

MIESIĘCZNIK
POŁOCKI.

Т о м I.
Р о к 1818.

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



ВЕСНИК ПОЛАЦКАГА ДЗЯРЖАУНАГА УНІВЕРСІТЭТА
Серыя Е. Педагагічныя навукі

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

ВЕСТНИК ПОЛОЦКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА
Серия Е. Педагогические науки

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

HERALD OF POLOTSK STATE UNIVERSITY
Series E. Pedagogical sciences

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

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

Отв. за выпуск: В.Н. Лухверчик, В.С. Вакульчик, И.Н. Андреева, И.А. Бортник, С.М. Сороко, Н.И. Антипин.
Редактор Т.А. Дарьянова

Подписано к печати 05.07.2017. Бумага офсетная 65 г/м². Формат 60×84¹/₈. Ризография.
Усл. печ. л. 33,48. Уч.-изд. л. 37,55. Тираж 100 экз. Заказ

ПЕДАГОГИКА

УДК 37.034

ИНТЕГРИРОВАННОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МОТИВАЦИИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ОБРАЗОВАНИЯ

канд. пед. наук, доц. Е.В. ЧЕКИНА, канд. мед. наук Л.П. ВИЛЬЧИНСКАЯ,
Т.А. ТЮФАНОВА

(Гродненский государственный университет имени Янки Купалы)

Рассмотрены проблемы модернизации профессиональной подготовки будущих педагогов путем усиления ее практической направленности. Одним из путей решения этой проблемы является конструирование нового образовательного пространства, основанного на тесном взаимодействии и интеграции ресурсов университета и организаций-заказчиков кадров. Охарактеризована авторская модель интегрированного образовательно-профессионального пространства подготовки педагогов, включающая ряд взаимосвязанных компонентов: целевой, структурный, ресурсный, содержательный, процессуально-деятельностный и результативный. Профессионально-педагогическая мотивация у будущих педагогов изучалась с помощью соответствующей методики Н.П. Фетискина «Самооценка профессионально-педагогической мотивации». Данный инструмент позволяет определить, на какой ступени мотивационной лестницы находится студент: от равнодушия к будущей профессии до профессиональной потребности овладеть основами педагогического мастерства.

Ключевые слова: высшее образование, образовательное пространство, подготовка будущих педагогов, модель.

Введение. В настоящее время развитие национального образования проявляет все противоречия и тенденции, характерные для эволюционного развития образования в мире и объединенные общим понятием его кризиса. Кризисные тенденции проявляют себя ослаблением связей между профессиональным образованием и рынком труда. Задача по ускорению социально-экономического развития стран требует повышения качества подготовки персонала как для материального производства, так и для нематериальной сферы экономики.

Ведущей детерминантой обретения специалистом сферы образования конкурентоспособности является наличие у него мотивации к педагогической деятельности, что определяет не только результативность выполнения им профессиональных задач, но и эффективность его действий в нестандартных ситуациях. Профессиональная мотивация выступает важным внутренним фактором развития профессиональной компетентности и педагогического мастерства специалиста образования. Данные положения определяют значимость обращения к проблеме развития профессиональной мотивации студентов, ориентирующихся на педагогические профессии, поскольку именно в этой научной плоскости характерным образом прорисовываются ключевые аспекты взаимодействия в диаде «личность – профессия», где архитектура образовательного процесса обретает приоритетное значение.

В этом плане весьма актуальной становится трансформация традиционного образовательного пространства подготовки педагогических кадров на основе принципа социального партнерства и взаимодействия, субъектами которого становятся университет и организации-заказчики педагогических кадров. В качестве основных средств создания такого пространства выступают процессы социальной интеграции, цель которых – объединение системы профессионально-педагогического образования с иными региональными институциями, основанное на кооперации ресурсов и разделении ответственности за профессиональную подготовку будущих педагогов.

Основная часть. В течение последних десятилетий ученые все чаще обращаются к категории образовательного пространства при решении педагогических, организационно-управленческих и иных проблем [1–6]. Однако до настоящего времени понятие «образовательное пространство» остается одной «из недостаточно разработанных категорий педагогической науки, которая находится в стадии накопления представлений» [7, с. 241]. Базовое понятие «пространство» имеет длительную историю употребления в социально-гуманитарных науках: философии, социологии, психологии. Обобщенное понимание пространства связано с порядком расположения (взаимным расположением) одновременно сосущест-

вующих объектов. Понятие же образовательного пространства в научных исследованиях не столь однородно по трактовке и наполняется различным содержанием.

Так, например, по мнению Р.Е. Пономарева, «...образовательное пространство человека представляет собой вид пространства, место, охватывающее человека и среду в процессе их взаимодействия, результатом которого является приращение индивидуальной культуры образующегося» [6, с. 29]. С.К. Гураль и О.А. Обдалова рассматривают образовательное пространство как «структурированное многообразие отношений между субъектами образовательного процесса» [8, с. 90].

В.А. Козырев считает, что, «говоря об образовательном пространстве, мы имеем в виду набор определенным образом связанных между собой условий, которые могут оказывать влияние на образование человека. При этом по смыслу в самом понятии образовательного пространства не подразумевается включенность в него обучающегося. Образовательное пространство может существовать и независимо от обучающегося» [9, с. 26].

Таким образом, образовательное пространство может рассматриваться как определенное место расположения взаимодействующих объектов и связанные с ним условия, где осуществляются качественные изменения личности обучающегося в соответствии с целями избранной им образовательной программы.

Инновационное развитие образовательного пространства подготовки педагогических кадров в условиях современности требует тесного сотрудничества учреждения высшего образования и социальных партнеров, основными из которых являются работодатели, в целях модернизации содержания образования и образовательных технологий. Сотрудничество, налаженное в рамках социального партнерства, некоторым образом касается и процесса совершенствования механизма управления образованием, ориентируя его на инновационный режим развития.

Университет является открытой структурой, способной устанавливать многосторонние горизонтальные связи с внешней средой и выходить на тесное взаимодействие с другими социальными системами, интегрируя их ресурсы для решения стоящих перед ним задач.

Приведенные выше общие положения позволили нам создать модель интегрированного образовательно-профессионального пространства подготовки будущих педагогов.

Вопросам моделирования в педагогических исследованиях посвящены работы В.П. Беспалько, Е.А. Лодатко, В.И. Михеева, В.М. Монахова, В.А. Ясвина и др. [10–14]. Авторы излагают общие подходы к моделированию, обосновывают и доказывают необходимость применения метода моделирования в педагогике. Подчеркивая значение данного исследовательского метода, И.В. Гребенков и Е.В. Чупрунов отмечают, что «моделирование как способ деятельности и модели как объекты деятельности являются необходимым элементом инструментария любой области знания, претендующей на статус науки» [15, с. 28].

Понятие «модель» (лат. *modulus* – мера, образец) трактуется как объект-заместитель, который в определенных условиях может заменять объект-оригинал, воспроизводя интересующие свойства и характеристики оригинала, а также предоставляя возможность переноса результатов, полученных в ходе построения и исследования моделей, на оригинал [16, с. 115]. Воспроизведение свойств и характеристик оригинала при моделировании осуществляется как в предметной (макет, устройство, образец), так и в знаковой формах (изображение, график, схема, программа, теория).

Методологическая и прогностическая ценность моделирования состоит в том, что оно «дает возможность изучить процесс до его осуществления. При этом становится возможным выявить отрицательные последствия и ликвидировать или ослабить их до реального проявления» [17, с. 39].

Сконструированная нами модель образовательно-профессионального пространства подготовки педагогических кадров для регионального развития представляет собой совокупность взаимосвязанных компонентов: целевого, структурного, ресурсного, содержательного, процессуально-деятельностного и результативного (рисунок 1).

Целевой компонент направлен на достижение основной цели – объединения учебно-научно-производственного потенциала университета и организаций-заказчиков кадров для обеспечения потребности региона в педагогических кадрах, востребованных и конкурентоспособных на рынке труда, адаптированных к условиям производства, мотивированных на педагогическую профессию и способных продемонстрировать ее успешность. Цель конкретизирована комплексом задач, представляющих частные цели субъектов выстраиваемого образовательно-профессионального пространства, а также экономики и социума региона (результаты взаимовыгодного сотрудничества): для обучающегося – это пребывание в процессе обучения в условиях рабочего места с освоением необходимых компетенций; для заказчиков кадров – подготовка будущих сотрудников с заданным набором необходимых профессиональных характеристик; для университета – повышение привлекательности в социуме, обеспечиваемой клиенто-ориентированной позицией; востребованность образовательных услуг; для экономики региона – облегчение трудоустройства и найма на работу специалистов сферы образования, увеличение производительности труда молодых специалистов, в т.ч. за счет сокращения периода адаптации к условиям рабочего места.

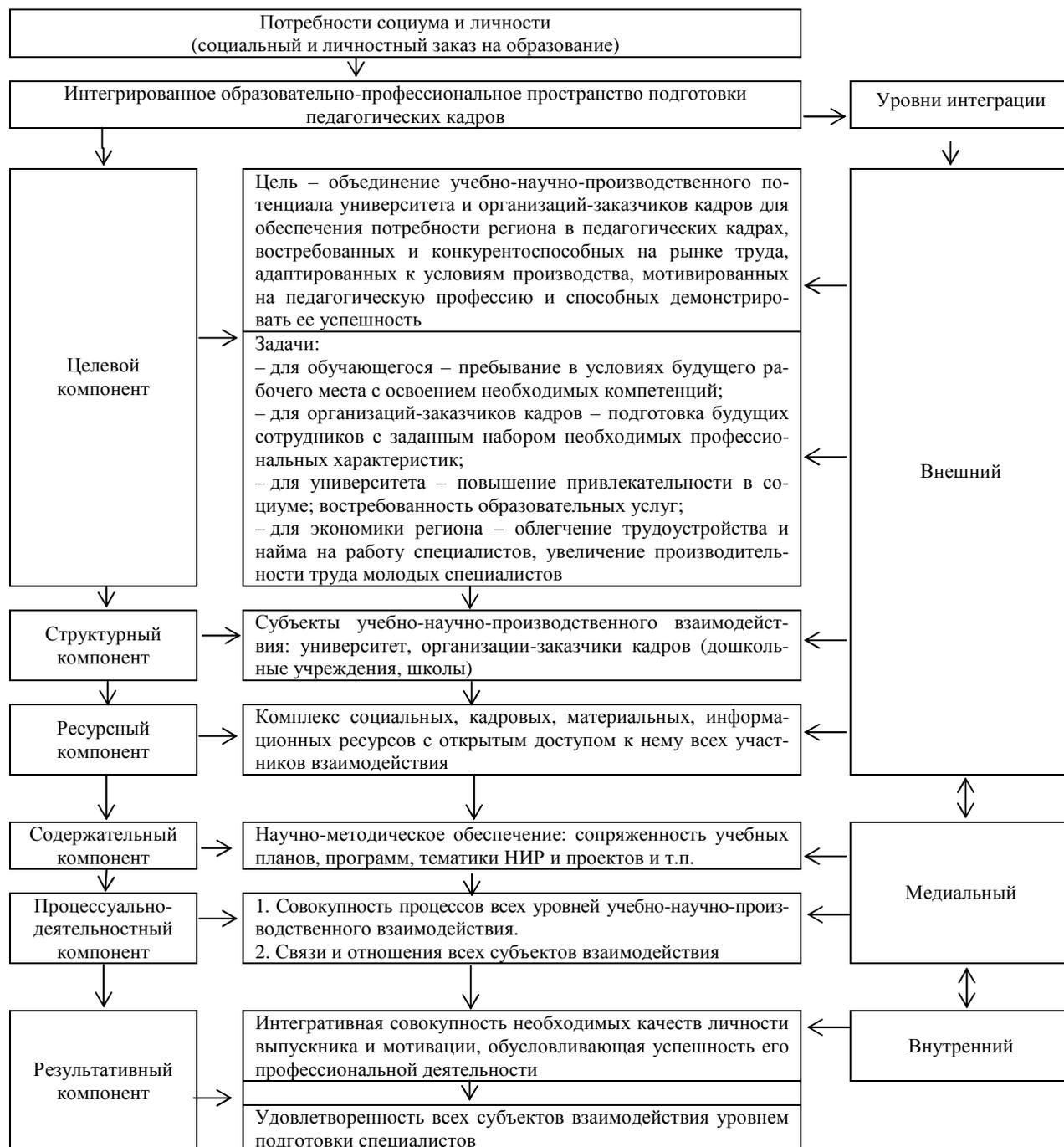


Рисунок 1. – Модель интегрированного образовательно-профессионального пространства подготовки педагогических кадров

Структурный компонент модели включает субъектов взаимодействия, реализуемого в процессе подготовки педагогических кадров и основанного на кооперации труда и кооперации в использовании основных средств (фонды, технологический потенциал, оборудование): учреждение высшего образования (университет) и организации-заказчики кадров (учреждения дошкольного образования, средние школы).

Ресурсный компонент содержит комплекс необходимых социальных, кадровых, материальных, информационных ресурсов, которыми располагает каждый из субъектов взаимодействия, и предполагает открытый доступ к указанному комплексу всех участников образовательно-профессионального пространства.

Содержательный компонент объединяет необходимое научно-методическое обеспечение, предназначенное как для обучающихся по образовательным программам подготовки педагогических кадров, так и для профессорско-преподавательского состава университета и педагогических работников органи-

заций-заказчиков кадров, осуществляющих свою профессиональную деятельность в условиях интегрированного образовательно-профессионального пространства.

Процессуально-деятельностный компонент модели обеспечивает реализацию подготовки специалистов в условиях интегрированного образовательно-профессионального пространства и представляет собой совокупность процессов всех уровней взаимодействия его субъектов, взаимосвязи и взаимоотношения территориально разобщенных учреждений образования различных уровней и иных организаций.

Результативный компонент модели отражает продуктивность функционирования интегрированного образовательно-профессионального пространства, проявляющуюся в интегративной совокупности сформированных у выпускника необходимых профессиональных качеств и профессионально-педагогической мотивации, обуславливающей успешность его трудовой деятельности, что, в свою очередь, должно определять удовлетворенность субъектов социума и экономики региона уровнем подготовки специалистов сферы образования.

Перечисленные компоненты являются инвариантной составляющей модели. Вариативная составляющая зависит от содержания образовательных программ подготовки педагогических кадров (в соответствии с выбранной специальностью), характеризует деятельность конкретного участника учебно-научно-производственного взаимодействия в различных образовательных ситуациях, обуславливает выбор форм, методов, технологий, используемых в образовательном процессе. Данная модель обеспечивает продуктивную подготовку педагогических кадров на основе интеграции инвариантной и вариативной составляющих, пронизывающих и дополняющих друг друга.

Моделирование интегрированного образовательно-профессионального пространства подготовки педагогических кадров для регионального развития позволило увидеть потенциальную позицию современного университета как интегратора различных ресурсов – внешних и внутренних, определяющих подготовку эффективных, мотивированных на профессионально-педагогическую деятельность специалистов; как центра, обеспечивающего социальное партнерство в сфере подготовки педагогических кадров и интегрированный результат этого процесса, выражающийся в формировании у выпускников целостного комплекса профессионально значимых свойств.

В связи с этим в предлагаемой нами модели выделен ряд уровней в системе функционирования университета при подготовке педагогических кадров, каждый из которых вносит свой вклад в обеспечение интеграционных процессов:

- внутренний, объединяющий в себе инициированные университетом, его социальными практиками внутриличностные изменения, обеспечивающие интегративный результат подготовки выпускника как совокупности необходимых компетентностей;
- медиальный, обусловленный интеграцией процессов образования, научного исследования и производственной практики, теоретической и практической подготовки специалистов, межкафедрального, межподразделенческого сотрудничества, учебной, научной и практической деятельности обучающихся в ее операциональном аспекте;
- внешний, охватывающий сферу социального партнерства университета с другими организациями, региональным сообществом.

Внедрение разработанной нами модели интегративного образовательно-профессионального пространства в практику подготовки педагогических кадров, по нашему замыслу, должно, в частности, обеспечить оптимальный содержательный уровень развития профессионально-педагогической мотивации будущих специалистов сферы образования.

Соответствующее образовательно-интегративное пространство было сконструировано для студентов 1–2 курсов специальностей педагогического факультета Гродненского государственного университета имени Янки Купалы. В исследование были включены студенты, осваивающие образовательные программы «Дошкольное образование», «Начальное образование», «Олигофренопедагогика», «Логопедия» (экспериментальная ($n = 50$) и контрольная ($n = 42$) группы).

Профессионально-педагогическая мотивация у будущих педагогов изучалась с помощью диагностической методики «Самооценка профессионально-педагогической мотивации», адаптированной Н.П. Фетискиным [18]. Данный инструмент позволяет определить, на какой ступени мотивационной лестницы находится студент: от равнодушия к будущей профессии до профессиональной потребности овладеть основами педагогического мастерства. Материалом для исследования, согласно данной методике, является опросник, утверждения которого респонденты оценивали по частоте. В дальнейшей обработке опросников ответ «всегда» оценивался баллом 5, ответ «часто» – баллом 4, ответ «не очень часто» – баллом 3, ответ «редко» – баллом 2, ответ «никогда» – баллом 1. Определение содержания преобладающих мотивов каждого респондента основывалось на суммировании полученных баллов по категориям вопросов, обозначающих наличие профессиональной потребности, функционального интереса, развивающейся любознательности, показной заинтересованности, эпизодического любопытства или равнодушного от-

ношения. По каждому из критериев был определен один из уровней профессионально-педагогической мотивации: 11 и более баллов – высокий, 6–10 – средний, 5 и менее – низкий.

В ходе анализа данных диагностики самооценки профессионально-педагогической мотивации были получены подтверждающие эффективность апробируемой модели результаты (рисунок 2).

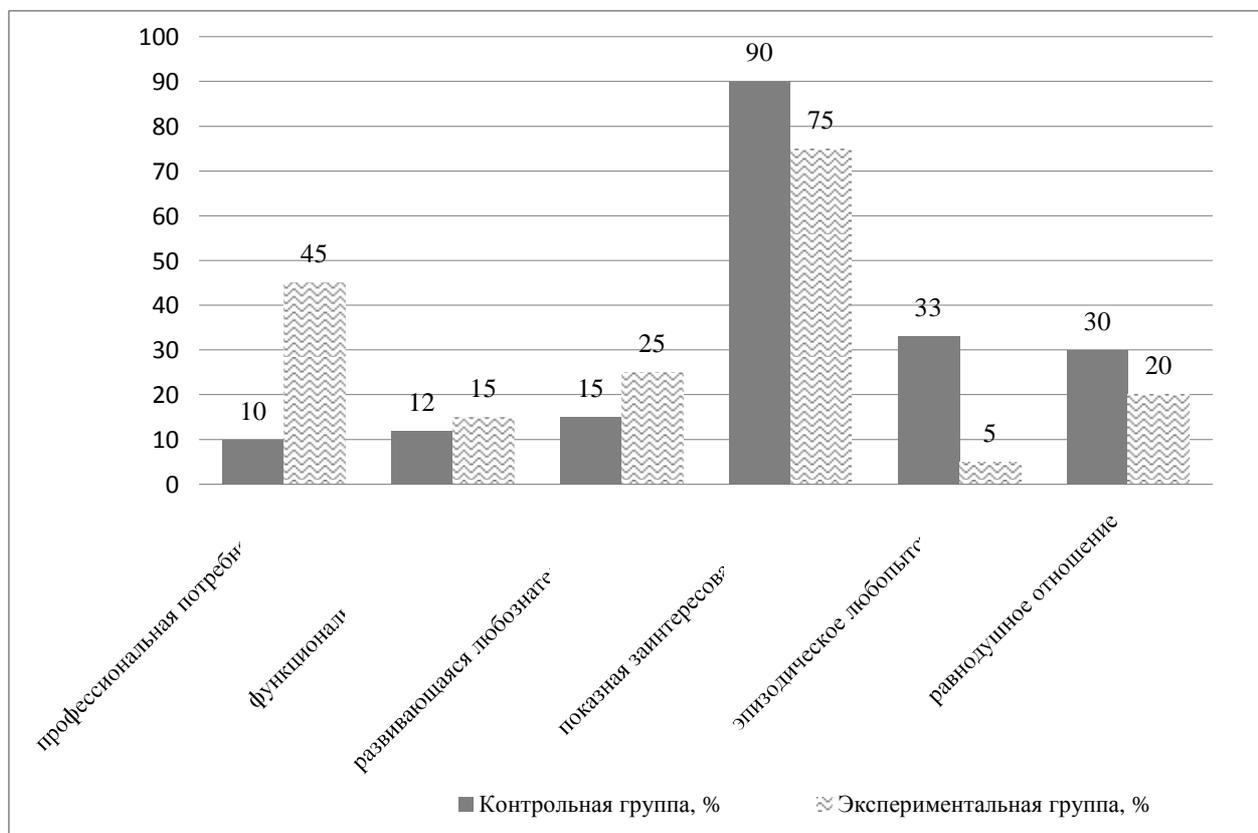


Рисунок 2. – Результаты самооценки профессионально-педагогической мотивации студентов

С помощью непараметрического критерия U Манна-Уитни нами были установлены статистически значимые различия в выборках студентов 1 и 2 курсов экспериментальной и контрольной групп. У студентов контрольной группы преобладают высокие показатели по следующим шкалам: показная заинтересованность (90%), эпизодическое любопытство (46%), равнодушное отношение (38%), что в целом определяет недостаточный содержательный уровень профессионально-педагогической мотивации. У студентов же экспериментальной группы отмечены высокие показатели профессиональной потребности (45%). Указанные различия в группах респондентов являются статистически значимыми ($U = 0,0003$, при $p \leq 0,05$). Так, показатель по критерию «показная заинтересованность» имеет тенденцию к уменьшению в экспериментальной группе, а показатели по критерию «профессиональная потребность» ($U = 0,0008$, при $p \leq 0,05$) увеличиваются в зависимости от перехода с курса на курс, что подтверждает благоприятное влияние сконструированного нами интегративного образовательно-профессионального пространства на профессионально-педагогическую мотивацию будущих педагогов.

Заклучение. Таким образом, отвечая на вызовы современности, система высшего педагогического образования стремится к развитию по пути осознания необходимости обоснования и разработки новых моделей профессиональной подготовки обучающихся на основе принципа прагматизации, предполагающего сближение содержания и организации обучения со спецификой содержания и организации будущей профессиональной деятельности специалиста педагогического профиля. Одним из путей решения этой проблемы является конструирование нового, интегрированного образовательно-профессионального пространства, основанного на тесном взаимодействии и интеграции ресурсов университета и организаций-заказчиков педагогических кадров и результирующего распределенной ответственностью за образовательный продукт. Внедрение модели интегрированного образовательно-профессионального пространства в систему подготовки будущих специалистов образования обеспечивает эффективное развитие у обучающихся профессионально-педагогической мотивации до оптимального содержательного уровня, что подтверждается данными диагностики.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бондырева, С.К. Психолого-педагогические проблемы интегрирования образовательного пространства / С.К. Бондырева // Избр. тр. – М. : МПСИ ; Воронеж : МОДЭК, 2003. – 352 с.
2. Борытко, Н.М. Пространство воспитания: образ бытия : моногр. / Н.М. Борытко. – Волгоград : Перемена, 2000. – 225 с.
3. Виленский, М.Я. Образовательное пространство как педагогическая категория / М.Я. Виленский, Е.В. Мещерякова // Пед. образование и наука. – 2002. – № 2. – С. 8–12.
4. Гинецинский, В.И. Проблемы структурирования мирового образовательного пространства / В.И. Гинецинский // Педагогика. – 1997. – № 3. – С. 10–15.
5. Мещерякова, Е.В. Педагогическое взаимодействие в образовательном пространстве: методологические основы профессиональной подготовки учителя : моногр. / Е. В. Мещерякова. – Волгоград : Перемена, 2002. – 323 с.
6. Пономарев, Р.Е. Образовательное пространство как основополагающее понятие теории образования / Р.Е. Пономарев // Пед. образование и наука. – 2003. – № 1. – С. 29–31.
7. Громкова, М.Т. Психология и педагогика профессиональной деятельности : учеб. пособие для вузов / М.Т. Громкова. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2003. – 415 с.
8. Гураль, С.К. Синергетическая модель развития образовательного пространства / С.К. Гураль, О.А. Обдалова // Язык и культура. – 2011. – № 4. – С. 90–94.
9. Козырев, В.А. Построение модели гуманитарной образовательной среды / В.А. Козырев // Педагог: наука, технология, практика. – 1999. – № 2 (7). – С. 26–32.
10. Беспалько, В.П. Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов / В.П. Беспалько, Г. Ю. Татур. – М. : Высш. школа, 1989. – 144 с.
11. Лодатко, Е.А. Моделирование педагогических систем и процессов : моногр. / Е.А. Лодатко. – Славянск : СГПУ, 2010. – 148 с.
12. Михеев, В.И. Моделирование и методы теории измерений в педагогике / В.И. Михеев. – М. : Высш. школа, 1987. – 189 с.
13. Монахов, В.М. Педагогическое проектирование – современный инструмент дидактических исследований / В.М. Монахов // Школьные технологии. – 2001. – № 5. – С. 75–89.
14. Ясвин, В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В.А. Ясвин. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Смысл, 2001. – 366 с.
15. Гребенков, И.В. Теория обучения и моделирования учебного процесса / И.В. Гребенков, Е.В. Чупрунов // Вестн. Нижегород. ун-та им. Н.И. Лобачевского. – 2007. – № 1. – С. 28–32.
16. Камалеева, А.Р. Теоретические основы моделирования педагогических систем / А.Р. Камалеева, Э.Ф. Нургазизова // Вестн. Челяб. гос. пед. ун-та. – 2010. – № 1. – С. 114–127.
17. Шибаев, В.П. Моделирование как вид профессиональной деятельности вузовского педагога / В.П. Шибаев // Вестн. Ставропол. гос. ун-та. – 2008. – № 54. – С. 39–42.
18. Фетискин, Н. П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов. – М. : Изд-во Ин-та психотерапии, 2002. – 490 с.

Поступила 09.02.2017

**THE INTEGRATED EDUCATIONAL-PROFESSIONAL SPACE AS THE FACTOR OF INCREASE
IN PROFESSIONAL AND PEDAGOGICAL MOTIVATION
OF FUTURE SPECIALISTS OF EDUCATION**

A. CHEKINA, L. VILCHYNSKAYA, T. TJUFANOVA

The article is devoted to consideration of a problem of modernization of vocational training of future teachers by strengthening of its practical orientation. One of solutions of this problem is designing of the new educational space based on close interaction and integration of resources of university and organizations-customers of specialists. In article the author's model of the integrated educational-professional space of training of teachers is characterized. This model including a number of the interconnected components: target, structural, resource, substantial, procedural-activity and productive.

The professional-pedagogical motivation at future teachers was studied by means of "Self-assessment of Professional-Pedagogical Motivation" by N. P. Fetiskin. This tool allows to define at what step of a motivational ladder there is a student: from indifference to future profession to the professional need to seize bases of pedagogical skill.

Keywords: higher education, educational space, training of future teachers, model.

УДК 37.015

**НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВУЗА**

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

*канд. юрид. наук, доц. В.А. ЧВАНКИН
(Академия МВД Республики Беларусь, Минск)*

*д-р филол. наук, канд. психол. наук, проф. Л.В. ШАБАНОВ
(Санкт-Петербургский военный институт войск национальной гвардии Российской Федерации)*

Рассматриваются отдельные аспекты профессионального самоопределения студентов образовательного учреждения. Установлены основные типы самоопределения: профессиональное, личностное и жизненное. При этом показано, что основа профессионального становления невозможна без психологической адаптации студента в образовательной среде. В ходе проведенного исследования были выявлены различия в структуре образа специалиста, профессионала в сознании студентов с разным базовым образованием. Определено, что для повышения активности личности и профессиональной эффективности необходимо учитывать индивидуально-психологические качества студентов, направленность на будущую профессию во время учебной деятельности, т.е. выстроить учебный процесс таким образом, чтобы на завершающем этапе обучения произошла полная идентификация студента с выбранной им профессией.

Ключевые слова: *профессиональное самоопределение, психологическая адаптация, мотивационные компоненты, идентификация студента с выбранной профессией.*

Введение. Практика показывает, что по окончании университета далеко не все выпускники работают по выбранной специальности. Вместе с этим на их подготовку затрачиваются немалые силы и средства, а на рынке труда возникает дисбаланс между потребностями в специалистах инженерно-технического профиля и возможностями их удовлетворения в данном регионе страны.

Отсюда появляется противоречие между потребностями региона страны в специалистах конкретного профиля и нежеланием выпускников вуза работать по данной специальности. Второе противоречие видится между подготовкой специалистов и необходимостью учета региональных особенностей будущего направления профессиональной деятельности.

На наш взгляд, в период обучения в вузе у студентов происходят изменения в мотивации, направлении, ослабляющем стремление работать по специальности. Кроме того, несмотря на множественные теоретические и эмпирические исследования в области самоопределения студентов остаются еще недостаточно исследованными проблемы различий в содержании профессионального самоопределения студентов инженерных специальностей.

На современном этапе проблема формирования и развития квалифицированных специалистов приобрела большое значение. Общество предъявляет к будущим специалистам особые требования, среди которых важное место занимают высокий профессионализм, активность и креативность, а современный работодатель заинтересован в высокой эффективности и производительности труда. Выдвигаемые требования делают очень важным правильность выбора профессии каждым молодым человеком.

Основная часть. Исследования профессионального самоопределения выполнены в рамках изучения периода подготовки школьников к выбору профессии (Н.Г. Винокурова, Е.А. Климов, А.С. Турчин и др.). Тем не менее, при достаточно большом многообразии подходов к исследованию ценностей, мотивов, установок, личностных и индивидуальных качеств (Е.Ю. Валитова, Е. М. Борисова, Е. А. Климов, Г.В. Коваленко, и др.) до сих пор не определена оптимальная структура, динамика и особенности отдельных этапов процесса самоопределения студентов в образовательной среде.

Исследования профессионального самоопределения в период обучения студентов проводились с точки зрения профессионального развития (В.А. Бодров, Э.Ф. Зеер, А.К. Маркова, Ю.П. Поваренков и др.), с позиций жизненного, личностного самоопределения (Е.К. Веселова, Е.П. Кораблина, Л.В. Шабанов и др.).

Рассматривались вопросы влияния на профессиональное самоопределение системы образования (Э.Ф. Зеер, С.В. Марихин, И.Н. Пашковская и др.), личностных качеств студентов (М.В. Парамонова, Ю.А. Селезнева и др.), включения студентов в профессиональную жизнь (А.А. Абдулина, Н.С. Андреева, Н.Е. Касаткина, Т.А. Фирсова др.).

Изучалось развитие отдельных вариантов профессионального самоопределения: планирования (Н.М. Аксенова, Л.И. Кобышева, Е.А. Климов, Н.С. Пряжников и др.), принятия решения (Е.В. Логинова, Н.А. Мишанкина и др.), ценностно-мотивационного компонента (Е.П. Ильин, Г.А. Журавлева и др.).

Выделены трудности, кризисные явления, с которым сталкиваются студенты в процессе профессионального самоопределения (Э.Ф. Зеер, И.В. Кузнецова, С.В. Марихин, Н.В. Ширяева, С.М. Шингаев и др.).

Сегодня особенно актуально исследовать в связи с проблемами экономического развития страны содержание профессионального самоопределения студентов инженерно-технического профиля на разных этапах обучения с учетом специфики региона в целях разработки направления поддержки устойчивости стремлений работать по выбранной инженерной специальности.

По нашему мнению, ценность профессиональной деятельности определяется не только и не столько ее производительностью, высокой оплатой, сколько тем, в какой мере она способствует развитию личности. Мотивационно-потребностное соответствие будущей инженерной деятельности является непременным условием формирования активной и социально зрелой личности.

Исследованием направленности, профессионального самоопределения личности занимались многие выдающиеся ученые, среди них А.Н. Леонтьев, А.С. Турчин, К.М. Гуревич, Л.В. Шабанов и др.

Актуальность обозначенной проблемы заключается в том, что при поступлении в учебное заведение не учитывается тот комплекс психологических феноменов, который определяет успешность обучения в вузе, формирование устойчивой профессиональной направленности каждого студента.

Установлено, что необходим индивидуальный подход, а также максимальное использование всего арсенала профессиональных возможностей учебно-педагогического процесса, создание и внедрение инновационных социальных технологий, ориентированных не только на повышение уровня знаний студентов инженерных специальностей, но и на развитие профессионального самоопределения, т.е. деятельностно-смыслового единства у будущих специалистов инженерно-технического профиля.

Актуальность проблемы усиливается, когда речь касается вопросов адаптации студентов в новых социально-экономических условиях и новых условиях образования, а также изучение личностных процессов, связанных с проблемой формирования и развития профессионального самоопределения.

К числу таких проблем относится изучение процесса формирования и развития профессиональной направленности личности на том этапе профессионального самоопределения, когда выбор направления профессионального развития уже совершен. Основной проблемой образования становится не усвоение постоянно увеличивающегося объема знаний, а ориентация в потоке возрастающей информации, а также производство знания, которого нет, но потребность в котором человек ощущает. Быстрое устаревание научных сведений заставляет искать источник новых знаний непосредственно внутри системы образования и образовательных процессов. Таким источником способно быть проектирование и моделирование в педагогике [3, с. 2].

Развитие обучаемого как личности, как субъекта деятельности является важнейшей целью профессионального образования и может рассматриваться в качестве его системообразующего фактора.

В рамках когнитивно-ориентированного образования основное внимание уделяется интеллектуальному развитию студентов вуза. Отсюда и дидактическая доминанта, которая реализуется на практике в образовании. Между тем профессиональная школа, будучи социальным институтом, призвана готовить своего выпускника к будущей социально-профессиональной жизни.

Становление специалиста обязательно предполагает развитие: аксиологической направленности и профессионального сознания; социального и профессионального интеллекта; эмоционально-волевой сферы; позитивного отношения к миру и к себе; самостоятельности, автономности и уверенности в себе; профессионально важных качеств и аутокомпетентности [2, с. 112].

Выбор будущей профессии является попыткой реализации ощущения собственного Я. В процессе накопления молодыми людьми жизненного опыта их теория самих себя становится более конкретной и реалистичной; они проверяют ее положение, чтобы избежать ненужных разочарований и обеспечить оптимальность своих действий. Можно считать юность не только периодом физического становления, но и уникальным этапом когнитивного взросления, важная функция которого – построение жизнеспособной теории самого себя. Я-концепцию можно определить как сознательное когнитивное восприятие и оценку индивидом самого себя, т.е. мысли и мнения о себе.

Применительно к профессиональному самоопределению можно выделить обобщенный смысл: поиск такой профессии и деятельности, которая давала бы возможность получать достойный заработок в соответствии с затраченными усилиями.

Условно можно выделить следующие основные типы самоопределения: профессиональное, жизненное, личностное. На наш взгляд, основным отличием профессионального самоопределения может быть следующее: для этого типа характерна большая формализация (профессионализм отражается в дипломах, сертификатах, трудовой книжке, результатах профессиональной деятельности и т.п.), а также

требуются благоприятные условия (государственный заказ, социальное положение, соответствующие организации, оборудование и т.п.).

Профессиональное становление – это процесс, пронизывающий всю жизнь каждого человека. Всем известно, что сценарии профессионального становления индивидуальны. Для одного человека профессия определяет смысл его существования, является делом всей его жизни, для другого служит фоном, средством удовлетворения важных для него потребностей, третий не придает ей особого значения, т.е. профессия имеет разный личностный смысл.

Огромная вариативность жизненных траекторий, сценариев профессиональной деятельности затрудняет ее полноценное сопровождение. Следует также иметь в виду значительное социальное расслоение, низкий уровень социальной защищенности людей, возможность безработицы и утраты профессиональной дееспособности, которые неизбежно порождают множество проблем профессионального становления и развития.

Э.Ф. Зеер определяет психологическое сопровождение профессионального становления как движение вместе с изменяющейся личностью, рядом с ней, своевременное указание возможных путей, при необходимости – помощь и поддержка. Он рассматривает логику профессионального становления в рамках одной профессии, однако, по данным Министерства труда Российской Федерации, до 50% работников меняют в течение трудовой жизни профиль своих профессий, т.е. последовательность стадий нарушается [1, с. 90–91].

В психологическом сопровождении нуждаются также люди, которые испытывают потребность в психологической поддержке или помощи. К ним можно отнести студентов с высоким или низким уровнем познавательной и профессиональной активности, ограниченными способностями и возможностями.

В связи с этим актуальным представляется сравнительное исследование, направленное на изучение самоопределения студентов образовательного учреждения.

Целью нашего исследования являлось изучение особенностей профессионального самоопределения студентов инженерно-технического профиля на различных этапах обучения в вузе.

Объект исследования – студенты Санкт-Петербургского государственного экономического университета. Предмет исследования: профессиональное самоопределение студентов инженерно-технического профиля, выраженное через учебные цели, мотивы, направленность.

Гипотезой послужило предположение о том, что особенности студентов инженерно-технического профиля определяются мотивационными компонентами, психическими свойствами, процессами, состояниями, этапом обучения, регионом проживания.

В опросе участвовали 93 человека (29 девушек и 64 юноши) в возрасте от 18 до 25 лет – студенты второго и четвертого курсов обучения. Был рассмотрен вопрос прохождения практики студентами инженерно-технического профиля.

Место прохождения практики студенты отыскивали различными способами, в т.ч. и с помощью родственников, знакомых (26,8% от всех случаев) и по предложениям университета (22,7%). Удовлетворенность пройденной производственной практикой высказали 74,1% студентов. Студенты-старшекурсники чаще, чем студенты младших курсов, высказывали недовольство производственной практикой (31,6%). Производственно-практическим обучением удовлетворены 73,8%; недовольны – 16,7% студентов от всей выборки. Результаты опроса показали, что значительное влияние на формирование отрицательного или положительного отношения студентов к будущей инженерной специальности, на устойчивость намерений работать в области получаемой профессии вносит производственная практика по профилю осваиваемой инженерной специальности.

В нашем исследовании проявился также феномен «кризис 3-го курса», отмечаемый рядом авторов (Э.Ф. Зеер, Ю.М. Забродин, И.Н. Пашковская и др.). Результаты показали, что на 3-м курсе студенты стремятся формально выполнять требования обучения, которые им, видимо, кажутся чрезмерными, поэтому у них повышается значимость ценности «здоровье», что говорит о том, что процесс обучения требует от студентов значительных сил. Кризис проявляется также в том, что такой важный мотив, как приобретение качественных знаний отрицательно взаимосвязан с целью «овладение будущей инженерной профессией», что можно интерпретировать как проявление некоторого разочарования в содержании выбранной профессии и формальное отношение к обучению в вузе.

Результаты нашего исследования показали большую степень зрелости выпускников по сравнению со студентами младших курсов. На 4-м курсе учебные мотивы уходят на второй план, а на первый выходит мотив «получить диплом», скорее завершить обучение. Мотив «приобрести качественные знания» теперь уже значительно связан с «будущей успешностью инженерной деятельности» и с «интеллектуальным удовлетворением». Полезность профессии связывается в сознании студентов инженерно-технического профиля с получением хорошей заработной платы, комфортом, здоровьем и благоустройством жизни, т.е. с успешной будущей жизнью, в которой работа по полученной инженерной специальности является источником личной успешности.

Анализ полученных данных опроса о мотивах учебной деятельности по методике А.А. Реана, В.А. Якунина показали, что у студентов мужчин чаще, чем у женщин, преобладают мотивы избегания осуждения и наказания за плохую учебу ($\varphi = 11,4$; $p = 0,000$).

У мужчин и женщин различались также мотивы «не отставать от однокурсников» ($\varphi = 2,64$; $p = 0,003$) и «быть постоянно готовым к очередным занятиям» ($\varphi = 3,71$; $p = 0,000$).

Женщины чаще мужчин выбирают такие прагматические мотивы, как «успешно учиться, сдавать экзамены на хорошие и отличные оценки» ($\varphi = 4,69$; $p = 0,000$ и $\varphi = 3,02$; $p = 0,000$), «постоянно получать стипендию» ($\varphi = 3,75$; $p = 0,000$), а также социальный мотив «выполнять педагогические требования» ($\varphi = 3,75$; $p = 0,000$) и личного престижа «быть примером для однокурсников» ($\varphi = 2,63$; $p = 0,003$).

Таким образом, отрицательная мотивация учения – избегание неудачи – проявляется у мужчин чаще, чем у женщин. Вместе с этим мотивация достижения успеха встречается у студенток чаще, чем у студентов парней.

В ходе проведенного исследования были выявлены различия в структуре будущего образа инженера, в сознании студентов с разным базовым образованием.

Нами была предложена студентам университета профессиографическая анкета, позволяющая оценить профессионально важные качества инженера.

Анализируя полученные результаты, были выделены 10 наиболее предпочтительных качеств и 10 наименее значимых. Обнаружилась четкая связь между первым базовым образованием группы и предпочтением тех или иных качеств инженера, что свидетельствует о различии в образах профессионала у студентов с разным базовым образованием.

По результатам контент-анализа можно объединить предпочтения студентов с базовым техническим образованием – конвенционально-волевые характеристики; группа студентов управленческих специальностей выделила характеристики деятельно-волевого и интеллектуального плана.

Анализируя характеристики образа инженера в группах студентов с различным базовым образованием можно отметить, что для них характерно адаптивное поведение с проявлением альтруистических и дружелюбных качеств, в образе профессионала просматриваются такие качества, как ответственность, активность по отношению к окружающим, склонность к сотрудничеству, компромиссу, толерантность.

В группах с управленческо-техническим базовым образованием прослеживается линия экстремального поведения с преобладанием авторитаризма, представляется образ энергичного, успешного профессионала, компетентного, уверенного в своих действиях интеллектуала.

Опираясь на данные исследования, можно выявить область профессиональной направленности личности. В практических целях целесообразно в процессе учебной деятельности разделение по специализациям, т.к. образ инженера различен в исследуемых группах, следовательно, можно говорить и о разной степени реализации в данной профессии.

Результаты, полученные в процессе исследования, были положены в основу отдельных учебных тем: «Мотивация персонала к труду», «Психология карьеры», реализованных в лекционных и практических занятиях со студентами Санкт-Петербургского государственного экономического университета по курсам «Транспортная психология» и «Организационное поведение».

Полученные результаты настоящего исследования могут быть использованы в учебных программах вузов при подготовке специалистов инженерного профиля по направлению подготовки «Профессиональное обучение», а также в целях воспитания и адаптации студентов к образовательной и профессиональной среде, психологической помощи студентам на разных этапах обучения в вузе.

Для повышения активности личности и профессиональной эффективности необходимо учитывать индивидуально психологические качества студентов инженерно-технического профиля, направленность на профессию во время учебной деятельности, т.е. выстроить учебный процесс таким образом, чтобы на завершающем этапе обучения произошла полная идентификация студента с выбранной им профессией инженера.

Важным направлением развития человека как субъекта труда является совершенствование его знаний о себе и формирование индивидуально своеобразных способов решения типичных жизненных задач с учетом не только внешних, но и внутренних индивидуально-неповторимых у каждого условий – формирование индивидуального стиля инженерной деятельности.

Заключение. Анализ теоретических и эмпирических исследований по проблеме профессионального самоопределения студентов инженерно-технического профиля на разных этапах обучения в вузе позволил сделать ряд выводов.

Проведенный теоретический анализ показал, что в профессиональном самоопределении в период обучения в вузе важную роль играют объективные (пол, курс, регион, профиль специальности) и субъективные факторы (учебные цели и мотивы, жизненные смыслы, индивидуальный стиль учебной деятельности, склонности к профессии, предпочтения).

Установлены связи между мотивационными компонентами профессионального самоопределения, такими как познавательные-профессиональные, социальные, достижения, избегания.

Показано, что в профессиональном самоопределении студентов инженерных специальностей относительно одинаковой мотивационной силой обладают профессионально-познавательные мотивы (приобретения знаний, овладение профессией), личный престиж, а также заработная плата.

Установлены различия в структуре мотивационных компонентов профессионального самоопределения студенток и студентов. У женщин чаще проявляется прагматическая направленность (получить диплом, успешно учиться и сдавать экзамены на хорошие и отличные оценки), выражен интерес к духовным ценностям, а у мужчин больше проявляется профессионально-познавательная направленность и интерес к власти, высоким должностям, карьере, лидерству.

Выявлено, что у студентов профессии типа «человек-техника» под влиянием фактора «уровень склонности» находятся следующие мотивационные компоненты профессионального самоопределения: духовный смысл, профессионально-познавательные мотивы.

Таким образом, для укрепления намерений студентов работать после окончания вуза по инженерной специальности и для оптимизации процесса профессионального самоопределения студентов на этапе обучения в вузе важно использовать возможности такой учебной формы, как производственная практика студентов.

Например, централизованно организовывать проведение практики университетами. Формировать заинтересованность практикой не только у студентов, но и руководителей практики от кафедр университета, а также работодателей – мотивировать ее оплатой. Организовывать связь студентов с профессиональной средой; контролировать процесс прохождения практики; менять время прохождения практики; увеличивать объем времени на прохождение практики; устанавливать связи студентов с будущим местом постоянной работы; создавать другие стимулы к прохождению практики; использовать весь комплекс факторов для организации практики.

Человек – система саморегулирующаяся. При этом важнейшие психические регуляторы его активности – потребности, интересы, идеалы, идейные и убеждения, т.е. направленность личности. В связи с этим можно отметить еще одно направление развития человека как субъекта труда – формирование направленности, в частности трудовой, профессиональной.

ЛИТЕРАТУРА

1. Зеер, Э.Ф. Психология профессионального развития : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Э.Ф. Зеер. – 3-е изд., стер. – М. : Акад., 2009. – 240 с.
2. Марихин, С.В. Научно-методическое обеспечение проектирования и реализации содержания педагогического образования в современных условиях / С.В. Марихин, А.С. Турчин // Вестник Полоцкого государственного университета. Сер. Е, Пед. науки. – 2016. – № 15. – С. 2–7.
3. Шабанов, Л.В. Динамика изменений личности студента в процессе социальной адаптации к новым условиям жизни / Л.В. Шабанов. – Проктопьевск : Изд-во ф-ла Кузнец. гос. техн. ун-та, 2015. – 321 с.

Поступила 06.03.2017

SOME ASPECTS OF PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION OF STUDENTS IN EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF HIGH SCHOOL

S. MARIHIN, V. CHVANKIN, L. SHABANOV

We consider some aspects of professional self-determination of students of the educational institution. The basic types of self-determination: professional, personal, and life. In this case, it is shown that the basis of professional development is impossible without psychological adaptation of students in the educational environment. In the course of the study revealed differences in the structure of professional image, a professional in the minds of students with different basic education. It was determined that in order to increase the activity of the individual and professional effectiveness must be considered individually psychological quality of students, focus on the future profession during learning activities, that is to build a learning process so that the final stage of training was a complete identification of the student with his chosen profession.

