge of God a priori.

УДК 111.1+165.9+291.1

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ОНТОЛОГИЧЕСКОГО ДИСКУРСА М. ХАЙДЕГГЕРА В КОНТЕКСТЕ ПРОБЛЕМ РЕЛИГИОЗНОЙ ФИЛОСОФИИ¹

канд. филос. наук, доц. Н.А. НИКОНОВИЧ
(Центр историко-философских и компаративных исследований
Института философии НАН Беларуси, Минск)

Осуществлена попытка операционализации идей М. Хайдеггера в методологическом ключе для анализа мифологических и религиозных констант культуры, дифференцирована многомерность онтологического дискурса М. Хайдеггера применительно к проблемам философии культуры и религии. В рамках теоретического и концептуального анализа эксплицированы онтологические конфигурации и спецификации концепции М. Хайдеггера. Постулируется идея о том, что онтология мифо-религиозного субъекта (сознания) и онтология мифо-религиозной культуры – это те измерения, в которых можно развивать хайдеггеровский дискурс о бытии и сущем. Показано, что в акте религиозной или мифологической когеренции имеет место обнаружение «бытия сущего», о котором пишет М. Хайдеггер. Онтологический проект немецкого мыслителя в когнитивном отношении может быть использован как один из векторов методологии религиозного знания: пребывание религиозного в пространстве его бытия, его бытийственность является целью анализа глубинной философии и феноменологии религии. Данная онтологическая стратегия может являться комплементарной по отношению к доминирующим парадигмам современного гуманитарного познания.

Ключевые слова: концептуальный и компаративный анализ, онтологические конфигурации, многомерность онтологического дискурса, методология гуманитарного и религиозного познания, парадигмальные междисциплинарные стратегии, мифо-религиозные константы бытия культуры, проекции онтологического дискурса, плюрализм онтологических стратегий, операционализация идей М. Хайдеггера, мифо-религиозная когеренция, проект религиозной философии М. Элиаде, смысловая сфера культуры.

*Несокрытость – это во всем греческом бытии
самое сокрытое для мысли,
но вместе с тем то, что с самого начала
определяет пребывание
всего налично пребывающего.
М. Хайдеггер*

Введение. Современная онтологическая парадигма отличается многомерностью и плюральностью форм. В постнеклассической философской науке развиваются такие проекции онтологического дискурса, как экзистенциально-онтологическая, антрополого-онтологическая, культурно-онтологическая, религиозно-онтологическая и др. Подобный плюрализм онтологических стратегий объясняется, с одной стороны, многомерностью и глубиной онтологической проблематики в философии и культуре, с другой – требует своего научного изучения, экспликации, анализа их генезиса.

Нами предложена попытка операционализации идей М. Хайдеггера в методологическом ключе для анализа мифологических и религиозных констант культуры. В связи с этим дифференцирована многомерность онтологического дискурса М. Хайдеггера применительно к проблемам философии культуры и религии. Постулируется идея о том, что онтология мифо-религиозного субъекта (сознания) и онтология мифо-религиозной культуры – это те измерения, в которых мы можем развивать хайдеггеровский дискурс о бытии и сущем. На наш взгляд, в акте религиозной или мифологической когеренции имеет место обнаружение «бытия сущего», о котором пишет М. Хайдеггер. Онтологический проект немецкого мыслителя в когнитивном отношении может быть использован как один из векторов методологии религиозного знания. Пребывание религиозного в пространстве его бытия, его бытийственность является целью анализа глубинной философии и феноменологии религии. Данная онтологическая стратегия может являться комплементарной по отношению к доминирующим парадигмам современного гумани-

¹ Идеи данной статьи были представлены в докладе Н.А. Никонович «Многомерность онтологического дискурса М. Хайдеггера в контексте проблем религиозной философии» на круглом столе «Феномены европейской философской мысли (к юбилеям Ф. Ницше и М. Хайдеггера)», проводимом Институтом философии НАН Беларуси совместно с Гёте-Институтом в Беларуси 27 февраля 2020 г.

тарного познания. Это связано с тем, что трудности изучения мифо-религиозных феноменов, в т.ч. теоретико-методологического и эпистемологического порядка, делают необходимым поиск новых подходов к анализу их онтологического и эпистемологического измерения.

Из русскоязычной литературы представляют научный интерес работы известного религиоведа и феноменолога М.А. Пылаева, где исследуется проблема феноменологической редукции в концепциях феноменологии религии. «Если Шелер открывает закон взаимной корреляции религиозной ноэмы и религиозной ноэзы, то для Отто, скорее, ноэма определяет ноэзу (трансценденция в виде нуминозного объекта конституирует опыт в качестве религиозного и обосновывает его в этом качестве). Это идет вразрез с гуссерлианской феноменологией», – полагает он [1]. С.А. Коначевой рассматриваются вопросы взаимосвязи философии Хайдеггера с христианской философией [2], соотношение философии и теологии в экзистенциальной аналитике М. Хайдеггера [3] и ряд других. Исследовательница полагает, что «Священное, в конечном итоге, неопишимо и невыразимо для разума. Разум восходит к священному как в обратном отражении – прежде всего в форме отрицания» [2, с. 103]. Это коррелирует и с рядом других исследований.

Если обратиться к корпусу зарубежных исследований, следует отметить, что в испаноязычной литературе имеется ряд работ, посвященных проблемам феноменологии, философии религии и сакрального. Это, прежде всего, работа Хуана Сахагуна Лукаса Хернандеса «Феноменология и философия религии» [4], изданная в 1999 г. в Мадриде, а также Ренато Сомберга Пфедфера «Сакральное в информационном обществе» (Мадрид, 2006) [5]. Исследование Х.С.Л. Хернандеса содержит анализ таких вопросов и блоков религиоведческого знания, как проблемы фундаментальной, систематической и сакраментальной теологии, а также история религии и искусства. Для прояснения религиозной ситуации современности автор приводит мысль – метафору М. Бубера о «затмении Бога» («eclipse de Dios»), что означает кризисные явления в религиозном сознании и изменения в отношениях с Абсолютом. В то же время религиозное начало не исчезает полностью, хотя и претерпевает изменения. «Por consiguiente, podrá hablarse de eclipse de lo religioso, pero no de ocaso y de muerte»², – полагает он [4, p. 9]. Объединяющим элементом наук о религии является оригинальный религиозный опыт (la vivencia religiosa original).

В рамках поливариативности религиоведческого дискурса можно эксплицировать природу религиозного опыта с различных точек зрения: культурфилософской, антропологической, феноменолого-онтологической и др. Однако эта взаимосвязь не является однозначной и линейной: религиозный опыт имеет имманентно-трансцендентную природу и к нему не применимы прямые культурные связи, линейная детерминация. На наш взгляд, религиозный опыт обладает собственной автономностью и интенциональностью, и в этом смысле он самодостаточен и обусловлен лишь когнитивно-мировоззренческими схемами данной религиозной системы. Вопрос перцепции религиозного опыта не является глубоко изученным; перцептивная природа религиозного опыта нуждается в теоретическом осмыслении и разработке методологической базы.