Keywords: *professional self-determination, psychological adaptation, motivational components, identification of a student with a chosen profession.*

УДК 371.214.2

**СТАТУС УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ «ТЕХНОЛОГИЯ»
В СИСТЕМЕ УЧЕБНЫХ ДИСЦИПЛИН ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*канд. техн. наук, доц. С.Э. ЗАВИСТОВСКИЙ, Т.И. ЗАВИСТОВСКАЯ
(Полоцкий государственный университет)*

На основе анализа положения учебного предмета «Технология» в практике работы общеобразовательной школы, некоторых нормативных документов, регулирующих учебный процесс, а также опыта отдельных стран в организации профессионального образования, сделан вывод о том, что необходимо более точно определить его образовательный статус. Предлагается рассматривать данную учебную дисциплину как комплексную, синтезирующую знания практически всех основных предметов школьного цикла, а также как одну из основных при организации профориентационной работы среди учащихся.

Ключевые слова: технология, система учебных дисциплин, профессиональная подготовка, технологическое образование.

Введение. Положение учебной дисциплины «Технология» в системе общеобразовательной подготовки в современной школе зачастую незаслуженно принижается со стороны организаторов образовательного процесса. На множество субъективных причин наслаивается большое число объективных, таких как: высокая энерго- и материалоемкость дисциплины, повышенные требования к организации и формам проведения учебных занятий, жесткие требования к технике безопасности, охране труда в процессе ее реализации и др.

Дисциплина «Технология» входит в систему учебных дисциплин, обеспечивающих получение среднего образования, как ее составной элемент. На каждом уровне, от дошкольного до высшего, реализуются различные концептуальные модели ее преподавания [1, 2], что недопустимо, т.к. такой подход не способствует формированию целостной профессионально направленной личности. Для преодоления негативного отношения к предмету «Технология», сложившегося в общеобразовательной школе, необходимо определить его роль и место в образовательном процессе через характеристику установившихся межпредметных связей.

Предметом исследований явились учебные программы и концепция развития предметной области «Технология», опыт ее организации в Республике Беларусь, странах ближнего и дальнего зарубежья. Проведен анализ факторов, определяющих структуру и степень наполнения в обучении образовательных линий, а также проанализирована целевая направленность образовательного процесса в рамках учебной дисциплины «Технология», которая входит в единую систему непрерывного профессионального образования.

Основная часть. В каждой стране делаются попытки создать собственную национальную систему профессионального образования. Однако, ее построение зачастую не имеет системного характера, т.к. призвано решать сугубо утилитарные проблемы становления и профессионального роста подрастающего поколения.

В США профессиональное образование осуществляется в форме профессиональной подготовки рабочих кадров на базе 10 класса 12-летней средней школы. При этом предлагается три типа программ (профилей): общего, академического и профессионального направления. Профессиональный профиль обеспечивает подготовку учащихся по определенной профессии или группе профессий, являясь начальным этапом их профессиональной карьеры.

Рабочие кадры готовят также непосредственно на производстве, т.е. в возрасте 18 и более лет. Ни о какой «непрерывности» профессиональной подготовки кадров при такой организации обучения речи не идет. Качество профессиональной подготовки молодежи в США удовлетворяет заказчиков. Она построена на необходимости гибкого реагирования на изменение ситуации на рынке труда.

Профессиональное образование Англии включает несколько ступеней: низшую, среднюю, высшую. Низшее профессиональное образование организуется, главным образом, промышленными и коммерческими фирмами на основе ученичества. Средняя и высшая ступени профессионального образования реализуется в различных образовательных центрах.

Подготовка кадров массовых профессий в Германии осуществляется через ученичество на предприятиях. Такой подход предусматривает профессиональное обучение на производстве с обязательными занятиями в сопровождающей государственной профессиональной школе по 10 часов в неделю. Отбор учащихся производят сами предприниматели в учебных центрах. При этом используются разнообразные методы: тесты, изучение аттестата, беседы с психологом.

Во Франции начальное образование детей начинается с 6 лет и длится до 11 лет. Затем они переходят в колледж, где обучение длится 4 года. Большинство детей продолжают обучение либо в общественном, либо в профессиональном лицее, после окончания которых может быть присвоено звание бакалавра по определенному профилю. Все бакалавры имеют право продолжить обучение в вузах. Обучение производится в профессиональных и общеобразовательных лицеях. На профессиональных отделениях общеобразовательных лицеев готовятся высококвалифицированные специалисты, которым выдается свидетельство о профессиональной пригодности к работе по сложной профессии на уровне техника. Наиболее распространенным типом низшего профобразования являются государственные или частные центры ученичества со сроком обучения 2 года после окончания колледжа. Ученики занимаются сначала последовательно в нескольких мастерских, а затем работают по избранному профилю. После окончания обучения ученики получают свидетельство о профпригодности по узкой специализации.

В отличие от США, Англии и Германии, система образования во Франции строго централизована. Подготовка кадров в государственных и частных лицеях находится под контролем государства. Единая стратегия в области профессионального обучения разрабатывается Министерством профессионального образования. На всех этапах государство контролирует обучение в профессиональной школе, а торгово-промышленная и ремесленная палаты – обучение на производстве. Общее и профессиональное образование является бесплатным и светским [3].

Разработана и находится в постоянном совершенствовании система профессионального образования и в Российской Федерации. Профессиональное образование отличается от общего характером и направленностью осваиваемых знаний, умений и навыков, формированием и совершенствованием тех личностных установок и качеств, которые согласуются с профессией.

Начальной ступенью профессионального образования является профессионально-техническое образование, осуществляемое на базе основной школы без получения среднего образования, на базе средней школы и на базе основной школы с получением среднего образования при изучении учебной дисциплины «Технология» [4].

В Республики Беларусь сложилась собственная система профессионального образования. Основные ступени образования: дошкольное, общее базовое (начинается с 6 лет), общее среднее, начальное профессиональное, среднее специальное и высшее.

Под профессиональным, как правило, понимается профессионально-техническое образование, реализуемое сетью профессионально-технических училищ. Профессионально-техническое образование осуществляется на основе общего базового и общего среднего образования. В отдельных случаях и в порядке, предусмотренных законодательством, допускается получение профессионально-технического образования лицами, не имеющими общего базового образования [5]. Получение профессионально-технического образования на основе общего базового образования может совмещаться с одновременным получением общего среднего образования и изучением профилирующих общеобразовательных предметов на повышенном уровне, получением среднего специального образования, интегрированного с профессионально-техническим. Основу построения учебного процесса составляют циклы технологических учебных дисциплин, поскольку учебная дисциплина «Технология» является определяющей с точки зрения формирования требуемой компетентности будущего специалиста.

В результате снижения возраста приобщения к труду расширяется область профессионального образования. В ряде стран рассматривается возможность осуществления начальной профессиональной подготовки, начиная с дошкольного возраста с использованием методических наработок высшего звена в системе профессиональной подготовки – научно-методических и практико-ориентированных наработок высших учебных заведений. В этой связи следует использовать опыт таких учебных заведений, как Child Development Institute (Грузия), Lancaster University Pre-School Centre (Великобритания), State Institute of Early Childhood Research (IFP, Германия), рассматривающих учебную дисциплину «Технология» как системообразующую, способную сформировать, развить и усовершенствовать важнейшую сферу жизнедеятельности – технологическую.

Исследование процесса взаимосвязи учебных дисциплин «по вертикали» (для различных возрастных групп) показывает, что исходное технологическое знание, накапливаясь на каждом уровне, переходит в «новое» знание более высокого уровня. Такой подход обеспечивается требованиями учебной программы дисциплины «Технология», изучение которой требует знаний в таких отраслях науки, как математика, физика, химия, история, география, литература и др. Поэтому учебную дисциплину «Технология» следует рассматривать как базовую, обеспечивающую начальную профессиональную подготовку учащихся на всех уровнях реализации образовательного процесса.

Естественно, что основу профессиональной подготовки учителей технологии составляет изучение таких образовательных линий, как технология обработки материалов, техническое творчество, художественная обработка материалов и т.п. В качестве предметов труда, изготавливаемых в процессе обучения, предложены разнообразные художественные, технические объекты, предметы бытового и культурного назначения, создание которых связано с такими технологическими операциями, как, точение, сверление, фрезерование, шлифование по предварительно размеченным заготовкам.

Предметы труда украшаются элементами резьбы, живописи, графики с использованием способов инструментальной плоскостной и объемной разметки, термической и химико-термической обработки материалов, подготовки составов и защиты с их помощью поверхностей изделий. Это требует знаний в следующих областях:

- математика (геометрия, тригонометрия, алгебра);
- химия (неорганическая и органическая химия, кислоты и щелочи, растворители, лаки и краски и т.п.);
- биология (объекты живой природы);
- география (природные явления) и т.д.

Можно найти элементы взаимосвязи учебной дисциплины «Технология» с любой из изучаемых в школе. Более того, технология – по праву основа формирования внеклассной и внешкольной форм работы, что является важнейшим фактором, обеспечивающим организацию профориентационной работы.

Для решения данной задачи необходимо содержание базовых школьных дисциплин координировать с предметом «Технология», который при таком подходе приобретает статус системообразующей, комплексной учебной дисциплины. В свою очередь, ее изучение позволит формировать у учащихся необходимый уровень качеств личности, требуемых для освоения будущей профессии, особенно технологического направления.

Заключение. В соответствии с проведенными исследованиями можно сделать следующие выводы:

1. Учебная дисциплина «Технология» в общеобразовательной школе имеет системообразующую функцию. Качество ее постановки в учебном процессе оказывает значительное влияние на формирование у учащихся системы знаний, умений и навыков, необходимых для освоения будущей профессиональной деятельности.
2. Учебную дисциплину «Технология» следует рассматривать как центральное звено в системе профессиональной подготовки учащихся.
3. Формирование технологической грамотности – это непрерывный процесс, который должен охватывать все уровни системы образования: от дошкольного до высшего.

ЛИТЕРАТУРА

1. Завистовский, С.Э. Роль и место дисциплины «Технология» в системе непрерывного многоуровневого образования / С.Э. Завистовский // Технологическое образование: достижения, инновации, перспективы : сб. ст. XVI Междунар. науч.-практ. конф. – Тула, 2015. – С. 281–283.
2. Завистовский, С.Э. Моделирование компетентности современного выпускника вуза: инновационные подходы / С.Э. Завистовский // Непрерывная подготовка педагогов технологического образования и профессионального обучения: интеграция, теория и практика : сб. материалов XI Междуна. науч.-практ. конф. – Ульяновск, 2016. – С. 126–129.
3. <http://www.studfiles.ru>.
4. <http://vitebsk.mitso.by>.
5. <http://www.gostudy.by>.

Поступила 27.02.2017

Авторы выражают благодарность доценту, кандидату педагогических наук В.Н. Лухверчику за методическую помощь, оказанную при подготовке рукописи.

THE STATUS OF THE SUBJECT MATTER "TECHNOLOGY" IN SYSTEM OF SUBJECT MATTERS OF PROFESSIONAL EDUCATION

S. ZAVISTOVSKY, T. ZAVISTOVSKAYA

On the basis of the analysis of a provision of the subject "Technology" in practice of work of comprehensive school, some regulating documents regulating educational process and also experience of the certain countries in the organization of professional education, the conclusion is drawn that it is necessary to determine its education status more precisely. It is offered to consider this subject matter as complex, synthesizing knowledge practically of all main objects of a school cycle and also as one of the main in case of the organization of professional orientation work among pupils.

Keywords: *technology, system of subject matters, professional training, technological education/*

УДК 18:37

ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ В БЕЛАРУСИ, ИДЕИ КОНФУЦИАНСТВА КАК ЕГО ПЕРСПЕКТИВА

ШЭНЬ ПЭН*(Гродненский государственный университет имени Я. Купалы)*

Рассматривается вопрос эстетического воспитания в Беларуси. Показана связь эстетического воспитания с нравственным. Высказано мнение о том, что эстетическое воспитание проходит не только в образовательной среде, но и является частью воспитания в целом, активно взаимодействуя с другими его компонентами. Современная личность для успешной социализации, в т.ч. в рамках белорусского общества, должна обладать открытостью и готовностью к межкультурному диалогу. Расширение контактов Республики Беларусь с азиатскими странами вызывает необходимость более тщательного их изучения, что наиболее гармонично происходит через знакомство с их культурой, одним из системообразующих факторов которой является конфуцианство.

Ключевые слова: эстетическое воспитание, нравственное воспитание, межкультурный диалог, конфуцианство.

Эстетическое воспитание в Республике Беларусь является одним из направлений государственной политики. Согласно Концепции непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи Республики Беларусь, утвержденной в июле 2015 г., целью воспитания как составляющей части образования является формирование разносторонне развитой, нравственно зрелой, творческой личности обучающегося, которая сможет успешно социализироваться в белорусском обществе и стать его продуктивным членом, гражданином Республики Беларусь, который заботится о процветании своей страны [1].

Эстетическое воспитание является одним из компонентов воспитания в целом, наряду с такими, как идеологическое, гражданское и патриотическое, духовно-нравственное, поликультурное, экономическое, воспитание безопасности жизнедеятельности, воспитание психологической культуры, воспитание здорового образа жизни, экологическое, семейное и гендерное, трудовое и профессиональное, воспитание культуры и быта. «Содержание эстетического воспитания включает усвоение искусствоведческих знаний, воспитание эстетического отношения к природе и искусству, развитие эмоциональной сферы личности художественными средствами, приобщение обучающихся к отечественной и мировой художественной культуре, развитие и реализацию творческого потенциала детей и учащейся молодежи» [1]. Таким образом, эстетическое воспитание, в совокупности с остальными составляющими воспитания, осуществляется, в первую очередь, в рамках образовательной системы.

Вместе с тем, по нашему убеждению, эстетическое воспитание проходит не только в образовательной среде. Также оно не просто является частью воспитания в целом и активно взаимодействует с его другими компонентами, но и выступает своего рода инструментом для реализации задач, поставленных перед перечисленными выше составляющими воспитательного процесса.

Очевидна связь эстетического воспитания с воспитанием нравственным, на что, в частности, обращается внимание Концепции [1]. Данная позиция отражена во многих исследованиях. Например, А.Е. Ларин полагает, что «нравственный момент органически входит в само существо эстетического отношения к действительности» [2, с. 14]. Более того, в советской педагогической традиции было принято объединять эти два направления в единую систему – нравственно-эстетическое воспитание, которая направлена на формирование «способности воспринимать нравственное как прекрасное и потребности совершенствовать себя и окружающий мир по нравственно-эстетическим критериям» [3, с. 7]. На наш взгляд, данная позиция не утратила своей актуальности и в современной педагогике.

Такое понятие, как эколого-эстетическое воспитание, результатом которого становится повышение экологической культуры личности, активно использует А.К. Шульженко. Это особенно актуально в наше время глобальных природных катаклизмов, переосмысления роли человека на Земле и его отношения к окружающей природной среде. Автор убедительно показывает, что именно эстетический компонент воспитания как нельзя лучше соответствует выполнению этой задачи, а практика эколого-эстетического воспитания имеет давнюю традицию [4].

Весьма убедительно показывает роль эстетического воспитания детей как фактора социализации в поликультурной среде Р.С. Мухаметзянова. Исследователь подчеркивает необходимость формирования уважительного отношения личности к другим культурам и их ценностям, что особенно актуально в со-

временном мире. Очень важно, чтобы данный процесс начинался уже в дошкольном возрасте и активно продолжался в период обучения в школе. Именно эстетическому воспитанию, по мнению автора, принадлежит решающая роль в реализации этой задачи, поскольку последнее воздействует на эмоционально-чувственное восприятие личности, что является наиболее эффективным в воспитании детей, особенно дошкольников. Благодаря этому формируется «целостное представление о взаимоотношениях между людьми и нациями, об окружающем мире и роли человека в культуре», создаются условия для развития «умений вести конструктивный диалог в поликультурной среде» [5, с. 5–8]. Таким образом, эстетическое воспитание фактически способно выполнять задачи, которые ставятся перед воспитанием поликультурным. Последнее чрезвычайно важно в контексте нашей статьи.

По мнению А.Е. Ларина, средствами эстетического воспитания служат не только произведения искусства, но и природа, производительный труд, техническое творчество, человеческие отношения [2, с. 8]. Учитывая современные реалии, это список можно дополнить творчеством в сфере информационных технологий. Это означает, что эстетическое воспитание не может быть ограничено сферами образования и культуры, но должно происходить в семье, в процессе производственной деятельности и т.д.

Необходимо помнить, что нельзя отождествлять эстетическое воспитание и эстетическое образование. Последнее представляет собой систематический и целенаправленный процесс, результатом которого должно стать, в первую очередь, овладение человеком определенными знаниями. Эстетическое воспитание же, в свою очередь, обращено к чувствам и эмоциям, и его результатом должна стать способность человека переживать возвышенное, постепенно перерастающая в потребность [2, с. 7]. Еще более высоким уровнем эстетической культуры личности является стремление создавать прекрасное, преобразовывать окружающую действительность согласно эстетическим идеалам общества [2, с. 10].

Согласно Н.В. Ягненьковой, эстетическое образование является структурным компонентом эстетического воспитания наряду с такими, как художественное воспитание в его образовательно-теоретическом и художественно-практическом выражении, эстетическое самообразование и самовоспитание, воспитание творческих потребностей и способностей. Исследователь обосновывает все более возрастающую роль эстетического воспитания, что связано с необходимостью переоценки ценностей, выработки новой парадигмы поведения человека в современном мире. Возникновение множества мнимых потребностей человека, по мнению автора, и привело к цивилизационному кризису. Что же касается истинных потребностей, способных наставить человека на путь созидания, а не разрушения, то важнейшей из них является «потребность в красоте как естественное стремление человека к гармонии, целостности, равновесию и порядку». Еще одной такой потребностью является творчество в разнообразных его формах. Таким образом, «многие из истинных потребностей человека либо имеют эстетическую природу, либо включают в себя необходимый эстетический компонент», а это и есть область эстетического воспитания [6].

Таким образом, роль эстетического воспитания не может быть сведена только к составляющей воспитательного процесса в рамках образовательной системы. С его помощью можно реализовывать большой круг задач по воспитанию личности (особенно в детском возрасте), а не только формирование и повышение уровня ее эстетической культуры.

Современное общество, как белорусское, так и любое другое, существует в условиях, когда конструктивный межкультурный диалог становится одной из важнейших составляющих его развития. В связи с этим прививать личности основы такого диалога необходимо уже с ранних лет. Страны азиатского региона, в первую очередь Китай, являются нашими важнейшими стратегическими партнерами в различных областях. Следствием этого, в частности, становятся все более тесные контакты между белорусами и выходцами из азиатских стран, как деловые, так и личные. Чтобы наладить гармоничную коммуникацию, необходимо не только знание базовых элементов культуры друг друга, но и их взаимное приятие. Этого практически невозможно добиться, если не давать основы, на которых базируются другие культуры, в процессе обучения на разных стадиях, если не воспитывать подрастающее поколение в духе мультикультурализма. Эстетическое воспитание, как уже упоминалось, способно содействовать достижению данной цели. Вместе с тем нельзя забывать, что культура своего народа должна являться доминантной в этих процессах. Поскольку роль конфуцианства как основы культуры Китая и некоторых других азиатских народов чрезвычайно велика, логичным представляется знакомство белорусов именно с этой философско-религиозной доктриной.

Очевидно, что наиболее эффективно данная задача может и должна реализовываться в рамках образовательной системы, причем на всех ее ступенях и за счет расширения эстетического компонента. Речь идет о более тесном знакомстве учащихся с основами дальневосточно-конфуцианского типа культуры (Китай, Япония, Корея и т.д.) через изучение изобразительного и музыкального искусства, литературы, архитектуры и т.д. В школах, например, для этого могут использоваться соответствующие учебные

предметы, а также различные воспитательные мероприятия (тематические классные и информационные часы, экскурсии, встречи с представителями данной культуры, театрализованные представления и т.д.).

Вместе с тем существуют куда более фундаментальные основания для обращения к конфуцианской традиции, чем знакомство с ней ради конструктивного поликультурного диалога.

Многие исследователи уже давно отмечают, что западная цивилизация переживает кризис, и говорят о необходимости формирования новой парадигмы общечеловеческого развития. Все чаще речь заходит об частичном возвращении к традиционному опыту как способу преодоления этого цивилизационного кризиса. Ярким примером успеха подобного варианта могут послужить некоторые азиатские страны – те, где в основе общественного устройства как раз лежит конфуцианская доктрина.

О необходимости мобилизации духовных ресурсов говорит, например, Е.А. Юйшина. Для этого следует внимательнее присмотреться к ценностям восточных культур, в первую очередь, к конфуцианству. Исследователь вводит понятие «конфуцианский рационализм», представляющий собой ценностно-антропологическую систему национальной китайской культуры, разумное обращение к ценностям которого может послужить «рациональным духовным ресурсом варианта устойчивого ноосферного развития единой цивилизации в условиях глобализирующейся дегуманизации» [7, с. 7]. Более того, ряд исследователей полагает, что конфуцианство не просто не помешало, но поспособствовало модернизации и экономическому росту некоторых азиатских стран [8].

Несмотря на то, что конфуцианство больше известно как этико-политическое учение, благодаря чему оно и стало официальной государственной идеологией, огромную роль в нем играл эстетический компонент. Причем речь идет не только о развитии искусств, литературы и т.д., но об эстетизации практически всех сфер жизни человека, общества и государства. Во многом это явилось возможным благодаря тому, что основополагающим элементом конфуцианской культуры стало понятие гармонии (естественности, срединности), или *Дао*. Именно на этом основана вся эстетика конфуцианского Востока.

По мнению В.С. Поликарпова, «дальневосточно-конфуцианская культура заявила о себе как о носительнице оригинального культа красоты, воплощенном в разнообразных произведениях искусства и эстетике повседневности» [9, с. 96]. Исследователь выделяет следующие критерии красоты конфуцианского Востока: естественность (произведения искусства отличались ясностью художественной выразительности и, соответственно, простотой для восприятия); единственность (уникальность явлений и событий); хрупкость и мимолетность (очень популярным были произведения искусства из недолговечных материалов, например, оригами); давность вещи (очень ценились старинные предметы, некоторые из артефактов даже искусственно состаривались) [9, с. 101–105]. Что же касается видов искусств, которые наиболее ярко выразили специфику рассматриваемого типа культуры, то к ним причисляются следующие: пейзаж, каллиграфия (искусство красивого письма), «живопись-поэзия-каллиграфия» (синкретичный вид искусства), музыка (считалась непосредственным выражением Дао), специфические виды театра (местная опера, теневой и кукольный театры в Китае, набуки в Японии), японская гравюра на дереве (укиэ), садово-парковое искусство, некоторые виды декоративно-прикладного искусства [9, с. 106–109].

Эстетизация личности. Важнейшую роль играло, своего рода, учение о человеке, согласно которому, в человеческой природе выделялись три части: естественная, общественная и духовная. Первая представляла собой низший уровень и ассоциировалась с базовыми человеческими потребностями, животным началом. Вторая обозначала социальное начало, связанное с нормами межличностных отношений и моралью. Третья указывала на духовность человека, его ценности и эстетическое сознание [10, с. 17]. Также стоит упомянуть концепцию «благородного мужа», идеала человека – *цзюнь-цзи*, который должен был обладать двумя главными достоинствами: чувством долга и гуманностью. Последняя (*жэнь*) включала в себя множество качеств: скромность, справедливость, сдержанность, достоинство, бескорыстие, любовь к людям и т.п. [11, с. 168]. Примечательно, что данное правило распространялось на всех мужчин, даже на императора.

Конфуций, по сути, проповедовал антропоцентрические взгляды, называя их «наукой о человеколюбии». Он переосмыслил понятие «человек», определил его самоценность, отказался от мысли, что человек всего лишь придаток Неба [10, с. 15].

Таким образом, уровень эстетической и этической культуры человека являлся одним из определяющих его личностного развития и, соответственно, его статуса в обществе.

Эстетизация природы. Природа в конфуцианской традиции, в отличие от западноевропейской, понимается не как объект преобразовательной деятельности человека, но как образец порядка и гармо-

нии, как эстетический идеал. Более того, человек, вместе с животными, растениями, различными природными явлениями и т.д., составлял единую систему.

Тема природы является одной из основных в восточной литературе. Существует множество праздников и способов организации досуга, связанных с природными явлениями (например, праздник цветущей сакуры); в архитектуре используются элементы ландшафта; природная символика присутствует в названиях, именах, фольклоре; наиболее важные события жизни человека и общества привязывались к природному циклу (свадьбы, казни, принятие законов и т.д.) [9, с. 103–104].

Таким образом, природа становится одним из эстетических идеалов человека, отношение к ней обязательно строится с позиций прекрасного.

Эстетизация поведения человека. Очень серьезные требования предъявлялись к поведению человека в обществе и семье, особенно это касалось представителей высших сословий. Строгое соблюдение ритуалов (церемоний) – одно из наиболее характерных отличий человека образованного, культурного от невежественного, представителя низшего сословия. Данный феномен Л.С. Васильев определяет как «культ формы». Вместе с тем это касалось и простых людей, поскольку строгий церемониал проник и в сферу семейных отношений, особенно это касалось отношений между поколениями и почитания предков. Существовали ритуалы и в других сферах жизни: отдыхе и труде, учебе, приготовлении пищи, искусстве и т.д. [11, с. 173–180].

Применение понятия формы к поведению человека в конфуцианском обществе дает нам возможность заключить, что оно получало не только морально-этическую, но и эстетическую оценку со стороны окружающих.

Подводя итог, сделаем ряд *выводов*:

1. Роль эстетического воспитания в Беларуси постепенно возрастает, что, несомненно, является глобальной тенденцией. Этот процесс во многом связан с тем, что современная личность для успешной социализации, в т.ч. в рамках белорусского общества, должна обладать не только высоким уровнем эстетической, экологической и нравственной культуры, но также развитой способностью творчески мыслить (в совершенно различных сферах), а также открытостью и готовностью к межкультурному диалогу. Эстетическое воспитание играет одну из важнейших ролей в развитии этих личностных качеств.

2. Расширение контактов Республики Беларусь с азиатскими странами вызывает необходимость более тщательного их изучения, что наиболее гармонично происходит через знакомство с их культурой, одним из системообразующих факторов которой является конфуцианство. Очевидно, что именно эстетическое воспитание и образование способны наиболее эффективно решать данную задачу.

3. В эпоху цивилизационного, а соответственно, и духовного кризиса западного общества идет активный поиск новой парадигмы общественного развития. Особый интерес вызывает опыт восточной цивилизации, которая, сохранив основы традиционного устройства, сумела стать на путь активной модернизации. Конфуцианство во многих странах стало основой данного процесса, а поскольку эстетический компонент является в нем одним из системообразующих, то именно эстетическое воспитание наиболее полно способно приоткрыть тайну его «живучести».

ЛИТЕРАТУРА

1. Об утверждении Концепции непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи [Электронный ресурс] : постановление М-ва образования Респ. Беларусь, 15 июля 2015 г., № 82 // ЭТАЛОН. Законодательство Республики Беларусь / Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь. – Минск, 2016.
2. Ларин, А.Е. Эстетическое воспитание : учеб. пособие / А.Е. Ларин. – 2-е изд., перераб. и доп. – Минск : Высш. шк., 1992. – 256 с.
3. Гавриловец, К.В. Нравственно-эстетическое воспитание школьников : кн. для учителя / К.В. Гавриловец, И.И. Казимирская. – 2-е изд., доп. и перераб. – Минск : Нар. асвета, 1988. – 128 с.
4. Шульженко, А.К. Эколого-эстетическое воспитание молодежи в европейской и отечественной педагогике : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / А.К. Шульженко. – М., 2006. – 439 с.
5. Мухаметзянова, Р.С. Эстетическое воспитание детей как фактор социализации в поликультурной среде : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Р.С. Мухаметзянова. – М., 2013. – 45 с.
6. Ягненкова, Н.В. Эстетическое воспитание. Актуальность и вечность проблемы [Электронный ресурс] : электрон. данные. – Минск : LIBRARY.BY, 14 мар. 2008. – Режим доступа: http://library.by/portalus/modules/pedagogics/readme.php?subaction=showfull&id=1205488386&archive=&start_from=&ucat=& (свободный доступ). – Дата доступа: 07.08.2016.
7. Юйшина, Е.А. Конфуцианский рационализм как духовный ресурс цивилизационного развития : автореф. дис. ... канд. филос. наук : 09.00.13 / Е.А. Юйшина. – Чита, 2004. – 41 с.
8. Аллаберт, А.В. Место конфуцианства в модернизации Китая (конец XX – начало XXI века) / А.В. Аллаберт. – М. : РАН Ин-т Дальнего Востока, 2008. – 228 с.

9. Поликарпов, В.С. Лекции по культурологии / В.С. Поликарпов. – Таганрог : Изд-во ТРТУ, 2005. – 342 с.
10. Чэн Кайкэ. Конфуцианство и «культура предприятия» в современной Восточной Азии : автореф. дис. ... канд. ист. наук : 07.00.03 / Чан Кайкэ ; Рос. акад. наук, Ин-т Дальнего Востока. – М., 2001. – 40 с.
11. Васильев, Л.С. Культы, религии, традиции в Китае / Л.С. Васильев. – 2-е изд. – М. : Вост. лит. РАН, 2001. – 488 с.

Поступила 29.04.2017

**AESTHETIC EDUCATION IN BELARUS,
IDEAS OF CONFUCIANISM AS ITS PERSPECTIVE**

SHEN PEN

The issue of aesthetic education in Belarus is being considered. The connection between aesthetic education and moral education is shown. The view is expressed that aesthetic education is not only in the educational environment, but is also part of education in general, actively interacting with its other components. The modern personality for successful socialization, including within the framework of the Belarusian society, should have openness and readiness for intercultural dialogue. The expansion of contacts between the Republic of Belarus and the Asian countries calls for a more thorough study of them, which is most harmonious through an acquaintance with their culture, one of the system-forming factors of which is Confucianism.

Keywords: *aesthetic education, moral education, intercultural dialogue, Confucianism.*

УДК 378.147

**ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМОРАЗВИТИЕ СТУДЕНТОВ
ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ
В КОНТЕКСТЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА**

О.С. ПРОТАС

(Полоцкий государственный университет)

Рассматривается проблема профессионального саморазвития студентов педагогических специальностей в рамках компетентностного подхода. Подход к профессиональному саморазвитию студентов педагогических специальностей как к самостоятельной компетенции вызван формированием в пространстве высшего образования новой оценочной культуры, которая предполагает переход от оценки знаний как доминирующей характеристики к оцениванию компетенций. Приводятся определения понятий «компетенция» и «компетентность». Компетенция профессионального саморазвития студентов педагогических специальностей рассматривается в виде взаимосвязанной структуры, состоящей из трех компонентов. Компонент направленности личности отражает намерения студентов и их мотивационные установки; когнитивный компонент – содержательную основу саморазвития и интеллектуальные способности, способствующие его осуществлению; рефлексивно-регулятивный компонент предполагает анализ ситуации, постановку задачи, планирование и прогнозирование возможных результатов и последствий собственных действий в области профессионального саморазвития.

Ключевые слова: педагогическое образование, профессиональное становление, компетенция, компетентность, структура профессионального саморазвития.

Введение. Обращение к проблеме профессионального саморазвития студентов педагогических специальностей обусловлено современными тенденциями в сфере образования.

На Всемирном форуме ЮНЕСКО по вопросам образования 2015 г., основные результаты которого отражены в Инчхонской декларации «Образование 2030: Обеспечение всеобщего инклюзивного и справедливого качественного образования и обучения на протяжении всей жизни» в очередной раз была подчеркнута ключевая роль образования в борьбе за выживание человечества. За образованием твердо закреплена миссия «основной движущей силы развития». Очевидно, что возложенная ответственность на образовательное сообщество, с одной стороны, и новые вызовы, встающие перед человечеством, с другой стороны, требуют пересмотра устоявшегося мировоззрения в области образования и выработке новой стратегии по адаптации к изменяющимся условиям. Среди основных глобальных тенденций, которые уже оказывают и далее будут оказывать влияние на образование в XXI веке, выделяются:

– массификация высшего образования и переход к непрерывному образованию и самообразованию в течение всей жизни, вызванный ускоренными темпами развития мировых экономик и технологий, что приводит к необходимости постоянно совершенствоваться, чтобы оставаться конкурентоспособным на рынке труда;

– технологизация обучения, где главный акцент ставится на самостоятельную работу и дистанционную форму обучения, умение самостоятельно добывать и обрабатывать информацию;

– гуманизация и возрастающая роль инклюзивного образования, где наблюдается переход от жестко регламентированных способов организации учебно-воспитательного процесса к развивающим, предполагающим учет индивидуальных особенностей и стимуляцию творческой, самостоятельной деятельности.

– интернационализация высшего образования, которая нашла отражение в реформировании национальных систем образования в рамках Болонского процесса.

Эти и другие качественные преобразования послужили причиной переориентации «образовательного процесса с «входных показателей» (сроки обучения, содержание, цели, сформулированные для вуза и преподавателей) на параметры компетенций и результатов» [1, с. 120].

Основная часть. В предложенной Э.Ф. Зеером классификации этапов профессионального становления первым и определяющим является период формирования профессионально-педагогических намерений, осознанный выбор профессии на основе индивидуально-психологических особенностей. Однако «фактором дальнейшего профессионального становления является внутренняя среда личности, ее активность и потребность в профессиональном саморазвитии» [2, с. 8]. Вот почему формированию компетенции профессионального саморазвития студентов педагогических специальностей должно уделяться пристальное внимание.

Подход к профессиональному саморазвитию студентов педагогических специальностей как к самостоятельной компетенции вызван, с одной стороны, формированием в пространстве высшего образования «новой оценочной культуры, которая предполагает переход от оценки знаний (как доминирующей характеристики) к оцениванию компетенций» [1, с. 123]. На языке компетенций описываются требования, предъявляемые к результатам обучения в вузе. С другой стороны, наблюдается переориентация на «студентоцентрированный характер образовательного процесса» (А.В. Макаров) на протяжении всей жизни, где способность к саморазвитию признана одним из самых важных качеств современного человека. Поэтому способность к саморазвитию закреплена в качестве одной из ключевых компетенций в проекте «TUNING» («Настройка образовательных структур») в рамках Болонского процесса.

Для понимания профессионального саморазвития студентов педагогических специальностей в рамках компетентного подхода необходимо определить сущность понятия «компетенция».

Существует множество определений компетенции. Иногда понятия «компетенция» и «компетентность» отождествляются, что, с нашей точки зрения, может быть вызвано нечетким разграничением области применения данных понятий.

В толковом словаре Т.Ф. Ефремовой встречаем следующие дефиниции:

компетенция – 1) область знаний, круг вопросов, в которых кто-либо хорошо осведомлен; 2) круг полномочий, прав какого-либо органа или должностного лица;

компетентность – 1) отвлеченное существительное по значению прилагательного компетентный; 2) обладание компетенцией, правомочность;

компетентный – 1) обладающий основательными знаниями, хорошо осведомленный в какой-либо области; сведущий, основанный на знании дела, опыте; 2) обладающий компетенцией, правомочный [3].

Впервые понятие «компетенция» было введено Н. Хомским (Массачусетский университет) в 1965 г. применительно к теории лингвистики. Исследуя внутреннюю природу языка и мышления, Н. Хомский ввел «формальный» термин компетенции, пытаясь доказать несостоятельность существующих научных подходов. Он проводит «фундаментальное различие между компетенцией (знанием своего языка говорящим-слушающим) и употреблением (реальным использованием языка в конкретных ситуациях)» [4, с. 9]. В частности, языковая компетенция, по его мнению, является идеализированным конструктом, который хоть и *обнаруживает* себя в поведении, но не реализуется в поведении каким-либо прямым и простым способом. В своем труде «Язык и речь» Н. Хомский связывает компетенцию не со степенью сложности или «тем же самым, только побольше в количественном выражении», а с «качеством сложности» [5, с. 15].

В дальнейшем компетентный подход распространился на сферу достижения успеха в менеджменте, руководстве, обучении общению. Тина Теодореску, разграничивая понятия «компетентность» и «компетенция» в сфере управления, описывает компетентность как совокупность знаний, умений, качеств, паттернов поведения, присущих успешным людям. Автор приводит формулу, где компетентность (W) есть частное между показателем результата (A) и затратой усилий (B):

$$W = A/B.$$

Согласно такому подходу, компетентные люди – это люди, которые показывают высокие результаты, не затрачивая при этом слишком много усилий [6].

Данная формулировка согласуется с выводами И.А. Зимней о том, что компетентность есть «основывающаяся на знаниях, интеллектуально- и личностно-обусловленная социально-профессиональная жизнедеятельность человека» [7, с. 13], с единственной оговоркой, что данная социально-профессиональная деятельность имеет высокие показатели продуктивности.

В образовательном стандарте высшего образования первой ступени (2013) под компетенцией понимается совокупность знаний, умений, опыта и личностных качеств, необходимых для решения теоретических и практических задач. В то время как компетентность – «выраженная способность применять свои знания и умения» [8, с.5].

Несмотря на многочисленные попытки разграничить понятия «компетенция» и «компетентность», по-прежнему возникает ряд трудностей в использовании данной терминологии. По справедливому замечанию А.А. Вербицкого, бесспорным остается тот факт, что «компетенции/компетентности не сводятся к конкретным ЗУНам, попредметно сформированным в рамках отдельных дисциплин учебного плана школы или вуза. Они характеризуются культуросообразностью, социальностью, системностью, ситуативностью, межпредметностью, интегративностью, предметоориентированностью, мотивированностью использования» [9, с. 113]. Обозначение «компетенция/компетентность» все чаще встречается в научной литературе.

Проблема формирования компетенции профессионального саморазвития может быть сведена к поиску путей развития личностного потенциала и актуализации ресурсов человека в рамках профессионально-образовательного пространства.

Вопросами формирования компетенции профессионального саморазвития активно занимаются С.В. Бабина, Э.Ф. Зеер, Т.В. Мищенко, В.Д. Шадриков и др.

С.В. Бабина под профессиональным саморазвитием понимает непрерывный процесс перехода потенциальных способностей человека в области профессиональной деятельности в актуальные на основе осознанной саморегуляции своей учебно-профессиональной деятельности. При этом осознанную саморегуляцию своей учебно-профессиональной деятельности автор соотносит с постановкой целей, связанных с профессиональным самоопределением и самореализацией, планированием и программированием их достижения; умением учитывать значимые внешние и внутренние условия; оценивать результаты и корректировать свою активность для достижения субъектно приемлемых результатов. [10, с. 139]

Компетенция профессионального саморазвития – «способность человека реализовывать на практике свой субъектный опыт в области профессионального самоопределения и самореализации на основе осознанной саморегуляции своей учебно-профессиональной деятельности» [11, с. 10].

Согласно внутренней природе профессиональное саморазвитие обращено в сторону субъекта, но источником его выступают внешние обстоятельства. Таким образом, профессиональным саморазвитием можно управлять либо, по меньшей мере, содействовать ему. Коренной вопрос подготовки профессионала кроется «в поиске оптимального варианта интеграции практико-ориентированной направленности, фундаментальности и творческой сущности практического, преобразующего действия» [12, с. 81].

В профессиональном саморазвитии можно выделить отдельные этапы, через которые обязательно проходит личность по пути приобретения компетенции профессионального развития:

– *адаптационный* – связанный с начальной стадией обучения в вузе. На данном этапе происходит формирование у студентов первых адекватных представлений о профессиональном саморазвитии в информационном обществе и собственной готовности к нему, начинается формирование системы ценностей, связанных с профессиональным саморазвитием. Это период начальной диагностики и самодиагностики обучающихся с целью выбора оптимальных средств педагогического содействия формированию компетенции профессионального саморазвития;

– *когнитивный* – освоение студентами теоретических и инструментальных основ профессионального саморазвития, формирование механизма саморегуляции учебно-профессиональной деятельности, развитие логического и критического мышления;

– *интеграционно-деятельностный* – интеграция компонентов компетенции профессионального саморазвития. Связан с развитием способности студентов управлять своей учебно-профессиональной деятельностью в процессе профессионального саморазвития на основе рефлексии событий и активизации внутреннего потенциала [11, с. 12].

Представление профессионального развития в виде взаимосвязанной структуры позволяет глубже проникнуть вглубь феномена. Многие авторы, среди них С.В. Бабина, Э.Ф. Зеер, Т.В. Мищенко, В.Д. Шадриков и др., указывали на наличие в профессиональном саморазвитии мотивационной составляющей, опоры на когнитивные структуры и стратегии мышления, а также способность к саморегуляции. Классификация Бабиной отражает общие тенденции в исследовании профессионального саморазвития. Автор выделяет следующие структурные компоненты компетенции профессионального саморазвития:

– *направленности личности* – отражает намерения студентов и их мотивационные установки;

– *когнитивный* – отражает содержательную основу саморазвития и интеллектуальные способности, способствующие его осуществлению;

– *рефлексивно-регулятивный* – предполагает анализ ситуации, постановку задачи, планирование и прогнозирование возможных результатов и последствий собственных действий в области профессионального саморазвития, самоконтроль и оценку эффективности своих решений на основе рефлексии, умение свободно управлять собственной интеллектуальной деятельностью, способность фиксировать изменения в себе, понимание и использование механизмов самокоррекции [11].

Заключение. Принимая во внимание ответственную роль педагогов по воспитанию последующих поколений, становление педагога-профессионала предполагает стремление к саморазвитию и перманентному самосовершенствованию. Первичная профессионализация происходит во время обучения профессии, поэтому студенчество является сензитивным периодом для формирования компетенции профессионального саморазвития.

Отправной точкой в вопросе профессионального саморазвития студентов педагогических специальностей следует считать выбор профессии согласно интересам, способностям, жизненным смыслам личности. Поэтому должны быть обозначены стабильные ценностные ориентиры профессии учителя. Рефлексивно-регулятивный компонент профессионального саморазвития личности мы тесно связываем с самосознанием, самооценкой, волевым контролем. До сознания личности должны быть доведены цель и возможности для своего развития. Развитие когнитивного компонента сводится к развитию интеллектуальных способностей, в т.ч. практического интеллекта (при исследовательской деятельности, проек-

ной, тьюторской работе и др.). Особая роль в интеллектуальной компетентности отводится метакогнитивным процессам.

Содействие профессиональному саморазвитию личности видится в создании такой профессионально-образовательной среды, которая служила бы ценностным ориентиром и создавала предпосылки для интеллектуального и творческого самосовершенствования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Макаров, А.В. Болонский процесс: Европейское пространство высшего образования : учеб. пособие / А.В. Макаров. – Минск : РИВШ, 2015. – 260 с.
2. Зеер, Э.Ф. Психологические основы профессионального становления инженера-педагога : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Э.Ф. Зеер. – Ленинград, 1989. – 35 с.
3. Ефремова, Т.Ф. Толковый словарь [Электронный ресурс] / Т.Ф. Ефремова. – 2000. – Режим доступа: <http://efremova.slovaronline.com>. – Дата доступа. 10.05.2017.
4. Хомский, Н. Аспекты теории синтаксиса / Н. Хомский. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1972. – 262 с.
5. Хомский, Н. Язык и мышление / Н. Хомский. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1972. – 122 с.
6. Teodorescu, T. Competence versus competency: What is the difference? / T. Teodorescu // Performance Improvement, vol. 45, no. 10, Nov/Dec 2006. – P. 27–30. – Mode of Access: <http://www.competencesystems.com/publications/competence-vs-competency-the-differencespub.pdf>. – Date of Access: May 5, 2017.
7. Зимняя, И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / И.А. Зимняя. – М. : Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 41 с.
8. Образовательный стандарт высшего образования. Специальность 1-02 03 06 «Иностранные языки (с указанием языков)» : Мин-во образования Респ. Беларусь. – Минск, 2013. – 38 с.
9. Вербицкий, А.А. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции / А.А. Вербицкий, О.Г. Ларионова. – М. : Логос, 2009. – 336 с.
10. Бабина, С.В. Формирование компетенции профессионального саморазвития у студентов вуза как условие полноценной работы специалиста в информационном обществе / С.В. Бабина // Вестн. Моск. гос. обл. ун-та. Сер. Педагогика. – 2009. – № 1. – С. 139–144.
11. Бабина, С.В. Формирование компетенции профессионального саморазвития студентов вуза : автореф. дис. ... канд. пед. наук / С.В. Бабина. – М., 2009. – 22 с.
12. Загвязинский, В.И. О ведущих ориентирах подготовки педагогических кадров в университете / В.И. Загвязинский // Педагогика. – 2016. – № 9. – С. 77–83.

Поступила 17.05.2017

PROFESSIONAL SELF-DEVELOPMENT OF STUDENTS OF PEDAGOGICAL SPECIALTIES WITHIN THE CONTEXT OF COMPETENCE APPROACH

O. PROTAS

The article deals with the issue of professional self-development of students of pedagogical specialties. The relevance of the topic is determined by the new challenges of the present and the responsible role that is assigned to the education workers in sustainable development. Professional self-development is considered within the context of competence approach. The approach to professional self-development of students of pedagogical specialties as to independent competence is caused by the formation of a new appraisal culture in higher education, which assumes the transition from the assessment of knowledge as the dominant characteristic to the evaluation of competencies. In the article definitions of the concepts "competence" and "competency" are given. The competence of professional self-development of students of pedagogical specialties is considered as an interconnected structure consisting of three components. The component of the person's orientation reflects students' intentions and their motivational attitudes; The cognitive component reflects the informative basis of self-development and intellectual abilities that facilitate its implementation; The reflexive and regulative component presupposes an analysis of the situation, setting the task, planning and forecasting the possible outcomes and consequences of their own actions in the field of professional self-development.

Keywords: pedagogical education, professional formation, competence, competency, structure of professional self-development.

УДК 373.1

ПРОДУКТИВНО-ТВОРЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ СФЕРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Е.А. КОВАЛЕВА

(Гродненский государственный университет имени Янки Купалы)

Рассматривается проблема изучения продуктивно-творческой деятельности и ее роль в формировании познавательной сферы младшего школьника. Отражена актуальность темы, обусловленная необходимостью разработки новых путей в реализации современного начального образования, поиска новых решений практических задач в области содержания образования. Раскрыта сущность и специфика продуктивно-творческой деятельности, дан качественный анализ основных понятий: творчество как процесс, творчество как продукт, творческая деятельность, продуктивная деятельность. Представлена сравнительная характеристика продуктивной, творческой и продуктивно-творческой деятельности по основным структурным компонентам: целям, мотивам, действиям. В результате сравнительной характеристики выделены специфические особенности продуктивно-творческой деятельности, связанные с субъективным характером творческого продукта. Продуктивно-творческая деятельность рассматривается автором как деятельность, направленная на получение продукта, имеющего качественно новые характеристики для самого субъекта и удовлетворяющего его многообразные новые потребности. В заключении представлены выводы о значимости продуктивно-творческой деятельности для развития личности ребенка в условиях реализации современного начального образования.

Ключевые слова: *продуктивно-творческая деятельность, творческая деятельность, продуктивная деятельность, познавательная сфера, младший школьник.*

Введение. Актуальность изучения творческой деятельности в современной психолого-педагогической науке связана с ее огромным значением для психического развития личности ребенка. Подготовка за школьные годы социально активной, творческой, адаптированной к современным условиям личности – одна из значимых задач модернизации современной школы. Эта задача может быть решена в процессе целенаправленной организации социально-значимой и личностно-ценностной *продуктивно-творческой деятельности* школьников в условиях реализации программ современного начального образования. Это поможет обеспечить значимый уровень возрастной социализации и самоактуализации, позволит успешно формировать социально активную творческую личность, способную адаптироваться к новым условиям жизни, использовать и применять освоенное содержание образования, приобретенный опыт познавательной деятельности к самостоятельному решению теоретических и практических задач.

Основная часть. Прежде чем раскрыть сущность продуктивно-творческой деятельности, необходимо выяснить, что же представляет собой творческая деятельность как особый вид человеческой деятельности?

В энциклопедической литературе творчество в широком смысле определяется как всякая практическая или теоретическая деятельность человека, в которой возникают новые (по крайней мере, для субъекта деятельности) результаты: знания, решения, способы действия, материальные продукты [1, с. 536]. В педагогическом энциклопедическом словаре творческая деятельность трактуется как форма деятельности человека – создание качественно нового, никогда ранее не существовавшего. Предпосылками творческой деятельности являются гибкость мышления, критичность, способность к сближению понятий, цельность восприятия и др. Задатки творческой деятельности присущи любому человеку. Проявления творческих способностей варьируют от крупных и ярких талантов до скромных и малозаметных, но сущность творческого процесса одинакова для всех. Разница – в конкретном материале творчества, масштабах достижений и их общественной значимости [2, с. 286].

По словам Л.С. Выготского, «подобно тому, как электричество действует и проявляется не только там, где величественная гроза и ослепительная молния, но и в лампочке карманного фонаря, так точно и творчество на деле существует не только там, где оно создает великие исторические произведения, но и везде там, где человек воображает, комбинирует, изменяет и создает что-либо новое, какой бы крупницей ни казалось это новое по сравнению с созданиями гениев» [3, с. 56]. Это дает основания утверждать, что творческая деятельность носит универсальный характер. Л.С. Выготский говорил о возможности развития универсальной творческой способности, которая, будучи развитой в каком-либо одном виде деятельности, может переноситься на любые другие сферы жизнедеятельности личности. Поэтому понятие «творчество» включает в себя создание новых, оригинальных продуктов деятельности и идей, не имеющих аналога в предшествующем опыте человека, на основе универсальной творческой способно-

сти. Таким образом, можно предположить, что творчество представляет собой специфический стиль деятельности, а не вид ее (труд художника, музыканта и т.п.).

Б.Г. Ананьев писал, что творчество – это процесс *объективации* внутреннего мира человека. Творческое выражение является выражением интегральной работы всех форм жизни человека, проявлением его индивидуальности [4]. С.Л. Рубинштейн отмечал другой важный аспект творческой деятельности: производя изменения в окружающем мире, человек меняется сам, человек изменяет себя [5].

Творчество – процесс деятельности, создающий качественно новые материальные и духовные ценности, итог создания субъективно нового. Основным критерий, определяющий творчество, – уникальность его результата. В творческий процесс человек вкладывает несводимые к трудовым операциям или логическому выводу возможности, т.е. конечный результат отражает некие аспекты личности, придающие продуктам творчества дополнительную личностно-окрашенную ценность. Поэтому проблема развития творчества тесным образом связана с продуктивным образованием, т.к. важнейшим путем реализации продуктивности является организация творческой деятельности ученика в школе.

В целом под творчеством принято понимать внешнюю и внутреннюю деятельность человека по преобразованию действительности (как природной, так и социальной), завершающуюся созданием нового оригинального продукта [6]. Следовательно, данное психологическое понятие может быть рассмотрено в двух аспектах: творчество как процесс и творчество как продукт и результат процесса.

Творчество как процесс обладает существенными свойствами: оно является психической деятельностью и сочетает в себе логические и интуитивные, сознательные и бессознательные компоненты. При этом оно опирается на познавательные процессы (восприятие, память, внимание и др.), но придает им своеобразную окраску (не просто мышление, воображение, а творческое мышление, творческое воображение). Таким образом, когда мы говорим о творческом мышлении ученого или о творческом воображении ребенка, речь идет о внутреннем психическом творческом процессе.

Творчество как продукт имеет следующие важные характеристики: материальное и духовное выражение (или их сочетание), новизна, необычность, оригинальность. Когда мы характеризуем научную идею, теорию ученого, художественный образ, созданный живописцем, или яркий детский рисунок, мы имеем в виду именно творческий продукт как результат творческой деятельности [7].

Таким образом, феномен творчества трактуется учеными двояко: творчество, определяемое через его продукт и творчество, сущность которого – сам его процесс. Несмотря на различие определений творчества, можно выделить в них общие существенные черты: во всех случаях речь идет о создании чего-то нового, оригинального. Творчество противостоит подражанию и имитации. Однако в понятии нового требуется уточнение. Психологический подход рассматривает творческую деятельность как проявление психической жизни личности, т.е. как психический акт, выражающийся в воплощении, восприятии или комбинации данных сознания в относительно новой форме в области отвлеченной мысли, художественной или практической деятельности. Тем самым подчеркивается субъективная значимость творчества для личности, а не только его общечеловеческая значимость.

Однако субъективное значение творчества имеет не меньшую значимость. На начальных стадиях онтогенеза открытие для себя того, что уже известно человечеству, приводит не только к приобщению к достижениям культуры, но и к развитию механизмов творческой деятельности. Именно субъективные открытия ребенка, пусть и не столь значимые в масштабе человечества, становятся тем необходимым условием развития его способностей, формирования познавательной сферы в дошкольном и младшем школьном возрасте.

Сложился традиционный подход, согласно которому признаком творчества человека является его продуктивная деятельность, определяемая как активность, направленная на приращение результата преимущественно не только количественного, но и качественного характера. Однако при всех достоинствах этого критерия недооценивается процессуальная сторона творческого поиска. Важно за результатом видеть напряженный творческий процесс формирующейся личности, *самостоятельно* ставящей перед собой задачи все *возрастающей сложности* и находящей пути и средства их решения. При таком понимании творчество определяет себя не только как традиционно анализируемая продуктивная деятельность, но и как универсальный способ самоактуализации, самореализации и саморазвития человека [8].

Понятие «продуктивная деятельность» введено И. Кантом. Дальнейшее развитие получило в работах И.Г. Фихте, который описывал продуктивный процесс как перевод некоторой неопределенности в определенность, а полученный результат – как рефлексию созданного образа. В современной энциклопедической литературе продукт определяется как вещественный или нематериальный результат человеческого труда [9]. В современной литературе ориентация на освоение продуктивных способов деятельности, отражена в работах В.В. Давыдова, В.П. Зинченко, В.Т. Кудрявцева, В.В. Краевского, И.Я. Лернера, Г.П. Щедровицкого и др.

В качестве общих характеристик продуктивной деятельности отмечают: отсутствие заданности замысла, запрограммированности, формулируемость основных образований по ходу деятельности, порожде-

ние и преобразование нового знания (Л.Г. Лысюк, Э.Д. Телегина и др.). В качестве основного условия продуктивной деятельности выделяется ситуационная неопределенность, которая в субъективном осознании индивида строго не детерминирована ни в способах решения, ни в искомом результате (Е.А. Лустина). Содержание понятия продуктивной деятельности в психологии различно (А.Я. Большунов, В.В. Давыдов, В.К. Калинин и др., Е.А. Лустина, Л.Г. Лысюк, А.И. Розов, Н.Г. Салмина, Е.Е. Сапогова, Е.Н. Сидорова, Э.Д. Телегина, А.В. Фурман) и поэтому требует особого уточнения. Согласно нашему пониманию продуктивной деятельности в ее структуру включены следующие действия: 1) ориентация в общих требованиях к преобразованию предметной ситуации; 2) ориентация в предметных условиях, которые необходимо преобразовать, в соответствии с системой общих требований, отраженных в культуре; 3) построение замысла в соответствии с общими требованиями и предметными условиями; данное действие является ведущим в структуре продуктивной деятельности и определяющим ее специфику; 4) реализация замысла; 5) оценка, контроль и коррекция продуктивной деятельности.

В словарной статье Б.Г. Мещеряков определил понятие продуктивной деятельности (детской) как деятельность ребенка с целью получения продукта, обладающего определенными заданными качествами. Основными ее видами являются конструктивная и изобразительная деятельность [9, с. 139]. Продуктивная деятельность формируется в дошкольном возрасте и, наряду с игрой, имеет в этот период наибольшее значение для развития психики ребенка, т.к. необходимость создания продукта теснейшим образом связана с развитием его когнитивных процессов, эмоционально-волевой сферы, умений и навыков. Развитие продуктивной деятельности определяется наличием у ребенка умения добиваться нужного результата как по заданному образцу, так и при создании и последовательном воплощении собственного замысла. Особенности процесса детской деятельности и ее продуктов могут быть использованы в диагностике развития умений, навыков ребенка, развития его когнитивных процессов, сформированности умения планировать свою деятельность и т.д.

В.П. Зинченко отмечает важную роль продуктивной деятельности в развитии ребенка, т.к. необходимость создания продукта теснейшим образом связана с развитием познавательных процессов. Созданный им продукт в значительной мере отражает его представления об окружающем и эмоциональное отношение к миру [10].

Продуктивную деятельность в контексте различных публикаций современные ученые зачастую рассматривают как синоним понятия «творчество». И в этой связи человеческая деятельность оценивается как репродуктивная и продуктивная. Репродуктивная деятельность понимается как процесс воспроизводства существующего или такая разновидность человеческой деятельности, которая осуществляется по определенному алгоритму или технологии, но при этом не создается ничего принципиально нового. В то время как именно в продуктивной деятельности происходит созидание неких принципиально новых материальных и духовных ценностей. В действительности же всякая разновидность человеческой деятельности может считаться полной, законченной и целесообразной лишь в том случае, если она продуктивна, т.е. деятельность, в процессе которой получен продукт. Противоположностью подобной деятельности по праву может считаться та деятельность, в которой независимо от конкретных причин продукт получен не был. В этой связи можно говорить о продуктивной и непродуктивной деятельности, но только с точки зрения продукта. По мнению Д.А. Данилова, Ф.Д. Товарищевой, А.М. Николаева, связанные между собой репродуктивная и продуктивная деятельности представляют собой различные ступени одного и того же процесса освоения.

А.Н. Лоцилин, Е.А. Тихомирова, рассматривая творческий характер выполняемой деятельности, указывают на то, что осуществляемая деятельность может расцениваться как творческая только тогда, когда она была продуктивной и привела к получению продукта, который может или не может быть оценен как продукт творческой деятельности. Поэтому характеристика деятельности с точки зрения полученного в процессе ее осуществления продукта, как продуктивная деятельность, является, безусловно, необходимой характеристикой, но недостаточной. Сам по себе продукт творческой деятельности должен обладать определенными свойствами. К подобным свойствам относят новизну или существенную новизну полученного продукта. То, что характеристика творчества на основе учета продукта, обладающего существенной новизной, является весьма поверхностной, неоднократно отмечалось многими исследователями творческой деятельности [11].

Таким образом, можно говорить вполне определенно о том, что процесс деятельности не завершается получением продукта. Продукт должен потребляться, и в самом процессе потребления происходит завершение всего цикла деятельности, так как происходит удовлетворение потребности, и тем самым достигается конечный результат человеческой деятельности. Но здесь невольно возникает вопрос, связанный с тем, как понимать роль данной категории в анализе специфики творчества. И обычная репродуктивная деятельность является продуктивной и продукт должен потребляться, а иначе сама деятельность может считаться просто бессмысленной. Если продукт, полученный в результате деятельности, не является чем-то принципиально новым, то он не является продуктом творческой деятельности, а является продуктом деятельности репродуктивной. Даже простое повторение чего бы то ни было, уже является

репродукцией, или проявлением репродуктивной деятельности. Продукт творческой деятельности должен удовлетворять не только существующие потребности, ради которых и осуществляется сам процесс творческой деятельности, но и разнообразные новые потребности.

Таким образом, можно предположить, что *продуктивно-творческая деятельность – это деятельность, направленная на получение продукта, имеющего качественно новые характеристики для самого субъекта и удовлетворяющего его многообразные новые потребности.*

В своих исследованиях А.И. Серавин творчество классифицирует по следующим признакам:

- субъективное, или внутреннее, до выхода из духа, и объективное, или внешнее, – после выхода из духа (В. В. Розанов «О понимании»);
- субъективно индивидуальное (личное творчество, личная инициатива) и субъективно коллективное (народное творчество);
- родившееся вследствие «проб и ошибок» или благодаря когнитивному познанию, в результатах которых не содержится непосредственно исходных предпосылок;
- серое и разрешенное, т.е. творчество контролируемое и бесконтрольное [12].

Таким образом, продуктивно-творческую деятельность можно отнести к субъективно-индивидуальному творчеству, т.к. ребенок в процессе данной деятельности делает для себя открытия и создает субъективно творческий продукт.

В любом виде деятельности можно выделить общие структурные компоненты – цели, мотивы и действия. Цель выступает в качестве образа конечного результата деятельности. Мотив побуждает человека к деятельности и придает его деятельности осмысленность. Действие – относительно завершённый элемент деятельности, направленный на достижение определенной промежуточной осознаваемой цели.

Остановимся на специфике продуктивно-творческой деятельности, отличающей ее от других видов продуктивной и творческой деятельности человека. Отличия продуктивно-творческой деятельности от творческой и продуктивной деятельности отражены в таблице.

Таблица. – Сравнительная характеристика структуры деятельности

Структурные компоненты	Продуктивная деятельность	Творческая деятельность	Продуктивно-творческая деятельность
Цель	получение продукта, обладающего определенными заданными качествами	создание качественно новых материальных и духовных ценностей	создание продукта, имеющего качественно новые характеристики для самого субъекта
Мотив	порождается необходимостью и определением внешних условий	носит спонтанный характер; творческий акт не зависит от внешних ситуативных причин, часто мотивирован лишь внутренне	удовлетворение многообразных новых потребностей субъекта
Действия	продуктивные действия, направленные на построение замысла в соответствии с общими требованиями и предметными условиями	действия, направленные на приращение результата преимущественно не только количественного, но и качественного характера	действия, направленные на создание <i>субъективного</i> творческого продукта.

Из таблицы видно, что продуктивно-творческая деятельность имеет тесную связь с деятельностью творческой и продуктивной, но с некоторыми уточнениями. Так, если целью творческой деятельности выступает создание качественно новых материальных и духовных ценностей, то целью продуктивно-творческой деятельности является создание продукта, имеющего качественно новые характеристики для самого субъекта, подчеркивая тем самым ее *субъективный характер*. Мотив творческой деятельности не зависит от внешних ситуативных причин, часто мотивирован лишь внутренними потребностями, носит спонтанный характер. Мотивом продуктивно-творческой деятельности выступает удовлетворение субъектом многообразных новых потребностей, связанных с созданием субъективного творческого продукта. Что касается характеристики действий, то в процессе творческой деятельности они направлены на приращение результата преимущественно не только количественного, но и качественного характера, а действия в связи с продуктивно-творческой деятельностью направлены на создание *субъективного* творческого продукта. Продуктивная же деятельность имеет цель – получение продукта, обладающего определенными заданными качествами, и порождается необходимостью и определением внешних условий. Ведущими действиями в структуре продуктивной деятельности и определяющими ее специфику являются предметные действия, направленные на построение замысла в соответствии с общими требованиями и предметными условиями.

Заключение. Таким образом, основным отличием продуктивно-творческой деятельности, по нашему мнению, является создание *субъективного* творческого продукта с целью удовлетворения много-

образных новых потребностей субъекта. В процессе продуктивно-творческой деятельности создается продукт, имеющий качественно новые характеристики для самого субъекта, тем самым способствуя формированию его познавательных процессов, т.е. формированию познавательной сферы учащегося. В связи с этим нам представляется огромный потенциал значимости продуктивно-творческой деятельности для развития личности младшего школьника в условиях реализации современного образования. Организация продуктивно-творческой деятельности с детьми младшего школьного возраста способствует не только формированию познавательной сферы ребенка, но и социально активной творческой личности, способной адаптироваться к новым условиям жизни, использовать и применять освоенное содержание образования, приобретенный опыт познавательной деятельности в области решения теоретических и практических задач.

ЛИТЕРАТУРА

1. Большой психологический словарь / Б.Г. Мещеряков, В.П. Зинченко. – М. : ОЛМА-ПРЕСС, 2003. – С. 536.
2. Бим-Бад, Б.М. Педагогический энциклопедический словарь / Б.М. Бим-Бад. – М., 2002. – 398 с.
3. Выготский, Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л.С.Выготский. – М. : Просвещение, 1991. – 93 с.
4. Ананьев, Б.В. Задачи психологии искусства / Б.В. Ананьев // Художественное творчество : сб. – Л. : Наука, 1982. – 324 с.
5. Рубинштейн, С.Л. Принцип творческой самодеятельности / С.Л. Рубинштейн // Вопросы психологии. – 1986. – № 4. – С. 101–109.
6. Барышева, Т.А. Творчество: теория, диагностика, технологии : слов.-справ. / Т.А. Барышева, Ю. А. Жигалов ; под общ. ред. Т.А. Барышевой. – СПб. : Книж. дом, 2008. – 296 с.
7. Тургель, В.А. Творческая деятельность младших школьников как основа оптимизации начального образования / В.А. Тургель // Изв. Рос. гос. пед. ун-та им. А.И. Герцена. – 2010. – № 128. – С. 62–71.
8. Малахова, И.А. Развитие личности: Способность к творчеству, одаренность, талант. В 2 ч. Ч. 1 / И.А. Малахова. – Минск : Беларус. навука, 2002. – 156 с.
9. Большой психологический словарь / под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. – 3-е изд., доп. и перераб. – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2006. – 672 с.
10. Зинченко, В.П. Аффект и интеллект в образовании / В.П. Зинченко. – М. : Тривола, 1995. – 64 с.
11. Лоцилин, А.Н. Продуктивная деятельность и творчество /А.Н. Лоцилин, Е.Е. Тихомирова // Научная сессия МИФИ-2002. Т. 6. Актуальные проблемы гуманитарных наук. Проблемы университетского образования. Экономика и управление. – С. 32–33.
12. Серавин, А.И. Исследование творчества / А.И. Серавин. – СПб. : Копи-Парк, 2005. – 200 с.

Поступила 05.05.2017

**PRODUCTIVE AND CREATIVE ACTIVITY AS A MEANS
FOR FORMING THE COGNITIVE SPHERE OF YOUNG SCHOOLCHILDREN**

E. KOVALEVA

The article is devoted to the study of productive and creative activities and its role in formation of informative sphere of younger schoolboys. The introduction reflects the relevance of the topic due to the need to develop new ways in the implementation of modern primary and communications, the search for new solutions to practical problems in the content of education. The main part of the article the essence and specificity of productive and creative activities, a qualitative analysis of the basic concepts: creativity as a process, as a product of creativity, creative activity, productive activity. The comparative characteristic of productive, creative and productive and creative activities for the basic structural components: goals, motives, actions. A comparative characteristics highlighted specific features of productive and creative activities related to the subjective nature of the creative product. Productive and creative activity is regarded by the author as an activity aimed at obtaining a product having a new quality specifications for the subject himself, and satisfying his diverse new requirements. Finally presents conclusions about the importance of productive and creative activities for the development of the child's personality in a condition for the realization of modern elementary education.

Keywords: *productive and creative activity, cognitive sphere, junior high school student, creative activity, productive activity.*

УДК [303.09+37.012]:[028+004.9]:027.7:6-057.876

**МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ
УЧАЩИХСЯ В БИБЛИОТЕКЕ КОЛЛЕДЖА ТЕХНИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ****Е.Э. ПОЛИТЕВИЧ***(Белорусский государственный университет культуры и искусств, Минск)*

Рассмотрена структурно-функциональная модель формирования информационной культуры учащихся колледжа технического профиля в условиях библиотеки как совокупность четырех взаимосвязанных и взаимообусловленных структурных блоков (теоретико-методологический, содержательно-функциональный, операционно-деятельностный, оценочно-результативный), а также функций (мотивационная, содержательно-процессуальная, профессионально-деятельностная, аналитико-корректировочная), определяющих взаимодействие структурных блоков и компонентов модели. Процесс формирования информационной культуры учащихся в библиотеке колледжа технического профиля представлен как комплексный педагогический процесс, который обусловлен целостной, согласованной и системной организацией педагогического взаимодействия библиотекаря с учащимися колледжа.

Ключевые слова: системное моделирование, структурно-функциональная модель, структурные блоки модели, функции модели, информационная культура учащихся, библиотека колледжа.

Введение. Моделирование как метод теоретического осмысления проблемы формирования информационной культуры учащихся выбран нами в связи с тем, что он является универсальным способом познания действительности. Модель процесса формирования информационной культуры учащихся колледжа технического профиля строится на личностно-ориентированном, компетентностном и системно-деятельностном подходах, рассматривается нами как сложная динамическая система, часть образовательного направления деятельности библиотеки.

На основании системного подхода в рамках нашего исследования научный интерес представляет системное моделирование, включающее две составляющие [1, с. 141]: представление модели объекта или процесса как системы с ее основными параметрами и характеристиками; системность выступает не только как способ представления, но и как способ изучения модели.

В научных исследованиях системное моделирование рассматривается как совокупность конкретных разновидностей моделирования [1, с. 142; 2, с. 107–108]: атрибутивные, структурные, организационные, функциональные, структурно-функциональные, витальные. Моделирование процесса формирования информационной культуры учащихся колледжа технического профиля в условиях библиотеки предполагает определение модели. Выбор структурно-функциональной модели был обусловлен деятельным подходом к исследованию взаимосвязи структурных компонентов и функций изучаемого процесса.

Общие исходные принципы построения моделей и последовательность операций при их разработке предполагают: определение целей и конкретных задач моделирования; сбор и систематизацию информации, относящейся к сформулированным задачам (достоверность и полнота исходной информации – необходимое условие построения обоснованной модели); выделение основных факторов, влияющих на изменение тенденций и закономерностей исследуемого объекта или явления; построение модели, исходя из задач, которые призвана решать данная модель [3; 4].

Основная часть. В основе предложенной модели лежит методическое обоснование, обусловленное тенденциями развития среднего специального образования в процессе построения общества знаний, стратегическими направлениями профессионального развития будущих специалистов, содержанием и структурой информационной культуры учащихся колледжа технического профиля.

При выборе методического обоснования построения модели процесса формирования информационной культуры учащихся в основу положен подход Н.В. Кузьминой к педагогической системе как модели воспитания [5, с. 15; 6, с. 10], характеризующейся структурными и функциональными компонентами. Структурные компоненты – это основные базовые характеристики, совокупность которых свидетельствует о наличии системы: цели, для осуществления которых она создается; информация, средствами которой должны быть реализованы поставленные цели; средства коммуникации, т.е. средства, формы, методы воздействия на учащихся, обеспечивающие достижение искомых целей; учащиеся как субъект, ради которых создаются педагогические системы; педагоги (а в нашем случае библиотекари) как субъект – основные носители знаний о целях, средствах коммуникации и учащихся; результаты достижения поставленных целей. Функциональные компоненты – это устойчивые базовые связи основных структурных компонентов, возникающие в процессе деятельности и обуславливающие существование системы.

В этом случае процесс формирования информационной культуры учащихся в библиотеке обуславливается целостной, согласованной и системной организацией педагогического взаимодействия библиоте-

каря с учащимися; а сам процесс формирования информационной культуры учащихся представляет собой комплексный педагогический процесс.

Поэтому в качестве основы создания модели процесса формирования информационной культуры учащихся колледжа технического профиля были взяты следующие компоненты педагогического процесса: целевой, содержательный, деятельностный и результативный, которые были представлены в четырех блоках: теоретико-методологическом, содержательно-функциональном, операционно-деятельностном и оценочно-результативном.

Теоретико-методологический блок модели формирования информационной культуры учащихся состоит из ряда компонентов: цель обучения, методологические подходы как основа организации формирования информационной культуры учащихся, принципы формирования информационной культуры учащихся, педагогические условия формирования информационной культуры учащихся.

При формировании специальных профессионально востребованных знаний, умений и навыков работы со всеми видами информации у учащихся цель педагогического взаимодействия нами определяется следующим образом: *сформировать мировоззренческие ориентиры, способствующие познанию информационной среды, а также умения и навыки информационной деятельности, содействующие технической творческой самореализации и решению профессиональных задач*. Она предполагает развитие сознательной потребности и устойчивого интереса учащихся к интенсивному использованию информационных ресурсов в своей учебно-познавательной, технической творческой, а затем и профессиональной деятельности; развитие специальных умений и навыков работы со всеми видами информации; развитие способности к анализу, самостоятельной работе и самоорганизации для осуществления учебно-познавательной, технической творческой и будущей профессиональной деятельности.

При определении методологической базы формирования информационной культуры учащихся в библиотеке как педагогического процесса мы опирались на наиболее актуальные теоретические подходы, играющие определяющую роль в развитии педагогической науки: *личностно-ориентированный, компетентностный и системно-деятельностный*.

Личностно-ориентированный подход, требующий признания уникальности личности, ее интеллектуальной и нравственной свободы, ориентации при конструировании и осуществлении педагогического воздействия на личность [7], в т.ч. при педагогическом взаимодействии библиотекаря с учащимися в процессе обучения основам информационной культуры. *Компетентностный подход* характеризуется ориентацией на овладение системой компетенций, обеспечивающих способность и готовность будущего специалиста к успешному выполнению профессиональной деятельности в современном информационном пространстве [8]. Специфика *деятельностного подхода* заключается в использовании различных форм деятельности в формировании целостной личности будущего специалиста, обладающей высоким уровнем информационной культуры [9]. Выбор *системного подхода* обусловлен тем, что он позволяет рассмотреть процесс формирования информационной культуры учащихся в библиотеке как педагогическую систему, способствующую развитию личности; выделить структурные компоненты и определить многообразие их связей и отношений [8; 9].

Одной из основных теоретических проблем исследования является проблема выявления принципов формирования информационной культуры учащихся колледжа технического профиля, поскольку от ее решения зависит качество самого процесса формирования информационной культуры учащихся в условиях библиотеки. В рамках нашего исследования следует руководствоваться следующими принципами, отражающими специфику данного процесса: *целенаправленности, дифференциации и индивидуализации, систематичности и последовательности, наглядности, непрерывности и преемственности*.

Принцип *целенаправленности* способствует целенаправленной специально организованной деятельности по развитию положительного отношения к информационной культуре учащихся через соответствие общим организационным, методическим и содержательным основам педагогического взаимодействия с учащимися в библиотеке колледжа технического профиля.

Принцип *дифференциации и индивидуализации* предполагает учет не только возрастного состава и уровня базовой информационной подготовки учащихся, но и индивидуальных информационных потребностей и интересов учащихся при осуществлении учебно-познавательной и технической творческой деятельности. Он позволяет библиотекарю реализовывать педагогическое взаимодействие с учащимися исходя из информационных задач, которые они будут решать в ходе своей учебно-познавательной, технической творческой и в будущей профессиональной деятельности, а также исходя из уровня сформированной информационно-образовательной среды учреждения среднего специального образования.

Принцип *систематичности и последовательности* реализуется посредством формирования целостного представления об информационной культуре учащихся колледжа технического профиля через последовательное использование библиотекарем педагогических технологий, включающих определенную совокупность средств и методов формирования информационной культуры в условиях библиотеки с целью планомерного и регулярного повышения уровня информационной культуры учащихся.

Принцип *наглядности* предусматривает применение компьютерных технологий, способствует активизации и стимуляции информационной деятельности учащихся в библиотеке благодаря использованию

видеопрезентаций и электронных путеводителей по информационным ресурсам. Реализация принципа способствует не только формированию фонда библиотеки аудио- и видеоматериалов, но и предоставлению информации о правилах пользования справочно-поисковым аппаратом с применением плакатов, памяток, привлекательного и понятного оформления каталогов и картотек, а также стимулирования познавательных интересов с помощью выставок, видеолекториев, тематических стендов.

Принцип *непрерывности и преемственности* предполагает необходимость создания единого учебно-методического и информационного обеспечения процесса формирования информационной культуры учащихся колледжа технического профиля в условиях библиотеки для исключения эпизодичности и разовости изучения профессионально значимых аспектов информационной деятельности. Способствует созданию условий для преемственности формирования информационной культуры, последовательности наращивания и непрерывности совершенствования уровней информационной культуры учащихся разных курсов.

На основании конкретизации вышеназванных принципов выделим педагогические условия, необходимые для процесса формирования информационной культуры учащихся колледжа технического профиля в библиотеке:

- актуализация потребности в формировании информационной культуры посредством ее проецирования на будущую профессиональную деятельность учащихся;
- сотрудничество библиотекаря с преподавателем технических дисциплин на основе целевого проектирования педагогических технологий в процессе формирования информационной культуры учащихся;
- активизация рефлексивной деятельности учащихся в процессе формирования информационной культуры.

Актуализация потребности в формировании информационной культуры посредством ее проецирования на будущую профессиональную деятельность учащихся направлена на понимание значимости в повышении уровня информационной культуры при осуществлении будущей профессиональной деятельности, а также на необходимость постоянного осуществления специального обучения основам информационной культуры в условиях библиотеки колледжа. Оно способствует овладению учащимися знаниями, умениями и навыками самостоятельного поиска информации, ее систематизации, анализа, оценки и последующего использования в учебно-познавательной, технической творческой и будущей профессиональной деятельности, а также формированию их информационного мировоззрения. Реализация данного условия способствует получению учащимися знаний о процессах информатизации и об основных характеристиках информационного общества, формированию представлений об информационной культуре специалиста как неотъемлемой части его профессиональной культуры.

Сотрудничество библиотекаря с преподавателем технических дисциплин на основе целевого проектирования педагогических технологий в процессе формирования информационной культуры учащихся. В таком сотрудничестве библиотекарь осуществляет анализ информационных запросов преподавателя и информирует его о новых педагогических методиках и технологиях, о новых информационных ресурсах, осуществляет информационное сопровождение учебной-познавательной и технической творческой деятельности, консультирует по рациональному использованию информации. В свою очередь, преподаватель предоставляет библиотекарю сведения об используемых в образовательном процессе учебных программах и педагогических технологиях, консультируется о наличии и доступности информационных ресурсов, участвует в организации и проведении образовательных и творческих мероприятий. Выделенное педагогическое условие определяет наличие обоснованного содержания педагогического взаимодействия библиотекаря с учащимися, выбор форм и методов обучения в условиях библиотеки, использование учебных и учебно-профессиональных форм познавательной деятельности, применение методов коммуникационного взаимодействия, педагогических технологий в процессе формирования информационной культуры учащихся в библиотеке. Реализация данного условия обеспечивает овладение учащимися эффективными и рациональными приемами и способами самостоятельного поиска информации, формирование представлений об информационных ресурсах как результате интеллектуальной деятельности представителей технической сферы, а также овладение методикой составления библиографического описания, формирования предметных рубрик и ключевых слов.

Активизация рефлексивной деятельности учащихся в процессе формирования информационной культуры способствует развитию устойчивого познавательного интереса к работе с информацией, навыков профессионального чтения и профессионального общения, а также активизации самостоятельной работы при осуществлении информационной деятельности, направленной на решение учебно-познавательных и технических творческих, а в будущем и профессиональных задач. Выделенное педагогическое условие позволяет сотруднику библиотеки и учащемуся оценивать уровень сформированности информационной культуры с помощью основных критериев. Реализация данного условия позволяет определить уровень сформированности информационной культуры посредством выявления сформированности знаний, проявления умений и практического применения навыков информационной деятельности при решении различных задач.

Выявленные и упорядоченные нами педагогические условия оказывают непосредственное влияние на результативность формирования информационной культуры учащихся колледжа технического профиля в библиотеке, а также придают данному процессу целостный, непрерывный и упорядоченный характер.

Эффективное воздействие педагогических условий на формирование информационной культуры учащихся обусловлено созданием информационно-насыщенной среды, введением в образовательный процесс специальной дисциплины, направленной на формирование информационной культуры, учетом специфики среднего специального технического образования, наличием диагностического сопровождения процесса формирования информационной культуры учащихся учреждений среднего специального образования.

Содержательно-функциональный блок модели формирования информационной культуры учащихся колледжа технического профиля представлен такими структурными составляющими, как компоненты информационной культуры учащихся, функции информационной культуры учащихся и содержательно-смысловая конструкция педагогического взаимодействия.

Для расширения знаний, умений и навыков информационной деятельности учащихся и информационного самообеспечения их профессиональной деятельности, а также учитывая специфику подготовки специалистов в техническом колледже и будущей профессиональной деятельности, необходимым является формирование следующих основных компонентов информационной культуры учащихся колледжа технического профиля:

1) *ценностно-мотивационный*: осознание информационных потребностей и интересов как составной части учебно-познавательной и технической творческой деятельности; мотивация обращения к источникам информации в процессе обучения и технического творчества; осознание предпочтительности каналов получения необходимой информации в процессе осуществления учебно-познавательной и технической творческой деятельности; потребность в поисковой деятельности, стремление к новизне; осознание ценности творчества и креативного подхода к решению профессиональных задач; определение ценностных ориентиров учебно-познавательной и профессиональной деятельности; оценочное отношение к различным источникам информации и понимание необходимости постоянного обновления знаний;

2) *когнитивный*: представление о достоверности, новизне, полезности и полноте научно-технической и патентной информации; знание основных центров научно-технической информации в Республике Беларусь; знание особенностей и структуры научно-технических и патентных документов для определения технического уровня промышленной продукции; знание о характерных особенностях патентно-информационных ресурсов Республики Беларусь и других стран мира; знание структуры и типологии информационно-поисковых систем и особенностей формирования различных поисковых запросов; успешное усвоение получаемых профессиональных знаний и генерация на их основе новых творческих идей;

3) *продуктивный*: умение организовать поиск необходимой научно-технической и патентной информации, посредством использования разнообразных информационно-поисковых систем и Интернета; умение оперативно перерабатывать большой массив необходимой информации; умение работать с отобранными научно-техническими и патентными документами: структурировать, систематизировать и обобщать информацию; умение оформлять результаты информационного поиска; умение применять полученную информацию в процессе осуществления технической творческой, изобретательской и рационализаторской деятельности;

4) *рефлексивный*: определение степени удовлетворения информационных потребностей в процессе осуществления учебно-познавательной и технической творческой деятельности; умение осуществлять самооценку информационной компетентности; осознание интенсивности обращения к различным источникам информации.

При относительной самостоятельности между отдельными компонентами существуют связи, отражающие генезис информационной культуры учащихся и представляющие процесс и результат ее формирования. Только при сопряженном развитии всех охарактеризованных компонентов возможно продуктивное формирование высокого уровня информационной культуры учащихся колледжа технического профиля.

Одной из существенных теоретических задач является выявление функций информационной культуры учащихся как необходимой составляющей для эффективного осуществления процесса формирования информационной культуры учащихся колледжа технического профиля в условиях библиотеки. В качестве ведущих нами выделены следующие функции:

– *организационная*, предполагающая упорядочение информационной деятельности учащихся в библиотеке на основе специально сформированных знаний, умений и навыков использования библиотечного фонда и других информационных ресурсов для более продуктивного осуществления учебно-познавательной, технической творческой, а в дальнейшем и профессиональной деятельности;

– *познавательная*, включающая свободное ориентирование в информационной среде, логический и рефлексивный характер мышления, самостоятельность и «открытость» новому, что в свою очередь способствует овладению учащимися системой профессионально-ориентированных знаний, умений и навыков посредством использования ресурсной базы библиотеки, что позволяет эффективно осуществлять информационную деятельность;

– *прогностическая*, ориентированную на выработку прогнозов возможных последствий информационной деятельности учащихся в библиотеке, гипотез о возможном решении практических технических задач на основе использования библиотечного фонда и других информационных ресурсов, адаптацию технической творческой деятельности к постоянно обновляющимся информационным условиям;

– *коммуникативная*, характеризующаяся культурой общения и сотрудничеством между библиотекарем, преподавателем и учащимся в процессе осуществления информационной деятельности, эффективным использованием средств коммуникации для межличностного и коллективного взаимодействия в процессе осуществления учебно-познавательной и технической творческой деятельности;

– *деятельностная*, содействующая активному использованию результатов информационной деятельности учащихся в библиотеке для наиболее эффективного решения образовательных и практических технических задач, что позволяет в дальнейшем более результативно решать производственные профессиональные задачи.

Выделенные нами функции тесно взаимодействуют между собой, отражают содержательную и деятельностьную преемственность, представляют единый процесс, позволяя проследить взаимосвязь и взаимозависимость между компонентами информационной культуры учащихся колледжа технического профиля. Мотивационный компонент является пусковым механизмом для формирования информационной культуры учащихся. Когнитивный компонент позволяет удовлетворить и развить потребности и интересы учащихся на основе имеющейся и формирующейся системы информационных знаний и информационного мировоззрения. Продуктивный компонент позволяет преобразовать знания в реальные действия в процессе информационной деятельности. Рефлексивный компонент позволяет оценить характер и качество информационной деятельности, осуществлять ее самоуправление и самооценку.

Содержательно-смысловая конструкция педагогического взаимодействия в условиях библиотеки представляет собой основу формирования информационной культуры учащихся, предполагает конструирование их информационной подготовки как интегрированной системы и исходит из соответствия содержания профессиональных потребностей будущего специалиста. Как часть содержания образования содержательно-смысловая конструкция является одним из базовых средств всестороннего развития учащихся и определяется активностью и полнотой информационной обеспеченности их учебно-познавательной и технической творческой деятельности.

В процессе формирования информационной культуры учащихся колледжа технического профиля содержательно-смысловая конструкция педагогического взаимодействия реализуется посредством взаимодействия профессиональной деятельности преподавателя и библиотекаря, направлена на развитие личностного потенциала будущего специалиста, а также выработку у учащихся специальных знаний, умений и навыков информационной деятельности. Содержательно-смысловая конструкция педагогического взаимодействия библиотекаря с учащимися выражается в *формировании и систематизации специальных знаний, умений и навыков, необходимых для целенаправленной работы со всеми видами информации, ориентированных на активизацию информационной деятельности и ее интеграцию в техническую творческую и профессиональную деятельность будущих специалистов.*

Операционно-деятельностный блок модели формирования информационной культуры учащихся колледжа технического профиля содержит следующие компоненты: педагогические технологии обучения, формы, методы и средства обучения, воспитания и развития.

Зарождение идей технологического подхода к анализу и проектированию педагогического процесса связано с внедрением достижений научно-технического прогресса в теоретическую и практическую образовательную деятельность. Педагогические технологии способствуют повышению познавательной эффективности образовательного процесса. Анализ научных исследований по проблемам педагогических технологий позволяет утверждать, что при формировании информационной культуры учащихся колледжа технического профиля в условиях библиотеки целесообразно сочетать следующие педагогические технологии: *технология проблемного обучения; технологию проектного обучения; игровые технологии; теория интерактивного обучения; технологию учебного исследования.* Технология проблемного обучения содействует развитию у учащихся критического мышления, возможности творчески осваивать новый опыт, формированию умений и навыков учебно-исследовательской деятельности посредством постановки проблемных задач. Игровые технологии представляют собой игровую форму взаимодействия библиотекаря с учащимися, способствующую овладению способами предметных и познавательных действий, активизации и интенсификации педагогического взаимодействия библиотекаря с учащимися в процессе формирования их информационной культуры. Потенциал технологии проектного обучения заключается в творческой самореализации учащихся и развитии их интеллектуальных способностей, формировании умений и навыков ориентации в информационной среде. Технология учебного исследования заключается в формировании специальных знаний, умений и навыков информационной деятельности, их закреплении, контроле и самооценке посредством актуализации, мотивации учащихся на решение поставленной задачи, организации действий учащихся по решению поставленной задачи, контроля усвоения и оценки уровня знаний, а также способствует развитию исследовательского типа мышления. Технология интерактивного обучения, основанная на применении компьютерных технологий, способствует самостоятельному приобретению и применению знаний по поиску необходимой информации и методах работы с ней, при решении практических технических задач, овладению способами познавательной и творческой деятельности посредством информационно-коммуникационных технологий.

Выделенные нами педагогические технологии определяют выбор форм, методов и средств обучения, воспитания и развития учащихся. В рамках разрабатываемой модели процесса формирования информаци-

онной культуры учащихся колледжа технического профиля нами использовались следующие формы обучения: для оптимального осознания и активизации полимодального восприятия учащимися предлагаемой учебной информации разумно использовать *беседы* и *дискуссионные качели*, обеспечивающие передачу и усвоение информации; для актуализации познавательной и мыслительной деятельности учащихся используются *информационно-познавательные часы*, *заочное путешествие*, позволяющие моделировать целостные фрагменты информационной деятельности в образовании и техническом творчестве; для формирования опыта практического применения информации, решения технических практических и профессиональных задач различного уровня сложности нами были внедрены *проекты* и *исследовательские занятия*, где моделируется решение практических задач.

Учитывая практикоориентированный характер образовательного процесса учреждения среднего специального образования, в рамках нашего исследования следует руководствоваться в основном *методом рассуждающего изложения* и *методом диалогического изложения* для активизации осмысленного восприятия учащимися предлагаемой учебной и научно-познавательной информации и последующего ее использования в учебно-познавательной и технической творческой деятельности; *игровым методом* и *методом проектов* для активизации устойчивого познавательного интереса к предлагаемой учебной и научно-познавательной информации, а также стимулирования самостоятельной учебно-познавательной деятельности и информационной деятельности; *методом исследовательских заданий* и *методом эвристических заданий* для активизации практического применения, сформированных специальных знаний и умений информационной деятельности в процессе осуществления технической творческой и профессиональной деятельности; *контрольно-оценочным методом* для оценки уровня сформированности всех компонентов информационной культуры учащихся.

Приблизить педагогический процесс к наиболее эффективным характеристикам возможно как за счет правильного сочетания взаимосвязанных и взаимообусловленных форм и методов обучения, так и средств обучения. В рамках разработанной модели процесса формирования информационной культуры учащихся колледжа технического профиля нами использовались как *информационные средства обучения* (*учебники*, *учебные пособия*, *справочники*, *словари*, *базы данных*), так и *технические средства обучения* (*компьютер*, *средства телекоммуникации*, *мультимедиа*).

Оценочно-результативный блок модели формирования информационной культуры учащихся колледжа технического профиля включает в себя следующие компоненты: критерии сформированности информационной культуры, уровни сформированности информационной культуры, прогнозируемый результат педагогического взаимодействия.

Проблема измерения уровня информационной культуры учащихся связана с проблемой критериев, показателей и уровней ее сформированности. На основании научных исследований по проблеме формирования информационной культуры личности, а также анализа требований образовательных стандартов Республики Беларусь к профессиональной компетентности специалистов технической сферы нами были определены следующие критерии: 1) *личностно-аксиологический* – осознание необходимости обращения к различным информационным источникам в процессе учебно-познавательной и технической творческой деятельности, мотивированность формирования информационной культуры; 2) *гносеологический* – сформированность знаний в области информационной культуры, необходимых для осуществления учебно-познавательной и технической творческой деятельности; 3) *деятельностный* – сформированность умений и навыков информационной деятельности, а также их практическое применение при осуществлении учебно-познавательной и технической творческой деятельности; 4) *рефлексивный* – осознание степени сформированности информационной культуры, проявление умения анализировать результаты собственной информационной деятельности.

В процессе целенаправленного педагогического взаимодействия библиотекаря с учащимися информационная культура может быть сформирована на различных уровнях. В диссертационных исследованиях предлагаются разные схемы градации уровней сформированности информационной культуры учащихся. Исходя из сущности и специфики информационной культуры, полагаем, что оптимальным будет выделение четырех уровней ее сформированности, которые представлены следующим образом:

– *недостаточный (нулевой) уровень* – учащийся демонстрирует полное или практически полное отсутствие мотивации и специальных знаний, умений и навыков, необходимых для целенаправленной работы со всеми видами информации; умения и навыки информационной деятельности характеризуются отрывочностью и бессистемностью, информационное поведение осуществляется интуитивно; информационная культура не сформирована; отсутствует стремление к осуществлению информационной деятельности;

– *интуитивно-репродуктивный (низкий) уровень* – учащийся характеризуется неустойчивой, поверхностной и проявляющейся ситуативно мотивацией; специальные знания поверхностны, фрагментарны и бессистемны, а умения и навыки сформированы частично, применяются в учебно-познавательной и технической творческой деятельности только после поступления указаний от авторитетного лица; учащийся демонстрирует наличие установки на формирование информационной культуры, степень сформированности отдельных компонентов информационной культуры не позволяет ему осознанно и самостоятельно осуществлять информационную деятельность, которая в основном осуществляется «по аналогии», без связи с результатами;

– *профессионально-рефлексивный (средний) уровень* – учащийся характеризуется устойчивой мотивацией, проявляется ориентация на осознанное осуществление информационной деятельности; учащийся не только осознает значимость информационной культуры, но и обладает целенаправленным стремлением к овладению специальными знаниями, умениями и навыками информационной деятельности; специальные знания системны, но не прочны, учащиеся демонстрируют их оптимальное и инициативное применение в процессе осуществления учебно-познавательной и технической творческой деятельности, а умения и навыки сформированы в достаточной мере для проявления самостоятельного их применения; можно констатировать определенную степень сформированности каждого компонента информационной культуры, что позволяет успешно решать самостоятельно практические технические задачи; учащиеся демонстрируют осознанное осуществление информационной деятельности, умение анализировать ее результаты, стремление к продуктивному использованию результатов в осуществлении учебно-познавательной и технической творческой деятельности;

– *творческо-прогностический (высокий) уровень* – учащегося отличает выраженная и устойчивая мотивация, на применение знаний, умений и навыков информационной деятельности в личностном и профессиональном развитии, а также стремлении к постоянному самосовершенствованию в области информационной культуры; специальные знания целостны и системны, учащиеся демонстрируют их оптимальное и инициативное применение в процессе осуществления учебно-познавательной и технической творческой деятельности; умения и навыки сформированы в высокой степени, учащиеся проявляют активное их применение в процессе осуществления учебно-познавательной и технической творческой деятельности, а также прогнозирование и самосовершенствование информационной деятельности; характеризует готовность к самостоятельности и самоорганизации с целью достижения максимальной самореализации в информационной и технической творческой деятельности; проявление степени сформированности каждого компонента информационной культуры характеризуется постоянством и стабильностью; учащиеся показывают способность обоснованно осуществлять информационную деятельность и определить оптимальные пути устранения ее недостатков, стремятся к саморазвитию своей информационной культуры.