Концепция «бытия сущего» М. Хайдеггера в контексте проблем религиозной онтологии. В структуру онто-философского анализа целесообразно включить базовые положения онтологической концепции М. Хайдеггера. В философском творчестве Хайдеггера 30-х годов следует отметить такую работу, как «Исток художественного творения», основой которой является доклад, прочитанный им в 1935 г. во Фрайбурге-ин-Брайсгау. На наш взгляд, это одна из самых значительных работ для понимания интенций творчества М. Хайдеггера, а также онтологического контекста проблем современной философии культуры. Размышления М. Хайдеггера об истоке творения применимы к дискурсу о сущности и истоках культуры и ее смыслового поля. Немецким мыслителем представлены вариации идеи о круговом вращении сущего: «Не только основной переход от творения к искусству, как и переход от искусства к творению, есть круг, но и в отдельности каждый из переходов, на которые мы отваживаемся, есть круг и кружит внутри всего круга» [6, с. 83].

Исследуя понятие бытия, выдающийся немецкий философ выдвигает постулат о «мышлении бытия без сущего». «Но является ли бытие вещью? Находится ли бытие, как и все наличное сущее, во времени? А, вообще, есть ли бытие? Если оно есть, то мы должны неизбежно признать, что оно какое-то сущее, и, следовательно, искать его среди прочего сущего. (...) Бытие – некий предмет, но никакое не сущее» [7, с. 81–83]. Это концепция деструкции истории бытия М. Хайдеггера, квинтэссенция которой репрезентирована в следующей идее: «мыслить бытие без сущего: мыслить бытие, не считаясь с метафизикой» [7, с. 100]. Деструкция истории бытия фиксируется на понятии бытия как таковом, вне дуализма метафизических западноевропейских схем. В исследованиях по онтологии М. Хайдеггера отмечается, что «Способы бытия (или модусы языка у позднего Хайдеггера) спрашивающего определяют суть бытия сущего. Бытие – это то, что «есть», но ему предпосылается предметная определенность, что и составляет

² «Поэтому мы можем говорить о затмении религиозного, но не о его закате и смерти» (пер. с исп. Н.А. Никонович).

установку европейской метафизики, объективирующей бытие. Тем самым разрушается «мистерия бытия»; вместо того чтобы быть предпосылкой понимания всякого отдельного сущего, оно само оказывается определенным при посредстве одного из способов определения сущего – «пред-ставления» [8, с. 114]. Бытие у М. Хайдеггера обнаруживает свою близость к ничто, и в этом смысле можно говорить о «онтологии ничто» у данного автора.

Размышления М. Хайдеггера о вечности искусства приводят его к идеям о бытии сущего. «Таки-ми определениями и закладывается основа истолкования вечности вещи, задавшая меру впоследствии, ими полагаются твердые пределы западного истолкования бытия сущего. Западное истолкование сущего начинается с того, что греческие слова перенимаются римско-латинским мышлением» [6, с. 93–95]. В смешении понятий сущего и бытия укоренена «беспочвенность западного мышления», по выражению М. Хайдеггера. Данная тема намного глубже представленного ракурса, поскольку беспочвенность культуры и утрату ее основ можно также связать с нивелированием мифического «архе».

«Непритворное пребывание вещи» – это объединение горизонтов истока бытийственности и бытия как такового. Эти идеи во многом являются основой взглядов позднего этапа творчества мыслителя, его концепции фундаментальной природы бытия, его онтологического проекта. Анализ М. Хайдеггера картины Ван Гога «Башмаки» позволяет раскрыть глубинную суть онтологии искусства. Это анализ вечности вещи, вещи, пребывающей в себе самой, покоящейся в своем непотаенном и глубинном бытии. В работе «Исток художественного творения» содержится квинтэссенция онтологической интерпретации полотна Ван Гога: «Сущее вступает в несокрытость своего бытия» [6, с. 123]. Эта мысль является одной из важнейших в концепции фундаментальной онтологии М. Хайдеггера и означает пребывание вещей в их естестве.

Этот же онтологический анализ применим не только к бытию искусства, но и мифа, религии, культуры. Именно Хайдеггеру принадлежит детальный анализ понятий «онтологический» и «онтический». Онтологическая размеренность времени не всегда совпадает с онтической. Различая онтическое и онтологическое, М. Хайдеггер приводит в пример Бамбергский собор. Если экстраполировать эту метафору фундаментальной онтологии на антропологию и культуру, то она будет иметь своим следствием представление о культуре, которая может быть жива с онтологической точки зрения, но мертва с онтической. В разных культурах наблюдается различное соотношение онтических и онтологических элементов, что позволяет видеть феномены этой культуры как недетерминированные прошлым и латентно определяющие смысловую сферу данной культуры. Как мы отмечали в наших предыдущих работах, прежде чем исследовать характерные смыслоформы, образы, мифологемы, латентно содержащиеся в данной культуре, следует понять, имеют они онтический либо онтологический статус [9, с. 126]. Смысловая сфера культуры распадается на эти фундаментальные базовые уровни – онтологический и онтический. Классическая фраза В. Виндельбанда о том, что истины не существуют, но значат, применима к анализу синхронности и диахронности культур. Это означает, что есть культуры, которые перестают существовать в онтической размерности (Месопотамия, Шумер, Древний Египет и др.), но продолжают существовать онтологически. Их духовное, сакральное качество трансформировалось в онтологическое измерение, в котором архетипы, мифологемы, символы продолжают латентно существовать в сфере культурных смыслов.

Глубинный дискурс М. Хайдеггера о сущем и бытии изменил всю структуру и тональность западного мышления и, на наш взгляд, рефлексии о культуре, мифе и религии. И в контексте идей онтологического проекта М. Хайдеггера мы можем говорить о различиях между бытием и сущностью культуры. Если объединить горизонты мифо-онтологического и фундаментально-онтологического дискурсов, то мифическое первоначало может подлежать обнаружению такими же онтологическими и когнитивно-методологическими процедурами, как и бытие у М. Хайдеггера. Онтология мифо-религиозного субъекта (сознания) и онтология мифо-религиозной культуры – это те измерения, в которых мы можем развивать хайдеггеровский дискурс о бытии и сущем. Несокрытость сущего в мифологическом, религиозном бытии позволяет открывать новые смыслы в пространстве интерпретации этих феноменов. «То или иное сущее (...) приводится в творении к стоянию в светлоте своего бытия. Бытие сущего входит в постоянство своего свечения» [6, с. 123]. Данная мысль М. Хайдеггера меняет всю структуру теоретического мышления и может явиться несущим конструктом понимания многих феноменов культурного и религиозного бытия, которые предстают как «бытие сущего».

Рефлексия М. Хайдеггера о художественном творении, по нашему мнению, применима и к рассмотрению многих других явлений. Анализ Хайдеггером произведений искусства в контексте развиваемой им онтологической концепции применим и к анализу религиозных и мифо-религиозных феноменов. Мы можем предположить, что в акте религиозной или мифологической когеренции имеет место подобное обнаружение «бытия сущего». Хотя немецкий мыслитель полагает, что «отъятие мира и распадение мира необратимы» [6, с. 135], следует заметить, что онтологическая и онтическая размеренность бытия

сущего имеют перманентный характер. Такой же перманентный онтологический характер имеет религиозная субстанция культуры. Для экспликации наших идей приведем следующую мысль М.Хайдеггера, посвященную анализу религиозного искусства: «Бог изображается не для того, чтобы легче было принять к сведению, как он выглядит; изображение – это творение, которое дает богу пребывать, а потому само есть бог» [6, с. 137–141].

Онтологические конфигурации идей М. Хайдеггера, его концепцию «бытия сущего», «бытийственности мира» можно рассматривать в контексте религиозной онтологии. Остаются малоисследованными его размышления о священном, которые мы здесь приводим: «Освящать – значит святить в том смысле, что в творческом воздвижении все священное раскрывается именно как священное и бог призывается в разверстые просторы своего пребывания» [6, с. 143]. Для прояснения идеи соотношения божественного и земного уместно использовать концепт «четверицы» (das Geviert – нем.) который связывает четыре оси бытия. В интерпретации В.Н. Семеновой это выглядит следующим образом: «...опыт пространственности человека развивается в поле игры божественного и смертного, земного и небесного, в пространственности мира «четверицы». Мир «четверицы» (божественное-земное-небесное-смертное), о котором пишет М.Хайдеггер в своих поздних работах, в силу своего игрового существования (игра вблизи и дали, различий и сходств) дает пространству возможность быть открытым» [10, с. 1138–1139]. На наш взгляд, это понятие воплощает идею синкретичности, и в этом смысле можно обнаружить ее близость мифологическим концепциям. «Говоря о единстве мира и вещей, Хайдеггер стремится показать, что они не рядоположены, а взаимно проникают друг в друга, служат мерой один другому. Эта сердечность мира и вещей представлена как единство разноликого: вещи собираются в мир, а мир, в свою очередь, хранит вещи» [8, с.111]. В англоязычной литературе анализ этого понятия содержится в статье G. Harman «Time, Space, Essence, and Eidos: A New Theory of Causation» [11].

«Мир бытийствует» – еще один концепт и философа немецкого мыслителя, позволяющая дифференцировать многомерность его онтологического дискурса. «В бытийствовании мира собрана та вместительность, откуда исходит хранительная милость богов, откуда мы тщетно ждем ее. И роковое отсутствие Бога – тоже способ, каким бытийствует мир», – пишет он [6, с. 145]. Несокрытость сущего (алетейя) позволяет вещам быть в их подлинности; в методологическом плане это может означать и несокрытость религиозного начала, религиозной реальности. Здесь хотелось бы упомянуть такое понятие онтологии М. Хайдеггера, как «просвет». «Однако совершается и нечто иное – над сущим и поверх сущего, но не в сторону от него, а предшествуя ему. Посреди сущего в целом бытийствует открытое место. Это просвет. Если мыслить его, исходя из сущего, то он бытийственнее всего сущего. Поэтому не зияющая середина окружена сущим, а, напротив, просветляющая середина окружает все сущее, кружа вокруг сущего, как ничто, которое мы почти не ведаем. Сущее лишь тогда может быть сущим, когда оно вступает и выступает в просветленность просвета», – полагает немецкий мыслитель [6, с. 161]. Данное понятие обладает как онтологическим, так и гносеологическим статусом и является одним из ключевых в системе позднего творчества рассматриваемого автора. Это, на наш взгляд, является онто-феноменологическим методом раскрытия непотаенности сущего. Экстраполируя корпус рассматриваемых идей на религиозную философию, мы можем говорить о непотаенности религиозной истины, религиозной действительности, что задает новый вектор в исследованиях религиозной онтологии и феноменологии, в современных религиозноведческих штудиях. Точка зрения на религиозную действительность как на сущее, которое «выдвигается в его наличное пребывание», «просветление сущего» расширяет концептуальные горизонты современного религиозноведения и онтологии религии. Рефлексия М. Хайдеггера относительно сущности и истока художественного творения, как и многие положения и идеи позднего периода, имплицитно содержат возможности экстраполяции на различные сферы гуманитарного познания: «...такое бытие есть исторически совершающееся обнаруживание здесьбытия и выставление себя наружу изнутри сопряженности с несокрытостью» [6, с. 195]. Непотаенность истины может быть понята как онтологический смысл религиозных истин. Мысль М. Хайдеггера, когда он пишет о «приведении в просторы разверстого сущего», «местопребывании богов в их близости и в их дали», выходит далеко за пределы концептуальных философско-онтологических схем.

Онтологическая стратегия М. Хайдеггера может являться комплементарной по отношению к доминирующим парадигмам современного гуманитарного познания. Те подходы в философии мифа и религии, которые существуют на настоящий момент, могут быть недостаточными для формирования нового взгляда на сущность религиозных и мифологических составляющих культуры. В ракурсе темы данной статьи представляется целесообразным выдвинуть парадигмальную междисциплинарную стратегию, интегрирующую онтологическую и культурологическую размеренность современного философского и религиозноведческого дискурса.

Таким образом, нами осуществлена попытка операционализации идей М. Хайдеггера в методологическом ключе для анализа мифологических и религиозных констант культуры. Его идеи продуктивны

в контексте развития религиозной феноменологии, онтологии и религиозной философии, позволяющими постулировать и исследовать «непотаенность» религиозного бытия. Онтологический проект немецкого мыслителя в когнитивном отношении может быть использован как один из векторов методологии религиозноведческого знания. Концепт «бытия сущего» применим к исследованию мифо-религиозных феноменов. Бытие сущего, непотаенность сущего – это то, что можно обнаружить в мифологической и религиозной действительности. Раскрытие этого может быть предметом как концептуального, теоретико-методологического, так и онто-феноменологического анализа религиозных субстант. Следует также заметить, что подобная ретроспектива исследований является достаточно новой в современной гуманитарной науке.

Онтологические стратегии современной философии мифа и религии в контексте методологии компаративного анализа. Компаративистский метод занимает значительное место в структуре современного гуманитарного познания. Методология компаративного анализа позволяет выделять теоретические константы в философских системах мыслителей, в различных философских системах, даже тех, которые имеют структурные и концептуальные различия, для обнаружения и экспликации их общего основания.

Значительный блок исследований в области онтологии и феноменологии мифа содержится в работах М. Элиаде, всемирно известного европейского мыслителя румынского происхождения, а также позднего М. Хайдеггера. Концепция М. Хайдеггера эволюционировала от феноменологической парадигмы к онтологической, что результировалось в корпусе оригинальных идей позднего М. Хайдеггера, касающихся анализа им проблем мифа, языка, поэзии. Онтологические интенции позднего этапа творчества немецкого мыслителя связана как с реактуализацией проблем бытия, так и осмыслением бытийственности таких феноменов, как миф и язык. Миф у М. Хайдеггера предстает как «просвет» бытия. Акцентуация проблем онтологии, бытийственности мифа присуща идеям этих двух мыслителей. Можно констатировать, что общим основанием для философских систем позднего М. Хайдеггера и М. Элиаде является онтология мифа. В контексте нашего рассмотрения онтологических идей М. Хайдеггера и М. Элиаде в компаративной перспективе следует отметить, что понятие бытия и сущего являются во многом смыслообразующими для данных авторов, однако у М. Элиаде мы можем обнаружить латентное оперирование как с понятием бытия, так и сущего, которые не являются контрпозиционными. Данные авторы представляют различные парадигмы гуманитарного знания, в то же время представляет научный интерес рассмотрение их идей в контексте методологического плюрализма концепций современной онтологии.