Выделенные нами уровни взаимосвязаны между собой, при переходе от одного уровня к другому в каждом компоненте повышается уровень сформированности информационной культуры учащегося колледжа технического профиля. Кроме того, мы учитывали необходимость качественного отличия одного уровня от другого для более точного отнесения знаний, умений и навыков информационной деятельности учащихся к тому или иному уровню сформированности информационной культуры.

Основным элементом модели формирования информационной культуры учащихся колледжа технического профиля является результат, ради которого эта модель разрабатывалась. Прогнозируемым результатом педагогического взаимодействия библиотекаря с учащимися является *сформированность информационной культуры учащихся колледжа технического профиля в единстве ценностно-мотивационного, когнитивного, продуктивного и рефлексивного компонентов*.

Таким образом, структурно-функциональная модель формирования информационной культуры учащихся колледжа технического профиля представляется нами как совокупность четырех взаимосвязанных и взаимозависимых блоков: теоретико-методологического, содержательно-функционального, операционно-деятельностного и оценочно-результативного (рис.).

Взаимодействие всех вышеперечисленных структурных блоков и компонентов модели формирования информационной культуры учащихся колледжа технического профиля определяется ее функциями: мотивационной, содержательно-процессуальной, профессионально-деятельностной, аналитико-корректировочной.

Мотивационная функция реализуется посредством построения цели и задач по формированию информационной культуры учащихся как профессионального качества будущего специалиста, что, в свою очередь, позволяет уточнить педагогические условия и принципы, оказывающие влияние на мотивы учащихся к приобретению новых знаний.

Содержательно-процессуальная функция позволяет осуществить целенаправленное определение содержательно-смысловой конструкции педагогического взаимодействия в соответствии с выделенными компонентами и функциями информационной культуры учащихся, а также предполагает широкий спектр форм, методов и средств обучения учащихся в процессе формирования их информационной культуры.

Профессионально-деятельностная функция реализуется посредством применения приобретенных знаний, умений и навыков будущими специалистами в учебно-познавательной, технической творческой, а затем и профессиональной деятельности.

Аналитико-корректировочная функция позволяет целенаправленно корректировать содержательно-смысловую конструкцию педагогического взаимодействия, педагогические технологии, формы, методы и средства обучения, используемые для формирования информационной культуры учащихся.

Заключение. Структурно-функциональная модель формирования информационной культуры учащихся колледжа технического профиля в условиях библиотеки представляет собой совокупность четырех взаимосвязанных и взаимозависимых структурных блоков:

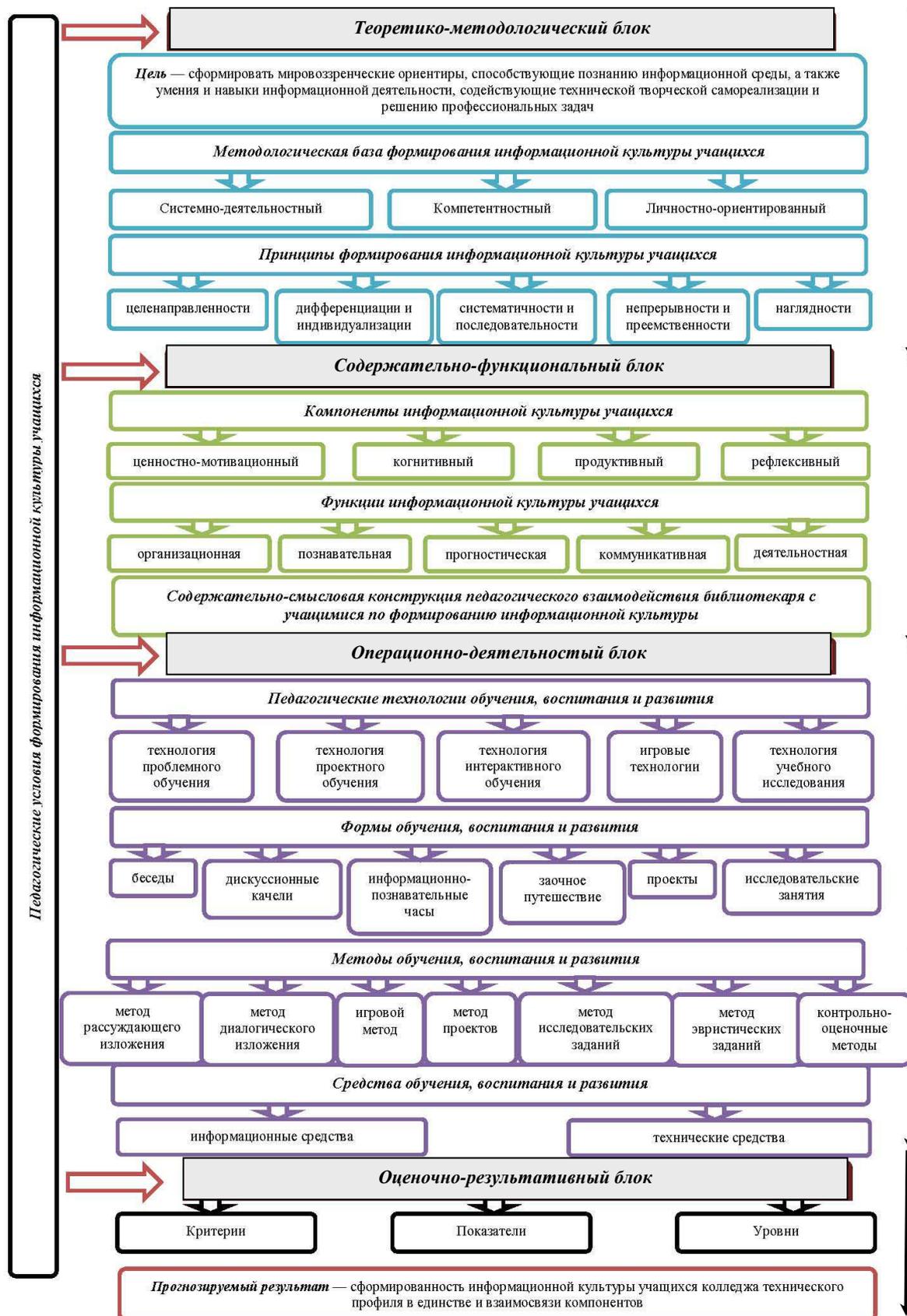


Рисунок. – Структурно-функциональная модель формирования информационной культуры учащихся колледжа технического профиля

– *теоретико-методологический блок*, характеризующий концептуальные основы формирования информационной культуры учащихся в условиях библиотеки (цель, методологические подходы, педагогические условия и принципы);

– *содержательно-функциональный блок*, представляющий сформированную на основе выделенных компонентов и функций информационной культуры учащихся содержательно-смысловую конструкцию педагогического взаимодействия;

– *операционно-деятельностный блок*, призванный содействовать формированию информационной культуры учащихся через поэтапное освоение содержательно-смысловой конструкции педагогического взаимодействия библиотекаря с учащимися посредством применения педагогических технологий обучения, а также разнообразных форм, методов и средств обучения, воспитания и развития;

– *оценочно-результативный блок*, направленный на диагностику результата специально организованного педагогического взаимодействия библиотекаря с учащимися с целью формирования их информационной культуры, связывающий в единый функциональный узел прогнозируемый результат педагогического взаимодействия, который позволяет оценить выделенные критерии сформированности информационной культуры учащихся (лично-аксиологический; гносеологический; деятельностный; операционный) посредством четырех разработанных уровней ее сформированности (недостаточный, интуитивно-репродуктивный, профессионально-рефлексивный, творческо-прогностический).

Представленные блоки структурно-функциональной модели отражают логику формирования информационной культуры учащихся колледжа технического профиля в условиях библиотеки как организованного педагогического процесса, направленного на формирование мировоззренческих ориентиров и специальных профессионально востребованных знаний, умений и навыков поиска и отбора, обработки и накопления, трансформации и передачи, практического использования информации, определяющих готовность учащихся к осуществлению информационной деятельности и эффективному взаимодействию с информационной средой.

ЛИТЕРАТУРА

1. Сурмін, Ю.П. Майстерня вченого : подручник для науковця / Ю. П. Сурмін. – Київ : Консорціум з удосконалення менеджмент-освіти в Україні, 2006. – 302 с.
2. Петренко, Л.М. Теорія і практика розвитку інформаційно-аналітичної компетентності керівників професійно-технічних навчальних закладів : моногр. / Л.М. Петренко. – Дніпропетровськ : ІМА-прес, 2013. – 456 с.
3. Галковская, Ю.Н. Моделирование профессионально ориентированной правовой компетенции библиотекаря-библиографа / Ю.Н. Галковская // Культура: открытый формат – 2015 (библиотековедение, библиографоведение и книговедение, искусствоведение, культурология, музееведение, социокультурная деятельность) : сб. науч. ст. / Белорус. гос. ун-т культуры и искусств. – Минск, 2015. – С. 377–381.
4. Гершунский, Б.С. Практические методы в педагогике / Б.С. Гершунский. – Киев, 1974. – 210 с.
5. Методы системного педагогического исследования : учеб. пособие / Н.В. Кузьмина [и др.] ; под ред. Н.В. Кузьминой. – Ленинград : Ленингр. гос. ун-т, 1980. – 172 с.
6. Кондратьева, С.В. Учитель – ученик / С.В. Кондратьева. – М. : Педагогика, 1984. – 80 с.
7. Жаркова, Г.А. Ситуационно-прогностический подход к развитию информационной культуры личности в системе непрерывного образования : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Г.А. Жаркова ; Ульянов. гос. ун-т. – Ульяновск, 2013. – 50 с.
8. Савельева, С.В. Формирование информационной компетентности будущих инженеров в вузе : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / С.В. Савельева ; Челяб. высш. воен. авиац. училище штурманов. – Челябинск, 2010. – 25 с.
9. Теплая, Н.А. Формирование информационной культуры студентов – будущих инженеров в техническом вузе : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Н.А. Теплая ; Шуй. гос. пед. ун-т. – Шуя, 2009. – 24 с.

Поступила 09.01.2017

MODELLING THE PROCESS OF FORMING STUDENTS' INFORMATION CULTURE IN THE LIBRARY OF TECHNICAL COLLEGE

A. PALITSEVICH

The article reveals the structure functional model of forming information culture of technical college students in the conditions of library as a totality of four interrelated and interdependent structural blocks (theoretical and methodological, conceptual-functional, activity-operational, assessing and resulting), and functions (motivational, conceptual-procedural, activity-professional, analytical-corrective), defining the interaction of structural units and components of the model. The process of forming information culture of students in a technical college library is represented as a complex pedagogical process, which is caused by a holistic, coherent and systematic organization of librarian's pedagogical interaction with college students.

Keywords: *systematic modelling, structure functional model, structural blocks of the model, functions of the model, information culture of students, college library.*

МЕТОДИКА

УДК 37.02:519.85

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ЛЕКЦИОННЫХ ЗАНЯТИЙ КАК КОМПОНЕНТА УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО КОМПЛЕКСА (В ШИРОКОМ СМЫСЛЕ) ДЛЯ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

канд. пед. наук, доц. В.С. ВАКУЛЬЧИК, А.П. МАТЕЛЕНОК
(Полоцкий государственный университет)

Представлена методика проектирования лекционных занятий по математике как важного структурного компонента учебно-методического комплекса (в широком смысле). Установлены методические требования к разработке лекции. Выявлены основные принципы отбора материала для лекционных занятий в преломлении дидактического процесса обучения математике на технических специальностях. Названы и раскрыты основные функции лекционных занятий, а также указаны важные параметры, на которые необходимо обратить и внимание и учесть лектору в процессе их проектирования. Выделены основные этапы проектирования лекционных занятий в процессе обучения математике студентов технических специальностей. Раскрыты структура и последовательность деятельности преподавателя по разработке, проектированию и применению лекции по теме «Поверхности второго порядка». Результаты исследований, представленных в статье, имеют теоретическую значимость, а также носят практико-ориентированный характер, могут быть полезны начинающим преподавателям, аспирантам.

Ключевые слова: учебно-методический комплекс, лекция, системный, деятельностный, когнитивно-визуальный подход к обучению математике, система компьютерной алгебры, Mathcad.

Введение. В связи с переходом белорусской высшей школы по ряду специальностей на четырехлетнее обучение, в целях обеспечения современного качества образования в оптимальные сроки актуализируется и возникает объективная необходимость модернизации методических систем обучения каждой учебной дисциплине. Требуется дальнейшее теоретическое развитие и конкретизация, максимальное использование концептуальных разработок педагогической теории (Ю.К. Бабанский, Н.В. Бровка, А.А. Груздков, А.И. Жук, В.В. Казаченок, И.А. Новик, Б.В. Пальчевский, Р.С. Пионова, П.И. Пидкасистый, А.С.Роботова, Т.В. Слободинская А.П. Сманцер, Л.Д. Столяренко, Цыркун И.И., М.В.Ушакова, С.П. Чумакова, Т.М. Шамсутдинова и др.) и достижений педагогической практики. Вследствие этого возникает потребность во внедрении имеющихся результатов научных исследований в реальный процесс обучения студентов технических специальностей, в научном подборе и обосновании соответствующих, качественно новых методик организации учебного процесса с учетом потребностей специальности. В учебно-методических планах на изучение математики для большинства технических специальностей наблюдается значительное сокращение аудиторных часов, что, несомненно, приводит к необходимости повышения совершенствования процесса обучения в аудитории. В связи с тем, что лекция в вузе продолжает оставаться одной из форм предъявления нового учебного материала, возникает проблема повышения эффективности лекционных занятий. В педагогическом словаре Г.М. Коджаспировой, А.Ю. Коджаспирова приводится следующее определение: «Лекция – метод обучения и воспитания, последовательное монологическое изложение системы идей в определенной области» [1, с. 35]. Положив в основу для понимания содержания понятия лекции это определение, представляется необходимым обратить внимание и согласиться с высказыванием О.С. Задориной. В ее понимании, термин «лекция» в настоящее время можно трактовать по-разному: «<...> как основную форму обучения в вузе и форму научной коммуникации, разновидность педагогического дискурса; как образец системного взгляда на науку и пример научной аргументации; как удивительный культурный феномен, несущий гуманитарный смысл; как значимое событие жизни, научной биографии многих людей и истории вузов» [2, с. 121]. Этот тезис находит подтверждение в большом количестве различных видов лекций, классификация которых проведена в [3]. Наличие разнообразных видов лекционных занятий демонстрирует, что в настоящее время традиционная лекция меняет не только свое содержание, но и форму ее подачи, отношения между лектором и студентами.

В многочисленных научно-методических исследованиях одним из средств достижения поставленных целей обучения признается применение в его процессе информационно-коммуникационных технологий (ИКТ): обучающие и контролируемые компьютерные системы, видео- и аудиозаписи, электронные библиотеки – уникальные обучающие средства, системы компьютерной алгебры и т.д. [4–11]. Одна-

ко некоторые авторы, преувеличивая роль ИКТ и рассматривая лекции как устаревшую форму, при которой обучающиеся пассивно воспринимают некоторый массив информации, противопоставляют ей новые «инновационные» формы, при которых студенты «активно» вовлекаются в познавательный процесс. Вследствие этого заходит речь о ненужности или малой эффективности лекций [5–7]. Необходимо отметить, что в истории советской высшей школы был определенный период, когда лекция почти не предусматривалась в учебном процессе. В 30-е годы прошлого века в некоторых вузах в порядке эксперимента прекратили читать лекции. Однако эксперимент себя не оправдал из-за резкого снижения уровня знаний у студентов [12]. О лекции так писал выдающийся ученый Н.Е. Жуковский: «По силе впечатлений лекционный способ стоит выше всех других приемов преподавания и ничем не заменим. Вместе с тем он есть и самый экономичный по времени» [12]. В 1896 г. Второй съезд русских деятелей по техническому и профессиональному образованию выступил в защиту лекции, подчеркнув, что живое слово – это могущественное средство для сообщения научных знаний и по своей способности прочно запечатлеть наиболее существенные стороны предмета не может быть заменено никакой книгой [13]. По мнению известного педагога С.И. Гессена, лекция необходима для введения в науку и научное исследование: «Такая лекция не может быть заменена никакими книгами, и отменить ее – значит, отменить сам университет <...> значение лекции <...> не в том, что она заменяет чтение книги, но в том, что она побуждает к чтению и самостоятельному исследованию прослушанного» [14].

Важная роль лекций подтверждается и многочисленными педагогическими исследованиями, проведенными известными учеными-методистами (Н.В. Бровка, С.И. Гессен, О.С. Задорина И.А. Колесникова, В.М. Косухин, П.И. Образцов, А.С. Роботова, Д.В. Чернилевский, М.В. Ушакова, и др.). Придерживаясь этой точки зрения, учитывая собственный многолетний педагогический опыт и интервьюирование коллег-преподавателей математики различных вузов, убеждены, что отказ от лекций снижает научный уровень подготовки студентов, нарушает системность и равномерность работы в течение семестра.

Тем не менее, согласно учебной программе [16], на аудиторские занятия по математике даются 140 ч, а 202 ч отводится на самостоятельное изучение материала. Эти цифры наглядно демонстрируют, что для теории и методики обучения математике становятся особенно актуальными поиск и разработки новых общепедагогических технологий, новых эффективных методик, позволяющих, с учетом последних достижений науки и возможностей общества, оптимизировать процесс обучения в высших учебных заведениях, трансформировать методологические подходы, в данном случае – к проектированию лекции.

Методы и материалы. Материалом для работы послужили данные эксперимента проведенного на инженерно-технологическом факультете специальностей 1-70 04 02 «Теплогасоснабжение, вентиляция и охрана воздушного бассейна» и 1-48 01 03 «Химическая технология природных энергоносителей и углеродных материалов».

Основная часть. В соответствии с системным подходом в учебном заведении должна быть создана единая система обучения. При этом необходимо уделять внимание не только формальной стороне образовательного процесса (соответствие учебных программ государственным образовательным стандартам), но и методике работы преподавателей при проведении ими аудиторных занятий (организации и технологии учебного процесса) [17]. В нашем исследовании роль такой методической системы выполняет УМК (в широком смысле) [18; 19] и др. Такой УМК потенциально содержит в себе возможность развития во взаимной связи и взаимовлиянии основных параметров, определяющих качество подготовки квалифицированных кадров (квалификация профессорско-преподавательского состава, качество образовательных программ, информационно-методическое обеспечение учебного процесса, мотивация студентов к освоению образовательных программ).

Остановимся на одном из структурных элементов УМК (в широком смысле) «Спроектированные лекционные занятия», который в нашем исследовании рассматривается как неотъемлемый (инвариантный) его компонент, как звено, которое органично функционируя и взаимодействуя со всеми его составляющими, объединяет их в общую стратегическую и тактическую методическую систему, представленную на рисунке 1.

Будем придерживаться точки зрения тех авторов, которые отстаивают необходимость лекционных занятий и утверждают, что научно-методически спроектированная лекция представляет собой наиболее экономный способ получения в общем виде основ изучаемой информации, активизирует мыслительную деятельность обучающихся. Поставим перед собой задачу проектирования лекций для обучения математике студентов технических специальностей на основе разумной и научно обоснованной интеграции традиционных и прогрессивных форм, методов и средств преподавания учебных дисциплин с применением ИКТ. Актуальность проектирования предлагаемого компонента обуславливается также необходимостью разрешения противоречия, которое возникло в результате, того, что ряд авторов [5–7], описывая свой опыт чтения лекций с мультимедийным сопровождением, дают излишне оптимистичные прогнозы, считая что ИКТ могут решить основные проблемы, присущие традиционной форме проведения лекционных занятий. Их критика мультимедийных лекций часто ограничивается констатацией факта, что лег-

кость передачи электронной информации облегчает студентам обман экзаменатора [6] или что студентам легче найти готовое решение задачи в Интернете, чем решать ее самостоятельно [7]. Другие авторы отмечают: «Несомненно, что лекции становятся более яркими, зрелищными, интересными. Отзывы наших студентов также в основном положительны... Единственная проблема – уровень усвоения материала по итогам курса в лучшую сторону не изменился (в действительности он даже ухудшился, но это могло быть следствием других факторов). Причина, на наш взгляд, в том, что создать для студента более комфортные условия еще не означает стимулировать его к активной работе» [11]. Заметим, «что в настоящее время преподаватели вуза часто используют лекции-презентации или электронные конспекты лекций. Зачастую сокращение объема лекционных занятий толкает преподавателей выносить на экран огромное количество печатного текста без адаптации к цели лекции, без устранения вспомогательного материала. Большинство презентационных материалов содержат большие текстовые фрагменты, выводы формул на весь слайд, отсканированные со страниц учебников рисунки, чертежи, графики не очень хорошего качества, и лишь единицы преподавателей используют в процессе проведения лекций раздаточные материалы (рабочие тетради, готовые иллюстрации, тезисы, выводы формул). В таких условиях, созданных на лекции, студенты просто не успевают осмыслить и законспектировать нужный материал. Вся деятельность студента на лекции сводится к ожиданию смены слайда при минимальной мыслительной активности. Таким образом, возникает проблема: как повысить эффективность лекции по высшей математике в техническом вузе на основе использования современных информационных технологий и методического сопровождения» [20].

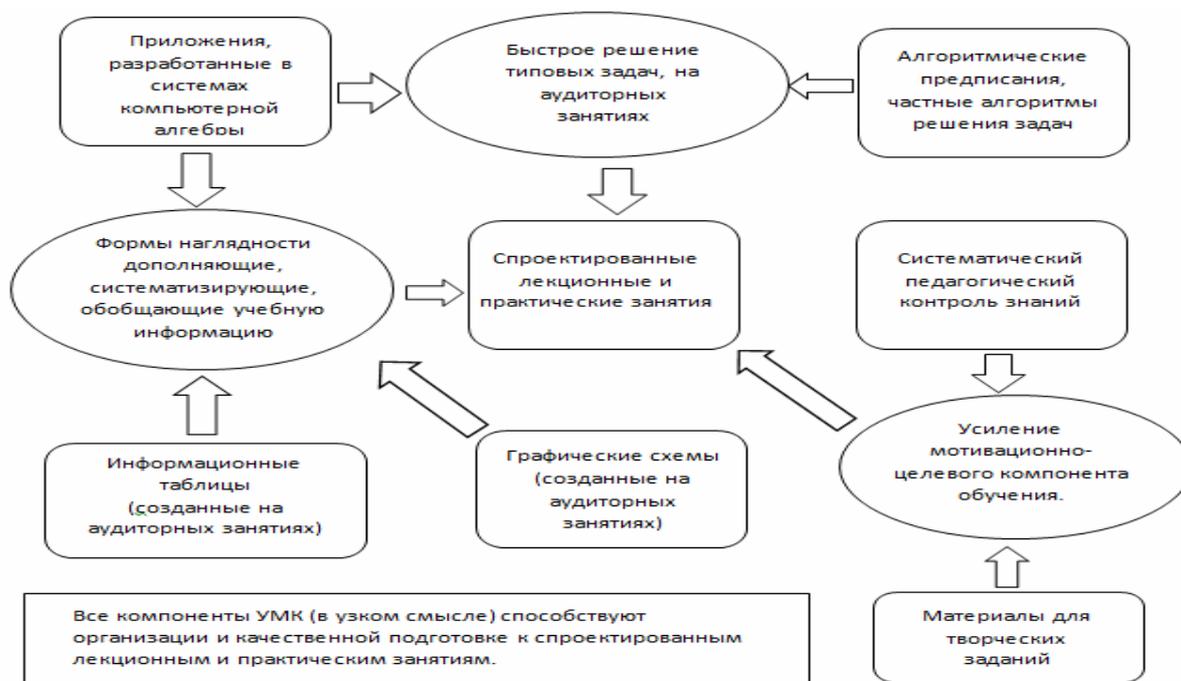


Рисунок 1. – Графическая схема «Взаимодействие структурных элементов УМК (в широком смысле): спроектированные лекционные и практические занятия»

Использование электронных текстов для преподавателей, вне всяких сомнений, очень удобно, т.к. позволяет существенно сократить расходы, связанные с печатью необходимых учебных материалов, решает проблему при использовании материалов для дистанционного обучения, позволяет выложить пособие в электронной библиотеке – репозитории на сайте вуза и т.д. Однако электронная версия не может заменить хороший конспект, написанный рукой обучающегося. Работать с бумажным носителем гораздо удобнее, что находит подтверждение во многих работах психологов, которые подчеркивают его когнитивные преимущества. Единственным недостатком традиционной формы является невозможность вносить изменения и корректировки в соответствии со специальностью или изменением количества часов на указанную дисциплину.

Проведенное нами исследование выявило, что в условиях современного выделения часов и тематического планирования на изучение математики студентами технических специальностей наиболее приемлемыми для проектирования аудиторных лекций из выделенных в [3] являются следующие: лекция-информация, проблемная лекция, лекция-визуализация. Однако ни один из указанных видов лекций

отдельно, сам по себе, не дает достаточно высоких результатов в обучении студентов математике и развитии их навыков самостоятельной работы. В связи с этим нами предложено проектирование лекций на основе разумной и научно обоснованной интеграции названных видов лекций, с опорой на системный, деятельностный, дифференцированный, модульный, когнитивно-визуальный подходы к обучению математике и дидактические возможности ИКТ, активные методы обучения в соответствии с выделенными критериями оптимизации обучения математике на технических специальностях [18; 21]. Поэтому, проектируя лекционные занятия как компонент УМК (в широком смысле), будем учитывать не только содержательную его составляющую, но и форму, в которой представлена изучаемая информация, а также форму взаимодействия лектора с аудиторией. Взяв за основу результаты, полученные Б.Ц. Бадмаевым [22], установим основные принципы для выделения материала, изучаемого на лекции, в преломлении дидактического процесса обучения математике на технических специальностях.

1. *Принцип целеполагания.* Взятая для проектирования лекционная информация должна полностью соответствовать поставленной преподавателем цели лекции, служить решению конкретных задач и позволять достичь ее, т.е. должна быть целесообразна. Отметим, что базовой основой для лекционных занятий могут служить основные положения, представленные в теоретической части УМК (в узком смысле).

2. *Принцип учета уровня подготовки студентов.* В статье [18] изложена разработанная нами методика определения учебного уровня и познавательной самостоятельности студентов. Подчеркнем, что проектирование и внедрение в практику обучения математике научно обоснованного систематического контроля как отдельного компонента УМК (в широком смысле) создает благоприятные условия не только для реализации всего методического инструментария, применяемого в процессе взаимодействия преподавателя и студентов. Его следует также рассматривать как средство, позволяющее определять уровень владения информацией студентами на каждом этапе обучения, и соответственно определенному уровню выбирать форму предъявления информации на аудиторном занятии. Например, если более 60% студентов могут работать на уровне воспроизводяще-преобразующей и творческой самостоятельной познавательной деятельности, то тему «Поднесение функции под знак дифференциала» следует включать в изучение сразу же после темы «Непосредственное интегрирование», а затем рассмотреть тему «Замены переменной». В противном случае, по нашему мнению, целесообразно поменять темы местами.

3. *Принцип ориентации на последующие практические занятия и самостоятельную работу студентов с литературой.* Обратим внимание, что в УМК (в узком смысле), например, [23] приведена информация не только для лекционных, но и для практических занятий, что позволяет преподавателю всегда четко представлять, какие примеры рассмотреть на лекции более подробно, а что следует оставить для практики.

4. *Принцип практико-ориентированности лекционного материала.* Уже в первый год обучения студентам следует показывать связь предлагаемого учебного материала с их будущей инженерной деятельностью, перспективами технического, технологического, экономического и социального развития общества. Такой педагогический прием позволяет выработать у студентов необходимую мотивацию к обучению, большую восприимчивость к теории при освоении ее через практику [24]. Особое внимание следует уделять этому при введении новых понятий.

5. *Принцип указания литературы, которой можно пользоваться студентам в процессе самостоятельной познавательной деятельности.* Заметим, что роль основного литературного источника в УМК (в широком смысле) отводится УМК (в узком смысле). В нем собран достаточный для усвоения лекционный материал, приведены доказательства теорем, которые не всегда демонстрируются на аудиторных занятиях, рассмотрено большое количество задач по темам и разделам, приведены индивидуальные домашние задания, приложения с решением заданий в системах компьютерной алгебры, нулевые варианты контрольных работ с решениями ([23] и др.). Разумеется, при необходимости и желании студенты могут обращаться к другим литературным источникам, перечень большого представительства из которых приведен в УМК (в узком смысле).

Отмечая, что научно-методически спроектированная лекция как одна из форм обучения выполняет обучающую, развивающую и воспитательную функции в процессе организации познавательной деятельности студентов, положив в основу результаты, полученные в [25], представляется обязательным назвать и раскрыть другие ее важные функции, на которые следует опираться при проектировании лекции по математике. В первую очередь выделим ее *информационную функцию*. Традиционно на лекции приводятся и излагаются в сжатом виде основные научные факты и положения новой темы. Используя свое педагогическое мастерство, красноречие, личностные качества, лектор эмоционально, заинтересованно, убедительно, постепенно и последовательно вводит студентов в логику и информационное поле своей науки, стремится к тому, чтобы студенты поняли и прочувствовали изучаемое. Отметим наличие в современном образовательном пространстве многообразия источников информации, включающих структурированные и адаптированные к студенческой аудитории УМК. Это позволяет рассматривать лекционный материал как базовую основу для после-

дующего его анализа и синтеза, интегрального осознания и понимания студентом в самостоятельной познавательной деятельности. Реализуя информационную функцию, лекция создает предпосылки и стимулирует к тому, чтобы на основе воспринятого и усвоенного студенты пошли дальше в своей аналитико-синтетической мыслительной деятельности над дополнительной литературой и другими источниками, углубляя и расширяя полученные на лекции знания и умения.

Важной является *размышляюще-объясняющая функция* лекции. Это, прежде всего, относится к основным научным понятиям, составляющим методологическую суть преподаваемой темы, излагаемой теории или гипотезы. Начиная в процессе изложения новой проблемы или принципиального положения с вопросов, вызывающих размышление над ними (анализ, сопоставление, сравнение известных фактов и положений с неизвестными), лектор активизирует и стимулирует познавательную мыслительную деятельность студентов. При этом помогает им осуществлять первые важные шаги на пути к заинтересованному, осознанному восприятию и запоминанию изучаемого математического объекта или понятия, формированию более углубленного, обобщенного понимания известных ранее математических фактов, выводов, теоретических положений. Побуждая к размышлению над определенными фактами и проблемами, используя методические приемы эвристического обучения, разъясняя и объясняя сущность теории, необходимо добиваться адекватного понимания студентами научного содержания понятий. В свете всего вышесказанного, это не только раскрытие смысла терминов, перевод их на более простой язык, но, главное, помощь в осознании, мотивированном запоминании и формировании понятия в мыслительном аппарате студента [26].

Выделим следующую *функцию* лекции – *систематизирующе-ориентирующую*. В лекционном материале должны присутствовать: выделение главного, существенного в изучаемой информации, ключевых, определяющих положений; указание на перспективы поисков решения проблемы в дальнейшем; анализ и сравнение научных направлений, методов, идей. В этом направлении элемент «лекционные занятия» тесно связан и взаимодействует с другими структурными элементами УМК (в широком смысле), в особенности с «информационными таблицами» и «графическими схемами» (см. рис. 1), которые обеспечивают применение в процессе чтения лекции специальных методических приемов и средств деятельностного и когнитивно-визуального подходов [27]. Все методические элементы указанных подходов служат и способствуют не только мотивационно-эмоциональному восприятию, осознанию, запоминанию и усвоению, но и структурированию, систематизации изучаемых законов и положений. Они неявно и опосредованно, способствуя свертыванию мыслительных содержаний в наглядный образ, обеспечивая формирование более полного представления образа или понятия, способствуют организации видения всей структуры изучаемого материала, приводят к более прочному и глубокому его усвоению. Методически разноплановое применение на лекции в органичном взаимодействии всего арсенала структурных элементов УМК (в широком смысле) позволяет во многом регламентировать процесс не только овладения и усвоения математической информации, но и организации их самостоятельной работы по подготовке к практическим занятиям, предстоящему экзамену и другим контрольным мероприятиям. Выделенная функция предполагает наличие в лекции ярких, ключевых примеров, убедительных обоснований, отдельного подчеркивания выводов, повторения их в различных формулировках. Обязательно должна при этом присутствовать информация об исторических сведениях появления идей, открытии теорий, об их генезисе, прикладной направленности, теоретической и практической значимости. Свою систематизирующе-ориентирующую функцию лекция выполняет, обеспечивая реализацию принципа прочности знаний посредством систематического и периодического решения или обсуждения на ней заданий минимально-базового уровня, выделенного нами по всем изучаемым темам в УМК (в узком смысле) с требованием обязательного их выполнения на экзамене. Кроме того, лекция ориентирует студентов в научной литературе указанием ссылок на книги и их авторов, вызывая интерес к изучению дополнительных источников, поиску, расширению полученных знаний, способствуя более глубокому ее усвоению. Важно при этом дать рекомендации и советы по организации и методике рационального изучения нового, эффективной самостоятельной работы над ним.

Существенной является *убеждающе-стимулирующая функция* лекции. Она реализуется через доказательность утверждений лектора, создание проблемных ситуаций, использование приемов эвристического обучения и т.п. Тем самым лекция, хотя и не в состоянии дать в полном объеме знания об изучаемой информации, прививает любовь к знаниям, стимулирует к дальнейшему самостоятельному их углублению. Живое, ценностно-смысловое знание, которое пропагандируется опытным, неравнодушным, являющим свой высокий профессионализм и компетентность, постоянно работающим над собой преподавателем, стимулирует и убеждает студентов в необходимости настойчивой, методичной, кропотливой самостоятельной деятельности по овладению знаниями и собственному саморазвитию. Сказанное обуславливает одну из веских объективных причин, доказывающих ограниченные дидактические возможности современных ИКТ, которые не в состоянии заменить «живую» лекцию, учитывающую особенности изучаемой научной дисциплины, специфику аудитории, психологические закономерности познания, восприятия, переработки, усвоения новой информации и т.п.

Представляется, что каждая вузовская лекция (и не только по математике) должна выполнять *методологическую функцию*, знакомить студентов с общей методологией научного знания. Она реализуется через анализ научных теорий, сравнение, сопоставление методов исследования и решения проблем, выявление общих предпосылок и подходов, разъяснение общих принципов и логики научного поиска. Вовлекая познающую личность в особую, создаваемую преподавателем, креативно и эмоционально окрашенную учебную атмосферу по решению поставленных учебных проблем, лектор фактически приближает познавательный процесс к поисковой, исследовательской деятельности, помогает осваивать методологию этой деятельности. Названная функция несет особую ответственность за формирование у будущих специалистов научных и нравственных взглядов, мировоззрения в целом, навыков и умений аналитико-синтетической деятельности, позволяющих осуществлять субъекту в исследованиях и практической деятельности анализ и синтез, индукцию и дедукцию, сравнение и сопоставление, а также другие методы и приемы теории познания. Тем самым она позволяет формировать у студента гибкое аналитическое мышление, разностороннее развитие его личности. Проектирование в методической системе обучения математике реализации методологической функции позволяет ставить интегральную цель: обучая студентов математическим знаниям и математической деятельности, помочь им сформировать следующие знания, умения и навыки: 1) ставить задачи и цели как профессионального, так и личностного характера; 2) находить средства к достижению выделенных целей; 3) настойчиво достигать поставленных целей. Поэтому важным педагогическим условием в этой связи является методичное и постоянное акцентирование внимания студентов при решении математических задач не только на эвристических, алгоритмических этапах и составляющих этого решения, не только на формировании глубокого понимания изучаемых математических понятий и фактов, но и на том обстоятельстве, что при решении практически каждой математической задачи, фактически инвариантно, совершается разноплановая деятельность субъекта. И мы при этом получаем замечательный и полезный опыт, в котором реализуются все выделенные этапы решения проблем произвольного характера. Достижение указанной важной и гуманной педагогической цели зависит от организационно-управленческой деятельности преподавателя на лекции по методическому решению указанной интегральной задачи, его способности реализовать методологическую функцию в своей педагогической деятельности.

Лекция способна стать точкой отсчета заинтересованного познания и увлекательной, творческой поисковой деятельности. Поэтому выделим не менее важную и органично связанную со всеми названными выше *мотивационно-эмоциональную функцию* лекции. Научно спроектированная и воплощенная в реальный процесс обучения методическая система, «... личность преподавателя как профессионала и человека, его равнодушное, доброжелательное, добродушное отношение к студенческой аудитории, его умения демонстрировать красоту, силу и мощь математического аппарата как удобного и экономически выгодного инструмента познания и преобразования мира» [18] развивают интерес к предмету, являются для студентов сильным мотивирующим и активизирующим источником. Они создают положительно-эмоциональную, доброжелательную лекционную атмосферу, мотивируют обучающихся к настойчивому и целеустремленному овладению математическими, и не только, знаниями для получения и становления академических, социально-личностных, профессиональных качеств и компетенций. Эмоциональная окраска лекции, сочетаясь с глубоким научным содержанием, создает гармонию мысли, слова и восприятия слушателями.

В процессе проектирования лекционных занятий лектору также необходимо учесть и обратить внимание на следующие важные параметры:

1. Временной регламент. При планировании лекционного материала необходимо придерживаться временных рамок 90 мин.

2. Кризисы внимания. На рассмотрение сложной задачи следует отводить не более 15–20 мин. Возможные пути преодоления кризисов внимания – использование визуализации информации, эвристический диалог, составление информационной таблицы, применение комбинированной лекции, включение элементов информации исторического, философско-воспитательного характера.

3. Использование визуальной информации. Поскольку психологические данные современных студентов приспособлены в большей степени к образному мышлению, надлежит, в разумных пределах, в структуру лекции включать в процессе обучения математике на технических специальностях методические средства когнитивно-визуального подхода [27].

4. Применение ИКТ. Представляется необходимым руководствоваться требованием их разумного использования в процессе обучения математике на технических специальностях. Применение систем компьютерной алгебры целесообразно, например, для проведения рутинных вычислений с целью увеличения числа решенных примеров при построении кривых, заданных параметрически или в полярной системе координат, для построения пересечения поверхностей второго порядка. Сравнительно небольшую часть лекционного времени могут занимать презентации и т.д. [18].

5. Анализ лекции после ее проведения. Его можно проводить, например, по следующему плану: информационная и научная, воспитательная ценность лекции, доказательность и аргументированность положений и выводов, наличие приемов активизации мышления и познавательной самостоятельности студентов, постановки эвристических вопросов для размышления, методическая достаточность количе-

ства примеров, доступность и наглядность, структурированность и логичность, ясность и эмоциональность формы изложения, достижение дидактических целей.

Несомненно, отдельные темы по высшей математике следует раскрывать более полно, приводить студентам больше доказательств и теорем. Однако учебный процесс составляет в соответствии с учебной картой курса, которая не всегда предусматривает достаточное количество часов для аудиторного изучения материала. По мнению Н.В. Бровки, «...с одной стороны, программа по математике разработана в соответствии со стандартом с административных позиций и дается преподавателям как ценность, сформированная извне. С другой стороны, методика преподавания, технология обучения выбирается самим преподавателем, является образовательной ценностью, формируемой в соответствии с внутренними установками, мотивами и личным опытом» [28, с. 87]. В указанной связи при выборе методов и видов проектирования лекций целесообразно руководствоваться одним из критериев оптимизации: минимально необходимые затраты времени студентов и преподавателей на достижение минимально-базовых результатов по высшей математике.

Сформулируем основные этапы проектирования лекционных занятий в процессе обучения математике на технических специальностях.

I этап – подготовительный: 1) исходя из целей и задач лекции, провести сбор и анализ необходимого теоретического материала: основные понятия; законы; свойства; формулы и т.п.; 2) составить план лекции, который должен включать в качестве основных элементов: повторение, учет внутри и межпредметных связей; выделение изучаемой математической информации; отбор ключевых и важных задач для решения на лекции или составления алгоритмических предписаний их решения [10]; выбор для активного взаимодействия со студенческой аудиторией адекватных лекции форм, методов, средств; формулировку выводов; рекомендуемую литературу; 3) выяснить, какой вид лекции будет использоваться как основной: лекция-информация; лекция-визуализация; проблемная лекция.

II этап – проектирование лекционного занятия в рамках УМК (в широком смысле): 1) предусмотреть и спланировать эффективное и взаимосвязанное использование его структурных элементов; 2) провести анализ содержания материала, необходимого к изучению на соответствие критериям, выделенным Я.И. Груденовым в [29]; 3) включить задания, позволяющие установить связь новой информации с уже изученной; 4) включить, по возможности, практико-ориентированные задачи или подчеркнуть связь материала со специальными дисциплинами; 5) подобрать приемы активизации мышления и познавательной самостоятельности студентов; 6) спроектировать постановку эвристических вопросов для размышления; 7) подобрать задания минимально-базового уровня для повторения или знакомства с ними на лекции.

III этап – учет уровня студентов: 1) проанализировать предыдущие работы обучаемых, выполненных в рамках компонента УМК (в широком смысле) систематического педагогического контроля [18] для выяснения качества изучения предыдущих тем, с целью дифференциации материала; 2) спроектировать элементы проблемной лекции, подготовить нестандартные вопросы для эвристической беседы; 3) рассмотреть возможность формирования навыков самоконтроля.

IV этап – ориентация на последующие практические занятия: 1) выяснить, согласуется ли лекционный материал с практическим; 2) сформулировать наиболее типовые примеры задач для практического занятия; 3) рассмотреть решения отдельных обучающих задач.

V этап – исследование лекционного занятия на оптимальность: 1) возможность выдержать временной регламент; 2) учесть кризисы внимания, определить способы акцентирования, переключения и активизации внимания; 3) определить возможность реализации обучающей и развивающей функций лекционного занятия; 4) определить возможность реализации на лекции воспитательной и других ее функций.

VI этап – анализ лекции после ее проведения: 1) достигнуты ли дидактические цели занятия; 2) соответствует ли рассмотренное занятие критериям оптимизации; 3) имеется ли методическая целесообразность в использовании в качестве основного другого вида лекционного занятия; 4) была ли выявлена перегруженность лекции визуальными образами и применением информационных технологий; 5) какие эмоции вызвало аудиторное занятие у студентов; 6) насколько удалось развить мотивационно-эмоциональный и процессуальный компоненты познавательной самостоятельности; 7) какие из функций на лекции выполнены в полной мере, над какими из них следует подумать и поработать при следующей подготовке.

Приведем один из примеров спроектированной лекции по теме «Поверхности второго порядка». Необходимо отметить ключевую роль этого аудиторного занятия для студентов технических специальностей, особенно в плане реализации межпредметных связей (МПС) высшей математики и начертательной геометрии, которые мы рассматриваем как дидактическое условие, способствующее повышению доступности и научности обучения, значительному усилению мотивации самостоятельной познавательной деятельности студентов. Общеизвестно, «что одной из важных задач в процессе изучения начертательной геометрии и математики является необходимость развития пространственных представлений, воображения и нестандартного геометрического мышления студентов, обучения специальным геометри-

ческим методам решения задач. Речь идет о пересечении сложных поверхностей произвольными плоскостями, задаче синтеза пространственных механизмов, проектирования светотехнических приборов, построения разверток поверхностей с нанесением на них мест расположения различных конструктивных элементов. Методы образования и изображения на чертеже поверхностей, изучаемые начертательной геометрией и высшей математикой, необходимы также при компьютерном твердотельном моделировании, которое приходит на смену двумерным чертежам <...> на смену традиционным методам конструирования приходят компьютерные технологии. В связи с этим авторы предлагают один из методических приемов формирования у студентов навыков построения и исследования трехмерных поверхностей в контексте реализации МПС математики и начертательной геометрии на основе использования систем компьютерной алгебры» [30].

Поэтому основные цели лекции: обучающая (формирование знаний о поверхностях второго порядка, умений изображать поверхности и тела, ограниченные ими, вручную и формирование навыков самоконтроля и самопроверки результатов построения изображений с помощью средств компьютерной алгебры), развивающая (развитие профессиональных качеств будущих инженеров, формирование академических, социально-личностных и профессиональных компетенций специалистов), воспитательная (формирование убеждений в важности рассматриваемого материала, силе полученных знаний, воспитание чувства ответственности за методически правильное применение поверхностей второго порядка), методическая (апробация подачи разработанного курса теоретического материала с применением информационных технологий). Названная лекция выполняет также информационную, разъясняюще-объясняющую, систематизирующе-ориентирующую, убеждающе-стимулирующую, методологическую и мотивационно-эмоциональную функции.

Следует отметить, что основную часть лекции будет занимать, в силу специфики темы и ограниченности времени, лекция-визуализация в тесной взаимосвязи и взаимодействии с элементами проблемной лекции и лекции-информации. На протяжении всего аудиторного времени методически целесообразно активно использовать ИКТ (гиперссылки, презентации, систему компьютерной алгебры: программы Maple, Matlab). Рассмотрим основные этапы лекционного занятия.

Повторение. Обучаемым предлагается повторить тему «Кривые второго порядка» по информационным таблицам [23]. Используя гиперссылки, преподаватель последовательно открывает информационные таблицы «Кривые второго порядка», расставляет акценты на канонических уравнениях кривых второго порядка и их формах.