Мы отмечали в наших работах, что можно говорить о том, что М. Элиаде предлагает онтологическую трактовку феноменов бытия традиционных культур: их значимость определяется сакральным статусом, выводящим их за пределы наличного бытия. В философии мифа М. Элиаде миф становится реальностью, способной видоизменять модальность человеческого существования. Миф выступает точкой отсчета концептуальных построений мифо-онтологической парадигмы М. Элиаде, и его значение сводится, прежде всего, к продуцированию реальности. Для онтологии мифа М. Элиаде характерно понимание мифа не как формы отражения феноменального мира, но представление о нем как о реальности мифологического сознания [9, с. 90]. Нами предложена дефиниция подхода М. Элиаде как мифо-онтологической парадигмы [12, p. 121].

При этом в концепции феноменологии и онтологии мифа и религии М. Элиаде то, что лишено онтологического, архетипического базиса, является неподлинным и не-сущим. Мифологические праформы обладают онтологическим статусом в системе европейского мыслителя, они латентно существуют в сознании и связаны с потенциальной возможностью их актуализации, а также с сущностными изменениями в человеческой природе: «Осмыслив собственную антропологическую символику, которая является ничем иным, как вариантом архаической системы символов, современный человек овладеет новым сущностным измерением, неведомым экзистенциальному: это подлинная и наивысшая модальность бытия, которая уберезет человека от нигилизма и исторического релятивизма, при этом не отрывая его от истории» [13, с. 146]. Это новая экзистенциальная онтология, смена «модальностей бытия», обретение божественной природы, «самости», говоря в терминах аналитической психологии К.-Г. Юнга. Здесь, на наш взгляд, обнаруживается близость онтологических идей М. Элиаде и концепции *das Geviert* М. Хайдеггера, «единства мира и вещей». Бытийственность мира, воплощенная в Четверице, имеет глубокий смысл: это недихотомическое единство четырех (первоначально двух) основополагающих начал. Таким образом, это онтологическая структура, которая содержит в себе понимание бытия и ничто у Хайдеггера.

Относительно возможного синтеза идей М. Элиаде и М. Хайдеггера можно заметить, что мифо-онтологическая парадигма М. Элиаде может быть дополнена онтологическим проектом М. Хайдеггера. «Непотаенность» истины проступает в мифе, что сближает подходы этих двух авторов. При этом можно

констатировать, что понимание сущего как онтологической категории отличается у М. Хайдеггера и М. Элиаде. Современное гуманитарное знание стоит перед необходимостью выработки новых подходов и синтеза парадигм. Сопряжение таких парадигм, как мифо-онтологическая М. Элиаде и парадигма глубинного онтологического дискурса М. Хайдеггера, открывает новые возможности для исследования мифа, бытия и культуры в их взаимодополнительности.

Заключение. Подводя итог проведенному в исследовании анализу, можно сделать следующие выводы. Осуществлена попытка операционализации идей М. Хайдеггера в методологическом ключе для анализа мифологических и религиозных констант культуры. Дифференцирована многомерность дискурса фундаментальной онтологии М. Хайдеггера применительно к проблемам философии культуры и религии. Выдвинута парадигмальная междисциплинарная стратегия, интегрирующая онтологическую и культурологическую размеренность современного философского и религиоведческого дискурса. Онтологическая стратегия М. Хайдеггера может являться комплементарной по отношению к доминирующим парадигмам современного гуманитарного познания. Трудности изучения мифо-религиозных феноменов, в том числе теоретико-методологического и эпистемологического порядка, делают необходимым поиск новых подходов к анализу их онтологического и эпистемологического измерения. Концепт «бытия сущего» применим к исследованию мифо-религиозных феноменов. Бытие сущего, непотаенность сущего – это то, что можно обнаружить в мифологической и религиозной действительности. Раскрытие этого может быть предметом как концептуального, теоретико-методологического, так и онтофеноменологического анализа религиозных субстант.

XX век характеризуется плюралностью методологических стратегий и появлением ряда региональных методологий с доминированием идей нелинейности, неаксиологичности, партикулярности культур. Нами разработаны теоретические основы структурно-системного взгляда на культуру и ее составляющие – миф, религию, другие нерелексивные компоненты. Результатом является формирование трансдисциплинарного, кросс-культурного подхода к проблемам культуры, мифа и религии, их сущности и субстанциально-онтологических характеристик.

Специфика изучения разновидностей культур, которые мы обозначаем как мифо-религиозные, требует своего инструментария и методологии исследования. Инкорпорирование религиозно-феноменологической и онтологической стратегии в сферу культурфилософских исследований позволяет наметить контуры и ключевые идеи нового понимания религии и культуры. Применительно к исследованию данных феноменов это означает и новую онтологию, понимание культуры и религии как поливариативности смыслов ее кросс-культурного измерения. Определено, что мифологические и религиозные культуры обладают собственным специфическим универсумом, что является объектом и предметом методологии исследования сакральных культур, развиваемой нами. Таким образом, методология исследования мифологических и религиозных культур может включать в себя теоретические константы феноменологии и онтологии религии, герменевтический способ интерпретации (то, что М. Элиаде называет «творческой герменевтикой сакрального»), кросс-культурный анализ.

ЛИТЕРАТУРА

1. Пылаев, М.А. Философия религии в феноменологии религии Рудольфа Отто / М.А. Пылаев // Вестн. ПСТГУ. Сер. Богословие. Философия. – 2011. – Вып. 6 (38). – С. 73. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/v/filosofiya-religii-v-fenomenologii-religii-rudolfa-otto>. – Дата доступа: 18.11. 2018.
2. Коначева, С.А. «Бог, отвечающий молчанию»: интерпретация философии М. Хайдеггера в христианской философии второй половины XX века / С.А. Коначева // Вестн. РГГУ. Сер. Философия. Социология. – 2008. – № 7. – С. 99–114.
3. Коначева, С.А. Фундаментальная и региональная онтология: соотношение философии и теологии в экзистенциальной аналитике М. Хайдеггера / С.А. Коначева // Вестн. РГГУ. Сер. Философия. Социология. – 2009. – № 12. – С. 136–148.
4. Sahagun Lucas Hernandez, J. Fenomenologia y filosofia de la religion / J. de Sahagun Lucas Hernandez. – Biblioteca de autores cristianos. Madrid, 1999. – 118 p.
5. Somberg Pfeffer, R. Lo sagrado en la sociedad de la informacion y de la contribucion de las religiones brasilenas al dialogo interreligioso / R. Somberg Pfeffer. – Universidad Complutense de Madrid. Madrid, 2006. – 384 p.
6. Хайдеггер, М. Исток художественного творения / М. Хайдеггер ; пер. с нем. А.В. Михайлова. – М. : Академ. проект, 2008. – 528с.
7. Хайдеггер, М. Время и бытие / М. Хайдеггер // Разговор на проселочной дороге : сб. : [пер. с нем.] / под ред. А.Л. Доброхотова. – М. : Высш. шк., 1991. – С. 80–101.
8. История современной зарубежной философии: Компаративистский подход. Т. 1. – 3-е изд., расшир. – СПб. : Лань, 1998. – 448 с.
9. Никонович, Н.А. Теоретический анализ философии мифа М. Элиаде : основные идеи и когнитивный потенциал / Н.А. Никонович. – Минск : Бел. наука, 2018. – 151 с.