Основной этап. На данном этапе сообщается тема занятия, формулируются основные цели и задачи лекции, выделяются главные и важные положения, существенные свойства и отношения, необходимые для усвоения нового материала. Курс обучения математике для студентов технических специальностей, согласно стандарту, предполагает 2 ч лекционных занятий на изучение всех поверхностей второго порядка и их свойств. Поэтому основной материал лекции объясняется с использованием презентации, выполненной в PowerPoint, в которой, применяя гиперссылки (Информационная таблица.doc, Историческая справка.doc), кратко проводится исторический экскурс. Используя информационную таблицу «Поверхности второго порядка», а также методические приемы эвристической беседы, общеизвестные методы научного познания (аналогию, сравнение, сопоставление), лектор предлагает студентам самостоятельно выделить особенности и характерные черты в канонических уравнениях поверхностей второго порядка и их формах, которые будут способствовать узнаванию и запоминанию этих новых математических объектов. Цель проведения фактически пропедевтической части выделенного этапа: повторение, систематизация, обобщение, углубление изученной ранее, первичное восприятие новой, ключевой для данной лекции информации, подготовка студентов к свободному, мотивационно-эмоциональному восприятию предлагаемого лекционного материала. Затем вводится компактно изложенный теоретический материал с целью изучения каждого из основных классов поверхностей второго порядка. Чертежи, представленные в презентации, даются в трехмерном пространстве, с обязательным проектированием на координатные плоскости [31]. Например, вводится определение: «Эллиптическим параболоидом называется поверхность, которая в некоторой прямоугольной системе координат определяется уравнением $\frac{x^2}{p^2} + \frac{y^2}{q^2} = 2z$ », затем на экране появляется рисунок 2. Используя приемы эвристической беседы, геометрический вид поверхности изучается студенческой аудиторией с помощью метода сечений координатными и параллельными им плоскостями.

Теоретический материал по каждой из поверхностей озвучивается преподавателем, однако, записи студентами во время лекции не подлежат. Студенты выполняют лишь построение поверхностей и записывают их уравнения. Тем самым реализуется развитие навыков культуры труда: умение использовать для изучения нового различные источники, анализировать и коротко записывать прочитанное или услышанное. Более подробно ознакомиться с изучаемой темой они смогут, применяя УМК (в узком смысле) или, при желании, дополнительную литературу. После презентации студентам представляются поверх-

ности второго порядка, выполненные в системах компьютерной алгебры. «Преподаватель, вращая фигуру, выполненную с помощью программ Maple, Matlab, изменяя параметры в канонических уравнениях, объясняет студентам особенности каждой поверхности. Это не только способствует запоминанию необходимой информации, но главным образом, повышает уровень знаний и глубину понимания учебного материала, создает предпосылки для реализации принципов наглядности и доступности в обучении. Использование дидактических возможностей систем компьютерной алгебры также формирует образное мышление студентов, так как по завершении занятия студент связывает воедино поверхность и её уравнение, он может проследить зависимость вида фигуры от изменяемых параметров, использовать компьютерные пакеты при построении тел, ограниченных различными поверхностями. Закрепление и углубление достигнутых результатов в обозначенном направлении осуществляется в процессе выполнения соответствующей лабораторной работы по информатике и начертательной геометрии. Студентам предлагается чертеж сложной фигуры, представляющей собой объединение нескольких поверхностей. В дальнейшем это окажет положительное влияние на качество и уровень изучения и усвоения темы «Поверхностные и кратные интегралы» в курсе высшей математики. Более того, целесообразно проектировать построение пересечения поверхностей, которые могут быть использованы как на занятиях по высшей математике, так и по начертательной геометрии» [26].

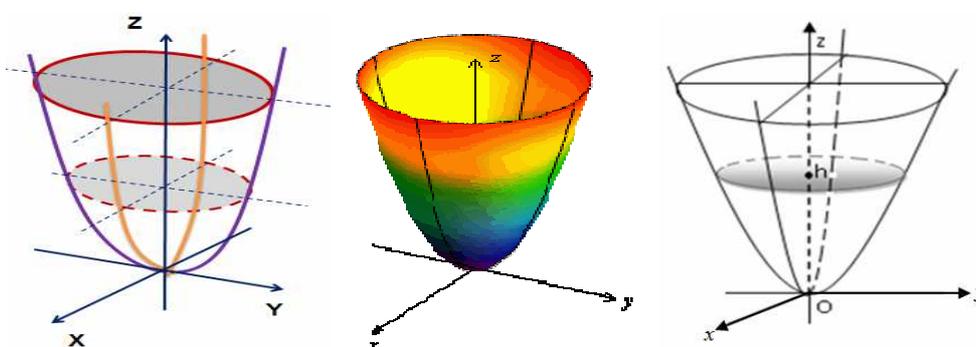


Рисунок 2. – Эллиптический параболоид

Примеры решения задач. На данном этапе необходимо выполнить построение тел, ограниченных несколькими поверхностями, вручную, с использованием доски и мела. Такой прием будет способствовать осмыслению, более глубокому усвоению и закреплению изучаемой информации, запоминанию канонических уравнений поверхностей второго порядка и их форм, пропедевтике использования выделенной темы при изучении темы «Поверхностные и кратные интегралы» и в начертательной геометрии. На лабораторных занятиях по информатике студенты могут выполнить построение указанных фигур самостоятельно, используя приложения, разработанные в УМК, в структуру которого включена авторская разработка А.П. Мателенок, позволяющая использовать дидактические возможности ИКТ для решения основных задач по выделенному разделу [23].

Подведение итогов. Выводы. Лекция «Поверхности второго порядка» является последней в модуле «Элементы аналитической геометрии в пространстве», поэтому при подведении ее итогов студентам предлагается повторить все основные понятия указанного модуля, используя его графическую схему, выполненную в виде презентации PowerPoint [9].

Следует обратить внимание, что по своей форме и структуре лекционные занятия могут иметь отличия (все зависит от содержания и характера излагаемой информации), однако, по нашему мнению, следующие основные его элементы должны присутствовать всегда: цели лекции; повторение (связь нового материала с уже изученным); основной этап; решение задач; выводы.

В **заключение** отметим, что оптимизация структуры лекционных занятий в процессе обучения математике на технических специальностях, подразумевая многообразие в подборе и построении математической информации, проектировании форм проведения и чтения лекций, методик изложения лекционного материала, зависит от этапа изучения дисциплины, уровня мышления и познавательной самостоятельности студентов. Она во многом определяется не только характером темы, параметрами сложности и особенностями ее содержания, но и уровнем общей подготовленности студентов, специальностью, для которой она читается. Анализ экспериментальных данных показывает, что научно-теоретически обоснованная методика проектирования лекционных занятий позволяет сконструировать, методически целенаправленно организовать, создать и обеспечить в процессе обучения математике студентов технических специальностей благоприятные условия для их активной самостоятельной познавательной деятельности. Максимальное использование и внедрение на индивидуально-дидактическом уровне потенциальных возможностей выбранных для проектирования методических подходов,

в тесной взаимосвязи с практическим опытом лектора, его личностными качествами позволяет перейти на качественно новый уровень чтения лекций. Экспериментальные исследования позволяют утверждать, что оптимальными в плане возможности разумного аккумулирования достоинств проблемного, объяснительно-иллюстративного методов обучения математике и сочетания их с ИКТ являются лекции: «Кривые второго порядка» (построение чертежей кривых выполнены в Mathcad), «Экстремум функций двух переменных» (график функции двух переменных, линии уровня выполнены в Mathcad), «Физические и механические приложения определенного интеграла. Общий принцип применения определенных интегралов для решения задач механики и физики» (чертежи к прикладным задачам выполнены в презентациях PowerPoint), «Поверхности второго порядка» (чертежи поверхностей выполнены в презентациях PowerPoint и в Maple) и т.п. Отметим, что применение ИКТ, а именно презентаций, выполненных в Microsoft PowerPoint, особенно эффективно при проектировании организации построения в аудитории моделей граф-схем, алгоритмических предписаний, алгоритмов решений для учебных задач, информационных таблиц [27]. Применяя анимационные возможности выбранной программы, в ходе эвристической беседы, по мере ответов студентов на экране появляются их элементы до полного, завершённого варианта. Научный анализ и обобщение результатов проведенных исследований свидетельствуют, что функционирование в процессе обучения математике студентов технических специальностей компонента «Лекционные занятия» в тесной взаимосвязи с другими компонентами УМК (в широком смысле) позволяет сконструировать совокупность определенных педагогических условий. Эти условия обеспечивают формирование базовых и более глубоких знаний по предмету; выполняют обучающую, развивающую, воспитательную, а также информационную, размышляюще-объясняющую, систематизирующе-ориентирующую, убеждающе-стимулирующую, методологическую и мотивационно-эмоциональную функции математики; оказывают существенное влияние на овладение методикой правильного учения, формирование и оптимизацию последовательной, результативной самостоятельной познавательной деятельности студентов.

ЛИТЕРАТУРА.

1. Коджаспирова, Г.М. Педагогический словарь : для студентов высш. и сред. пед. учеб. заведений. / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров – М. : Академия, 2003. – 176 с.
2. Задорина, О.С. Вузовская лекция в контексте современной ситуации в образовании / О.С. Задорина // Пед. образование в России. – 2012. – № 14. – С. 121–123.
3. Боднар, С.В. Лекция как организационная форма обучения в практике высшей школы [Электронный ресурс] // Publishing house Education and Science s.r.o. – Режим доступа: http://www.rusnauka.com/9_SNP_2015/Pedagogica/5_187675.doc.htm. – Дата доступа: 05.11.2015.
4. Новик, И.А. Педагогические проблемы использования мультимедийных средств обучения в системе математического образования / И.А. Новик, Н.В. Бровка, Н.П. Макарова // Вестн. МГУ им. А.А. Кулешова. – 2010. № 1(35). – С. 13–20.
5. Дроздович, Е.Н. К вопросу об учебных электронных изданиях / Е.Н. Дроздович, С.И. Евсеева // Актуальные проблемы преподавания математики в техническом вузе. – 2014. – Вып. 2. – С. 52–55.
6. Гафурова, Н.В. О состоянии дидактики в мультимедиа образовании / Н.В. Гафурова, С.И. Осипова // Философия образования. – 2013. – № 4 (49). – С. 104–111.
7. Беленкова, Ж.Т. Использование мультимедиа при обучении математическим дисциплинам / Ж.Т. Беленкова // Актуальные проблемы преподавания математики в техническом вузе. – 2015. – Вып. 3. – С. 16–21.
8. Груздков, А.А. Лекции по математике в современных условиях / А.А. Груздков, Т.В. Слободинская // Актуальные проблемы преподавания математики в техническом вузе. – 2016. – Вып. 4. – С. 16–21.
9. Мателенок, А.П. Информационные технологии в обучении математике студентов технических специальностей / А.П. Мателенок // Весн. Віцеб. дзярж. ун-та. – 2013. – № 1 (73). – С. 116–122.
10. Вакульчик, В.С. Метод построения частных алгоритмов как методический прием реализации когнитивно-визуального подхода при обучении математике студентов технических специальностей / В.С. Вакульчик, А.П. Мателенок // Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology, III(22), Editor-in-chief: Dr. Xénia Vámos, Issue: 45, 2015. – С. 18–23.
11. Татьянаенко, С.А. Использование информационно-методического сопровождения на лекции по высшей математике в техническом вузе / С.А. Татьянаенко // Концепт. – 2015. – № 03 (март). – Режим доступа: <http://ekoncept.ru/2015/15078.htm>.
12. Зиновьев, С.И. Лекции советской высшей школы / С.И. Зиновьев. – М., 1962. – 134 с.
13. Сироткин, Г.В. Изменение формы представления лекционного материала – путь к повышению качества образования вуза / Г.В. Сироткин // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии : сб. ст. по материалам XXXVII междунар. науч.-практ. конф. – № 2(37). – Новосибирск: СибАК, 2014.
14. Гессен, С.И. Общие основы педагогики. Введение в прикладную философию / С.И. Гессен. – М, 1955.
15. Буланова-Топоркова, М.В. Педагогика и психология высшей школы : учеб. пособие : в 2 ч. / М.В. Буланова-Топоркова. – Ростов н/Д : Феникс, 2002. – Ч. 1. – 544 с.
16. Учебная программа учреждения высшего образования по учебной дисциплине для специальности 1-48 01 03 «Химическая технология природных энергоносителей и углеродных материалов.
17. Лекция о лекции : учеб. пособие / Н.В. Колычев [и др.]. – 2-е изд., испр. и доп. – Омск : Ом. област. тип., 2014. – 80 с.

18. Вакульчик, В.С. Содержательно-методический и оргуправленческий аспекты проектирования и функционирования систематического контроля как важной компоненты УМК в процессе обучения математике студентов технических специальностей / В.С. Вакульчик, А.П. Мателенок // Вестн. ВГУ им П.М. Машерова. – 2015. – № 2–3 (86–87). – С. 108–117.
19. Мателенок, А.П. Проектирование практических занятий в процессе обучения математике студентов технических специальностей как компонента учебно-методического комплекса в (широком смысле) / А.П. Мателенок // Вестн. Полоц. гос. ун-та. Сер. Е, Пед. науки. – 2016. – № 7. – С. 32–39.
20. Татьянаенко, С.А. Использование информационно-методического сопровождения на лекции по высшей математике в техническом вузе / С.А. Татьянаенко // Концепт. – 2015. – № 03 (март). – ART 15078. – 0,3 п. л. – Режим доступа: <http://ekoncept.ru/2015/15078.htm>.
21. Бабанский, Ю.К. Оптимизация процесса обучения: общедидактический аспект / Ю.К. Бабанский. – М. : Педагогика, 1977. – 256 с.
22. Бадмаев, Б.Ц. Методика преподавания психологии : учеб.-метод. пособие для преподавателей и аспирантов вузов / Б.Ц. Бадмаев. – М. : ВЛАДОС, 1999. – 300 с.
23. Элементы векторной алгебры. Элементы аналитической геометрии на плоскости и в пространстве : учебн.-метод. комплекс для студентов техн. спец. / В.С. Вакульчик [и др.] ; под общ. ред. В.С. Вакульчик. – Новополоцк : ПГУ, 2009. – 220 с.
24. Бурая, И.В. Опыт и реализация модульного подхода в подготовке инженеров-химиков-технологов для нефтеперерабатывающей промышленности / И.В. Бурая, А.А. Ермак, А.П. Мателенок // Высшая школа: проблемы и перспективы : 12 Междунар. науч.-метод. конф., Минск, 22–23 окт. 2015 г. В 2 ч. Ч. 1. – Минск : РИВШ, 2015. – С. 67–71.
25. Мухина, С.А. Нетрадиционные педагогические технологии в обучении / С.А. Мухина, А.А. Соловьева. – Ростов н/Д : Феникс, 2004. – 384 с.
26. Вакульчик, В.С. Эвристический подход к введению новых понятий с целью усиления мотивационного компонента и доступности в обучении математике студентов нематематических специальностей / В.С. Вакульчик // Инновационные технологии обучения физико-математическим дисциплинам : материалы междунар. науч.-практ. интернет-конф., посвящ. 60-летию д-ра физ.-мат. наук Н.Т. Воробьева, Витебск, 21–22 июня 2011 г. / Витебск. гос. ун-т ; редкол.: Л.А. Шеметков (гл. ред.) и [др.]. – Витебск : УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 2011. – С. 101–103.
27. Вакульчик, В.С. Методические средства и приемы реализации когнитивно-визуального подхода при обучении математике студентов технических специальностей / В.С. Вакульчик, А.П. Мателенок // Вестн. Полоц. гос. ун-та. Сер. Е, Пед. науки. – 2013. – № 15. – С. 40–47.
28. Бровка, Н.В. Интеграция теории и практики обучения математике как средство повышения качества подготовки студентов / Н.В. Бровка. – Минск : БГУ, 2009. – 243 с.
29. Груденов, Я.И. Совершенствование методики работы учителя математики : кн. для учителя / Я.И. Груденов. – М. : Просвещение, 1990. – 224 с.
30. Реализация межпредметных связей математики и начертательной геометрии на основе использования систем компьютерной алгебры / В.С. Вакульчик [и др.] // Информационные компьютерные технологии: проектирование, разработка, применение : сб. науч. ст. – Гродно : ГргУ им. Я. Купалы, 2013. – С. 158–161.
31. Vaculchyk, V.S. Teaching methods and techniques for improving the quality of training of engineering students / V.S. Vaculchyk, A.P. Matelenok // Electronic collected materials of IX junior researchers' conference, Novopolotsk, April 26–27, 2017. – S. 136–138.

Поступила 19.05.2017

SCIENTIFIC-METHODICAL BASES OF DESIGNING OF LECTURES AS A COMPONENT OF EDUCATIONAL-METHODICAL COMPLEX (IN THE BROAD SENSE) FOR THE PROCESS OF TEACHING MATHEMATICS STUDENTS OF TECHNICAL SPECIALTIES

V. VAKULCHIK, A. MATELENOK

The article presents a methodology for developing lecture classes in mathematics as an important structural component of the educational and methodical complex (in the wide sense). Methodical requirements for a lecture development have been set. We have revealed the main principles of material selection for lecture classes guided by the didactics fundamentals when teaching mathematics to technical specialties. The main functions of lecture classes have been listed, as well as the important parameters that a lecturer should take into account when developing them. The main stages of lecture classes development in the process of teaching mathematics to technical specialties have been defined. We have revealed the structure and sequence of the lecturer's activity while developing, designing and applying the lecture on "Second-degree surfaces". The results of the research presented in this article are of theoretical importance, as well as they are of practice-oriented character, they can be useful for starting teachers and post-graduate students.

Keywords: educational-methodical complex; lecture; system, activity, cognitive-visual approaches to teaching mathematics, computer algebra system, Mathcad.

УДК 81.23

ТРУДНОСТИ ПЕРЕВОДА АНГЛИЙСКИХ ЛИМЕРИКОВ

канд. пед. наук, доц. А.В. КОНЫШЕВА

(Белорусский государственный экономический университет, Минск)

Рассмотрена одна из проблем перевода особой разновидности игровой организации текста – лимериков. Анализ переводов лимериков с английского языка на русский позволяет утверждать, что переводчику при переводе лимериков необходимо суметь найти образные и контекстуальные аналоги, соблюдая форму произведения, чтобы продемонстрировать игру слов и юмор, заложенные в английском лимерике.

Ключевые слова: перевод, лимерик, игра слов, каламбур, реалии.

Введение. Деятельность переводчика традиционно считается одновременно и сложной, и интересной. По мнению Н.М. Любимова, «перевод как поэтического текста, так и прозаического – искусство. Искусство – плод творчества, а творчество несовместимо с буквализмом» [1, с. 5].

У студентов, обучающихся на переводческой специальности, перевод художественного текста, по их мнению, не вызывает больших трудностей при наличии словаря и определенных фоновых знаний. Но они не учитывают тот факт, что любое литературное произведение богато национально-специфическими реалиями и именно художественный текст помогает переводчику понять специфику мышления различных народов. О таких реалиях и о многом другом говорится студентам в ходе чтения лекций по дисциплине «Теория перевода». Определенное внимание уделяется нами в лекциях переводу каламбуров, т.к. с нашей точки зрения, это наиболее сложный вид переводческой деятельности.

Мы согласны с мнением А.В. Федорова, который считает, что «перевод каламбуров относится к области узкоспециальных переводческих вопросов, однако изучение этой проблемы представляет принципиальный интерес в практической плоскости по особой трудности задачи, а в плоскости теоретической – по чрезвычайной яркости соотношения между формальной категорией (омонимическое тождество или близость слова) и ее смысловым, в конечном счете, образным использованием в контексте» [2, с. 326]. Именно это явление и будет рассматриваться в данной статье.

Основная часть. Игра слов (каламбуры) создаются благодаря умелому использованию в целях достижения комического эффекта различных созвучий, полных и частичных омонимов, паронимов и таких языковых феноменов, как полисемия и видоизменение устойчивых лексических оборотов.

Наиболее полное и четкое определение каламбура можно найти в Большой Советской энциклопедии: «Каламбур – стилистический оборот речи или миниатюра определенного автора, основанные на комическом использовании одинакового звучания слов, имеющих разное значение, или сходно звучащих слов или групп слов, либо разных значений одного и того же слова и словосочетания» [3, с. 354]. Сущность каламбура заключается в столкновении, или, напротив, в неожиданном объединении двух несовместимых значений в одной фонетической (графической) форме, т.е. основными элементами каламбура являются, с одной стороны, одинаковое или близкое по омонимии звучание (в т.ч. и звуковая форма многозначного слова в его разных значениях), а с другой – несоответствие по антонимии между двумя значениями компонентов фразеологических единиц и «свободных слов».

Стилистическая цель каламбура – создание комического эффекта, сосредоточения внимания читателя на определенном пункте текста, что должно получить полноценное отражение и в переводе. При этом переводчик обязан держаться строго в рамках соответствующего «комического жанра» – от безобидной шутки до острой иронии и едкой сатиры.

Если обратиться к исследованию Ю.Т. Мухиной, то она считает, что «традиционно в лингвистике ирония основывается на взаимодействии эксплицитного и имплицитного смыслов лексической единицы, словосочетания, одного или нескольких предложений, в основе которых, в свою очередь, лежит столкновение положительной и отрицательной коннотаций» [4, с. 5].

Одной из разновидностей каламбуров, т.е. игры слов, является лимерик. Игровая организация текста, используемая при создании лимериков, практически не исследовалась ни отечественными, ни зарубежными учеными. Это объясняется тем, что представляется достаточно сложным передать адекватно содержание исходного текста с иностранного языка на родной, т.к. считается, что лимерик – это непереводаемая игра слов.

Для того чтобы дать наиболее полный анализ изменений, происходящих при переводе лимериков, необходимо понять, что же представляет собой этот вид каламбура, т.е. лимерик.

Лимерик – это поэзия нонсенса, которая очень популярна в Великобритании. «Отцом» лимерика называют известного английского поэта Эдварда Лира, который основал поэзию нонсенса (*nonsense*

verse), хотя сам Э. Лир не называл свои стихи «лимериками». Очевидную популярность лимерик как стихотворная форма приобрел после 1846 г. Тогда вышел в свет первый томик стихов Э. Лира «A Book of Nonsense». А само слово «limerick» впервые появилось в печатном виде в 1892 г. Лимерики сочиняли многие известные английские прозаики и поэты: Л. Кэрролл, Р. Киплинг, Д. Голсуорси. И по сей день во многих англоязычных странах устраиваются шуточные состязания любителей лимериков.

Лимерики не только знакомят будущих переводчиков с великолепными образцами типичного абсурдного юмора, но и являются прекрасным материалом для развития чувства языка, т.к. перевести лимерик, сохранив поэтическую форму, достаточно сложно. Но еще необходимо сохранить и тонкий английский юмор, который заложен в основу лимерика. Эта работа не простая: она требует от переводчика создания нового поэтического текста, который был бы равен оригиналу по его смысловой и эстетической информации, но использующий по необходимости совсем иные языковые, а порой и стихотворные формы. Естественно, что для студента это достаточно проблемное задание и в то же время весьма продуктивная форма деятельности, т.к. подобные задания развивают мышление и творческий потенциал студентов.

Традиционно лимерик имеет пять строк, построенных по схеме ААВВА, причем в каноническом виде конец последней строки повторяет конец первой. Для лимерика характерна намеренная игра слов, богатое стилистическое разнообразие слов английского языка. Стихотворная и ритмическая форма лимерика почти всегда одна и та же, она основана на четком чередовании сильных и слабых ударений в строке. Он состоит из 5 строк и имеет своеобразный стихотворный размер, образуемый трехсложными стопами с сильным выделением на третьем слоге. А сам лимерик строится примерно так: в первой строке говорится, кто и откуда, во второй – что сделал, а далее – что из этого вышло, т.е. сюжетная линия лимерика разворачивается в первой строке и продолжается во второй. В последней строке и содержится «соль» лимерика. В лимериках обычно описывается некое происшествие, случившееся с кем-то где-то. Обязательным условием при этом является комизм происходящего, причем юмор обычно понимается в английском стиле, некая чужаковатость, парадоксальность, ирония – все это весьма ценится. В традиционных классических лимериках в первой же строке определяется герой, обычно характеризуемый словами «некий», «юный» и т.д., и задается место его положения [5, с. 64].

При переводе лимерика на русский язык на первом плане стоит задача сохранения характерной для него стихотворной формы при том, что при передаче содержания полного соответствия не требуется. Поскольку лимерик – бессмыслица, нелепость характера персонажа или несуразная ситуация, он может быть передан средствами другого языка с большей или меньшей точностью.

Хочется отметить, что обладая большим юмористическим «зарядом», лимерики легко запоминаются благодаря простоте, изяществу, легкости звучания, а также их характерному ритму. В маленьком лимерике компактно и органично соединены оригинальность сюжета, ритм строк и причудливый юмор английского языка. Он способен видеть абсурд жизни и улыбаться ему. В нем смысл «выворачивается», «переворачивается вверх тормашками» и вновь становится на место [6, с.329].

Лимерик как шедевр типично английского юмористического стихотворения составляет неотъемлемую часть языковой культуры страны. При переводе лимериков профессиональные переводчики часто меняют географические названия и имена героев, а иногда, в какой-то мере, и содержание. Все эти нюансы в теории объясняются нами на лекции по дисциплине «Теория перевода».

На практических занятиях студентам даются варианты перевода лимериков, близких к оригиналу, выполненные мастером интерпретации, например, таким как С.М. Маршак. После этого им предлагается сделать собственные переводы. Естественно, что это далеко не простое задание и не всегда получаются удачные варианты. Но, по отзывам студентов, это достаточно перспективный вид деятельности и он им нравится, т.к. их варианты всегда зачитываются в конце занятия, и есть возможность сравнить свой перевод с вариантами студентов группы и выбрать самый лучший.

Перевод лимерика, который приводится ниже, выполнен студентами под нашим руководством.

There once was a student named Bessor
Whose knowledge grew lesser and lesser;
It at last grew so small,
He knew nothing at all,
And today he is a college professor.

Студента по имени Бессор
Шутя называли «агрессор».
Чем больше он читал,
Тем меньше он знал.
Теперь он известный профессор.

Жил когда-то студент по имени Бессор
А звали его почему-то «регрессор».
Он все время что-то читал,
Но ничегошеньки все же не знал.
А теперь он у нас профессор.

Студент по имени «Чайник»
Всегда почему-то ходил печальный.
Дошло уж до того,
Что не знал он вообще ничего.
А теперь тот студент – начальник.

Если анализировать перевод с формальной точки зрения, то в первом и во втором переводах сохранена и рифма, и размер, и юмор, что сделать было нелегко, т.к. русский язык отличается от английского. Кроме того, выполняя перевод, достаточно сложно передать английское содержание кратко и адекватно, сохранив задумку автора оригинала. Однако в самом переводе заметна некоторая переработка. Например, добавлены слова «агрессор» и «регрессор». Это сделано для того, чтобы сохранить рифму с именем Бессор.

Что касается третьего варианта, то содержание полностью изменено. В нем чувствуются нотки русского сленга. Например, «Чайник». Тем не менее, данный перевод сохраняет смысл, рифму и юмористический эффект самого лимерика.

Здесь же хочется отметить, что к игре слов относятся и языковые парадоксы. Парадокс – один из наиболее часто употребляемых стилистических приемов, используемый для создания насмешливого, иронического эффекта. Парадокс – изречение или суждение, резко расходящееся с общепринятым, традиционным мнением или (иногда только внешне) здравым смыслом. Тот факт, что в основе иронии и в основе парадокса лежит противоречие, делает парадокс одним из средств высмеивания каких-либо фактов или явлений действительности. Именно парадокс очень часто используется в лимериках.

Например, в нашем случае это факт, что студент учился плохо, а в результате стал профессором (или, как в последнем варианте, начальником).

Рассматривая лимерики с научной точки зрения, можно констатировать, как было сказано выше, что они основываются на омонимии звучания, в них используются произвольные слова и даже порой своеобразные шарады. По мнению Н.М. Любимова, «если каламбур имеет совершенно определенный социально-политический адрес, если он имеет идейное значение, переводчику надлежит напрячь все усилия и передать его с художественной точностью. Там, где присутствует чисто звуковая игра, переводчик вправе отступить от буквы оригинала, если иначе ему не создать того самого комического эффекта, которого достиг автор» [1, с. 96].

Как показывают исследования, при переводе лимериков переводчик сталкивается с большими трудностями, ведь довольно часто в маленьком лимерике отсутствуют какая-либо связь и логика: используется игра слов, выдуманные образы, элементы созвучия. Вроде бы каждый элемент лимерика переводим, но в совокупности они не несут большого смысла. Выполняя перевод лимерика, переводчику приходится учитывать различия в культуре, юморе и т.д.

Необходимо еще и помнить при переводе, что восприятие юмора – это сугубо национальное явление: то, что считается смешным и парадоксальным в одной культуре, может быть вполне закономерным в другой. Поэтому мы приходим к выводу, что не может быть определенных правил перевода лимериков, т.к. в них заложена индивидуальность и самобытность автора.

Рассмотрим второй пример перевода, выполненный студентами.

There was an Old Man on a hill Who seldom if ever stood still, He ran up and down In his grandmother's gown Which adorned that Old Man on a hill.	На холме жил Магомед – Заводной и бодрый дед. Бегал он туда и обратно, Родной халат носить приятно, От бабули своей получил его дед.
---	--

На горе жил старик Магомед – Веселый и ласковый дед. С горы легко спускался туда и обратно, В халате ему это делать приятно. Уж очень любил свой халат этот дед.	На горе жил веселый старик. Он на месте сидеть не привык. Облачившись в бабулин халат, Он побегать по горке был рад. Очень шел старику сей прикид.
--	--

Данный пример демонстрирует, что наблюдается определенный отход от оригинала. Однако отметим, что это вполне приемлемо для того, чтобы сохранить юмор и продемонстрировать нонсенс лимерика. Студенты используют такую переводческую трансформацию как добавление («веселый и ласковый дед», «заводной и бодрый дед») и опущение («халат, который украшал старика»), в каком-то смысле жертвуют игрой слов. Например, в оригинале имя старика не упоминается, а в переводе его назвали Магомедом. Также при переводе используется молодежный сленг «прикид». Это сделано для сохранения рифмы.

Все это свидетельствует о том, что при переводе содержание лимерика не интерпретировалось, а создавалось что-то свое, и делалось это для сохранения комического эффекта.

Поэтому мы можем говорить не о переводе лимериков, а о переложении их содержания на родной язык переводчика, считая при этом правомерным изменение определенных событий, добавление имен и т.д. с целью сохранения общей картины происходящего в английском варианте.

Как можно судить из приведенных выше примеров, работа с лимериками развивает студентов, обогащает их духовный мир, прививает чуткость к поэтическому слову, повышает мотивацию к предмету и, конечно же, дает возможность преподавателю развивать переводческие навыки и умения своих студентов, используя такой нетрадиционный прием, как перевод лимериков с английского языка на русский.

Мы предлагаем этот вид работы студентам, потому что считаем, что именно юмор помогает раскрыть психологию других народов, понять их реалии и национально-культурные особенности. С нашей точки зрения, познание культуры англоязычных стран является не самоцелью, а только поводом для более глубокого понимания и осмысления своей культуры. Не зря говорят, что все познается в сравнении. Это один из путей создания условий для диалога культур, стимулирующий студентов увеличивать и углублять объем знаний о своей и других странах. Совершенно ясно, что этот путь способствует сближению людей, развитию взаимопонимания и добрых отношений. А именно это понимание очень необходимо современному переводчику.

Заключение. Проанализировав примеры игры слов в лимериках, можно сделать вывод, что игра слов – одна из самых сложных троп для перевода. Чтобы правильно передать каламбур, переводчик должен обладать усидчивостью, трудолюбием, широким кругозором и, разумеется, оригинальностью мышления.

Для перевода игры слов характерно множество приемов, но основными являются компенсация, калькирование, опущение. Для того чтобы подобрать правильный прием, надо выделить для себя то, что будет являться при переводе основным: форма или содержание. В любом случае переводчик не должен сдаваться, если не получается сразу сделать удачный перевод. Нужно искать варианты, т.к. они есть всегда.

Также переводчикам необходимо прибегать к приемам компенсации с помощью различных грамматических и лексических средств языка, порой совершенно меняя форму (о чем говорилось выше). Переводчику необходимо пробовать образные и контекстуальные аналоги, соблюдая при этом ритм лимерика, чтобы продемонстрировать игру слов, образ мышления и показать своеобразие нелепого персонажа. Ему придется выбирать между передачей формы лимерика и его эмоциональным содержанием.

А чтобы справиться с подобным переводом, необходимо хорошее владение двумя языками, обладание лингвострановедческими и лингвокультурными знаниями и, конечно же, чувством юмора, сообразительностью и творческой индивидуальностью.

ЛИТЕРАТУРА

1. Любимов, Н.М. Перевод – искусство / Н.М. Любимов. – М. : Сов. Россия, 1982. – 126 с.
2. Федоров, А.В. Основа общей теории перевода / А.В. Федоров. – М. : Высш. шк., 1987. – 395 с.
3. Большая Советская энциклопедия / гл. ред. Б.А. Введенский. – М., 1978. – 648 с.
4. Мухина, Ю.Н. Средства репрезентации иронии в тексте (на материале русского и английского языков) : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.19 / Ю.Н. Мухина. – Саратов, 2006. – 22 с.
5. Коньшева, А.В. Игра в обучении иностранному языку: теория и практика / А.В. Коньшева. – Минск : ТетраСистемс, 2008. – 288 с.
6. Рыжова, Е.И. Лимерик: непереводаемая игра слов или переводимая игра формы / Е.И. Рыжова // Логический анализ языка. Концептуальные поля игры. – М. : Индрик, 2006. – С. 327–335.

Поступила 10.03.2017

DIFFICULTIES IN TRANSLATION OF ENGLISH LIMERICKS

A. KONYSHEVA

The main purpose of the article is the description of one of the problems of translation of particular varieties of gaming text's organization – limericks. Analysis of limericks' translations from English into Russian language suggests to state, that a translator in the translation of limericks should be able to find the shape and contextual analogues, observing the form of a work to demonstrate the wordplay and humor embedded in the English limerick.

Keywords: translation, limerick, play of words, pun, realities.

УДК:51(075.8):62

**ФОРМИРОВАНИЕ НАУЧНОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ БУДУЩИХ СТРОИТЕЛЕЙ
АВТОМОБИЛЬНЫХ ДОРОГ ПОСРЕДСТВОМ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ****А.В. ЗАБАВСКАЯ***(Белорусский национальный технический университет, Минск)*

Для раскрытия основных смысловых линий в формировании научного мировоззрения, связанных с гуманитаризацией образования и становлением научной этики у будущих инженеров-строителей автомобильных дорог в техническом вузе, рассматриваются методические пути реализации воспитательной функции математики в учебном процессе под влиянием феномена современности «клипового мышления».

Ключевые слова: математика, студент, инженер, воспитание, научное мировоззрение, клиповое мышление, активизация внимания.

«Жить – значит наслаждаться жизнью, чувствовать непрестанно новое, которое бы напоминало, что мы живем».

Н.И. Лобачевский

Введение. Современный процесс обучения студентов математике в техническом вузе, как, впрочем, и любой другой дисциплине общетехнического, специального или естественнонаучного циклов, имеет триединое целеполагание: образование, развитие и воспитание. Эти цели действительно едины, т.к. результат достижения любой из указанных целей смешанный, объемный, интегрированный и никогда не предстает в «чистом» виде. Русский классик Л.Н. Толстой говорил: «И воспитание, и образование неразделимы. Нельзя воспитывать, не передавая знания, всякое же знание действует воспитательно» [1, с. 451].

Математика как дисциплина, безусловно, обладает большим воспитательным потенциалом. Как область знания она является существенным элементом общей культуры, языком научного восприятия мира. Математическая наука воспитывает в человеке целый ряд черт, таких как трудолюбие, усидчивость, упорство в достижении намеченной цели, собранность, систематичность. Она учит человека планировать и оптимизировать свою деятельность, принимать решения и нести ответственность за них.

Мы живем в эпоху, которую называют переходной от индустриального общества к информационному, где знания и интеллект являются и средством, и продуктом производства. Современный этап развития формирует совершенно новый социальный заказ общества на высококвалифицированных специалистов. В этой связи выпускники технических вузов, включая будущих инженеров-строителей автомобильных дорог, должны обладать очень высоким уровнем математической подготовки. Притом современный автомобильный транспорт предъявляет серьезные требования к качеству автомобильных дорог, что вызывает необходимость в новых подходах к подготовке специалистов с точки зрения наиболее эффективного восприятия и усвоения математической информации.

Основная часть. Воспитательная функция математики подчинена функции общечеловеческого воспитания. Один из результатов осуществления воспитательной функции обучения студентов математике – это формирование научного мировоззрения и мотивов учебной деятельности, которые являются неотъемлемой частью гармоничного развития личности и его профессиональных качеств. Развитие научного мировоззрения будущего инженера-строителя – важнейший аспект при организации учебного процесса, выборе содержания, форм и методов обучения математике.

Согласно педагогическому словарю, «мировоззрение – система обобщенных взглядов на мир и место в нем, на отношение людей к окружающей их действительности и самим себе, а также обусловленные этими взглядами их убеждения, идеалы, принципы познания и деятельности» [2, с. 124].

Научное мировоззрение определяет научную картину мира, представляющую собой особую форму систематизации знаний, качественное обобщение и мировоззренческий синтез различных научных теорий [3].

Поэтому в обучении математике инженеров-строителей следует стремиться к укреплению междисциплинарных связей со специальными и общетехническими дисциплинами, интегрирующих профессиональные знания в целостную научную картину мира. Как писал академик С.Л. Соболев, понятия, представления и символы математики, «служат тем языком, на котором говорят, пишут и думают другие науки...» [4, с. 8].

Следует отметить, что когда мы говорим о воспитании инженера, то включаем в это понятие также гуманитаризацию высшего технического образования, которую можно охарактеризовать как гуманитаризацию технических дисциплин с целью формирования в человеке стремления к развитию гармоничной,

рациональной, высоко нравственной личности. Гуманитаризация образования может быть реализована через выявление единой роли естественнонаучных, общетехнических, специальных и гуманитарных предметов, их вклада в общечеловеческую, мировую культуру, через раскрытие смысло-жизненных аспектов инженерной деятельности.

Такой подход к воспитанию студентов, будущих инженеров автомобильной отрасли, на занятиях математикой мы основываем на «Всемирной декларации о высшем образовании для XXI века» [5], «Болонском процессе: европейское пространство высшего образования» [6] и многих других общемировых и государственных документах об образовании.

Таким образом, гуманитаризация инженерного образования при обучении математике будущих инженеров-строителей призвана создать предпосылки к соединению технической, математической и гуманитарной культуры в одной личности, а достичь этого возможно путем овладения историко-техническими и историко-научными знаниями, дающими значимые возможности для формирования научного мировоззрения и творческого стиля мышления. Особенно полезны в учебном процессе по математике примеры из жизни первооткрывателей в инженерии в контексте научного поиска, связи с эпохой, противоречия которой обуславливали определенный интеллектуальный климат [7].

По словам А.В. Луначарского, гармоничного, интеллектуально развитого человека можно представить как человека, который «слышит весь концерт, который играют вокруг него, все звуки для него доступны, все они сливаются в одну гармонию, которую мы называем культурой. И в то же самое время он играет на одном определенном инструменте, играет хорошо и делает свой ценный вклад в общее богатство, а это богатство отражается в его сознании и в его сердце» [8, с. 357].

Включение в учебный процесс по математике анализа парадоксальных научных взглядов и доказательств, отражающих становление исторических, социокультурных и научных представлений в формировании инженерно-строительных дисциплин, способствует становлению научной этики будущих специалистов автомобильной отрасли, основанной на общечеловеческой этике.

Такой акцент в преподавании математики не только способствует преодолению узкотехнического мышления, но и раскрывает потенциальные возможности в воспитании и формировании научного мировоззрения будущих инженеров.

Для формирования научного мировоззрения будущего инженера-строителя автомобильных дорог посредством воспитательной функции математики нами используются следующие направления в работе преподавателя математики:

- раскрытие роли математики в развитии других наук;
- выявление роли математики в профессии инженера-строителя автомобильных дорог;
- обоснование важности роли профессии инженера-строителя автомобильных дорог с точки зрения ее назначения для развития страны в целом.

Раскрывая роль математики в развитии других наук, анализ учебников по специальным дисциплинам («Строительство автомобильных дорог», «Проектирование автомобильных дорог») показал, что без знания математики невозможно овладение такими специальными предметами, как «Строительство автомобильных дорог», «Проектирование автомобильных дорог» и др., т.к. роль математики в развитии этих наук огромна. Например, темы раздела курса математики «Дифференциальное исчисление» используются при изучении дисциплин «Строительство автомобильных дорог», «Содержание и ремонт автодорог»; темы раздела «Интегральное исчисление» — при изучении предметов «Отраслевая экология», «Дорожное грунтоведение и механика дорожного полотна» и др. [9]

Для выявления роли математики в профессии инженера-строителя автомобильных дорог студенту, к примеру, при изучении эксплуатации дорожных конструкций и сооружений, необходимо изучить такие понятия курса математики, как производная, дифференциал, интегральное исчисление и т.д.

Обоснование важности роли профессии инженера-строителя автомобильных дорог с точки зрения ее назначения для развития страны обусловлено тем, что от степени развития дорожной сети в стране зависит уровень развития населенных пунктов, мобильности общества, его социальная и деловая активность. Автомобильные дороги сродни артериям в организме – обеспечивают круглогодичное, непрерывное, безопасное и удобное движение не только людей, автомобилей и грузов, но и способствуют успешному развитию и функционированию экономики каждого государства.

Вместе с тем современные студенты – это поколение, воспитанное в эпоху компьютерных и коммуникационных технологий. Многие из них способны одновременно совершать несколько видов деятельности, но при этом они часто рассеяны, у них наблюдается сильнейший дефицит внимания, а логике и анализу они предпочитают визуальные символы. Как отмечает К.Г. Фрумкин [10], особенностью такого восприятия информации молодым поколением студентов является появившееся на стыке XX и XXI вв. «клиповое мышление». Суть этого феномена состоит в том, что студенты вследствие возросшего количества информации в процессе обучения способны воспринимать разнообразную, разноликую информацию за короткий промежуток времени, с одной стороны. А с другой – обучаемые не всегда могут осознать полученную информацию и выстроить логическую цепочку для ее понимания. Среди предпосылок, породивших этот феномен, можно выделить:

- ускорение темпов жизни, что усложняет отбор необходимой информации;
- рост количества задач, решение которых требует одновременности их выполнения;
- увеличение разнообразия и скорости (актуальности) поступающей информации и т.д.

«Клиповое мышление» предполагает предпочтение визуальных символов логике и анализу поступающей информации, рождаемой посредством электронных средств коммуникации [10]. Формирование «клипового мышления» способствует поверхностному ознакомлению студентами с изучаемым материалом по математике. Поэтому для обеспечения глубоких знаний студентов по математике следует больше внимания и времени уделить решению типовых задач. Нам видится, что при подборе типовых математических задач при подготовке инженеров-строителей автомобильных дорог целесообразно в учебном процессе соблюдать следующие условия:

- типовые задачи необходимо предлагать студентам по принципу «от простого к сложному»;
- при решении типовых задач необходимо поощрять более рациональные способы решения, когда используется меньшее количество формул и трудоемких вычислений;
- число решенных типовых задач по математике должно быть достаточно большим, что может обеспечить более осознанное освоение изучаемого материала;
- преподаватель должен применять различные способы (технологии) и методы в представлении и решении каждой задачи;
- в рамках каждого занятия должно отводиться достаточно времени на повторение или закрепление темы, изученной на этом занятии.

Кроме того, как показывает практика, при такой организации учебного процесса по математике при обучении инженеров-строителей на решение одной задачи уходит не более 5–7 минут.

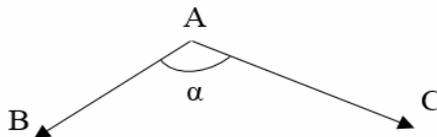
Известно, значимость умений решать математические задачи прикладного характера в процессе обучения математике, в русле современных требований, невозможно переоценить. Математические задачи выполняют самые разнообразные функции, не сводящиеся только к применению полученных студентами знаний. Для современного педагога математические задачи служат как целью – обучить студентов технологиям их решения, так и средством обучения, с помощью которого можно развивать и воспитывать личность будущего инженера-строителя. При этом с помощью современных методик педагог, обучая, может усиливать развивающий или воспитательный эффект многих задач.

Например, при изучении темы «Векторы» в первом семестре можно предложить студентам следующую задачу: определить косинус угла уклона проезжей части дороги, если вершина уклона имеет координаты (1, -2, 3), а две остальные точки имеют координаты (0, -1, 2) и (3, -4, 5).

Для решения приведенной задачи студентам требуется знать и уметь применять правило отыскания координат вектора по двум точкам, формулы для вычисления скалярного произведения двух векторов при известных координатах, длины вектора, косинуса угла между векторами.

Решим эту задачу двумя способами. Определим, какой способ решения поставленной задачи рациональнее.

Обозначим вершину уклона точкой А (1, -2, 3), остальные точки назовем В (0, -1, 2) и С (3, -4, 5). Тогда требуется найти косинус угла (обозначим его через α) с вершиной в точке А. Рисунок к данной задаче будет выглядеть следующим образом:



Решение:

1 способ

а) вычислим координаты векторов \overline{AB} и \overline{AC} :

$$\overline{AC} = (x_C - x_A)\vec{i} + (y_C - y_A)\vec{j} + (z_C - z_A)\vec{k} = (3-1)\vec{i} + (-4+2)\vec{j} + (5-3)\vec{k} = (2, -2, 2).$$

Замечание. Полученные значения координат векторов \overline{AB} и \overline{AC} пропорциональны:

$$\frac{AB_x}{AC_x} = \frac{AB_y}{AC_y} = \frac{AB_z}{AC_z} = \frac{-1}{2} = \frac{1}{-2} = \frac{-1}{2},$$

следовательно, векторы \overline{AB} и \overline{AC} коллинеарны. Поэтому угол между векторами \overline{AB} и \overline{AC} составляет 180° . Задача решена. Но т.к. координаты векторов после вычисления не всегда пропорциональны, то не будем учитывать наше замечание. И перейдем от полученного частного случая к общему методу решения предложенной задачи.

б) вычислим длины векторов \overline{AB} и \overline{AC} , используя формулу

$$|\vec{a}| = \sqrt{a_x^2 + a_y^2 + a_z^2},$$

$$\overline{AB} = \sqrt{(-1)^2 + (1)^2 + (-1)^2} = \sqrt{3}; \quad \overline{AC} = \sqrt{(2)^2 + (-2)^2 + (2)^2} = 2\sqrt{3};$$

в) вычислим скалярное произведение векторов \overline{AB} и \overline{AC} , зная их координаты:

$$\overline{AB} \cdot \overline{AC} = AB_x \cdot AC_x + AB_y \cdot AC_y + AB_z \cdot AC_z = (-1) \cdot 2 + 1 \cdot (-2) + (-1) \cdot 2 = -6;$$

г) найдем косинус угла между векторами \overline{AB} и \overline{AC} , применяя соответствующую формулу:

$$\cos A = \frac{\overline{AB} \cdot \overline{AC}}{|\overline{AB}| \cdot |\overline{AC}|} = \frac{-6}{\sqrt{3} \cdot 2\sqrt{3}} = -1.$$

Значит, угол между векторами \overline{AB} и \overline{AC} составляет 180° .

2 способ

а) вычислим координаты векторов \overline{AB} , \overline{AC} и, например, \overline{BC} :

$$\overline{AC} = (x_C - x_A)\vec{i} + (y_C - y_A)\vec{j} + (z_C - z_A)\vec{k} = (3-1)\vec{i} + (-4+2)\vec{j} + (5-3)\vec{k} = (2, -2, 2).$$

$$\overline{BC} = (x_C - x_B)\vec{i} + (y_C - y_B)\vec{j} + (z_C - z_B)\vec{k} = (3-0)\vec{i} + (-4+1)\vec{j} + (5-2)\vec{k} = (3, -3, 3).$$

б) вычислим длины векторов \overline{AB} , \overline{AC} и \overline{BC} , используя формулу $|\vec{a}| = \sqrt{a_x^2 + a_y^2 + a_z^2}$:

$$\overline{AB} = \sqrt{(-1)^2 + (1)^2 + (-1)^2} = \sqrt{3};$$

$$\overline{AC} = \sqrt{(2)^2 + (-2)^2 + (2)^2} = 2\sqrt{3};$$

$$\overline{BC} = \sqrt{(3)^2 + (-3)^2 + (3)^2} = 3\sqrt{3};$$

в) используем теорему косинусов для нахождения косинуса угла треугольника ABC:

$$\cos A = \frac{(|\overline{AB}|)^2 + (|\overline{AC}|)^2 - (|\overline{BC}|)^2}{|\overline{AB}| \cdot |\overline{AC}|} = \frac{(\sqrt{3})^2 + (2\sqrt{3})^2 - (3\sqrt{3})^2}{2 \cdot \sqrt{3} \cdot 2\sqrt{3}} = -1.$$

Следовательно, угол между векторами \overline{AB} и \overline{AC} равен 180° .

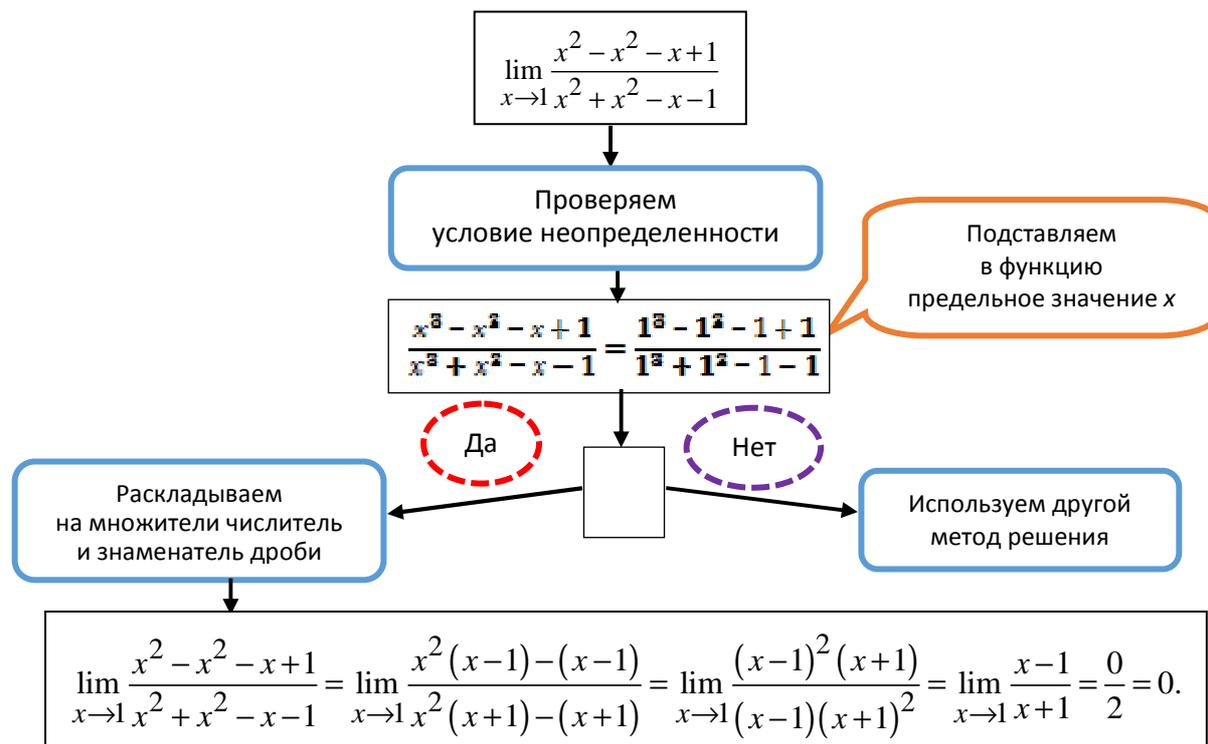
Вывод: для решения предложенной задачи первым способом мы использовали 4 шага (действия) и 4 формулы, вторым – 3 шага (действия) и 3 формулы, поэтому этот способ решения нашей задачи рациональнее первого способа. Кроме того, целесообразно после рассмотрения 7–10 типовых задач в рамках одного занятия по определенной математической теме переходить на повторение (закрепление) решения данных задач, используя схему (алгоритм) решения каждой задачи с указанием этапов решения, опираясь на аналитическое обоснование (формулы) и приемы обобщения, основываясь на использовании одной формулы для решения целого класса задач и др.

Важно помнить, что условие задач должно быть профессионально ориентированным, ярким, интересным, фабулой практического использования в будущей работе. Тогда обучение математике студентов, будущих инженеров-строителей автомобильных дорог, будет достаточно быстрым, мотивированным и доступным для понимания.

Следует отметить, в процессе обучения математике преподаватель, безусловно, волен и должен переходить от решения по образцу к реконструктивно-вариативным, эвристическим и творческим задачам. Развивающим эффектом при этом будет обучение студентов самостоятельному построению алгоритмов решения задач.

Например, найти предел функции $\lim_{x \rightarrow 1} \frac{x^2 - x^2 - x + 1}{x^2 + x^2 - 1}$ [11, с. 143].

Студентам можно предложить составить алгоритм решения поставленной задачи путем составления схемы решения:



Ответ: 0.

Далее, по мере решения все новых и новых примеров с различными видами неопределенностей, студентам можно предложить дополнить первоначальную схему вычисления предела функции другими методами решений задач.

Мы разделяем мнение С.И. Архангельского, что «приобретаемые студентами знания должны иметь высокую степень запоминания для использования в дальнейшей самостоятельной и учебной работе, для формирования научного мировоззрения и дальнейшего практического применения» [12, с. 27]. Научные сведения должны быть *поняты* студентами, а также иметь научный и практический смысл. А такая дисциплина, как математика, несет в себе «сверхпрочный фундамент» для всех профессиональных дисциплин автомобильного строительства, поэтому является одной из ключевых наук в формировании научного мировоззрения будущих инженеров.

Неотъемлемая составляющая для усвоения, понимания учебного материала – воспитание пристального внимания студентов к изучаемому материалу на занятиях.

Проблема *внимания* в процессе обучения математике студентов приобретает особую актуальность в разрезе рассматриваемого понятия «клипового мышления».

Внимание – необходимое условие всей учебной деятельности обучаемого, которое определяется в первую очередь идейной направленностью, чувством долга и ответственностью, интересами и волевыми качествами. Поэтому изучение закономерностей внимания студента в его учебной деятельности следует рассматривать как взаимосвязь внешних (содержание учебной деятельности) и внутренних (характерные особенности личности) условий протекания во время учебного процесса.

Активизация восприятия студентами, будущими инженерами-строителями, *нового учебного материала* по математике происходит эффективнее, если новая информация связана с изученным ранее материалом, а также:

- если было создано определенное состояние ожидания, готовность к восприятию новой темы;
- если преподаватель, проводя изложение нового материала в вопросно-ответной форме, формулировал вопросы так, что они способствовали актуализации ранее укрепившихся связей.

При *закреплении пройденного материала* по математике мы учим студентов следующим умениям:

- самостоятельно выделять основные вопросы изложенного преподавателем материала;
- дополнять ответ по домашнему заданию примерами из профессиональной области, которые имеют межпредметное содержание;
- проводить анализ изучаемого математического материала (например, сравнивать методы решения двух типов примеров по дифференциальным уравнениям) [13].

Выводы. Итак, одним из способов повышения качества знаний по математике у будущего инженера-строителя автомобильной отрасли является формирование научного мировоззрения посредством воспитательной функции математики, где научная картина мира отражает особую форму систематизации, обобщения и синтеза знаний из различных научных теорий. Одним из основных акцентов развития студентов является гармоничное развитие их личности, обладающей прекрасными профессиональными знаниями, а также широким кругозором в области смежных технических и гуманитарных наук. Вместе с тем учитывая способности восприятия и усвоения информации современным студентом, в частности, феномен «клиповое мышление», выделены предпосылки, породившие этот феномен и условия подбора типовых математических задач в подготовке инженеров-строителей. Кроме того, выявлены необходимые условия для достижения высокой степени усвоения изучаемого математического материала для формирования научного мировоззрения и дальнейшего практического применения при подготовке студентов специальности «Автомобильные дороги». К указанным условиям относятся:

- воспитание пристального внимания студентов к изучаемому материалу по математике;
- новая информация по математике связана с ранее изученным материалом;
- преподавателем математики создано состояние ожидания к восприятию новой темы;
- на занятиях по математике используется вопросно-ответная форма изложения, которая способствует активизации ранее обозначенных связей изучаемых понятий;
- закрепление пройденного материала по математике сопровождается формированием ряда умений самостоятельного осознанного усвоения знаний.

Использование передовых методических приемов обучения математике будущих инженеров-строителей автомобильных дорог будет, несомненно, способствовать интересу и готовности к овладению профессией, а математику как дисциплину студент технического вуза будет воспринимать как ценностную составляющую своей будущей профессиональной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Толстой, Л.Н. Педагогические сочинения / Л.Н. Толстой ; сост. Н.В. Вейкшан (Кудрявая). – М. : Акад. пед. наук СССР : Педагогика, 1989. – 542 с.
2. Наумчик, В.Н. Педагогический словарь / В.Н. Наумчик, М.А. Паздников, О.В. Ступакевич. – Минск : Адукацыя і выхаванне, 2006. – 280 с. : ил.
3. Философия и методология науки : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / под ред. В.И. Купцова. – М. : Аспект Пресс, 1996. – 551 с.
4. Соболев, С. Мудрость знатоков. / С. Соболев // Неделя. – № 34 (390). – С. 8–9.
5. Всемирная декларация о высшем образовании для XXI века: подходы и практические меры, ЮНЕСКО. – Париж, 1998.
6. Макаров, А.В. Болонский процесс: европейское пространство высшего образования : учеб. пособие / А.В. Макаров. – Минск : РИВШ, 2015. – 260 с.
7. Овчинников, В.М. Аспекты мировоззрения в подготовке современного инженера транспорта : пособие / В.М. Овчинников, Г.М. Чайнюкова. – Гомель : БелГУТ, 2005. – 193 с.
8. Луначарский, А.В. О воспитании и образовании / А.В. Луначарский ; под ред. А.М. Арсеньева, Н.К. Гончарова, И.А. Каирова, М.А. Прокофьева, В.А. Разумного. – М. : Педагогика, 1976. С. 354, 357, 359. – (Пед. б-ка).
9. Забавская, А.В. Межпредметные связи как средство повышения эффективности математической подготовки студентов специальности «Автомобильные дороги» / А.В. Забавская, И.А. Новик // Пед. наука и образование. – 2016. – № 1. – С. 26–31.
10. Фрумкин, К.Г. Клиповое мышление и судьба линейного текста [Электронный ресурс] / К.Г. Фрумкин // Ineternum 2010. – № 1. – Режим доступа: http://nounivers.narod.ru/pub/kf_clip.htm. – Дата доступа: 02.06.2016.
11. Данко, П.Е. Высшая математика в упражнениях и задачах : учеб. пособие для студентов втузов. В 2 т. / П.Е. Данко, А.Г. Попов, Т.А. Кожевникова. – 4-е изд., испр. и доп. – М. : Высш. шк., 1986. – Т. 1. – 304 с.
12. Архангельский, С.И. Лекции по теории обучения в высшей школе / С.И. Архангельский. – М. : Высш. шк., 1974. – 384 с.
13. Каймакчи, Г.В. К вопросу об активизации внимания учащихся на уроке / Г.В. Каймакчи. – Краснодар : Кн. изд-во, 1960. – 23 с.

Поступила 02.03.2017

THE FORMATION OF SCIENTIFIC WORLDVIEW OF THE FUTURE BUILDERS OF ROADS BY TEACHING MATHEMATICS

A. ZABAUSKAYA

To reveal the main semantic line in the formation of a scientific worldview associated related to humanization of education and the formation of scientific ethics among future engineers, builders of roads in the technical University are considered methodical ways of realization of the educational function of mathematics in the learning process under the influence of the phenomenon of modernity «clip thinking».

Keywords: math, student, engineer, education, scientific worldview, clip thinking, active attention.

УДК 372.147

**ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ
ТЕХНИКО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКИХ ПРАКТИЧЕСКИХ УМЕНИЙ И НАВЫКОВ
У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ТРУДОВОГО ОБУЧЕНИЯ****А.Ю. ХУДЯКОВ,***(Полоцкий государственный университет)*

Представлен процесс формирования технико-технологических практических умений и навыков у будущих учителей трудового обучения при выполнении лабораторно-практических работ на занятиях практического обучения. Рассматриваются различные варианты диагностики освоения практических умений и навыков у будущих учителей трудового обучения.

Ключевые слова: *технико-технологические практические умения и навыки, компетенции, формирование, трудовое обучение, учебная цель, мотивация, творческая деятельность, диагностика усвоения.*

Введение. Формирование технико-технологических практических умений и навыков у будущего учителя трудового обучения является одной из важных педагогических задач. Но далеко не все преподаватели вузов воспринимают данную проблему с этой точки зрения. В основном считается, что студенты сами, уже в процессе обучения, приобретают необходимые умения, и целенаправленное формирование этих умений и навыков не нужно. Но это неверно. Более того, известные английские исследователи считают этот недостаток одним из самых негативных в современной системе образования и в своем исследовании прямо указывают на то, что «один из пороков современного образования заключается в пренебрежительном отношении к физическому труду как к занятию, не подобающему интеллектуалам». И далее отмечают, что «нередко приходится слышать, как человек, мнящий себя интеллектуалом, не только без тени смущения, но даже с гордостью говорит: «Я и гвоздя забить не сумею» [1].

Основная часть. Считается, что студент индивидуально во время учебных занятий может самостоятельно овладеть теми практическими умениями и навыками, которые ему предлагает преподаватель. Такое самостоятельное формирование является основной причиной того, что вроде бы освоенное студентом умение может быть искажено и иметь сильное отличие от оригинала.

Одновременно с этим преподаватель, не прослеживая данный процесс, фиксирует лишь конечный результат и не может себе представить – в каком виде у студента сформированы практические умения и навыки. Но, как показывает опыт, приобретенные таким образом методы и приемы освоения учебного материала не всегда оказываются рациональными, что, в свою очередь, может затруднить правильное освоение более сложных умений и навыков. Поэтому необходим системный поэтапный мониторинг освоенных умений и навыков.

Для постановки перед студентами точной образовательной цели лабораторно-практического занятия преподавателю необходимо иметь определенный план формирования умений и навыков. Ведь проектируемые результаты освоения учебной программы по учебной дисциплине государственного компонента каждого цикла представляются в виде обязательного минимума содержания и требований к знаниям, умениям и владениям.

Цикл специальных дисциплин устанавливается в соответствии с образовательным стандартом Республики Беларусь «Высшее образование. Первая ступень. Цикл социально-гуманитарных дисциплин» по специальности 1-02 06 03 «Технический труд и техническое творчество», который включает обязательный минимум содержания и требования к компетенциям, и с учетом Концепции оптимизации содержания, структуры и объема социально-гуманитарных дисциплин в учреждениях высшего образования [2].

Как правило, преподаватель, делая вводный инструктаж перед выполнением практического задания, не указывает студентам учебной цели выполняемой ими работы. А это необходимо делать, чтобы обучающиеся, поэтапно овладевая умениями и навыками, приобретали способность видеть определенную задачу, решаемую в процессе выполнения практического задания [3].

Но кроме осмысления цели студент должен сам стимулировать свою деятельность, т.к. самостоятельное овладение приемами обработки материалов возможно только при индивидуальной образовательной мотивации.

После определения мотива формирующихся умений можно переходить непосредственно к освоению умений и навыков.

Сначала студенту должен быть объяснен алгоритм выполнения практического задания и показан образец изделия. Хотелось бы, чтобы студенты самостоятельно разрабатывали технологический процесс, а для этого преподавателю достаточно сравнить предложенное задание с образцом изделия.

После осмысливания студентами требований, обязательных к соблюдению, преподавателю необходимо предложить отработать упражнения по применению приобретенного умения. Ведь обучающемуся мало уяснить рациональные практические умения, ему необходимо научиться использовать их в дальнейшем. В то же время упражнения, с помощью которых осваиваются умения, должны быть различны.

Тренировочные упражнения значительно влияют на формирование практических умений и навыков. Они нужны не только на стадии получения умений и навыков, но и на этапах их совершенствования. Ведь без регулярных тренировок умения и навыки быстро теряются [4].

Постоянные систематические упражнения не нужно делать чрезмерными и одноплановыми. Ведь далеко не всегда полученные умения при выполнении простых операций можно легко использовать при изготовлении изделия, требующего применения различных умений.

Так, при выполнении специального упражнения студент концентрирует внимание на правильном использовании одного нового умения. Но когда для выполнения более сложного задания необходимо применить только что освоенное умение из ряда уже отработанных, начинаются проблемы.

Для того чтобы избежать этого, необходимо отрабатывать такие упражнения, где новое формируемое умение используется вместе с уже усвоенными навыками. Одновременно с этим упражнения должны быть разнообразными не только по трудности, но и по содержанию. Причем время усвоения различных умений и навыков может быть разным: от нескольких минут до нескольких часов обучения.

Необходимо также регулярно проводить диагностику усвоения студентами практических умений и навыков, что поможет своевременно скорректировать методику преподавания специальных дисциплин. Варианты проверки при этом также должны быть разнообразными: и традиционные (устный или письменный опрос, карточки, тестовые задания и т.д.), и нетрадиционные (метод тестового контроля с выборочными ответами, творческие отчеты, творческие проекты, ролевые игры и т.д.). Но проверены должны быть все студенты [5].

Практическое обучение как основная составляющая содержания профессиональной подготовки будущего учителя трудового обучения призвано формировать систему профессионально значимых знаний, умений и навыков, гармоничного взаимодействия общих интеллектуальных и практических умений, являющихся основой множества конкретных видов деятельности [6].

Для подготовки современных конкурентоспособных специалистов, готовых к творческому труду, необходимо специально создавать условия, способствующие развитию их творческих способностей в процессе обучения.

Развитие творческих способностей обучающихся требует особого внимания и специального дидактического воздействия, а также создания особой творческой атмосферы обучения. Именно содержание практического обучения располагает потенциальными и целесообразными возможностями организации и формирования творческой деятельности будущего учителя трудового обучения, в т.ч. и деятельности рационализаторской.

Анализируя практику применения различных методов и форм организации обучения, способствующих формированию опыта творческой деятельности в системе профессионального образования, В.И. Андреев, М.А. Галагузова, А.М. Новиков, К.К. Платонов, Я.А. Пономарев и др. отмечают, что пока еще названному опыту уделяется недостаточное внимание. Практическое обучение строится, в основном, по операционно-комплексной системе, согласно которой процесс обучения включает изучение трудовых приемов, операций, их закрепление и совершенствование при выполнении комплексных работ, в т.ч. сложных.

Подготовка современного профессионально мобильного учителя трудового обучения возможна лишь при условии развития у них творческой учебно-познавательной деятельности благодаря поисковым методам обучения, формирования мотивации саморазвития личности, чему, в определенной степени способствуют игровые формы проведения занятий, таких как деловые игры, конкурсы и т.п. [7].

Педагоги практического обучения ясно себе представляют, что применение поисковых методов обучения значительно затратно по учебному времени в сравнении с репродуктивным типом обучения. В то же время важным является и тот факт, что планирование и реализация поисковых методов в процессе практического обучения требуют высокого уровня профессионально-педагогического мастерства будущего учителя.

Заключение. Таким образом, эффективность формирования у студентов необходимых технико-технологических практических умений и навыков во многом зависит от умения преподавателя организовать лабораторно-практическое занятие: грамотно поставить перед ними учебную цель, создать мотивацию и правильно выбрать ту или иную форму обучения. Вместе с тем необходимо отметить, что при более углубленном дидактическом анализе процесса формирования технико-технологических практических умений выясняется, насколько он сложен, противоречива сущность явлений обучения, неполно еще знание о них, велики резервы в повышении эффективности методов формирования данных практических

умений и навыков. Ведь подход к проблеме формирования технико-технологических практических умений и навыков с общих позиций, анализ общих связей между явлениями, определяющими процесс и результаты педагогических воздействий, является достаточно перспективным.

ЛИТЕРАТУРА

1. Тринг, М. Как изобретать? / М. Тринг, Э. Лейтуэйт ; под ред. В.В. Патрикеева. – М. : Мир, 1980. – 272 с.
2. Образовательный стандарт Республики Беларусь, Высшее образование. Первая ступень. Специальность 1-02 06 03 Технический труд и техническое творчество. – Минск : М-во образования Респ. Беларусь. 2013. – 35 с.
3. Новиков, А.М. Процесс и методы формирования трудовых умений / А.М. Новиков // Профпедагогика. – М. : Высш. шк., 1986. – 288 с.
4. Худяков, А.Ю. Технологическая компетентность – одно из важнейших качеств учителя трудового обучения / А.Ю. Худяков // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – М. : Ин-т стратег. исслед. – 2017. – № 3. – С. 101–109.
5. Худяков, А.Ю. Состояние проблемы формирования технологической компетентности / А.Ю. Худяков // Образование. Технология. Сервис : Всерос. науч.-практ. конф., Новосибирск, 21–24 апр. 2015 г. / Новосиб. гос. пед. ун-т. – С. 278–284.
6. Гайнеев, Э.Р. Структура и содержание творческо-конструкторской деятельности современного квалифицированного рабочего [Электронный ресурс] / Э.Р. Гайнеев // Концепт. – 2016. – Т. 15. – С. 251–255. – Режим доступа: <http://e-koncept.ru/2016/86951.htm>. – Дата доступа: 20.02.2017.
7. Гайнеев, Э.Р. Конкурс профессионального мастерства как средство формирования опыта творческо-конструкторской деятельности в подготовке современного рабочего : моногр. / Э.Р. Гайнеев. – Ульяновск : Ул-ГПУ им. И.Н. Ульянова, 2016. – 206 с.

Поступила 22.05.2017

ORGANIZATIONAL-PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMATION OF TECHNICAL AND TECHNOLOGICAL PRACTICAL SKILLS OF FUTURE TEACHERS OF LABOR STUDIES

A. KHUDYAKOV

The article presents the process of formation of technical and technological practical skills of future teachers of technical work in the performance of laboratory and practical works in the classroom hands-on learning, discusses the various options for the diagnosis of development of practical skills of future teachers of labor studies.

Keywords: *technical and technological practical skills, competences, formation, labor training, educational purpose, motivation, creative activity, diagnostics of assimilation.*

ПСИХОЛОГИЯ

УДК 159.9

СОЦИАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ: ОТ ИЗМЕРЕНИЯ К ТЕОРИИ¹

канд. психол. наук С.С. БЕЛОВА
(Институт психологии РАН, Москва,
Московский государственный психолого-педагогический университет)
д-р психол. наук, член-корр. РАН Д.В. УШАКОВ
(Институт психологии РАН, Москва)

Кратко представлена зарубежная психометрическая традиция изучения социального интеллекта. Обозначаются ее ключевые этапы: ранний этап многофакторных тестов, этап альтернативных методов измерения (вербальные, невербальные, поведенческие методики), этап тестирования теоретических моделей социального интеллекта как когнитивного феномена с помощью подтверждающего факторного анализа. Обсуждаются результаты указанных направлений. Излагается подход к социальному интеллекту с позиций структурно-динамической теории, разрабатываемой Д.В. Ушаковым. Раскрываются основные положения и центральные понятия данной теории, с опорой на которые даются объяснения ряда эмпирических фактов, представленных в исследованиях социального интеллекта.

Ключевые слова: социальный интеллект, структурно-динамическая теория интеллекта, измерение.

Введение. Социальный интеллект – термин, появившийся в психологии способностей достаточно давно. Еще в 1920 г. Э. Торндайк определил его как «способность понимать людей <...> и управлять ими, поступать мудро в человеческих отношениях» [1, р. 228]. Однако разработка теоретических моделей социального интеллекта и их психометрическое обоснование оказались очень непростыми и заслуженно оцениваются как достаточно проблемная предметная область. Современное положение дел таково, что по активности изучения социальный интеллект занимает более чем скромные позиции по сравнению с эмоциональным интеллектом. Вместе с тем внимание как теоретиков, так и практиков все снова и снова возвращается к этому проявлению индивидуальности, заставляя пересматривать накопленный опыт и выдвигать новые гипотезы о его сущности. В этой статье будет представлена краткая история изучения социального интеллекта и взгляд на социальный интеллект с позиции структурно-динамической теории, разрабатываемой Д.В. Ушаковым.

Интеллект ли социальный интеллект?

Вероятно, главный вопрос, который возникает у человека, изучающего положение дел в сфере исследования социального интеллекта: а является ли в действительности социальный интеллект видом интеллекта? Такое сомнение порождается тем, что большинство общих теорий интеллекта смотрят на социальный интеллект с подозрением и опаской. Все более или менее объемлющие теории интеллекта рассматривают интеллект вербальный и невербальный, числовой и пространственный, текучий и кристаллизованный. Социальный же интеллект остается на периферии рассмотрения, удостаиваясь весьма робких суждений теоретиков. В самом деле, объект оказывается достаточно странным – не вполне ясным в плане измерения, не очень хорошо коррелирующим с общим интеллектом, а кроме того, обнаруживающим такие связи с личностью, что возникает подозрение – может быть, это вовсе не интеллект, а какое-то особое личностное свойство, состоящее в способности взаимодействовать с другими личностями? Это подозрение становится почти уверенностью, когда социальный интеллект определяется как способность не просто понимать людей и ситуации их взаимодействия, но и управлять ими или адаптироваться к ним. Другими словами, в определение социального интеллекта вводится не просто познавательный, когнитивный аспект, как в случае любого другого вида интеллекта, но и аспект поведенческий, влияние на среду. Если несколько преувеличить, это как если бы мы в определение пространственного интеллекта ввели способность не только понимать пространственные отношения предметов, но и изменять их форму и размеры.

Все же позиция, которая отстаивается в этой работе, состоит в том, что социальный интеллект является видом интеллекта, хотя и достаточно своеобразным. Будет показано, что на него могут быть распространены те закономерности, которые обнаруживаются в сфере общего интеллекта. При этом определение социального интеллекта, если мы понимаем его как интеллект, должно быть также ограничено: это способность к познанию социальных явлений, которая составляет лишь один из компонентов социальных умений и компетентности, но не исчерпывает их. Тогда социальный интеллект становится в один

¹ Статья написана при поддержке грантов РГНФ № 15-06-10890 и РФФИ № 16-06-00552.

ряд с другими видами интеллекта, образуя вместе с ними способность к высшему виду познавательной деятельности — обобщенной и опосредованной.

Социальный интеллект: начало психометрического пути (1920–60 гг.)

Ранние исследования социального интеллекта как когнитивной способности обращались преимущественно к двум линиям его измерения.

Первая из них связана с многофакторным тестом социального интеллекта Джорджа Вашингтона², разработанным Ф. Мосс с соавторами в конце 1920-х годов и активно использовавшимся в США в нескольких редакциях вплоть до 1960-х годов. Несмотря на достаточно размытое теоретическое обоснование, тест было первой серьезной попыткой подойти к измерению социального интеллекта. Он включал в себя следующие шкалы: суждение в социальных ситуациях, память на имена и лица, распознавание ментальных состояний по выражению лица, наблюдение за поведением человека, социальная информация, распознавание внутренних состояний, стоящих за словесными описаниями. Формат заданий был либо исключительно вербальным, либо предполагал предъявление фотографий лиц. Однако многократно было показано, что суммарная оценка по данной методике относительно высоко коррелирует с академическим интеллектом (на уровне 0,5–0,6), что свидетельствовало, что оснований говорить о социальном интеллекте как об отдельном конструкте не существует [2; 3, р. 94].

Вторая значительная линия – тесты социального интеллекта, разработанные в 1960-70-х годах на основе модели структуры интеллекта Дж. Гилфорда. Согласно теории, социальный интеллект оперирует таким содержанием, как «поведение». Тесты были сконструированы для двух типов интеллектуальных операций – познание и дивергентная продуктивность.

«Познание поведения» было определено как «способность судить о людях... [в отношении их] чувств, мотивов, мыслей, намерений, установок и других психологических диспозиций, которая может влиять на социальное поведение индивида» [4, р. 4–5]. Для этой операции было разработано две версии теста – шестифакторная (1966) и четырехфакторная (1976)³. Однако в современных работах показана проблематичность выделения как шести, так и четырех факторов социального интеллекта [5–7].

Тест же креативного социального интеллекта, созданный М. Хендриксом, Дж. Гилфордом и Р. Хепфнером в 1969 г. и представленный дивергентными задачами на «поведенческом» материале, не получил широкого распространения. Оценка конструктивной валидности методики осуществлялась разработчиками по отношению к ряду других способностей, предусмотренной 120-факторной моделью Гилфорда. Дискриминантная валидность была признана высокой по отношению к дивергентному мышлению в семантической предметной области и конвергентному мышлению в поведенческой области. Эти результаты были позднее воспроизведены Ш. Чен и В. Майклом при повторном анализе исходных данных с использованием конфирматорного факторного анализа [8].

Таким образом, два значительных психометрических направления каждое в свое время привели к довольно скромным результатам в эмпирическом выявлении социального интеллекта. Сегодня эти тестовые батареи рассматриваются как достойные истории, хотя справедливости ради нужно отметить, что отдельные субтесты все же используются и в современных работах для операционализации отдельных компонентов социального интеллекта. Кроме того, именно в этих работах впервые прозвучали идеи о многомерности социального интеллекта, составляющих его когнитивных операциях и поведенческих проявлениях, проблематичности вербального формата методик для его измерения.

Подход Дж. Гилфорда к социальному интеллекту представляет собой редкий случай последовательного теоретизирования, встраивающего социальный интеллект в систему интеллектуальных способностей, на фоне большого количества работ, не имеющих глубоких теоретических оснований. Однако он может быть подвергнут критике в связи с тем, что в нем социальный интеллект включается в структуру общего, т.е. предполагается, что его суть заключается в приложении когнитивных операций, составляющих общий интеллект, к социальному содержанию. Специфика самих социально-когнитивных операций не изучается в теоретическом плане. Сам же социальный материал – поведение – оказывается слишком общим понятием. В соответствии с теорией Гилфорда оценка эмоций человека, индивидуальных особенностей, социальных норм, способностей и многого другого попадает в одну категорию познания поведения.

Социальный интеллект: период противостояния методов измерения (1970–90 гг.)

Альтернативой основным психометрическим линиям, о котором говорилось выше, явились попытки измерить отдельные составляющие социального интеллекта методиками различного формата. Осмысление результатов этих работ дало толчок развитию идеи, что успешность выявления социального интеллекта как независимого конструкта чувствительна к особенностям метода его оценки.

2 The George Washington Social Intelligence Test, GWSIT.

3 Авторы шестифакторной версии – М. O'Sullivan, J.P. Guilford, R. DeMille. Авторы четырехфакторной версии – М. O'Sullivan, J.P. Guilford.

Анализ работ периода 1970–90-х годов показывает, что наибольшую проблематичность для выявления социального интеллекта представляют методики вербального формата. В этом случае социальный интеллект оказывается сильно связанным с интеллектом академическим, что ставит под сомнение вопрос о существовании его как особой способности. Такие характеристики вербальных методик как абстрактность, сведение к минимуму описания контекста, малая вероятность встречаемости ситуации в жизни испытуемого [9; 10], несоответствие его ожиданиям, новизна, высокая структурированность [11], формат вынужденного выбора ответа [12], привнесенные в диагностику социального интеллекта, подверглись критической оценке.

Несколько более успешными по сравнению с вербальными тестами, хотя и не лишенными противоречивости, оказались попытки выявления социального интеллекта, связанные с оперированием невербальным материалом – чаще всего изображениями [13]. Использование методик самооценки социального интеллекта дало противоречивые результаты: были свидетельства как ее независимости от вербальных способностей [14; 15], так и положительной связи [16].

Наиболее эффективным стало выявление социального интеллекта с использованием методик, предполагающих оценку реального социального поведения. Три наиболее известных исследования такого плана обращались к поведению испытуемых в ситуациях интервью [10; 17; 18]. Главное обобщение результатов этих работ состоит в том, что эффективность поведения в ситуации интервью, фиксировавшаяся по ряду критериев, независима от академического интеллекта и положительно связана с измерением социального интеллекта с помощью внешних оценок.

Этот факт мог бы рассматриваться как определенное достижение, если бы не сомнительность самого тезиса о «поведенческой» сущности социального интеллекта. Если рассматривать социальный интеллект как вид интеллекта, в центре внимания должны находиться когнитивные операции, обеспечивающие социальное познание и доступные тестовой операционализации. Именно это стало центром внимания на следующем этапе психометрической истории социального интеллекта.

Социальный интеллект: когнитивные факторы через призму КФА (1995–2007 гг.)

Работы этого периода объединяет стремление к выявлению многомерности социального интеллекта как когнитивной способности и использованию конфирматорного факторного анализа (КФА) для оценки его конструктивной валидности.

Так, тема различения кристаллизованного и флюидного социального интеллекта была предложена и разработана Дж. Ли с соавторами [19]. Измерялись четыре свойства: социальное знание (предположительно отражающее кристаллизованный социальный интеллект), способность к социальным умозаключениям (флюидный социальный интеллект), кристаллизованный и флюидный академический интеллект. Гипотезы состояли в том, что корреляции между способностями одного типа будут выше, чем корреляции между способностями разного типа (например, флюидный социальный интеллект будет сильнее связан с флюидным академическим интеллектом, чем с кристаллизованным; и наоборот). Выявленные корреляции между факторами-свойствами внутри каждой предметной области свидетельствовали о конструктивной валидности (гфлюид. аи, крист. аи = .85; гфлюид. си, крист. си = .63), корреляции между предметными областями не превышали этих значений (0,24–0,40).

Другое направление исследований было посвящено изучению соотношения кристаллизованного социального интеллекта (фактора социального знания) и общей и социальной креативности. К. Джоунс и Дж. Дэй выявили, что кристаллизованный социальный интеллект образует общий фактор с академическим интеллектом, положительно коррелирующий, в свою очередь, с социальной креативностью на уровне 0,36* [20]. Дж. Ли с соавторами соотнесли кристаллизованный социальный интеллект с общей и социальной креативностью и продемонстрировали, что они являются отдельными, но положительно коррелирующими способностями [21].

В основу Магдебургского теста социального интеллекта⁴ была положена теоретическая модель, постулирующая существование пяти факторов, соответствующих 4 когнитивным операциям (социальное понимание, социальная память, социальное восприятие, социальная креативность) и имеющему особый статус фактору социального знания [22–24]. Это еще один пример частичного прямого переноса модели общего интеллекта (Берлинской модели интеллекта [26]) на интеллект социальный. Ключевой результат проверки модели заключался в выявлении отдельных, но коррелирующих когнитивных измерений в структуре социального интеллекта. Так, в первом исследовании социальное знание значимо коррелировало с факторами социальной памяти и социального понимания (0,42* и 0,50* соответственно). Социальная память и понимание – на уровне 0,45*. Такие высокие значения коэффициентов корреляции, по мнению авторов, могли бы свидетельствовать в пользу существования общего фактора социального ин-

⁴ Social Intelligence Test, Magdeburg, SIM.

теллекта и, возможно, его иерархической модели [22; 23]. Однако последующие попытки проверить такую гипотезу дали одна – положительный, другая – отрицательный результат, который на сегодняшний день признается авторами окончательным. Наилучшее соответствие данным показала модель с двумя коррелирующими факторами социальное понимание и социальная память ($r = 0,35$, $r = 0,20$ в двух исследованиях соответственно [24]).

Данные исследования свидетельствуют о некоторой эффективности приложения методологии психологии общего интеллекта, к изучению структуры интеллекта социального. В ней выявляются такие измерения как социальное умозаключение (флюидный социальный интеллект), социальное знание (кристаллизованный социальный интеллект), социально-когнитивная гибкость (социальная креативность), социальная память. Однако эти работы очень немногочисленны и более чем далеки от того, чтобы представлять собой «мейнстрим» в изучении социального интеллекта. В чем же ограничения данного направления?

Прежде всего, показательна нестабильность взаимосвязей, выявляемых между когнитивными факторами социального интеллекта, наблюдаемая от выборки к выборке, от исследования к исследованию даже одного или сотрудничающих коллективов авторов [25; 20; 22; 23]. Неконсистентность в деталях существует и обнаруживается при обращении к полным текстам публикаций. Например, социальная креативность успешно выявлена американскими исследователями [20] и безуспешно – немецкими [24]. Возможно, именно проблема воспроизводства факторных структур объясняет малочисленность подобных исследований социального интеллекта. Отмечается проблематичность измерения ряда факторов, которые, казалось бы, достаточно хорошо изучены в психологии социального познания (например, фактора социального восприятия [25]). Особую проблему в когнитивной трактовке социального интеллекта представляет фактор социального знания. В теоретическом аспекте признание его важности для социальных способностей по существу противоречит трактовке интеллекта как независимого от опыта. Социальный интеллект оказывается контекстно-специфичным, т.е. начинает представлять собой скорее социальную компетентность.

Принципиально иной подход к структуре интеллекта предлагается в разрабатываемой Д.В. Ушаковым структурно-динамической теории интеллекта, которая может претендовать на объяснение описанных эмпирических феноменов.

Социальный интеллект: подход с позиций структурно-динамической теории

Основная идея структурно-динамической теории заключается в том, что структура интеллекта человека не представляет собой инварианта, а является результатом сил, действующих на формирование интеллекта на протяжении всего жизненного пути человека. В обоснование приводится система доказательств: нестабильность факторной структуры интеллекта; отрицательные корреляции, наблюдаемые в некоторых случаях между различными интеллектуальными показателями; более высокие психометрические показатели многошкальных тестов по сравнению с одношкальными; наличие корреляции с общим фактором у заданий, не коррелирующих между собой; повышение корреляций у задания с общим фактором по мере тренировки и т.д. Кроме того, теория позволяет подойти к объяснению таких феноменов, как изменение корреляций между показателями психологических тестов на протяжении жизненного пути и, возможно, самое неожиданное – психогенетических данных.

Более подробно структурно-динамическая теория изложена в других работах автора [27; 28]. Здесь, однако, необходимо остановиться на нескольких ее основных понятиях. По мнению традиционных теорий, структура интеллекта определяется пересечением когнитивных функций. Если в выполнении каких-либо деятельности присутствует общий компонент, то успешность выполнения этих деятельностей будет коррелировать. В этом плане общий фактор интеллекта свидетельствует о том, что существует такой когнитивный компонент, который присутствует в любой мыслительной деятельности. Наличие специальных факторов говорит о работе механизмов среднего уровня, которые не обязательны для любой мыслительной деятельности, но присутствуют в их части. Структурно-динамическая теория принимает пересечение когнитивных функций как фактор структуры интеллекта, но лишь как один из факторов. Важным понятием является потенциал формирования. Он ответственен за генеральный фактор. Пересечение когнитивных функций ответственно за специальные факторы. В самом деле попытки сведения генерального фактора к одному специальному когнитивному механизму, будь то внимание в духе Спирмена или рабочая память Киллонена, особого успеха не имели.

Наконец, структура интеллекта, согласно структурно-динамической теории, определяется средовым фактором. Этот фактор приводит к флуктуации структуры интеллекта от исследования к исследованию. Социальный интеллект не являлся исходным объектом структурно-динамической теории, однако как одна из разновидностей интеллекта он получает в ней свою интерпретацию. К нему могут быть применены понятия потенциала формирования, когнитивного пересечения функций и средового распределения. Если допустить, что социальный интеллект пользуется тем же потенциалом формирования, что и другие виды интеллекта, можно вывести ряд любопытных следствий, допускающих эмпирическую проверку.

При равномерном распределении потенциала формирования на выборке, проходящей тестирование, можно ожидать достаточно высоких положительных корреляций социального и других видов интеллекта. Собственно подобные результаты и получаются в большинстве исследований: фактор социального интеллекта часто неотличим от фактора общего интеллекта.

Однако возможен и другой случай: потенциал в выборке в разных областях распределен очень неравномерно. В этом случае структурно-динамическая теория предсказывает падение корреляций вплоть до отрицательных значений. Что может представлять собой выборка с таким неравномерным распределением потенциала? Примером может быть группа, образованная смешением подростков, которые живут активной социальной жизнью, с их сверстниками, поглощенными абстрактной наукой.

Подтверждением подобной позиции являются наши сведения о судьбах вундеркиндов. Многие из них, специализировавшиеся в разных областях, как шахматист Гарри Каспаров или математик Норберт Винер, жаловались в автобиографических заметках на одинокое детство и отсутствие социальных навыков в ранней молодости. Так, Н. Винер писал: «Необычно усложненный курс обучения, который я проходил дома, естественно, превращал меня в отшельника и развивал то наивное отношение ко всем вопросам, не связанным с наукой, которое невольно вызывало у окружающих чувство раздражения и антипатии <...> Из-за постоянного одиночества <...> из меня получился нелюдимый и неуклюжий подросток с неустойчивой психикой» [29, с. 11]. Показательно, что Винер жалуется здесь не на склад ума, а на особенности воспитания, которые привели к его отчуждению от общества.

К сходным результатам привело исследование, проведенное Д.В. Ушаковым на более чем 800 одаренных подростках, участниках финального тура Московского интеллектуального марафона многопрофильной олимпиады для школьников. В группе детей с высоким интеллектом у мальчиков 10-х и 11-х классов обнаружены значимые положительные корреляции математических достижений на марафоне со шкалой одиночества нашего опросника (0,42* и 0,3* соответственно). Таким образом, источником личностных проблем оказывается не интеллект как таковой, а большие вложения в академические занятия.

Все вместе взятое приводит нас к ясному заключению: сам по себе высокий интеллект выступает скорее положительным фактором адаптации. Однако в том случае, если интеллектуально одаренный ребенок вкладывает свое время и силы в овладение какой-нибудь абстрактной областью, например, математикой или шахматами, он рискует выпасть из социальных контактов. Одаренные дети адаптивны. Неадаптивны «ботаники», т.е. те из одаренных детей, кто вкладывает силы в абстрактную и отдаленную от жизни деятельность.

В исследовании, выполненном на Московском интеллектуальном марафоне, не тестировался социальный интеллект подростков, а лишь проблемы, связанные с адаптацией. Однако представляется весьма правдоподобным аналогичный механизм в области социального интеллекта.

Наконец, еще одно предсказание структурно-динамической теории состоит в том, что показатели социального интеллекта должны быть связаны с личностными особенностями людей. Представим себе двух человек, одного, крайне склонного, например, к чувству ревности, а другого – нет. Очевидно, тот, кто более склонен ревновать, будет чаще думать о ситуациях ревности и измены, перебирать ситуации, объясняться и т.д. В результате с позиции направляемого в разные сферы потенциала, его компетентность в этой сфере окажется иной, чем у человека неревнивого. Представляется, что существующие на сегодняшний день эмпирические данные подтверждают это предсказание структурно-динамической теории. В противоположность общему интеллекту, не обнаруживающему значимых связей с личностными чертами, интеллект социальный такие связи обнаружил во многих исследованиях.

Итак, справедливость всех перечисленных выше предсказаний еще не может считаться подтвержденной, однако некоторые из них уже имеют солидное обоснование, а другие выглядят правдоподобно. Если же кратко определить с позиций структурно-динамической теории, от чего зависит уровень социального интеллекта личности, то ответ будет включать три пункта:

- от потенциала формирования, который проявляется также в уровне общего интеллекта;
- от личностных, в первую очередь эмоциональных, особенностей, в большей или меньшей степени привлекающих силы человека к общению с другими людьми и их познанию;
- от того, как сложился жизненный путь человек, пришлось ли ему направить свои силы на взаимодействие с другими людьми или на предметную работу.

ЛИТЕРАТУРА

1. Thorndike, E.L. Intelligence and its use. / E.L.Thorndike. – Harper's Magazine. – 1920. – 140. – 227– 235.
2. Kihlstrom, J.F. Social Intelligence / J.F. Kihlstrom, N.Cantor // R.J. Sternberg (Ed.), Handbook of intelligence. – 2nd ed. – Cambridge, U.K. : Cambridge University Press., 2000. – 3. 359– 379.
3. Landy, F.J. The long, frustrating, and fruitless search for social intelligence: A cautionary tale. In K. R. Murphy (Ed.), A Critique of Emotional Intelligence – What Are the Problems and How Can They Be Fixed? 2006. (pp. 81–123). New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates.
4. O'Sullivan, M. The measurement of social intelligence / M. O'Sullivan, J.P. Guilford, R. de Mille // Reports from the Psychological Laboratory, University of Southern California. – 1965. – № 34.