10. Семенова, В.Н. Хайдеггер / В.Н. Семенова // Новейший философский словарь. – 3-е изд., исправл. – Минск : Книжный дом, 2003. – С. 1134–1144.
11. Harman, G. Time, Space, Essence, and Eidos: A New Theory of Causation / G. Harman // *Cosmos and History : The Journal of Natural and Social Philosophy*. – 2010. – Vol 6, No 1. – Режим доступа: <http://www.cosmosandhistory.org/index.php/journal/article/view/133/276>. – Дата доступа: 03.09.2018.
12. Nikonovich, N. El paradigma del mito-ontológico de Mircea Eliade y su significación metodológica / N. Nikonovich // *ANDULI. Revista Andaluza de Ciencias Sociales*. – 2011. – № 10. – P. 121–126.
13. Элиаде, М. Образы и символы (эссе о магико-религиозной символике) / М. Элиаде // Миф о вечном возвращении : избр. соч. : [пер. с фр.] / М. Элиаде ; науч. ред.: В.П. Калыгин, И.И. Шептунова. – М. : Янус-К, 2000. – С. 127–247.

Поступила 12.05.2020

CONCEPTUAL ANALYSIS OF M. HEIDEGGER'S ONTOLOGICAL DISCOURSE IN THE CONTEXT OF THE PROBLEMS OF RELIGIOUS PHILOSOPHY

N. NIKONOVICH

In the article, there was made an attempt of operationalization of ideas of M. Heidegger in the methodological way for analysis of mythological and religious constants of culture; the multidimensionality of ontological discourse of M. Heidegger in relation to the problems of philosophy of culture and religion was differentiated. Within the framework of theoretical and conceptual analysis, the ontological configurations and specifications of M. Heidegger's concept were explicated. There is postulated the idea that ontology of the myth-religious subject (consciousness) and the ontology of myth-religious culture are those dimensions, where it is possible to develop Heidegger's discourse about being. It was showed that in the act of religious or mythological coherence, there takes place the detection of "being", about which M. Heidegger writes. Uncoveredness of being (aletheia) in mythological religious being lets to discover new meanings in the space of interpretation of these phenomena. The ontological project of German thinker in the cognitive sense can be used as one of the vectors of the methodology of religious knowledge: the presence of the religious in the space of its being; its beingness is the goal of analysis of deep philosophy and phenomenology of religion. This ontological strategy may be complementary to dominant paradigms of modern humanitarian knowledge.

Keywords: *conceptual and comparative analysis, ontological configurations, multidimensionality of ontological discourse, methodology of humanitarian and religious knowledge, paradigmatic interdisciplinary strategies, myth-religious constants of being of culture, projections of ontological discourse, pluralism of ontological strategies, operationalization of M. Heidegger's ideas, myth-religious coherence, M. Eliade's project of religious philosophy, semantic sphere of culture.*

УДК 008+821.112.2

**КУЛЬТУРФИЛОСОФСКИЕ, ДУХОВНО-ЭТИЧЕСКИЕ И ЭСТЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ
ВЕЙМАРСКОЙ КЛАССИКИ****Е.А. ШМЫК***(Белорусский государственный университет, Минск)*

Рассматриваются культурфилософские, духовно-этические и эстетические основания веймарской классики.

Анализируется влияние идей И.И. Винкельмана, И. Канта, И.Г. Гердера на взгляды И.В. Гёте и Ф. Шиллера. Концепции «всемирной истории» и «всемирной литературы» рассматриваются как результаты развития философской базы веймарской классики.

Ключевые слова: *веймарская классика, И.В. Гёте, Ф. Шиллер, немецкая литература, концепция «всемирной истории», концепция «всемирной литературы».*

Введение. Эпоха веймарского классицизма стала поистине знаковой не только в истории немецкого Просвещения, но и всей культуры Германии. Достижения представителей этого направления становились объектами исследований не одного поколения культурологов, литературоведов, философов, историков. Представители веймарского классицизма, в первую очередь И.В. Гёте и Ф. Шиллер, создали не просто неповторимые образцы литературы, но и разработали собственные философские, культурологические, литературоведческие, этические и эстетические концепции.

Исследованием различных аспектов данной темы в своих работах занимались такие ученые, как А.В. Михайлов, А.Г. Аствацатуров, Г.В. Синило. Но несмотря на это тема еще не в полной мере освещена в рамках отечественной культурологической науки и существует необходимость комплексного рассмотрения данного вопроса.

Цель статьи – выявление культурфилософских, духовно-этических и эстетических оснований веймарской классики и их влияния на главных представителей веймарского классицизма – И.В. Гёте и Ф. Шиллера

Основная часть. Зрелость идей немецких просветителей и новаторство эстетических поисков литературы Германии в наибольшей степени проявили себя в 50–60-е гг. XVIII в. Именно эти годы ознаменованы в истории немецкого Просвещения новыми открытиями мирового уровня, достижением синтеза художественного слова и философских идей, разработкой новейших эстетических концепций. Последнее в первую очередь связано с именами И.И. Винкельмана и Г.Э. Лессинга.

И.И. Винкельман признан одним из выдающихся знатоков античности и крупнейших теоретиков искусства. Несмотря на то, что подавляющее большинство работ И.И. Винкельмана было посвящено преимущественно скульптуре и архитектуре, идеи, которые высказывались им в работах, оказали существенное влияние на всю немецкую культуру второй половины XVIII – начала XIX вв. Он избирает собственный путь в исследовании искусства и культуры, рассматривая их не только в историческом ключе, но и с точки зрения теории культуры. Многие идеи и концепции, предложенные в его работах, посредством переосмысления и изменения в рамках веймарского классицизма стали достоянием в т.ч. и белорусской культуры. Наследие Винкельмана недостаточно изучено в белорусской гуманитаристике, но благодаря исследованию и переводам произведений Гёте и Шиллера, в которых ретранслируются его идеи, они смогли проникнуть и в отечественное научное и культурное пространство.

Исследователями отмечается тот факт, что именно благодаря И.И. Винкельману в значительной степени стало возможно коренное переосмысление взглядов на античность. Важно отметить, что оно произошло не только в немецкой, но и в европейской культуре в целом. Прежде всего этот процесс заключался в признании первенства греческого искусства, а также в постулировании важной роли простоты нравов, глубины и искренности чувств, которые были выражены в рамках эллинского искусства и литературы. Однако стоит сразу же подчеркнуть, что главной идеей, которую дал Винкельман не только немецкой, но и мировой культуре, была целостная концепция эллинской «свободной человечности», как назвал ее впоследствии Гёте. Именно эта концепция в конечном итоге была воспринята просветителями как основа совершенного, прекрасного искусства. Это искусство было призвано воспитывать эту самую свободную человечность в современном автору обществе.