5. Romney, D.M. Guilford's concept of social intelligence revisited / D.M. Romney, M.C. Pyryt // High Ability Studies. – 1999. – 10. – P. 137–142.
6. Weis, S. Facets of social intelligence. Cognitive performance measures in a multitrait – multimethod design. Diplomarbeit, Universität Mannheim, Fakultät Für Sozialwissenschaften. 2002.
7. Люсин, Д.В. Психометрический анализ русской версии теста на социальный интеллект Дж. Гилфорда и М. О'Салливена / Д.В. Люсин, Н.Д. Михеева // Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования / под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. – М. : Ин-т психологии РАН, 2004. – С. 119–128.
8. Chen, S.A. First-Order and Higher-Order Factors of Creative Social Intelligence Within Guilford'S Structure-Of-Intellect Model: A Reanalysis of a Guilford Data Base / S.A. Chen, W.B. Michael // Educational and Psychological Measurement, 1993. – Vol. 53, No. 3. – P. 619–641.
9. Keating, D.P. A search for social intelligence / D.P. Keating // Journal of Educational Psychology. – 1978. – 70. – P. 218–233.
10. Ford M. E., Tisak M. S. A further search for social intelligence // Journal of Educational Psychology. – 1983. – 75. – P. 196–206.
11. Schneider, R.J. To “act wisely in human relations:” Exploring the dimensions of social competence / R.J. Schneider, P.L. Ackerman, R. / Kanfer / Personality and Individual Differences. – 1996. – Vol. 21, Issue 4. – P. 469–480.
12. Legree, P.J. Evidence for an oblique social intelligence factor established with a Likert-based testing procedure // Intelligence. – 1995. – 21. – P. 247–266.
13. Barnes, M.L. Social intelligence and decoding of nonverbal cues / M.L. Barnes, R. Sternberg // Intelligence. – 1989. – 13. – P. 263–287.
14. Marlowe, H.A. Social intelligence: Evidence for multidimensionality and construct independence / H.A. Marlowe // Journal of Educational Psychology. – 1986. – 78. – P. 52–58.
15. Brown, L.T. Continuing the search for social intelligence / L.T. Brown, R.G. Anthony // Personality and Individual Differences. – 1990. – 11. – P. 463–470.
16. Riggio, R.E. Social and academic intelligence: Conceptually distinct but overlapping constructs / R.E. Riggio, J. Messamer, B. Throckmorton // Personality and Individual Differences. – 1991. – 12. – P. 695–702.
17. Frederiksen, N. The place of social intelligence in a taxonomy of cognitive abilities / N. Frederiksen, S. Carlson, W.C. Ward // Intelligence. – October-December, 1984. – Vol. 8, Issue 4. – P. 315–337.
18. Stricker, L.J. Interpersonal competence, social intelligence, and general ability / L.J. Stricker, D.A. Rock // Personality and Individual Differences. – 1990. – Vol. 11, Issue 8. – P. 833–83.
19. Social and academic intelligences: a multitrait-multimethod study of their crystallized and fluid characteristics / J-E. Lee [et al.] // Personality and Individual Differences. – 2000. – 29. – P. 539–553.
20. Jones, K. Discrimination of two aspects of cognitive-social intelligence from academic intelligence / K. Jones, J.D. Day // Journal of Educational Psychology. – 1997. – 89. – P. 486–497.
21. Discrimination of social knowledge and its flexible application from creativity: a multitrait-multimethod approach / J-E. Lee [et al.] // Personality and Individual Differences. – 2002. – 32. – P. 913–928.
22. Weis, S. Social Intelligence – A Review and Critical Discussion of Measurement Concepts / S. Weis, H.-M. Süß // Schulze, Ralf (Ed); Roberts, Richard D. (Ed). Emotional intelligence: An international handbook. (pp. 203–230). Ashland, OH, US : Hogrefe & Huber Publishers (2005) xviii, p. 203–230
23. Weis, S. Reviving the search for social intelligence – A multitrait-multimethod study of its structure and construct validity / S. Weis, H.-M. Süß // Personality and Individual Differences. – 2007. – 42. – P. 3–14.
24. Weis, S. Theory and Measurement of Social Intelligence as a Cognitive Performance Construct. Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades Doktor der Philosophie genehmigt durch die Fakultät für Geistes-, Sozial- und Erziehungswissenschaften der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg, 2008. – 393 p.
25. Wong, C.-M. T. A multitrait-multimethod study of academic and social intelligence in college students / C.-M. T. Wong, J.D. Day, S.E. Maxwell, N.M. Meara // Journal of Educational Psychology. – 1995. – 87. – P. 117–133.
26. Фройнд, А.Ф. Исследование и измерение одаренности и креативности с помощью Берлинского теста структуры интеллекта / А.Ф. Фройнд, Х. Холлинг // Психология. – 2005. – Т. 2, № 4. – С. 81–93.
27. Ушаков, Д.В. Мышление и интеллект / Д.В. Ушаков // Психология XXI века / ред. В.Н. Дружинин. – М. : Пер Сэ, 2002. – С. 291–353.
28. Ушаков, Д.В. Интеллект: структурно-динамическая теория / Д.В. Ушаков. – М. : Изд-во ИП РАН, 2003.
29. Винер, Н. Я –математик / Н. Винер. – М. : Наука. 1967. – 356 с.

Поступила 18.05.2017

SOCIAL INTELLIGENCE: FROM MEASUREMENT TO THEORY

S. BELOVA, D. USHAKOV

The paper briefly presents psychometric tradition of social intelligence research and gives an outline of its key milestones. Among them are an early period of multifactor tests, a period of alternative verbal, nonverbal and behavioral measures, a period of testing of theoretical models of social intelligence as a cognitive construct by means of confirmatory factor analysis. Key results of the above-mentioned periods are considered. The authors present a view on social intelligence in a framework of structural-dynamic theory of intelligence developed by D.V. Ushakov. The key assumptions and concepts of the theory are explicated and applied to explanation of some empirical phenomena of social intelligence research.

Keywords: social intelligence, structural-dynamic theory of intelligence, measurement.

УДК 159.99

**ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ:
К ПРОБЛЕМЕ ОПЕРАЦИОНАЛИЗАЦИИ ПОНЯТИЯ
В КОНТЕКСТЕ ЭМПИРИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ***

д-р психол. наук, проф. А.П. ЛОБАНОВ

*(Белорусский государственный педагогический университет имени М. Танка, Минск)
канд. пед. наук, доц. Н.П. РАДЧИКОВА, канд. пед. наук, доц. Б.Б. АЙСМОНТАС
(Московский государственный психолого-педагогический университет)*

А.В. ВОРОНОВА

(Белорусский государственный педагогический университет имени М. Танка, Минск)

Цель исследования заключалась в содержательной конкретизации конструкта «эмоциональный интеллект» посредством соотношения его корреляций с социальным интеллектом и характером, т.е. определении природы (сути) эмоционального интеллекта с точки зрения парадигм способностей и черт личности. Эмоциональный интеллект, измеренный с помощью методики ЭИИ, соотносился с личностными чертами (опросники Big 5 и «Темперамент» П. Хейманса) и одновременно с социальным интеллектом (опросник МИСИ Дж. Гилфорда и М. Салливена). Корреляции, рассчитанные на двух независимых выборках (N=51 (10% юноши), II курс факультета социально-педагогических технологий, и N=113 (19% юноши), студенты III курса факультета психологии), показывают, что в некоторых случаях обнаруживается связь между показателями эмоционального интеллекта как с социальным интеллектом (парадигма способностей), так и с характером (парадигма черт). Невысокие значения коэффициентов корреляции и неустойчивость полученных связей от выборки к выборке позволяют сделать вывод о самостоятельности такого конструкта как эмоциональный интеллект и его особого места в списке личностных черт.

Ключевые слова: *эмоциональный интеллект, социальный интеллект, характер, эмоциональность, активность, вторичность.*

В становлении психологии интеллекта Г.Ю. Айзенк выделяет три основных этапа: определение интеллекта, разработка его собственно психологической теории и принятие парадигмы [1]. Мы воспользуемся схемой Г.Ю. Айзенка для анализа психологии эмоционального интеллекта (EQ), принимая во внимание содержательную взаимообусловленность названных выше этапов.

Определение понятия EQ зависит от принадлежности его автора к одной из следующих теоретических моделей: модели способностей и смешанной модели. Так, П. Сэловей и Дж. Мэйер под EQ понимают «способность воспринимать и понимать проявления личности, выражаемые в эмоциях, управлять эмоциями на основе интеллектуальных процессов» [2, с. 503]. Напротив, согласно Р. Бар-Ону, EQ – некогнитивные способности, знания и компетентность, дающие человеку возможность справляться с различными жизненными ситуациями [3]. По мнению Д.В. Люсина, EQ – это способность к пониманию своих и чужих эмоций и управлению ими [4].

В настоящее время можно констатировать, что в психологической науке отсутствует общепринятая теория EQ. Его автономные теории были предложены Дж. Мэйером, П. Сэловейем и Д. Карузо (теория эмоционально-интеллектуальных способностей), Д. Голменом (теория эмоциональной компетентности), Р. Бар-Оном (некогнитивная теория эмоционального интеллекта) и Д.В. Люсиным (двухкомпонентная теория эмоционального интеллекта). Кроме того, EQ как теоретический конструкт присутствует в теории успешного интеллекта Р. Стернберга, множественного интеллекта Г. Гарднера, персональной компетентности С. Гринспена и Д.Н. Дрискола.

Определенные сложности вызывает проблема парадигмальных оснований исследований EQ. Несмотря на доминирование когнитивной парадигмы, речь может идти о влиянии бихевиоральной парадигмы и теории черт личности. Так, К.В. Петридес и Э. Фернхем предлагают различать EQ как способность и черту личности, относя его одновременно и к психологии интеллекта, и увязывая с оценкой устойчивого поведения в различных ситуациях [5–6]. Кроме того, И.Н. Андреева обращается к методологии деятельностного подхода, разрабатывая авторскую модель EQ [7]. В любом случае, истоки парадигмальных оснований EQ необходимо искать в положении о единстве интеллекта и аффекта, в теории и практике исследования социального интеллекта и в когнитивных теориях эмоций.

Расхождению во мнениях относительно того, нужно ли измерять EQ как черту личности аналогично другим личностным чертам (на основании самоотчета), либо как способность аналогично тестам на интеллект (на основании успешности решения «объективных» задач) не видно конца. Сторонники EQ как способности утверждают, что нет смысла просить испытуемого оценить свой эмоциональный интеллект

лект, как нет смысла просить его оценить свой общий интеллект. Сторонники EQ как личностной черты сталкиваются с большими измерительными проблемами.

Исследования, в которых изучалась взаимосвязь между результатами опросников MEIS (модель EQ Майера-Соловейя) и EQ-*i* (модель EQ Бар-Она), показали, что результаты измерений не коррелируют друг с другом достаточно сильно. Это может свидетельствовать о том, что эти два показателя отражают различные аспекты такого сложного конструкта как EQ [8]. Некоторые исследования показывают, что MEIS (и MSCEIT v2.0) коррелирует с традиционными измерениями интеллекта [8], а EQ-*i* Бар-Она гораздо меньше связан с традиционным интеллектом, но коррелирует с традиционными личностными чертами [9]. Однако есть свидетельства, что и факторы, выделяемые на основании MSCEIT, сильно связаны с личностными чертами и интеллектом [10; 11]. Проблема, по мнению Дж. Антонакиса, заключается не в том, что корреляции есть, а в том, что они достаточно сильные, чтобы говорить о серьезной опасности повторения и избыточности. Например, в статье М. Шульте и др. [10] сообщается, что на основании фактора общего интеллекта *g*, шкал теста Большой Пятерки (Big 5) и пола можно построить регрессионную модель с коэффициентов множественной корреляции до 0,81 и коэффициентом детерминации до 0,41 ($N = 102$).

На наш взгляд, значительным научным потенциалом (в т.ч. с точки зрения исследования эмоционального интеллекта) обладает единая концепция сознания и эмоций Ю.И. Александрова. Ее модель представляет собой два разнонаправленных треугольника: треугольник вершиной вниз символизирует сознание, вершиной вверх – эмоции. При этом развитие осуществляется от старых низкодифференцированных систем (эмоций) к более новым и дифференцированным системам (сознанию). Регрессия и повышенная эмоциональность, по его мнению, два разных сдвига поведения в сторону низкодифференцированных систем [12]. Другими словами, теория Ю.И. Александрова позволяет дифференцировать роль когнитивных (способностей) и эмоций в структуре EQ как когнитивно-личностного феномена.

На основе авторской двухкомпонентной теории EQ Д.В. Люсиным был разработан опросник ЭМИн, позволяющий диагностировать названный выше конструкт как черту личности [13]. Впервые связь эмоционального интеллекта (по ЭМИн) и личностных черт (по тесту Большой Пятерки) представлена в работе Д.В. Люсина и В.В. Овсянниковой [14]. Результаты ($N = 71,73\%$ женщины) показывают, что ЭМИн довольно тесно коррелирует с двумя шкалами Большой пятерки: с «Нейротизмом» (от -0,43 до -0,74) и «Сознательностью» («Добросовестностью») (от 0,36 до 0,50). Авторы признают, что недостаточно большой объем выборки не позволили применить им линейно-структурное моделирование для выявления латентных факторов, стоящих за этими корреляциями [13, с. 160], и выражают уверенность в необходимости такого анализа. В связи с этим рассмотрение вопроса о связи показателей EQ на основе методики ЭМИн и личностных черт остается актуальным.

Метод. Цель нашего исследования предполагает содержательную конкретизацию конструкта «эмоциональный интеллект» посредством соотношения его корреляций с социальным интеллектом и характером. Другими словами, определение природы (сути) эмоционального интеллекта с точки зрения парадигмы способностей и черт личности.

Такая постановка проблемы предопределила выбор диагностического инструментария: EQ, измеренный с помощью методики ЭМИн, соотносится с личностными чертами (опросники Big 5 и «Темперамент» П. Хейманса) и одновременно с социальным интеллектом. В результате мы имеем возможность операционализировать понятие EQ посредством конфликта двух его интерпретаций: способности и черты личности.

Участники исследования. В исследовании приняли участие 164 респондента (137 девушек и 27 юношей): 51 студент (46 девушек и 5 юношей) II курса факультета социально-педагогических технологий (ФСПТ) и 113 студентов (91 девушка и 22 юноши) III курса факультета психологии (ФП) Белорусского государственного педагогического университета. Не все участники исследования прошли тестирование по всем методикам, поэтому в различных видах статистического анализа для разных методик указано различное число испытуемых и использован попарный метод исключения.

Методики. В качестве диагностического инструментария мы использовали следующие методики:

– «Опросник эмоционального интеллекта (ЭМИн)» Д.В. Люсина [13]. Опросник ЭМИн содержит 5 субшкал: понимание чужих эмоций (МП), управление чужими эмоциями (МУ), понимание своих эмоций (ВП), управление своими эмоциями (ВУ) и контроль экспрессии (КЭ), комбинации которых образуют 4 шкалы: внутриличностный (ВП, ВУ, КЭ) и межличностный (МП, МУ) эмоциональный интеллект, а также способности к пониманию (ПЭ) и управлению эмоциями (УЭ);

– «Методика исследования социального интеллекта (МИСИ)» Дж. Гилфорда и М. Салливена в модификации Е.С. Михайловой [15]. МИСИ включает 4 субтеста: «Истории с завершениями» (S1), «Группы экспрессии» (S2), «Вербальные экспрессии» (S3) и «Истории с дополнением» (S4). Первый субтест измеряет способность к познанию результатов поведения, предвидение последствий поведения в определенной ситуации; второй субтест – познание классов поведения, способность к логическому обобщению и оценке состояний, эмоций и намерений других людей по их невербальным реакциям; третий субтест – познание

трансформаций поведения, способность к пониманию вербальной экспрессии в контексте конкретных взаимоотношений; четвертый субтест – познание систем поведения, способность к динамическому анализу и пониманию логики развития межличностных взаимоотношений и коммуникации;

– тест «Темперамент» П. Хейманса [16]. Этот диагностический инструментарий хорошо согласуется со структурой личности Э.А. Голубевой, согласно которой ее компоненты – мотивация, темперамент, способности и характер – объединяются посредством системообразующих признаков (активности, побуждения, саморегуляции и эмоциональности) [17]. Тест П. Хейманса диагностирует 8 типов характера (по французской традиции темперамент и характер во многом отождествляются) на основе соотношения таких оппозиций, как эмоциональность / неэмоциональность (Э⁺; Э⁻), активность / неактивность (А⁺; А⁻) и вторичность / первичность (В⁺; В⁻). Для эмоциональных типов характерно спонтанное проявление эмоций разной силы и интенсивности, однако эмоциональность – это не эмоция, она представляет собой эмоцию в потенции. Активность можно охарактеризовать как стремление преодолевать возникающие препятствия, внутреннюю предрасположенность человека к действию. Для вторичных типов свойственна устойчивость, организованность и «отсроченность» принятия решений. Р. Джиан утверждает, что личность подобна «морю», между личностью и характером существует диалектическая взаимосвязь: личность покоится на характере [18];

– пятифакторный личностный опросник («Большая пятерка», «Big 5») Р. МакКрае и П. Коста, который представляет собой адаптацию японской версии теста 5PFQ (сост. Хийджиро Тсуйи) в интерпретации А.Б. Хромова [19]. Он состоит из пяти шкал: фактор 1 «Экстраверсия – Интроверсия» («Экстраверсия»), фактор 2 «Привязанность – Обосленность» («Доброжелательность», «Дружелюбие»); фактор 3 «Самоконтроль – Импульсивность» («Добросовестность», «Сознательность»); фактор 4 «Эмоциональная устойчивость – Эмоциональная неустойчивость» («Нейротизм») и фактор 5 «Экспрессивность – Практичность» («Открытость опыту»).

Процедура. Измерения в группе ФСПТ были проведены в сентябре – октябре во время третьего семестра обучения; в группе ФП – в сентябре – декабре 2015 г., во время пятого семестра обучения. Тестирование осуществлялось в небольших группах (от 10 до 25 человек).

Результаты и обсуждение. Полная картина корреляций субшкал и шкал опросника ЭИИ Д.В. Люсина с субтестами МИСИ и шкалами теста П. Хейманса приведена в таблице 1 (студенты II курса). Однако ограничимся интерпретацией связей исключительно его шкал более общего порядка («вторичных» шкал): внутриличностного и межличностного интеллекта, способности к пониманию и управлению эмоциями, – с заявленными выше параметрами.

Таблица 1. – Показатели корреляции (коэффициенты корреляции Пирсона) – эмоционального интеллекта с социальным интеллектом и характером студентов (II курс)

Шкалы эмоционального интеллекта	Социальный интеллект (N = 40)					Темперамент (N = 43)		
	Истории с завершениями S1	Группы экспрессии S2	Вербальные экспрессии S3	Истории с дополнением S4	Общий балл КО	Эмоциональность (Э+)	Активность (А+)	Вторичность (В+)
МП	0,20	0,15	0,16	0,34	0,36	-0,43	0,31	0,21
МУ	0,11	0,13	0,03	0,36	0,25	-0,31	0,51	0,27
ВП	0,26	0,16	0,10	0,42	0,39	-0,35	0,38	0,34
ВУ	0,12	0,08	0,16	0,29	0,27	-0,50	0,34	0,14
ВЭ	-0,16	-0,06	0,03	0,26	-0,00	-0,44	0,29	0,16
МЭИ	0,07	0,23	0,39	0,35	0,43	-0,20	0,31	0,20
ВЭИ	0,02	0,02	0,14	0,24	0,16	-0,49	0,31	0,22
ПЭ	0,30	0,11	0,13	0,49	0,42	-0,42	0,40	0,36
УЭ	0,15	0,14	0,12	0,40	0,33	-0,50	0,50	0,24
EQ	0,16	0,13	0,13	0,45	0,35	-0,55	0,50	0,31

Примечание: жирным шрифтом выделены статистически значимые связи.

В результате корреляционного анализа по методу Пирсона обнаружено, что эмоциональный интеллект (EQ) студентов значимо взаимосвязан с субтестом 4 «Истории с дополнением» ($r = 0,45$) и ком-

позитной (суммарной) оценкой их социального интеллекта ($r = 0,35$), а также – с эмоциональностью ($r = -0,55$), активностью ($r = 0,50$) и вторичностью ($r = 0,31$) как чертами характера. Субтест 4 и композитная оценка социального интеллекта статистически значимо коррелируют с межличностным эмоциональным интеллектом ($r = 0,35$ и $r = 0,43$), пониманием эмоций ($r = 0,49$ и $r = 0,42$), управлением эмоциями ($r = 0,40$ и $r = 0,33$). При этом взаимосвязь социального интеллекта с внутриличностным эмоциональным интеллектом не обнаружена.

Почти все шкалы опросника ЭИИ демонстрируют наличие корреляций с активностью как общей потребностью в действии и осуществлении своих планов и замыслов ($r = 0,31 - 0,55$). Кроме того, с низким уровнем эмоциональности связан внутриличностный эмоциональный интеллект (ВЭИ) – $r = -0,49$; понимание (ПЭ) – $r = -0,42$ и управление (УЭ) – $r = -0,50$ эмоциями. Понимание эмоций также обусловлено вторичностью испытуемых ($r = 0,36$): их степенностью, сдержанностью и спокойствием. Общая структура корреляции развитого EQ с неэмоциональностью, активностью и вторичностью соотносится с чертами типа «флегматик». Он психически устойчив, расчетлив и логичен, не склонен тратить время на ненужные эмоциональные переживания. Как утверждает Р. Джиан, флегматик всегда чем-то занят, говорит мало, но степенно, настойчив. Для него характерна правдивость и объективность, чувство юмора и пониженное религиозное усердие, это человек привычек, системы и принципов [18].

На выборке студентов III курса исследование проводилось с использованием тех же методик, кроме того, что тест «Темперамент» П. Хейманса был заменен на тест «Большая пятерка». Результаты корреляционного анализа представлены в таблице 2.

Таблица 2. – Показатели корреляции (коэффициенты корреляции Пирсона) эмоционального интеллекта с социальным интеллектом и характером студентов (III курс)

Шкалы эмоционального интеллекта	Социальный интеллект (N = 105)					Тест Большая пятерка (N = 104)				
	Истории с завершениями S1	Группы экспрессии S2	Вербальные экспрессии S3	Истории с дополнением S4	Общий балл КО	Экстраверсия	Привязанность	Самоконтроль	Эмоциональная устойчивость (нейротизм)	Экспрессивность
МП	-0,20	0,00	0,13	-0,15	-0,08	0,14	0,00	0,17	-0,08	0,24
МУ	-0,07	0,14	0,09	-0,14	0,00	0,42	0,20	0,23	-0,14	0,28
МЭИ	-0,16	0,07	0,13	-0,17	-0,05	0,30	0,10	0,22	-0,12	0,29
ВП	-0,15	-0,06	0,06	-0,22	-0,13	-0,13	-0,14	0,14	-0,24	0,08
ВУ	-0,22	0,01	0,12	-0,16	-0,10	-0,00	0,03	0,22	-0,36	0,18
ВЭ	-0,14	-0,03	-0,08	-0,04	-0,11	-0,10	-0,02	0,16	-0,22	0,01
ВЭИ	-0,21	-0,04	0,04	-0,19	-0,15	-0,11	-0,07	0,21	-0,34	0,11
ПЭ	-0,21	-0,04	0,12	-0,23	-0,13	0,01	-0,08	0,19	-0,19	0,20
УЭ	-0,20	0,06	0,06	-0,16	-0,09	0,16	0,10	0,29	-0,33	0,22
EQ	-0,23	0,01	0,10	-0,22	-0,13	0,10	0,01	0,27	-0,29	0,24

Примечание: жирным шрифтом выделены статистически значимые связи.

Из таблицы 2 видно, что корреляции стали гораздо меньше по модулю, что и предполагается при увеличении выборки: не осталось даже умеренных (больше, чем 0,3 по модулю) связей между показателями эмоционального и социального интеллекта. Кроме того, произошла неожиданная смена знака всех корреляций со шкалой 4 теста на социальный интеллект («Истории с дополнением») и общим баллом социального интеллекта. Полученные результаты можно интерпретировать как артефакт: если корреляции меняются от выборки к выборке, и меняют свой знак, то, возможно, это статистически случайно полученные связи, и тогда можно сделать вывод о независимости социального и эмоционального интеллектов, как это и предполагалось. Данный факт говорит в пользу теорий эмоционального интеллекта и его особого места в списке личностных черт.

Рассмотрим теперь связь показателей EQ и черт личности, две из которых (экстраверсия и нейротизм) одновременно являются характеристиками темперамента. Из-за применения разных методик мы не сможем сравнить результаты разных выборок, однако видно (табл. 2), что есть некоторые положительные связи EQ с экстраверсией. Наши данные согласуются с данными Д.В. Люсина и В.В. Овсянниковой [14]: связь МЭИ с экстраверсией в нашем исследовании оказалась умеренной ($r = 0,30$), в исследовании

Д.В. Люсина и В.В. Овсянниковой тоже обнаружена умеренная связь ($r = 0,37$) между этими переменными. Вполне объяснимы отрицательные корреляции между EQ и шкалой эмоциональной устойчивости – неустойчивости. Высокие показатели EQ соответствуют высоким показателям эмоциональной устойчивости (низким значениям нейротизма) по тесту «Большая пятерка». Многие шкалы ЭМИн положительно коррелируют с экспрессивностью – практичностью, что свидетельствует о более высокой эмоциональности и экспрессивности тех, кто получил более высокие баллы по EQ, что также вполне логично. Невысокие значения коэффициентов корреляций опять можно проинтерпретировать в пользу выделения EQ как самостоятельного конструкта.

Результаты исследований показывают, что в некоторых случаях наблюдается умеренная связь между личностными чертами и ЭИ (в нашем исследовании – до 0,56; в исследовании М. Шульте и др., несмотря на довольно резкие заявления, до 0,45 [10, с. 1065]), в некоторых случаях даже сильная связь (в исследовании Д.В. Люсина и В.В. Овсянниковой – до 0,74 [14, с. 160]), но в других случаях такой связи не наблюдается. Поэтому следует продолжить исследования и провести мета-анализ на основании многих эмпирических исследований (статистическая техника, которая собирает вместе результаты многих измерений), как это делалось для общего интеллекта или сделано для некоторых тестов эмоционального интеллекта в работе [9].

Таким образом, эмоциональный интеллект, диагностируемый при помощи опросника ЭМИн Д.В. Люсина, в некоторых случаях демонстрирует корреляцию его одного вида – межличностного эмоционального интеллекта – с познанием трансформаций и систем поведения, а также с композитной оценкой социального интеллекта. В свою очередь, композитная оценка студентов коррелирует со способностью к познанию своих и чужих эмоций. Обнаружена отрицательная связь шкал EQ и его общего коэффициента с эмоциональностью и положительная корреляция с активностью. В целом прототипом носителя эмоционального интеллекта является флегматик (в характерологической интерпретации теста П. Хейманса).

Установлено, что межличностный и внутриличностный эмоциональный интеллект, а также общий показатель EQ, коррелируют с фактором «Самоконтроль – Импульсивность», диагностирующим наличие навыков волевой регуляции поведения. EQ студентов, как и их МЭИ, взаимосвязан с экспрессивностью и, как ВЭИ, с эмоциональной устойчивостью. Кроме того, развитие МЭИ у студентов согласуется с высокими показателями экстраверсии, что отражает их потребность в коммуникации, общении и совместной деятельности с другими людьми.

С точки зрения дальнейших исследований представляют интерес результаты, изложенные в исследованиях Е.С. Дмитриевой и др. [20; 21]. Экспериментально установлено, что с возрастом эмоциональный интеллект снижается. Люди становятся все более рациональными и приобретают навыки управления своими эмоциями. Можно предположить, что эмоциональный интеллект вырезает из эмпатии и трансформируется в структуре социального интеллекта и социальной компетентности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Айзенк, Г. Природа интеллекта. Битва за разум / Г. Айзенк, Л. Кэмин // Психология паранормального / Г. Айзенк. – М. : Эксмо, 2005. – С. 389–640.
2. Кровицкая, И.В. Эмоциональный интеллект школьников / И.В. Кровицкая // Познание в деятельности и общении: от теории и практики к эксперименту / под ред. В.А. Барабанщикова, В.Н. Носуленко, Е.С. Самойленко. – М. : ИП РАН, 2011. – С. 502–506.
3. Практический интеллект / Р.Дж. Стернберг [и др.]. – СПб. : Питер, 2002. – 272 с.
4. Люсин, Д.В. Современные представления об эмоциональном интеллекте / Д.В. Люсин // Социальный интеллект: Теория, измерение, исследование / под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. – М. : ИП РАН, 2004. – С. 29–38.
5. Petrides, K.V. On the dimensional structure of emotional intelligence / K.V. Petrides, A. Furnham // Personality and Individual Differences. – 2000. – No. 29. – P. 313–320.
6. Petrides, K.V. Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies / K.V. Petrides, A. Furnham // European Journal of Personality. – 2001. – No. 15. – P. 425–448.
7. Андреева, И.Н. Эмоциональный интеллект как феномен современной психологии / И.Н. Андреева. – Новополюк : ПГУ, 2011. – 388 с.
8. Emmerling, R.J. Emotional intelligence: Issues and common misunderstandings [Электронный ресурс] / R.J. Emmerling, D. Goleman // Issues and Recent Developments in Emotional Intelligence. – 2003. – 1(1). – Режим доступа: <http://www.eiconsortium.org>. – Дата доступа: 18.02.2017.
9. Van Rooy, D.L. Emotional intelligence: A meta-analytic investigation of predictive validity and nomological net / D.L. Van Rooy, C. Viswesvaran // Journal of Vocational Behavior. – 2004. – No. 65. – P. 71–95.
10. Schulte, M.J. Emotional Intelligence: Not much more than g and personality / M.J. Schulte, M.J. Ree, T. R. Carretta // Personality and Individual Differences. – 2004. – No. 37(5). – P. 1059–1068.
11. Fiori, M. The ability model of emotional intelligence: Searching for valid measures / M. Fiori, J. Antonakis, // Personality and Individual Differences. – 2011. – No. 50(3). – P. 329–334.

12. Александров, Ю.И. Развитие как дифференциация / Ю.И. Александров // Дифференционно-интеграционная теория развития / сост. Н.И. Чуприкова, А.Д. Кошелев. – М. : Языки славянских культур, 2011. – С. 49–69.
13. Люсин, Д.В. Опросник на эмоциональный интеллект ЭМИн: новые психометрические данные / Д.В. Люсин // Социальный и эмоциональный интеллект: от модели к измерениям / под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. – М. : Ин-т психологии РАН, 2009. – С. 264–278.
14. Люсин, Д.В. Связь эмоционального интеллекта и личностных черт с настроением / Д.В. Люсин, В.В. Овсянникова // Психология. – 2015. – Т. 12, № 3. – С. 154–164.
15. Михайлова, Е.С. Тест Дж. Гилфорда и М. Салливена. Диагностика социального интеллекта: руководство пользователя / Е.С. Михайлова. – 2-е изд. – СПб. : ИМАТОН, 1999. – 56 с.
16. Тест «Темперамент и социотипы» / Г. Хейманс // Лучшие психологические тесты : сб. / Т.И. Ахмедов. – М. : Эксмо, 2009. – С. 21–27
17. Голубева, Э.А. Некоторые направления и перспективы исследования природных основ индивидуальных различий / Э.А. Голубева // Вопросы психологии. – 1983. – № 3. – С. 16–28.
18. Djian, R. Apprenez a vous connaître. Guide pratique de caracteriologie / R. Djian. – Garnier, 1981. – 167 p.
19. Хромов, А.Б. Пятифакторный опросник личности : учеб.-метод. пособие / А.Б. Хромов. – Курган : Изд-во Курган. гос. у-та, 2000. – 23 с.
20. Оценка связи восприятия эмоциональной интонации речи с компонентами эмоционального интеллекта / Е.С. Дмитриева [и др.] // Психология. – 2012. – № 1. – С. 126–134.
21. Одинцова, М.А. Эмоциональный интеллект инфантильных подростков / М.А. Одинцова // Познание в деятельности и общении: от теории и практики к эксперименту. Сер. Интеграция академической и университетской психологии / под ред. В.А. Барабанщикова, Е.С. Самойленко, В.Н. Носуленко. – М. : Ин-т психологии РАН, 2011. – С. 513–518.

Поступила 18.05.2017

Работа выполнена при финансовой поддержке гранта Президента Республики Беларусь, №12-01/484/дс от 25.01.2017.

**EMOTIONAL INTELLIGENCE:
TO THE PROBLEM OF THE OPERATIONALIZATION OF THE NOTION
IN THE CONTEXT OF EMPIRICAL INVESTIGATIONS**

A. LOBANOV, N. RADCHIKOVA, B. AYSMONTAS, A. VORONOVA

The purpose of the study was to construct meaningful concretization of the notion of "emotional intelligence" through its correlation with social intelligence and character, i. e., to determine the nature (essence) of emotional intelligence in terms of abilities and personality traits paradigms. Emotional intelligence as measured by EmIn questionnaire was put into correspondence with both personality traits (Big 5 questionnaire and Heymans Personality test) and social intelligence («Social intelligence» test by M. Sallivan and J. Guildford). Correlations calculated for two different samples (N = 51 (10% males), 2nd year students of the faculty of social and pedagogical technologies, and N = 113 (19% males), 3rd year students of the Faculty of Psychology) show that in several cases there are some connections between the indicators of emotional intelligence with both the social intelligence (ability paradigm), and with the character (traits paradigm). Low values of the correlation coefficients and the instability of relations obtained from sample to sample allow us to conclude about the independence of such construct as the emotional intelligence and its special place in the list of personality traits.

Keywords: *emotional intelligence, social intelligence, character, emotionality, active type, secongary type.*

УДК 159.99

**КОПИНГ-СТРАТЕГИИ ПРЕОДОЛЕНИЯ И ЖИЗНЕСТОЙКОСТЬ ЛЮДЕЙ
С РАЗНЫМ УРОВНЕМ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА**

*канд. психол. наук, доц. М.А. ОДИНЦОВА, канд. психол. наук, доц. О.В. БАРИНОВА,
канд. психол. наук, доц. Е.В. ГУРОВА,
(Московский государственный психолого-педагогический университет)*

Проанализированы результаты исследования копинг-стратегий и жизнестойкости лиц с разным уровнем эмоционального интеллекта (N=72). Показано, что люди с высоким уровнем эмоционального интеллекта (ЭИ) активны, жизнестойки, гибко реагируют на трудности, склонны к укреплению авторитета за счет демонстрации своего превосходства, упорно отстаивают свои интересы, иногда стремятся поставить других в зависимое положение. Людям со средним уровнем ЭИ свойственно использование всего арсенала копинг-стратегий преодоления для совладания со стрессами, возможно в силу недостаточно высокого уровня жизнестойкости. У людей с низким уровнем ЭИ слабо выражены все копинг-стратегии преодоления за исключением избегания, они более пассивны, беспомощны, жизненные трудности могут поставить их в тупик. Внутриличностный ЭИ более развит у мужчин в отличие от женщин, которые чаще используют импульсивные, агрессивные действия для преодоления стрессов, а также стремятся к социальной поддержке в трудных для них ситуациях. Чем выше уровень ЭИ, тем выше активность и жизнестойкость личности.

Ключевые слова: *жизнестойкость, копинг-стратегии преодоления, эмоциональный интеллект.*

Введение. Современная ситуация развития нашей страны характеризуется бурными изменениями в общественной, политической, экономической жизни, что сказывается на адаптационных ресурсах человека, его эмоциональной сфере. Одной из важнейших характеристик эмоциональной сферы становится эмоциональный интеллект (далее ЭИ), способствующий развитию конструктивных копинг-стратегий поведения и жизнестойкости в стрессовых ситуациях [1–11]. Проблематикой эмоционального интеллекта специалисты заинтересовались в связи с необходимостью расширения представлений не только о когнитивных способностях человека, которые помогают успешно преодолевать трудности, но и о так называемой предформе мышления (ЭИ). В психологической практике давно замечено, что сочетание когнитивной оценки трудных жизненных ситуаций (работа мышления) и одновременное использование ресурсов эмоциональной сферы (работа чувств и эмоций) способствуют достижению инсайтов, нахождению способов преодоления трудностей и в целом более успешному функционированию человека.

В некоторых исследованиях показано, что низкий уровень развития ЭИ (чаще его внутриличностного компонента) снижает жизнестойкость, повышает риск развития кризисной личности [3; 4; 10; 12]. Рассматривая резильентное поведение как способность к быстрой адаптации к стрессовым ситуациям, считается, что оно выстраивается на основе хорошо сформированного комплекса личностных характеристик, включающих самоконтроль, оптимизм, жизнестойкость, гибкость, эмоциональный и социальный интеллект и т.п. [13; 14].

В исследовании А.П. Лобанова и Н.В. Дроздовой установлено, что эмоциональный интеллект, диагностируемый при помощи методики Н. Холла, положительно коррелирует с конкретным вербальным интеллектом студентов (наряду с их эмоциональной устойчивостью, интроверсией и импульсивностью). В то время как социальный интеллект студентов взаимосвязан с их абстрактным вербальным интеллектом, низкими значениями эмоционального интеллекта, эмоциональной устойчивостью и полнезависимостью [15].

Особый интерес в контексте темы эмоционального интеллекта представляют работы G.A. Vopanno, C.L. Burtona [14], которые выделяют стратегии эмоционального реагирования на стрессовые ситуации в зависимости от фокуса их развертывания, когнитивных способностей, ритмичности и переменчивости эмоций, их анализа и взаимодействия (переоценка, подавление, отвлечение и др., традиционно считающиеся неконструктивными). Авторы полагают, что при острых стрессах такие стратегии приобретают *нормативный* характер. Например, стратегия подавления помогает задерживать выражение эмоций; отвлечение – блокировать эмоциональную обработку информации на ранней стадии переживания острого стресса, копинг, ориентированный на эмоции содействует эмоциональному освобождению от тягостных переживаний, что позволяет предотвратить разрушение личности. Данные стратегии выстраиваются на основе: 1) оценки самой ситуации; 2) ее интерпретации; 3) выражения эмоций; 4) снижения эмоционального реагирования; 5) перехода эмоциональной информации в смысловое поле [14].

Как видим, одновременное использование разнообразных стратегий преодоления (традиционно конструктивных, неконструктивных, частично конструктивных) может способствовать более гибкому, а значит, и более успешному преодолению трудностей. Какую же роль при этом играет ЭИ? Зависит ли

от его уровня выбор копинг-стратегий преодоления? Связан ли ЭИ с жизнестойкостью личности? Какие стратегии преодоления характерны мужчинам и женщинам?

Основная часть. Для ответа на эти вопросы было проведено исследование, в котором приняли участие 72 человека в возрасте от 18 до 35 лет, из них 18 мужчин и 54 женщины. Средний возраст – 23 года. Были использованы следующие методики:

1) тест жизнестойкости (Д.А. Леонтьев, Е.И. Рассказова), позволивший выявить степень выраженности вовлеченности (наличия целей и интереса к жизни); контроля (убежденности в возможности влияния на свое окружение и мир вокруг); принятия риска как готовности к постоянным изменениям;

2) опросник эмоционального интеллекта (ЭИИ) (Д.В. Люсин) для определения степени выраженности его компонентов;

3) опросник стратегии преодоления стрессовых ситуаций (S. Hobfoll) в адаптации Н.Е. Водопьяновой, Е.С. Старченковой, позволивший получить информацию о стратегиях преодоления стрессовых ситуаций: ассертивные действия, вступление в социальные контакты, поиск социальной поддержки, осторожные действия, избегание, импульсивные, манипулятивные, асоциальные и агрессивные действия.

Для изучения копинг-стратегий преодоления и жизнестойкости людей с разным уровнем ЭИ был проведен кластерный анализ методом *k*-средних (данные были предварительно нормированы), позволивший выделить три группы, значительно различающихся между собой по большинству исследуемых характеристик. В первую группу вошло 22 человека со средним уровнем ЭИ, во вторую – 28 с высоким уровнем ЭИ, в третью – 22 человека с низким уровнем ЭИ.

Люди с высоким уровнем ЭИ отличаются способностями распознать свои и чужие эмоции, обозначать их словесно, понимать причины, вызвавшие те или иные эмоции, их следствия, умеют контролировать интенсивность эмоций и их внешнее выражение. Можно говорить о высоком уровне развития внутриличностного и межличностного ЭИ представителей данной группы. Группа с низким уровнем развития ЭИ отличается недостаточным пониманием своих и чужих эмоций, слабо сформированными навыками контролирования своих и чужих эмоций, межличностный и внутриличностный интеллект развит на недостаточном уровне. Группа со средним уровнем ЭИ хорошо управляет своими эмоциями, понимает чужие эмоции, но не умеет ими управлять, у них не всегда получается контролировать внешнее выражение своих эмоций. Тем не менее, можно говорить о хорошо развитом межличностном, но недостаточно развитом внутриличностном интеллекте людей данной группы (рис. 1)

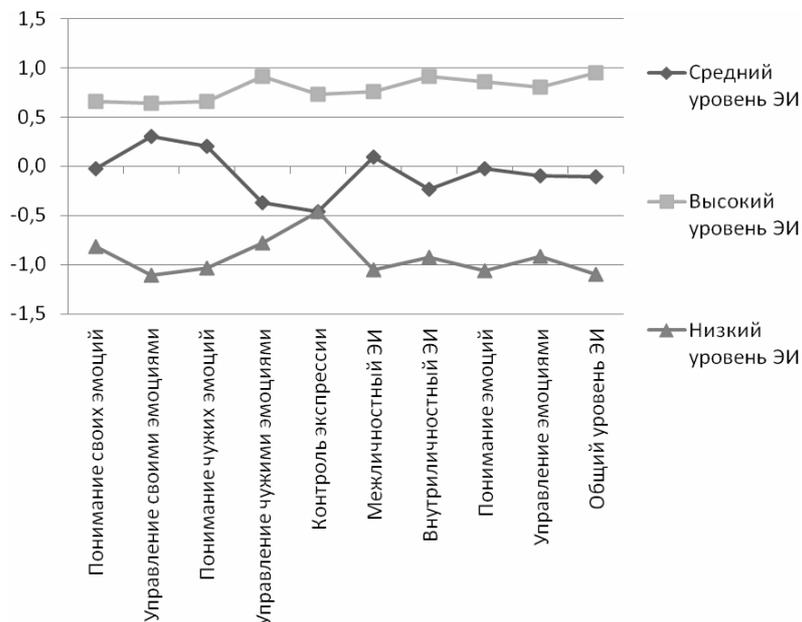


Рисунок 1. – Результаты кластерного анализа: группы лиц с разным уровнем эмоционального интеллекта (ЭИ)

Далее проанализируем копинг-стратегии поведения лиц с разным уровнем развития ЭИ (рис. 2). В группе с высоким уровнем ЭИ мы наблюдаем крайнее разнообразие стратегий, но отличаются они выраженностью ассертивных (активных) действий в отличие от других групп ($p = 0,000$) и им несвойственно избегание ($p = 0,000$), они стремятся всячески преодолеть стрессовую ситуацию, используя для этого непрямые и асоциальные действия так же, как и группа лиц со средним уровнем ЭИ. Степень выраженности разнообразных копинг-стратегий в данной группе средняя в отличие от людей со средним уровнем ЭИ, которые

стремятся к вступлению в социальные контакты, ищут поддержку со стороны других людей и более осторожны. Люди со средним уровнем ЭИ также склонны к избеганию и агрессивным стратегиям, как и лица с низким уровнем ЭИ. Степень выраженности всех стратегий у людей со средним уровнем ЭИ самая высокая в отличие от двух других групп. Лица с низким уровнем ЭИ более пассивны, склонны к избеганию трудностей и используют агрессивные действия чаще лиц с высоким уровнем ЭИ ($p = 0,032$). Степень выраженности практически всех копинг-стратегий значительно более низкая в отличие от группы со средним уровнем ЭИ. Исключение составляют стратегия избегания (отвлечения) и агрессивные действия.

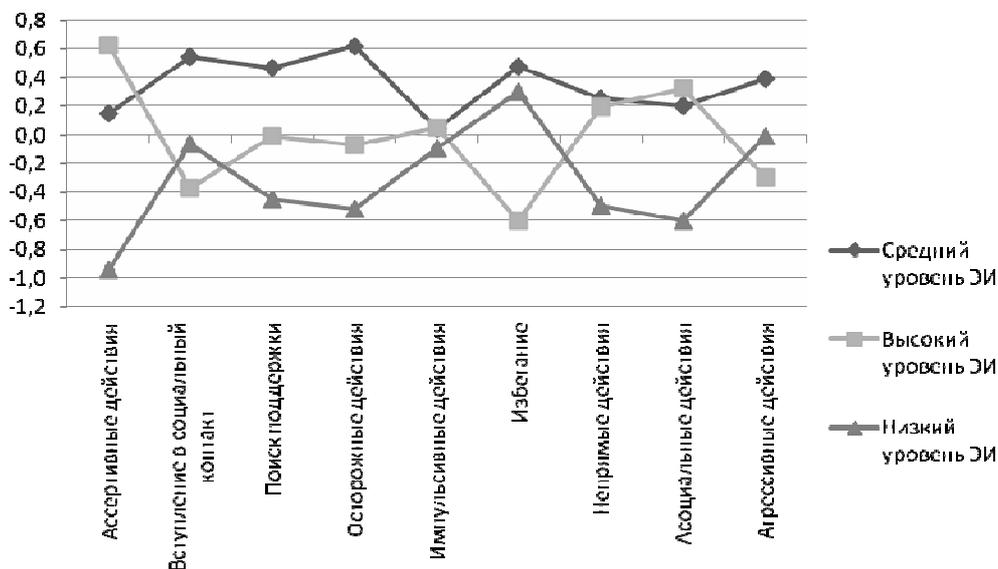


Рисунок 2. – Копинг-стратегии в группах лиц с разным уровнем эмоционального интеллекта (ЭИ)

Таким образом, люди с высоким уровнем ЭИ активны, способны уверенно отстаивать свои права, используют манипуляции и не пренебрегают действиями, которые противоречат общественным нормам. Лица со средним уровнем ЭИ используют практически весь предложенный арсенал копинг-стратегий преодоления для совладания со стрессами. Для людей с низким уровнем ЭИ доминирующей стратегией становится избегание, остальные стратегии выражены крайне слабо в сравнении с другими группами. В некоторой степени полученные нами данные согласуются с исследованиями А.Н. Корнетова, Н.И. Прядухиной [12], где показано, что чем ниже уровень развития ЭИ, тем реже используются как адаптивные, так и неадаптивные стратегии преодоления стрессовой ситуации.

Сделаем анализ проявления жизнестойкости в разных группах участников исследования (рис. 3).