Б.Я. Гейман в очерке о Винкельмане отмечает: «В искусстве Древней Эллады он открыл отражение давно утерянной “прекрасной человечности” и противопоставил ее как норму и идеал униженному, ущемленному человеку феодального (и буржуазного) общества. Придавая...огромное значение воспитательной роли искусства...он призывал современных художников “подражать грекам”, т. е. возродить в искусстве образ полноценного человека» [1, с. 106]. Особое значение трудов и концепций Винкельмана в

развитии веймарского классицизма подчеркивает и то обстоятельство, что один из его важнейших манифестов, написанный Гёте, называется «Винкельман и его время» (1805). Здесь Гёте, рассматривая идеи Винкельмана, пишет: «...он сам выступает в качестве поэта, притом превосходного и неоспоримого, в своих описаниях статуй и почти во всех своих произведениях поздней поры» [2, с. 180–181]. Таким образом, влияние трудов Винкельмана отмечается не только в идейном ключе, но и в стилистическом.

Центральное место в классицистической эстетике И.И. Винкельмана занимает идеал гармоничного искусства, искусства прекрасного, которое опирается прежде всего на идеал гражданской свободы (именно эта идея впоследствии будет успешно перенята и реализована в творчестве веймарских классиков). Данный идеал подразумевает развитие практически всех задатков, которыми так или иначе обладает человек. Что не менее важно, эта идея предполагает также соединение человеческой красоты, как духовной, так и физической, с гражданским образом мыслей. Винкельман первым из теоретиков искусства приходит к пониманию истории искусства посредством рассмотрения ее в непосредственной связи с развитием самого общества. Заслуга Винкельмана состоит в том, что он первым начал говорить о влиянии уровня гражданских свобод и участия народа в обсуждении общественных дел на становление искусства. В подтверждение данной мысли можно привести одну из главных идей основного труда Винкельмана, снискавшую особое внимание среди современников немецкого ученого: «Свобода, царствовавшая в управлении и государственном устройстве страны, была одной из главных причин расцвета искусства в Греции» [3, с. 98]. Сразу же следует оговорить тот факт, что эта самая внутренняя свобода неотделима, по мнению Винкельмана, от внешней свободы.

Благодаря трудам Винкельмана красота все чаще начинает связываться в понимании немцев непосредственно со свободой. Взаимосвязь этих двух понятий осмысливается с разных точек зрения разными мыслителями в разные эпохи. В «Письмах об эстетическом воспитании человека» (1793–1795) Ф. Шиллер отмечает: «В течение целых столетий философы и художники работают над тем, чтобы внедрить в низы человечества истину и красоту; первые гибнут, но истина и красота обнаруживаются победоносно со свойственной им несокрушимою жизненной силой» [4, с. 265]. Необходимо помнить, что при всем этом свобода недостижима без красоты, прекрасного искусства. Два центральных понятия, занимающих важное место в эстетических и этических системах различных авторов, не могут сосуществовать вне своей взаимосвязи. Истинная красота, а вслед за ней и искусство, не могут быть поняты без свободы. Но и свобода в свою очередь не может быть познана без красоты и искусства. «Свободу и культуру, как ни тесно они связаны друг с другом в наивысшей полноте, – только благодаря такой связи и достигая этой наивысшей полноты, – все же трудно связать в становлении. Покой – предпосылка культуры, но ничто так не опасно для свободы, как покой», – говорит Шиллер [4, с. 315].

Красота и свобода тесно связаны с искусством, которое классик наделяет новой ролью. В его понимании искусство может выступить, подобно религии, консолидирующей силой в обществе. Именно у Шиллера четко прослеживается понимание искусства как формы общения между людьми. Искусство, основанное на красоте и свободе, должно стать центром его идеала – государства, основанного на эстетических принципах.

Свобода рассматривается Шиллером в самых разных ее проявлениях. Примечательно, что во втором письме он затрагивает тему «истинной политической свободы», которую называет не иначе как «самым совершенным из произведений искусства» [4, с. 253]. В «Письмах об эстетическом воспитании» Шиллер подчеркивает коммуникативную силу искусства, его общественный характер. Эти идеи наталкивают на мысль о современной нам культуре, в котором искусство имеет такой же общественный и массовый характер. Безусловно, не стоит сравнивать искусство в концепции Шиллера с искусством массовой культуры, но некоторые функции у них определенным образом схожи.

Особенно отметим еще одно положение концепции Винкельмана, согласно которому именно в античном (особенно эллинском) искусстве можно увидеть тот путь, следуя по которому становится возможным создание великого современного искусства: «Единственный путь для нас сделаться великими и, если возможно, даже неподражаемыми – это подражать древним» [5, с. 86]. Эта мысль, – пожалуй, одна из основополагающих, в значительной степени становится почвой для развития идейно-философской основы веймарского классицизма. Но в этой связи стоит сразу же обозначить несколько важных для понимания моментов: «подражать древним» для теоретика культуры, – в первую очередь, стремиться к красоте гармоничной. Творцы, следующие по этому пути, помимо прочего нацелены на выражение высоких и актуальных во все времена ценностей. Этот процесс непосредственно связан с совершенствованием человека. Важной в этой связи мыслью является идея, что каждый человек имеет возможность развить «великую и твердую душу» и его происхождение в этом процессе не будет играть никакой роли.

Неотъемлемой чертой веймарского классицизма также является обязательное обращение к античности. В этой связи Г.В. Синило пишет: «Обращение к античности не означает в понимании веймарских классиков прямого заимствования образов и сюжетов, но именно творчество в духе античности – в духе

“благородной простоты и спокойного величия”» [6, с. 336]. Винкельман был в числе первых, кто в своих трудах сформулировал мысль о совершенствовании человека путем восприятия искусства. Эта же идея в итоге была использована Гёте и Шиллером в процессе разработки философских оснований «веймарского классицизма. Начиная с «Ифигении в Тавриде» и «Эгмонта», Гёте, а следом и Шиллер (впервые реализуя это в «Доне Карлосе»), разрабатывают идеи свободной человечности. В этом прослеживается огромное влияние Винкельмана, концепции которого были взяты за основу, но в значительной степени переосмыслены.

Концепции Винкельмана, философия и эстетика И. Канта, а также творческие установки и личное общение с Гёте приводит к тому, что в 90-е гг. XVIII в. существенно изменяется поэзия Ф. Шиллера, он начинает разрабатывать теоретические вопросы в различных направлениях. Важен тот факт, что Шиллер самостоятельно, но параллельно Гёте работает над своим вариантом веймарского классицизма.

Путь Шиллера связан прежде всего с преодолением тягот и прозаичности действительности, поисками нового типа героя. Именно в это время Шиллер постулирует одно из своих основных положений о том, что «путь к свободе ведет через красоту», записанное им в «Письмах...». Эта идея позже будет заимствована мыслителями других культур, например, Ф.М. Достоевским. Стоит обратить внимание и на тот факт, что увлечение античностью, вслед за Винкельманом, стало для Шиллера способом самозащиты духа, а также способом протеста против современного ему состояния немецкого общества. В конечном итоге эстетические положения Шиллера были соединены с теоретическими установками Гёте, с его новым открытием античности, близким Винкельману, в рамках веймарского классицизма.

Долгое время Шиллер увлекался историей; и эстетика, а также его философия культуры, стали непосредственным продолжением его занятий. Шиллер был последователем и учеником И. Канта, но в определенном момент стал разрабатывать собственные идеи и концепции. Рассматривая идеи Шиллера-историка в контексте всего движения европейской исторической мысли, многие исследователи (как, например, А.Г. Аствацатуров [7]) причисляют его к традиции гуманизма, впервые возникшей в период кризиса ренессансного мировоззрения. Здесь культура, по сути, рассматривается как некий кризис, но в то же время такого рода видение истории содержит в себе и тенденцию к преодолению этого кризиса. В этом случае на передний план выходит идея единства человека и культуры, а также осознание необходимости этого единства, ведь оно есть источник для дальнейших действий.

Под влиянием идей Гердера Шиллер начинает рассматривать понятие «мировой истории». Именно она, по мнению Шиллера, должна быть понята как «всеобщая», «универсальная». Примечательна в этой связи работа Ф. Шиллера «Что такое мировая история и для какой цели ее изучают» (1789), где классик видит XVIII в. как канун слияния различных наций в единое сообщество. Одно из важнейших мест здесь занимает мысль Шиллера о том, что подобное слияние не ведет к утрате национальной самобытности того или иного народа. Эта идея сегодня звучит не просто актуально, но злободневно. Она своего рода вариация концепта глокализации, привлечшего внимание западных социологов лишь после 80-х гг. XX в.

Сходную мысль можно найти в теоретических взглядах Гёте, в частности, его концепции «всемирной литературы» (die Weltliteratur), где наиболее полно проявляется единство универсального и национального. Как и в ситуации с Шиллером, эта концепция сложилась под влиянием Гердера. Сам Гёте в разговоре с И.П. Эккерманом 31 января 1827 г. высказывает следующую идею: «...Я охотно вглядываюсь в то, что имеется у других наций, и рекомендую каждому делать то же самое. Национальная литература сейчас мало что значит, на очереди эпоха всемирной литературы, и каждый должен содействовать скорейшему ее наступлению. Но и при полном признании иноземного нам не гоже застревать на чем-нибудь выдающемся и почитать его за образец» [8, с. 219]. Это высказывание чрезвычайно иллюстративно при рассмотрении темы всей статьи: здесь Гёте ратует за историческое понимание искусства, национальную самобытность, но при этом и за осознание того факта, что истинное искусство содержит общечеловеческие ценности, имеет единую основу.

А.В. Михайлов, известный российский германист, отмечает важное место работы над «Западно-восточным диваном» в процессе разработки концепции «всемирной литературы», приводя в подтверждение суждения Гёте о единстве общечеловеческой культуры при многообразии национальных форм: «Гёте пришел к убеждению, что история и культура всего человечества едины, что культура по существу интернациональна. “Как курьерской почтой и пароходами, так нации все теснее сближаются между собой...изданиями, и...я всегда буду обращать внимание на этот взаимообмен” (письмо Т. Карлайлю от 8 августа 1828 г.)» [9, с. 667–668]. Основой данного единства, по мнению самого Гёте, фундаментом всемирной литературы являются эллинская и библейская культуры, их диалог.

Гёте как никто другой осознает важность опыта и облика каждой национальной культуры и литературы, подчеркивает при этом актуальность их диалога. Значимым для самого Гёте является диалог между культурами Запада и Востока, что наиболее ярко и отражается в его «Западно-Восточном диване». Г.В. Синило пишет по этому поводу: «Наглядным воплощением диалога культур, равно как и культуры

диалога, “культуры беседы” (В. Библер), стал итоговый лирический сборник Гёте “Западно-восточный диван”, представляющий грандиозную панораму мира и человеческой души и – в соответствии с названием – панораму западной и восточной культур, точнее – их синтез» [10, с. 217]. К стихотворениям из данного сборника Гёте лично написал научно-критические заметки и статьи, которые должны были способствовать лучшему пониманию сборника. При анализе данных статей становится понятно, что Гёте был одним из величайших востоковедов и библеистов своего времени. Характеризуя «Западно-восточный диван», Г. В. Синило описывает его как «органическое единство поэзии и науки, своего рода поэтической культурологии – и культурологии, религиоведения, литературоведения в самом настоящем научном смысле» [8, с. 217]. Что касается Ф. Шиллера, то в его творчестве тема диалога культуры также нашла свое отражение в полной мере, в частности, в его пьесе «Деметриус», где поэт описывает события российской истории. Примечательно, что находит здесь отклик и белорусская культура. В частности, речь идет о создании Шиллером героя Льва Сапеги, который представляется читателю как человек исключительной мудрости и рассудительности.

Заключение. Таким образом, мы видим, что веймарская классика занимается разработками собственных культурфилософских, духовно-этических и эстетических концепций, который впоследствии были переняты мыслителями других эпох и культур. И.В. Гёте и Ф. Шиллер стояли у истоков не просто литературного направления, но и культурного феномена, вобравшего в себя реалии современности и лучшие традиции и идеи античной культуры и искусства.

Центральную роль в разработке теоретических основ веймарского классицизма сыграл И.И. Винкельман, чьи взгляды оказали существенное влияние на Гёте и Шиллера. Понимание античности Винкельманом легло в основу эстетики и этики этого направления. Гёте и Шиллер не раз обращались к достижениям, но не в простом подражании, а в переосмыслении и адаптации основополагающих концептов и идей.

Помимо этого, стоит отметить и немалое влияние идей философов И. Канта, И.Г. Гердера. Многие идеи были заимствованы у них веймарскими классиками и впоследствии переосмыслены в рамках собственного творчества. Это творчество строилось в духе «благородной простоты и спокойного величия», которое в своих трудах показал Винкельман. Ощущается Винкельман и в концепции «свободной человечности», которую веймарские гении раскрывают в своем творчестве.

Триада «Красота – Искусство – Свобода» становится одной из центральных элементов веймарского классицизма. Все три элемента взаимосвязаны и могут пониматься и существовать только в синтезе. Творчество классиков строится на принципах свободы и красоты, которые порождают истинное искусство. И только это искусство может способствовать воспитанию целостной, гармоничной личности.

Важное значение для развития философии и культурологической мысли имеют идеи и взгляды Гёте и Шиллера, представленные ими в концепциях «всемирной литературы» и «всемирной истории». Они являются итогом развития философской базы веймарского классицизма. В них содержатся главные представления поэтов о важности и необходимости межкультурного диалога. При этом речь не только о диалоге национальных культур, но и исторических эпох. Позже схожую мысль выскажет и М. Бахтин, описывая уровни межкультурного диалога. Гёте и Шиллер доказывают необходимость конструктивного диалога и заимствования лучших образцов, их переосмысления в рамках национальной культуры.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гейман, Б.Я. Винкельман / Б.Я. Гейман // История немецкой литературы : в 5 т. / под ред. Н.И. Балашова [и др.]. – Т. 2 : XVIII в. – М. : Изд-во Академии наук СССР. – С. 106–121.
2. Гёте, И.В. Винкельман и его время / И.В. Гёте ; пер. с нем. Н. Ман // Гёте И. В. Собрание сочинений : в 10 т. / под ред. А. Аникста и Н. Вильмонта. – Т. 10 : Об искусстве и литературе. – М. : Худ. лит., 1980. – С. 156–189.
3. Винкельман, И.И. Мысли по поводу подражания греческим произведениям в живописи и скульптуре / И.И. Винкельман // Избранные произведения и письма. – М. ; Л. : Academia, 1935. – С. 85–137.
4. Шиллер, Ф. Письма об эстетическом воспитании человека / Ф. Шиллер ; пер. с нем. Э. Радлова // Собрание сочинений : в 7 т. / под ред. Н. Вильмонта и Р. Самарина. – Т. 6 : Статьи по эстетике. – М. : Гос. изд-во худ. лит., 1957. – С. 251–359.
5. Винкельман, И.И. История искусства древности. Малые сочинения / И.И. Винкельман. – СПб. : Алетейя : Гос. Эрмитаж, 2000. – 800 с.
6. Синило, Г.В. История немецкой литературы XVIII века / Г.В. Синило. – Минск : БГУ, 2012. – 400 с.
7. Аствацатуров, А.Г. Поэзия. Философия. Игра. Герменевтическое исследование творчества И.В. Гёте, Ф. Шиллера, В.А. Моцарта, Ф. Ницше / А.Г. Аствацатуров. – СПб. : Геликон Плюс, 2010. – 496 с.
8. Эккерман, И.П. Разговоры с Гёте в последние годы его жизни / И.П. Эккерман ; пер. с нем. Н. Ман. – М. : Худ. лит., 1981. – 687 с.
9. Михайлов, А.В. «Западно-восточный диван» Гёте: смысл и форма / А.В. Михайлов // Западно-восточный диван / И.В. Гёте ; изд. подгот. И.С. Брагинский, А.В. Михайлов. – М. : Худ. лит., 1988. – С. 600–680.

10. Синило, Г.В. Диалог культур в «Западно-восточном диване» И.В. Гёте / Г.В. Синило // Межкультурная коммуникация и профессионально ориентированное обучение иностранным языкам : материалы II Междунар. науч. конф., посвящ. 87-летию образования Белорус. гос. ун-та, Минск, 30 окт. 2008 г. / БГУ ; редкол.: В. Г. Шадурский [и др.]. – Минск : Тесей, 2008. – С. 216–219.

Поступила 05.10.2020

**CULTURAL AND PHILOSOPHICAL, SPIRITUAL AND ETHICAL, AND ESTHETIC GROUNDS
OF WEIMAR CLASSIC**

K. SHMYK

The article discusses cultural and philosophical, spiritual and ethical, and esthetic grounds of Weimar classic.

Author analyzes influence of of the ideas of J.J. Winckelmann, I. Kant, and J.G. Herder on Goethe's and Schiller's views. The concept of "world history" and "world literature" seen as a result of the development of the philosophical base of the Weimar classics.

Keywords: *Weimar classics, J. V. Goethe, F. Schiller, German literature, the concept of "world history", the concept of "world literature".*

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

<i>Бітчанка С.М.</i> Канцэптуальныя асновы інтэрпрэтацыі гісторыі Беларусі і дзяржаўная палітыка Расійскай імперыі ў галіне гістарычнай адукацыі ў другой і трэцяй чвэрцях XIX стагоддзя	2
<i>Дашкевич С.С., Буденис О.Г.</i> Поликультурное образование в современном вузе	11
<i>Карпович И.А., Журлова И.В.</i> Сущностные характеристики деонтологической готовности педагога к взаимодействию с дезадаптированными подростками	15
<i>Лухверчик В.Н.</i> Управление процессом адаптации первокурсников: проблемы и опыт	24
<i>Парадня П.Ф., Скачкова А.Н.</i> Перспективы использования геоинформационных систем и ГИС-технологий в процессе изучения предмета «География» на уровне общего среднего образования	28
<i>Савицкая Т.В., Шабанова Н.Э.</i> Учебная мотивация студентов первого курса – будущих специалистов социальной и образовательной сфер	32
<i>Тудейко Е.В., Босько О.В.</i> Формирование коммуникативной компетенции как элемент профессионального развития государственных служащих	37
<i>Коньшева А.В.</i> Методика обучения профессионально ориентированной лексике студентов неязыковых вузов с использованием видеоматериалов	43
<i>Старовойтова Е.Л.</i> Актуализация знаний как методический фактор обеспечения их применения в математической подготовке студентов первого курса технического вуза	48
<i>Венкович Д.А., Станский Н.Т.</i> Предпосылки для разработки учебной программы «Двигательная культура личности для подготовки к беременности» в рамках учебной дисциплины «Физическая культура»	56
<i>Гришанова Н.В., Ващенко С.В.</i> Теоретическое обоснование применения занятий по спортивному ориентированию как вариативного компонента учебного предмета «Физическая культура и здоровье» в учреждениях общего среднего образования	61
<i>Лутковская О.Ю., Борун Е.Н., Минёнок Е.В., Гришанова Н.В.</i> Физкультурно-спортивные праздники в инклюзивной практике	65
<i>Павлють О.В.</i> Сравнительная характеристика здоровьесберегающего поведения студентов-спортсменов и представителей других педагогических специальностей	70
<i>Букина С.Б.</i> Профессиональное самоопределение как фактор адаптированности гувернанток к своей деятельности	78
<i>Вырвич А.Ч., Андреева И.Н.</i> Взаимосвязи между ургентной аддикцией, синдромом эмоционального выгорания и прокрастинацией у учителей	82
<i>Худякова Е.С., Остапчук С.В.</i> Снижение вторичных дефектов у подростков с нарушениями опорно-двигательного аппарата	88
<i>Шейнов В.П.</i> Взаимосвязи эмоционального интеллекта, интернальности и удовлетворенности жизнью	93

КУЛЬТУРОЛОГИЯ

<i>Зенькевич Ю.В.</i> Управление элементами нематериального культурного наследия в правовой сфере Республики Беларусь	98
<i>Кусовская А.В.</i> Студенческая молодежь как объект культурологического исследования	103
<i>Лобанова А.А.</i> «Языковая игра» как основа специфических китайских приемов толкования сновидений	107
<i>Почобут Н.А.</i> Музеефикация объектов археологии в Беларуси: от уникального памятника до феномена культуры	112
<i>Смоликова Т.М.</i> Эволюция робототехники и искусственного интеллекта: вызовы и прогнозы	121

ФИЛОСОФИЯ

<i>Ермакоў Я.С.</i> Трансдысцыплінарныя стратэгіі сінергетычных даследаванняў	126
<i>Зайцев Д.М.</i> Паломничество в зороастризме: истоки, традиция, особенности	133
<i>Клімовіч Г.І.</i> Асэнсаванне анталогічнага аргумента ў творчасці І. Вількіновіча	138
<i>Никонович Н.А.</i> Концептуальный анализ онтологического дискурса М. Хайдеггера в контексте проблем религиозной философии	142
<i>Шмык Е.А.</i> Культурфилософские, духовно-этические и эстетические основания веймарской классики	149