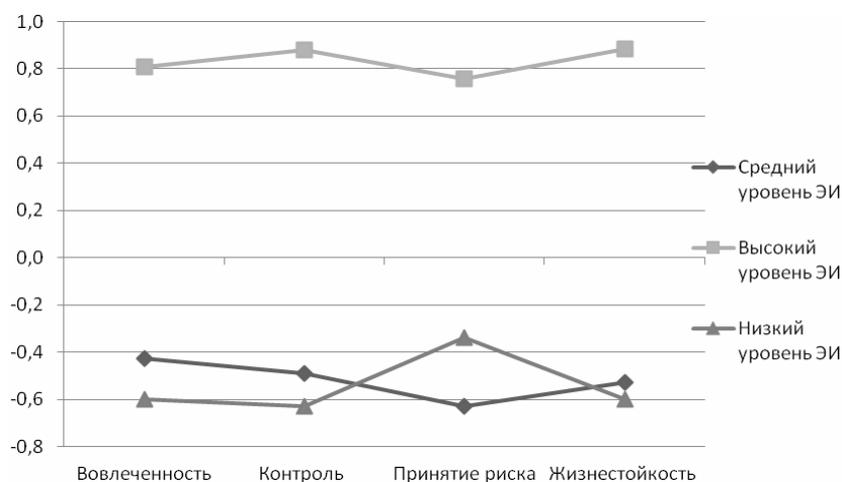


Рисунок 3. – Жизнестойкость в группах лиц с разным уровнем эмоционального интеллекта (ЭИ)

Все характеристики жизнестойкости у лиц со средним и низким уровнем ЭИ значительно ниже ($p = 0,000$), чем у группы с высоким уровнем ЭИ, которые активны, вовлечены в происходящее, заинтересованы, уверены в своих силах противостоять трудностям, упорны, настойчивы, принимают любые жизненные неудачи как опыт. Полученный нами результат не противоречит исследованиям Н.С. Краснопольской [16].

Корреляционный анализ позволил выявить множество взаимосвязей между копинг-стратегиями преодоления, жизнестойкостью и компонентами ЭИ (табл.).

Таблица. – Взаимосвязь (коэффициенты корреляции Пирсона) характеристик ЭИ, жизнестойкости и копинг-стратегий преодоления

Характеристики жизнестойкости и копинг-стратегий	Понимание своих эмоций	Управление своими эмоциями	Понимание чужих эмоций	Управление чужими эмоциями	Контроль экспрессии	Межличностный ЭИ	Внутриличностный ЭИ	Понимание эмоций	Управление эмоциями	ОУЭИ
Ассертивные действия	0,35**	0,43**	0,32**	0,61**	0,41**	0,52**	0,64**	0,48**	0,60**	0,56**
Избегание	-0,46**	-0,43**	-0,20	-0,46**	-0,35**	-0,34**	-0,40**	-0,37**	-0,41**	-0,42**
Непрямые действия	0,00	0,19	0,35**	-0,00	-0,01	0,19	0,15	0,24*	0,16	0,20
Асоциальные действия	0,17	0,30*	0,26*	0,13	0,11	0,34**	0,25*	0,34**	0,38**	0,35**
Агрессивные действия	0,10	-0,01	-0,29*	-0,32**	-0,39**	0,11	-0,38**	-0,08	-0,14	-0,14
Вовлеченность	0,62**	0,52**	0,39**	0,53**	0,36**	0,52**	0,54**	0,57**	0,50**	0,62**
Контроль	0,60**	0,56**	0,27*	0,58**	0,48**	0,59**	0,53**	0,58**	0,56**	0,66**
Принятие риска	0,38**	0,28*	0,35**	0,50**	0,34**	0,43**	0,48**	0,51**	0,44**	0,52**
Жизнестойкость	0,626**	0,53**	0,37**	0,58**	0,44**	0,58**	0,57**	0,62**	0,55**	0,67**

Примечание: * значимость на уровне $p < 0,05$; ** значимость на уровне $p < 0,01$.

Так, все характеристики жизнестойкости и копинг-стратегия «ассертивные действия» взаимосвязаны с компонентами ЭИ. Чем выше уровень ЭИ, тем выше активность и жизнестойкость личности. Стратегии избегания и агрессивные действия вовсе не способствуют развитию ЭИ (мы наблюдаем отрицательные связи между данными параметрами). Неожиданным является обнаружение положительных взаимосвязей между стратегией «асоциальные действия» и способностью к управлению эмоциями, пониманию эмоций, межличностным и внутриличностным ЭИ и общим уровнем ЭИ. Действия, противоречащие традиционным социальным нормам, например, демонстрация превосходства для укрепления собственного авторитета, доминирование своих интересов над интересами других, стремление поставить другого в зависимое положение, использование слабостей других, как ни странно, усиливает межличностный и внутриличностный ЭИ. Стратегия «непрямые действия» положительно связана с пониманием чужих эмоций и пониманием эмоций в целом. Возможно, способности к пониманию эмоций позволяют более гибко реагировать на трудности.

Далее были проанализированы особенности ЭИ, жизнестойкости и копинг-стратегий в группах мужчин и женщин. Было выявлено, что внутриличностный ЭИ в большей степени развит у мужчин в отличие от женщин ($p = 0,047$), что подтверждает научные разработки Д.В. Люсина [17].

Обнаружено, что женщины чаще мужчин стремятся к поддержке ($p=0,031$), используют импульсивные ($p < 0,0001$) и агрессивные действия ($p < 0,0001$). А мужчины значительно чаще женщин прибегают к асоциальным стратегиям поведения ($p = 0,053$) для преодоления стрессов (рис. 4). По характеристикам жизнестойкости различий между группой мужчин и женщин не выявлено.

Закключение. Таким образом, проведенное исследование позволило расширить представление о копинг-стратегиях, используемых людьми с разным уровнем ЭИ, и подтвердить научные изыскания о взаимосвязи ЭИ и жизнестойкости личности, выраженности тех или иных компонентов ЭИ у мужчин и женщин, а также о предпочтении разнообразных копинг-стратегий мужчинами и женщинами.

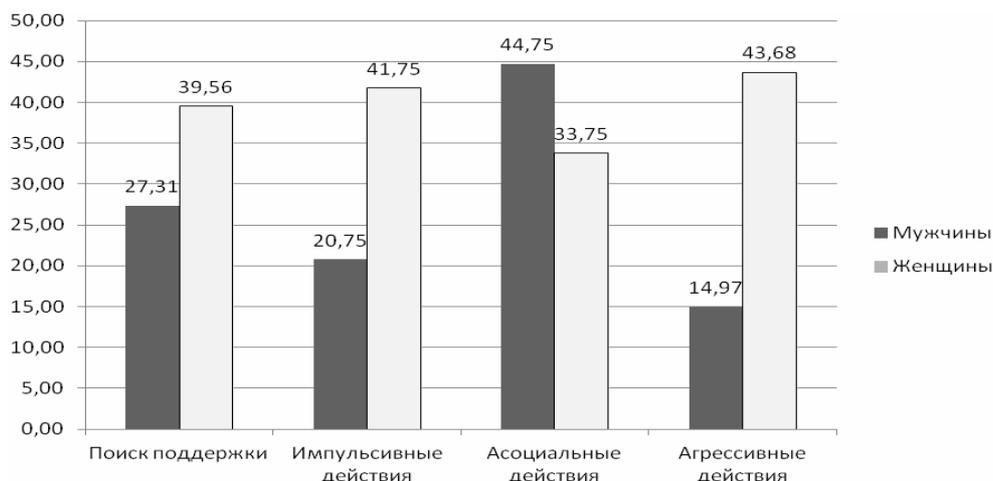


Рисунок 4. – Копинг-стратегии преодоления в группах мужчин и женщин (средние значения по шкалам)

Исследование показало, что люди с высоким уровнем ЭИ активны, жизнестойки, гибко реагируют на трудности, склонны к укреплению авторитета за счет демонстрации своего превосходства, упорно отстаивают свои интересы, иногда стремятся поставить других в зависимое положение. Людям со средним уровнем ЭИ свойственно использование всего арсенала копинг-стратегий преодоления для совладания со стрессами, возможно в силу недостаточно высокого уровня жизнестойкости. У людей с низким уровнем ЭИ слабо выражены все копинг-стратегии преодоления за исключением избегания, они более пассивны, беспомощны, жизненные трудности могут поставить их в тупик. Внутрличностный ЭИ более развит у мужчин в отличие от женщин, которые чаще используют импульсивные, агрессивные действия для преодоления стрессов, а также стремятся к поддержке в трудных для них ситуациях. Наше исследование подтверждает теоретические наработки G.A. Vonanno, C.L. Burtona [14] о некоторой пользе одновременного использования разнообразных стратегий преодоления (конструктивных, неконструктивных, частично конструктивных), что помогает более гибко преодолевать трудности. Важно, что использование всего арсенала стратегий полезно на первых этапах преодоления острых стрессов, но в долгосрочной перспективе успешность преодоления зависит все же от конструктивных стратегий.

Полученные нами данные могут лечь в основу разработки программ психологической помощи людям с разным уровнем развития ЭИ. При этом такая помощь необходима людям и с высоким, и со средним, и с низким уровнем ЭИ, только цели и задачи будут разными. Так, при работе с людьми с высоким уровнем ЭИ необходимо уделить внимание нравственной основе поведения, при работе с людьми с низким и средним уровнем развития ЭИ основной задачей становится развитие жизнестойкого совладания со стрессами.

ЛИТЕРАТУРА

1. Айсмонтас, Б.Б. Сравнительный анализ личностных особенностей студентов очного и дистанционного обучения / Б.Б. Айсмонтас, Мд.У. Актер // Психол. наука и образование. – 2013. – № 4. – С. 288–302.
2. Барцалкина, В.В. Роль внутреннего диалога в развитии личности подростка / В.В. Барцалкина // Вопросы психологии. – 1997. – № 2. – С. 36.
3. Куляцкая, М.Г. Типичные семейные сценарии клиентов с разным уровнем жизнеспособности / М.Г. Куляцкая // Психологическое благополучие современной семьи : материалы межрегион. науч.-практ. конф. с междунар. участием. – Ярославль, 2016. – С. 30–32.
4. Куляцкая, М.Г. Особенности виктимного и жизнестойкого копинг-стилей преодоления личности в экстремальных ситуациях / М.Г. Куляцкая // Психология стресса и совладающего поведения: ресурсы, здоровье, развитие : материалы IV Междунар. научн. конф. – Кострома, 2016. – С. 329–331.
5. Кузьмина, Е.И. Формирование позитивного мышления у студентов с ОВЗ с помощью дистанционных технологий / Е.И. Кузьмина // Психологическая помощь социально незащищенным лицам с использованием дистанционных технологий (интернет-консультирование и дистанционное обучение) : материалы III Междунар. науч.-практ. конф. – М. : МГППУ, 2013. – С. 195–197.
6. Кузьмина, Е.И. Особенности проведения дистанционного тренинга по развитию позитивного (саногенного) мышления у студентов с ОВЗ и их родителей / Е.И. Кузьмина // Психологическая помощь социально незащи-

- ценным лицам с использованием дистанционных технологий (интернет-консультирование и дистанционное обучение) : материалы IV Междунар. науч.-практ. конф. – М. : МГППУ, 2014. – С. 361–365.
7. Левит, Л.З. Влияние эгоизма на эмоциональное выгорание специалиста / Л.З. Левит, Н.П. Радчикова, Е.И. Сапего // Современная зарубежная психология. – 2013. – № 4. – С. 32–44.
 8. Левит, Л.З. Эмоциональное выгорание и эгоизм: особенности взаимодействия / Л.З. Левит, Н.П. Радчикова, Е.И. Сапего // Вестн. Челяб. гос. ун-та. – 2013. – № 34(325). Образование и здравоохранение. Вып. 2. – С. 45–51.
 9. Лонес, О. Моральный конфликт в системе ценностно-нормативных конфликтов малых групп / О. Лонес, О.В. Нагиева // Человеческий фактор: проблемы психологии и эргономики. – 2006. – № 2. – С. 57–58.
 10. Суркова, Е.Г. Глубина внутриличностного конфликта и зрелость совладающего поведения личности / Е.Г. Суркова, Е.В. Гурова // Знание. Понимание. Умение. – 2012. – № 3. – С. 251–256.
 11. Шабанова, Т.Л. Типы эмоционального развития личности у преподавателей ВУЗОВ / Т.Л. Шабанова, Н.Н. Игнатьева // Проблемы современного педагогического образования. – 2016. – № 52-6. – С. 421–427.
 12. Клиническое значение сниженных показателей эмоционального интеллекта учащихся средней общеобразовательной школы / А.Н. Корнетов [и др.] // Вестн. Том. гос. пед. ун-та. – 2015. – № 3 (156). – С. 72–80.
 13. Валиева, Ф.И. Индивидуально-личностные предпосылки резильентного поведения / Ф.И. Валиева // Вестн. Северо-осетин. гос. ун-та им. К.Л. Хетагурова. – 2016. – № 4. – С. 97–101.
 14. Bonanno, G.A. Regulatory Flexibility: An Individual Differences Perspective on Coping and Emotion Regulation / G.A. Bonanno, C.L. Burton // Perspectives on Psychological Science. – 2013. – № 8 (6). – P. 591–612.
 15. Лобанов, А.П. Факторы вербального интеллекта и черты личности: поиск корреляций / А.П. Лобанов, Н.В. Дроздова // Гум.-экан. весн. – 2012. – № 4. – С. 17–23.
 16. Краснополянская, Н.С. Взаимосвязь эмоционального интеллекта и жизнестойкости студентов ВУЗА / Н.С. Краснополянская // Вестн. Брян. гос. ун-та. – 2012. – № 1–2. – С. 150–154.
 17. Люсин, Д.В. Опросник на эмоциональный интеллект ЭИИ: новые психометрические данные / Д.В. Люсин // Социальный и эмоциональный интеллект: от моделей к измерениям. – М. : Ин-т психологии РАН, 2009. – С. 264–278.

Поступила 22.05.2017

COPING STRATEGIES AND HARNESS OF INDIVIDUALS WITH DIFFERENT LEVEL OF EMOTIONAL INTELLIGENCE

M. ODINTSOVA, O. BARINOVA, E. GUROVA

The results of the investigation of coping strategies and hardness of individuals with different emotional intelligence level are analyzed (N=72). It is shown that individuals with high emotional intelligence (EQ) level are active, possess high level of hardness, flexibly react to difficulties, are inclined to strengthen personal authority by means of their superiority demonstration, stoutly defend their interests, sometimes tend to put others in a dependent position. Individuals with average EQ level use whole arsenal of coping strategies to overcome stress, possibly because of insufficiently high level of hardness. Individuals with low EQ level are characterized by all coping strategies weakly expressed except avoidance; such individuals are more passive and helpless; the difficulties of life can put them into a dead end. Intrapersonal EI is more developed in men than in women, which are more likely to use impulsive, aggressive action to overcome the stress and seek social support in difficult situations. The higher is the level of the EQ, the higher are the activity and hardness of a person.

Keywords: *harness, coping strategies, emotional intelligence.*

УДК 159.99

ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ ЛИЦ С РАЗНЫМ ТИПОМ РОЛЕВОЙ ВИКТИМНОСТИ

*Е.И. КУЗЬМИНА, М.Г. КУЛЯЦКАЯ, канд. пед. наук В.С. СЕРГЕЕВА
(Московский государственный психолого-педагогический университет)*

Показана целесообразность выделения типов ролевой виктимности. Это позволяет более детально рассмотреть проявления эмоционального интеллекта (ЭИ) в каждом из них, обнаружить ресурсы развития и преодоления ролевой виктимности. Одним из таких ресурсов являются способности понимать и управлять эмоциями в группе аутовиктимных респондентов, способность управлять эмоциями – в группе виктимных лиц. Гипервиктимным людям необходима психологическая помощь и поддержка в развитии внутриличностного ЭИ, на основе хорошо развитого межличностного интеллекта, гибкости поведения, более эмоционального восприятия других людей и событий жизни в целом. Ролевая виктимность связана с компонентами внутриличностного ЭИ, но не связана с характеристиками межличностного ЭИ, что требует дальнейших исследований в этом направлении. Сознательность, ответственность, умения контролировать события своей жизни и эмоциональная устойчивость благоприятно сказываются на развитии ЭИ. Целенаправленное развитие ЭИ может способствовать снижению уровня ролевой виктимности.

Ключевые слова: ролевая виктимность, аутовиктимный, виктимный, гипервиктимный личностный тип, эмоциональный интеллект.

Введение. Проблема эмоционального интеллекта получила широкое распространение благодаря научным трудам Д. Гоулмана [1]. Первая теоретическая модель эмоционального интеллекта была представлена в 1990 г. американскими психологами П. Сэловеем и Дж. Мейером [по 2]. Необходимо отметить, что значительный интерес к проблеме эмоционального интеллекта связан с тем, что в научно-популярных работах показано, что его развитие способствует успеху в разных сферах человеческой деятельности – это и личная жизнь, и работа, и образование. В ряде исследований [7; 8] установлено, что развитие высокого уровня эмоционального интеллекта является предпосылкой позитивного мышления, тогда как низкий его уровень связан, наоборот, с депрессией, тревогой, что не может не сказаться на результате профессиональной деятельности и личной жизни человека [3–6].

В широком смысле под эмоциональным интеллектом понимают знание своих эмоций, способность в их использовании, управление собой, понимание эмоций других людей и управление отношениями с другими. Эмоциональный интеллект в понимании А.А. Панкратовой – это способность вызывать и сохранять положительные и отрицательные эмоции; переводить положительные эмоции в отрицательные (и наоборот) по поводу некоторого события у себя или у другого человека, чтобы добиться соответствующего поведения (в случае положительных эмоций – поведения «Присвоить событие», в случае отрицательных – «Избавиться от события») [7]. С точки зрения Д.В. Люсина, эмоциональный интеллект – это психологическое образование, формирующееся в ходе жизни человека под влиянием ряда факторов (когнитивные способности, представление об эмоциях, личностная эмоциональность), связанное, с одной стороны, с когнитивными способностями, с другой – с личностными характеристиками [2]. Иными словами, эмоциональный интеллект становится конструктом, объединяющим когнитивные, эмоциональные и регулятивные способности, которые позволяют координировать психическую и социальную жизнь личности.

В настоящее время число исследований эмоционального интеллекта значительно возросло. Это и тема межличностного взаимодействия [3; 6], конфликтов [5; 8–11], способов преодоления трудных жизненных ситуаций [12; 13]. Делаются попытки дифференцировать понятия: общий, социальный и эмоциональный интеллект (Н.А. Батулин, Л.Г. Матвеева). Считается, что от развитости эмоционального интеллекта зависит использование конструктивных стратегий преодоления трудностей (Р.Н. Демиденко, В.В. Власова, Е.Е. Ерохина, М.А. Одинцова, А.М. Спирина); успех разрешения конфликтов (Е.Е. Синельникова, Т.А. Панкова, М.Н. Тепина, Е.Г. Суркова, Е.В. Гурова); конструктивное преодоление синдрома профессионального и эмоционального выгорания (Л.Ю. Колтырева, Т.И. Солодкова, О. Лонес, О.В. Нагиева), эффективность деятельности (Б.Б. Айсмонтас, О.В. Белоконь, Р.А. Кудрин, И.С. Степанов и др.). Исследуются подтипы эмоционального интеллекта, отличающиеся по уровню его рефлексивности (И.Н. Андреева) [2]. Показано, что высокий эмоциональный интеллект при низком уровне рефлексии не защищает личность от дезадаптивных тенденций в поведении. В научной литературе освещаются и вопросы взаимосвязи эмоционального интеллекта и психологической виктимности (О.О. Андронникова, П.С. Герасимова, М.Ю. Емельянова, А.В. Тимофеев, О.И. Шутова, М.С. Шумилкина) [15–17]. Делается общий вывод о том, что чем выше уровень виктимности человека, тем хуже у него развит эмоциональный

интеллект [12; 17]. Исследований, позволяющих выявить степень развитости эмоционального интеллекта у лиц с разным типом ролевой виктимности, проводится крайне мало. А ведь это вопросы гармоничного межличностного взаимодействия, успешности в преодолении трудностей, вопросы, связанные с трансадаптацией личности. Всесторонний анализ эмоционального интеллекта людей, принадлежащих к разным виктимным личностным типам, позволяет не только констатировать факт недостаточного уровня его развития, но и обнаружить ресурсные составляющие эмоционального интеллекта с учетом того или иного типа, а также планировать и разрабатывать программы психологической помощи.

Основная часть. Стоит отметить, что психологическая виктимность бывает разной. М.А. Одинцовой были выделены типы ролевой виктимности (игровая роль жертвы, социальная роль жертвы, позиция жертвы) и описаны их проявления в поведении личности [6; 12; 18]. Мы предположили, что эмоциональный интеллект выражен по-разному у лиц с разным типом ролевой виктимности. Для доказательства данного предположения было проведено исследование, в котором приняли участие 93 человека разного возраста и пола. Средний возраст участников исследования – 38 лет.

Были использованы следующие методики:

1) опросник ролевой виктимности М.А. Одинцовой, Н.П. Радчиковой [18], позволивший получить информацию об уровне виктимизации (англ. *victimization* – превращение в жертву) и выделить группы лиц с разным типом ролевой виктимности;

2) опросник эмоционального интеллекта (ЭмИн) Д.В. Люсина для определения степени выраженности его компонентов у лиц с разным типом ролевой виктимности [19];

3) тест «Большая пятерка» (Г.Г. Князев, Л.Г. Митрофанова, В.А. Бочаров) [20] для выявления взаимосвязей между характеристиками ролевой виктимности, компонентами эмоционального интеллекта и личностными особенностями участников исследования.

Для выделения групп с разным типом ролевой виктимности был проведен кластерный анализ методом *k*-средних (рис. 1). В первую группу вошло 30 человек с игровой ролью жертвы (аутовиктимные). Основными виктимными характеристиками людей данной группы являются переживание беспомощности, некоторая инфантильность, демонстративность, боязнь ответственности, рентные установки, склонность к манипулированию ближайшим окружением. Во вторую – 15 человек с высокими значениями по шкалам игровой и социальной ролей жертвы. Это гипервиктимные лица, которые переживают неудовлетворенность жизнью в целом, пессимистично относятся к происходящему, им характерны рентные установки, переживание беспомощности, чувство одиночества. Третью группу ($N = 24$) пополнили люди с высокими значениями по шкале социальная роль жертвы, глубоко переживающие свое аутсайдерство, стигматизацию, оценивающие окружающий мир враждебным (виктимные) и в четвертую группу – 24 человека с низкими значениями по всем шкалам опросника ролевой виктимности (невиктимные).

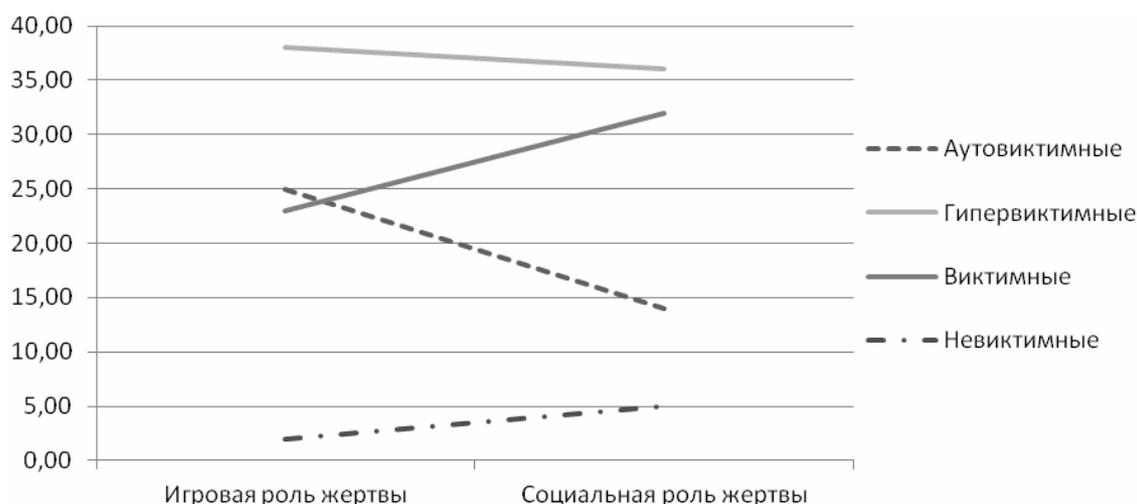


Рисунок 1. – Результаты кластерного анализа: средние значения по шкалам опросника ролевой виктимности для групп лиц с разным типом ролевой виктимности

Далее были проанализированы различия в проявлениях эмоционального интеллекта (ЭИ) между выделенными группами (критерий Краскела – Уоллеса и Манна – Уитни, рис. 2). Анализ показал, что группы значительно различаются по характеристикам ЭИ: понимание своих эмоций ($p = 0,0001$), понимание эмоций в целом ($p = 0,006$), управление своими эмоциями ($p = 0,0001$), управление эмоциями в целом ($p = 0,005$), внутриличностный эмоциональный интеллект ($p = 0,006$), общий уровень эмоционального

интеллекта ($p = 0,001$), а также по таким личностным характеристикам как экстраверсия ($p = 0,010$) и сознательность ($p = 0,008$).

Обнаружено, что лучше понимают свои эмоции невиктимные ($p = 0,004$) в отличие от виктимных и гипервиктимных ($p = 0,0001$) испытуемых. В целом способность понимать эмоции, связи между ними, а также причины, их вызывающие в большей степени характерна для невиктимных и аутовиктимных лиц. Различий между группами не обнаружено ($p = 0,189$). Не обнаружено различий и между группами гипервиктимных и виктимных ($p = 0,092$).

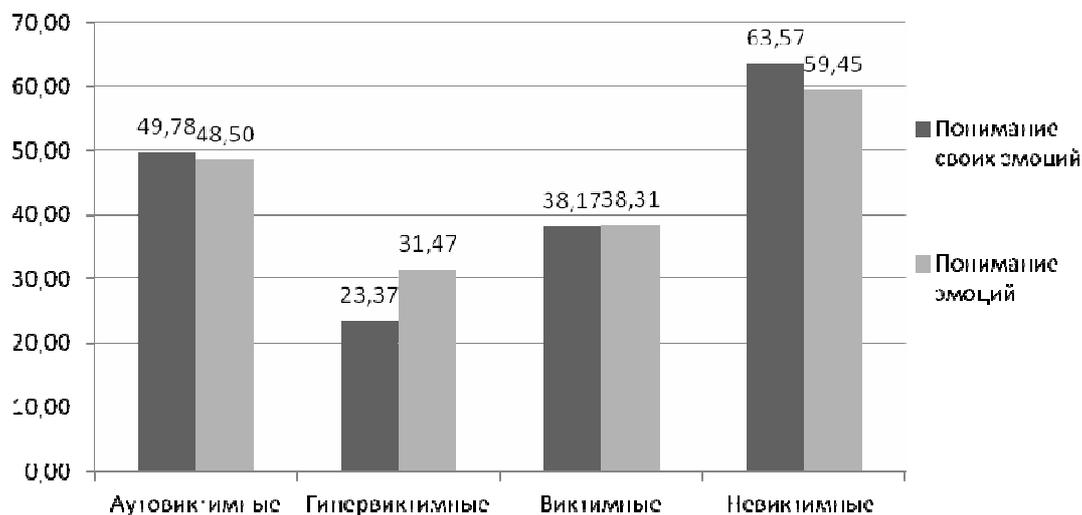


Рисунок 2. – Понимание эмоций в группах лиц с разным типом ролевой виктимности

Способность осознавать, управлять и контролировать свои эмоции, снижать интенсивность отрицательных эмоций, способность к решению проблем без подавления отрицательных эмоций в большей степени свойственна невиктимным в отличие от гипервиктимных ($p = 0,000$), виктимных ($p = 0,005$) и аутовиктимных ($p = 0,011$). Вместе с тем общая способность к управлению эмоциями выше развита в группах невиктимных, виктимных и аутовиктимных в отличие от гипервиктимных, что может способствовать их личностному росту и развитию умений налаживать межличностные отношения (рис. 3).

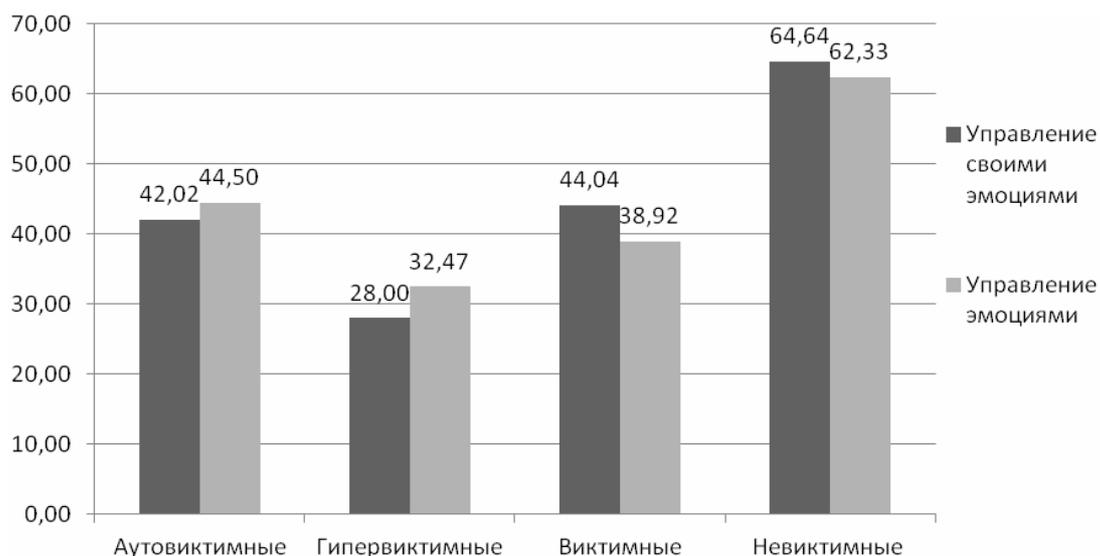


Рисунок 3. – Управление эмоциями в группах лиц с разным типом ролевой виктимности

Внутриличностный эмоциональный интеллект, складывающийся из способностей к пониманию, управлению и выражению своих эмоций, в меньшей степени развит у гипервиктимных в отличие от представителей невиктимной ($p = 0,000$), аутовиктимной ($p=0,004$) и виктимной ($p = 0,054$) групп (рис. 4).

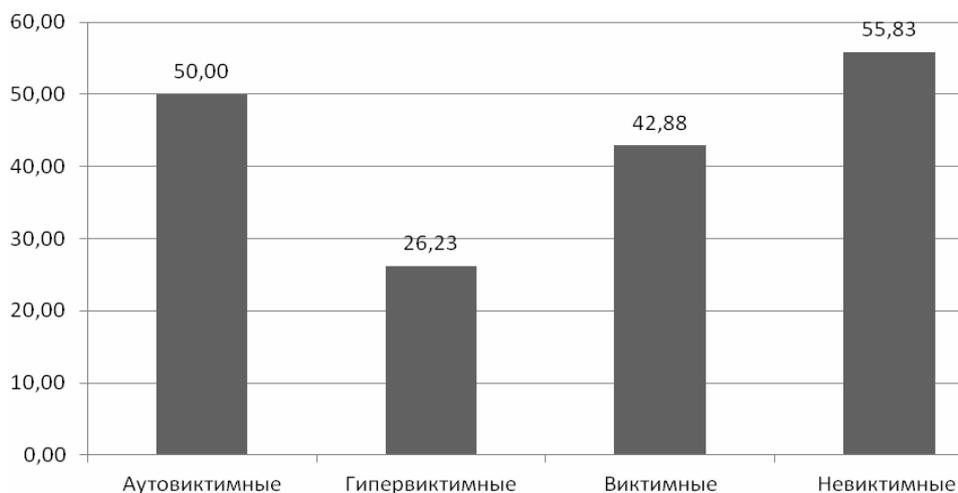


Рисунок 4. – Внутрилиchnостный эмоциональный интеллект в группах лиц с разным типом ролевой виктимности

Общий уровень ЭИ наиболее выражен в группе невиктимных в отличие от виктимных ($p = 0,004$) и гипервиктимных ($p = 0,000$), между которыми значимых различий не обнаружено ($p = 0,076$). Группы невиктимных и аутовиктимных также не различаются между собой ($p = 0,0987$) по уровню развития ЭИ (рис. 5).

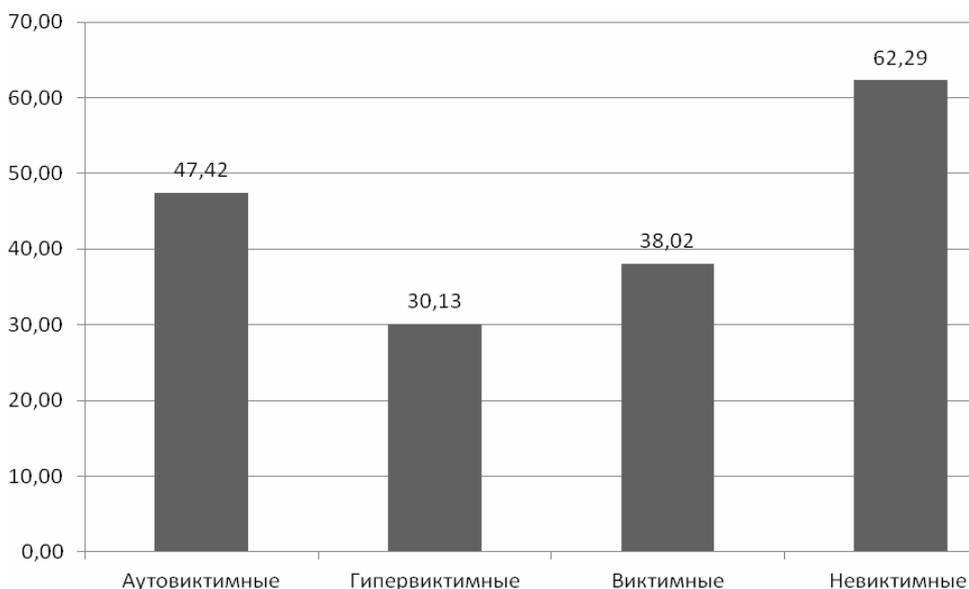


Рисунок 5. – Общий уровень эмоционального интеллекта в группах лиц с разным типом ролевой виктимности

Как видим, эмоциональный интеллект имеет различные проявления в группах лиц с разным типом ролевой виктимности. Лучше всего способности к пониманию, управлению и выражению своих эмоций (внутрилиchnостный ЭИ) развиты в группах невиктимных и аутовиктимных лиц. Возможно, склонность к манипулированию у аутовиктимных играет свою положительную роль в развитии внутрилиchnостного ЭИ. В группе виктимных обнаружена ресурсная составляющая их ЭИ – это способность к пониманию и управлению эмоциями. По характеристикам межличностного ЭИ различий между группами не обнаружено, что согласуется с исследованиями М.А. Одинцовой и А.М. Спириной [12]. Все участники исследования независимо от типа ролевой виктимности способны понимать эмоциональные состояния других людей на основе их внешнего выражения, вызывать у других людей разные эмоции, а также снижать интенсивность нежелательных эмоций.

По таким личностным характеристикам, как экстраверсия и сознательность, также обнаружены значимые различия между группами. В большей степени направлены на свой внутренний мир, необщительны, склонны к независимости и самостоятельности лица, переживающие свое аутсайдерство (группа виктимных) в отличие от остальных групп ($p < 0,01$) испытуемых. Лучше контролируют свое поведение, организованы, ответственные, исполнительны представители невиктимной группы в отличие от групп с разным типом виктимности ($p < 0,05$). Различие обнаружено и по характеристике «эмоциональная стабильность», которая наиболее выражена в группе невиктимных в отличие от гипервиктимных ($p = 0,045$). Иными словами, гипервиктимные люди более тревожны, раздражительны, пессимистично относятся к жизни, менее удовлетворены собой и своей жизнью в отличие от невиктимных, которые спокойно и рационально относятся к происходящему.

Далее был проведен корреляционный анализ, позволяющий выявить взаимосвязи между ЭИ, ролевой виктимностью и некоторыми личностными характеристиками (табл.).

Таблица 1. – Взаимосвязь ЭИ, ролевой виктимности, сознательности, эмоциональной стабильности

Личностные особенности	Понимание своих эмоций	Управление своими эмоциями	Контроль экспрессии	Внутриличностный ЭИ	Понимание эмоций	Управление эмоциями	Общий уровень ЭИ
Игровая роль жертвы	-0,49**	-0,37**	-0,41**	-0,437**	-0,31**	-0,37**	-0,39**
Социальная роль жертвы	-0,46**	-0,37**	-0,22*	-0,32**	-0,35**	-0,34**	-0,39**
Ролевая виктимность	-0,52**	-0,41**	-0,35**	-0,42**	-0,36**	-0,39**	-0,41**
Сознательность	0,30**	0,26*	0,03	0,22*	0,27*	0,21*	0,26*
Эмоциональная устойчивость	0,15	0,23*	0,29**	0,26*	0,09	0,26*	0,14

Примечание: * значимость на уровне $p < 0,05$; ** значимость на уровне $p < 0,01$.

Корреляционный анализ позволил обнаружить 21 отрицательную связь между компонентами ЭИ (понимание и управление своими эмоциями, контроль экспрессии, внутриличностный ЭИ, понимание эмоций, управление эмоциями, общий уровень ЭИ) и всеми характеристиками ролевой виктимности. Чем выше уровень ролевой виктимности, тем ниже ЭИ, что согласуется с результатами исследований О.О. Андронниковой П.С. Герасимовой, М.Ю. Емельяновой, А.В. Тимофеева, О.И. Шутовой, М.С. Шумилкиной [3; 17; 20]. Следовательно, целенаправленное развитие ЭИ может способствовать снижению уровня ролевой виктимности. Анализ показал, что ролевая виктимность не связана с компонентами межличностного ЭИ, что требует дальнейших исследований. Сознательность, ответственность, умения контролировать события своей жизни, и эмоциональная устойчивость благоприятно сказываются на развитии ЭИ личности. Это подтверждает предположение Д.В. Люсина о взаимосвязи ЭИ и некоторых личностных характеристик, к которым автор отнес эмоциональную устойчивость и чувствительность [2]. Данное исследование показало, что сознательный контроль за своим поведением и деятельностью, самообладание, упорство, организованность также может способствовать развитию внутриличностного ЭИ.

Заключение. Таким образом, исследование демонстрирует целесообразность выделения типов ролевой виктимности, что позволяет более детально рассмотреть проявления ЭИ в каждом из них, обнаружить ресурсы развития и преодоления ролевой виктимности. Одним из таких ресурсов становятся способности понимать и управлять эмоциями в группе аутовиктимных, способность управлять эмоциями – в группе виктимных лиц. Гипервиктимным людям требуется психологическая помощь и поддержка в развитии внутриличностного ЭИ на основе хорошо развитого межличностного интеллекта, гибкости поведения, более эмоционального восприятия других людей и событий жизни в целом.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гоулман, Д. Эмоциональный интеллект / Д. Гоулман – М. : АСТ: Хранитель, 2008. – 478 с.
2. Люсин, Д.В. Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования / Д.В. Люсин – М. : Ин-т психологии РАН, 2004. – С. 29–36.
3. Айсмонтас, Б.Б. Сравнительный анализ личностных особенностей студентов очного и дистанционного обучения / Б.Б. Айсмонтас, Мд.У Актер // Психол. наука и образование. – 2013. – № 4. – С. 288–302.

4. Левит, Л.З. Влияние эгоизма на эмоциональное выгорание специалиста / Л.З. Левит, Н.П. Радчикова, Е.И. Сапего // Современная зарубежная психология. – 2013. – № 4. – С. 32–44.
5. Лонес, О. Моральный конфликт в системе ценностно-нормативных конфликтов малых групп / О. Лонес, О.В. Нагиева // Человеческий фактор: проблемы психологии и эргономики. – 2006. – № 2. – С. 57–58.
6. Одинцова, М.А. Проблема виктимного личностного типа в психологии / М.А. Одинцова // Изв. Саратов. ун-та. Сер. Философия. Психология. Педагогика. – 2014. – Т. 14. № 2-1. – С. 73–79.
7. Панкратова, А.А. Эмоциональный интеллект: примеры программы формирования [Электронный ресурс] / А.А. Панкратова // Психол. исслед. – 2010. – N 1(9). – Режим доступа: <http://psystudy.ru>. – Дата доступа: 21.01.2017.
8. Барцалкина, В.В. Роль внутреннего диалога в развитии личности подростка / В.В. Барцалкина // Вопросы психологии. – 1997. – № 2. – С. 36.
9. Суркова, Е.Г. Глубина внутриличностного конфликта и зрелость совладающего поведения личности / Е.Г. Суркова, Е.В. Гурова // Знание. Понимание. Умение. – 2012. – № 3. – С. 251–256.
10. Кузьмина, Е.И. Формирование позитивного мышления у студентов с ОВЗ с помощью дистанционных технологий / Е.И. Кузьмина // Психологическая помощь социально незащищенным лицам с использованием дистанционных технологий (интернет-консультирование и дистанционное обучение) : материалы III Междунар. науч.-практ. конф. – М. : МГППУ, 2013. – С. 195–197.
11. Кузьмина, Е.И. Особенности проведения дистанционного тренинга по развитию позитивного (саногенного) мышления у студентов с ОВЗ и их родителей / Е.И. Кузьмина // Психологическая помощь социально незащищенным лицам с использованием дистанционных технологий (интернет-консультирование и дистанционное обучение) : материалы IV Междунар. науч.-практ. конф. – М. : МГППУ, 2014. – С. 361–365.
12. Одинцова, М.А. Эмоциональный интеллект как один из основных ресурсов инфантильных подростков / М.А. Одинцова, А.М. Спирина // Воспитание школьников. – 2012. – № 7. – С. 58–63.
13. Одинцова, М.А. Феномен «жертва» в научной литературе и житейских представлениях / М.А. Одинцова // Ом. науч. вестн. – 2006. – № 10 (49). – С. 89–94.
14. Андреева, И.Н. Психологическая характеристика подтипов эмоционального интеллекта с низким его уровнем / И.Н. Андреева // Когнитивные штудии: когнитивная парадигма в междисциплинарных исследованиях : материалы VI Междунар. междисциплинар. конф. / под ред. А.П. Лобанова, Н.П. Радчиковой. – Вып. 6. – Минск : БГПУ, 2015. – С. 28–35.
15. Андроникова, О.О. Особенности взаимосвязи различных типов жертвенной позиции и эмоционального интеллекта / О.О. Андроникова, П.С. Герасимова // Сибир. пед. журн. – 2016. – № 5. – С. 118–125.
16. Тимофеев, А.В. Нарушения эмоционального интеллекта как фактор повышения виктимности подростка / А.В. Тимофеев, М.Ю. Емельянова, О.И. Шутова // Личность в экстремальных и кризисных ситуациях жизнедеятельности. – 2014. – № 4. – С. 226–233.
17. Шумилкина, М.В. Психологическая виктимность и эмоциональный интеллект / М.В. Шумилкина // Достижения вузов. науки. – 2015. – № 14. – С. 92–95.
18. Одинцова, М.А. Этапы разработки опросника «Тип ролевой виктимности» / М.А. Одинцова, Н.П. Радчикова // Ярослав. пед. вестн. – 2012. – Т. 2, № 1. – С. 309–314.
19. Люсин, Д.В. Новая методика для измерения эмоционального интеллекта: опросник ЭмИн / Д.В. Люсин // Психолог. диагностика. – 2006. – № 4. – С. 3–22.
20. Князев, Г.Г. Валидизация русскоязычной версии опросника Л. Голдберга «Маркеры факторов «Большой Пятерки» / Г.Г. Князев, Л.Г. Митрофанова, В.А. Бочаров // Психол. журн. – 2010. – Т. 31, № 5. – С. 100–110.

Поступила 04.05.2017

EMOTIONAL INTELLIGENCE OF INDIVIDUALS WITH DIFFERENT TYPES OF ROLE VICTIMIZATION

E. KUZMINA, M. KULYATSKAYA, V. SERGEEVA

The study shows the practicability of distinguishing the types of role victimization. This allows you to see manifestations of EQ in more detail in each of the distinguished types, to find the resources of development and role victimization overcoming. One of these resources is the ability to understand and control emotions in autovictimization group, the ability to control emotions – in victimization group. Individuals with hyper-victimization need psychological help and support in the development of intrapersonal EQ, based on well-developed interpersonal intelligence, flexibility of behavior, more emotional perception of other people and events of life in general. Role victimization is associated with components of intrapersonal EQ, but not related to interpersonal EQ characteristics, that requires further investigation. Conscientiousness, responsibility, ability to control life events and emotional stability have a positive impact on the development of personal EQ. Targeted development of EQ can contribute to reducing the role of victimization level.

Keywords: *role victimization, autovictimization, victimization, hyper-victimization, personal type, emotional intelligence.*

УДК 159.923.33

РОЛЬ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ КРЕАТИВНОСТИ В ВЫБОРЕ КОПИНГ-СТРАТЕГИЙ

канд. психол. наук, доц. С.П. ДЕРЕВЯНКО

(Черниговский национальный педагогический университет имени Т.Г. Шевченко)

Охарактеризованы осознанная и неосознанная эмоциональная креативность лиц юношеского возраста. Проанализирована связь осознанной эмоциональной креативности с копинг-стратегиями. Показано, для копинг-поведения лиц с высоким уровнем эмоциональной креативности наиболее важное значение имеют такие составляющие эмоциональной креативности, как эмоциональная осведомленность и искренность в выражении эмоций. Копинг-поведение лиц с низким и средним уровнями эмоциональной креативности в большей мере связано со стремлением к необычным переживаниям. Наименьшее значение для копинга имеет четкость выражения эмоций. Установлено, что в стрессовых ситуациях лицам с высоким уровнем эмоциональной креативности эмоциональный опыт помогает не дистанцироваться от проблем, связанных со стрессом, а лицам с низким уровнем эмоциональной креативности способность переживать необычные эмоции содействует позитивной переоценке и конструктивному решению проблемы.

Ключевые слова: эмоциональная креативность, осознанная эмоциональная креативность, неосознанная эмоциональная креативность, копинг-стратегии.

Для современной науки остается недостаточно ясной связь между эмоциями и креативностью. На протяжении 80-х–90-х годов XX ст. было проведено немало исследований, которые подтвердили несомненность влияния эмоций на креативность. К примеру, это данные экспериментов Е. Айзен, Г. Кауфмана и С. Восбург относительно связи настроения и креативности; опыты С. Росс, которая выделила основные параметры эмоциональности, важные для творчества [1]; работы Т. Любарта, содержащие пояснения механизмов влияния позитивных и негативных эмоций на креативное мышление.

Вместе с тем недостаточно четко представлены данные: какие именно адаптивные возможности содержит связь эмоций с креативностью? Одинаковое ли влияние осуществляют эмоции на креативность на разных этапах онтогенеза? Имеет ли место при этом стрессозащитный потенциал? Особенно актуальны эти вопросы в современных условиях, когда с каждым днем появляется все больше факторов, угрожающих безопасности функционирования человека в различных сферах жизни.

Модное ныне понятие «эмоциональная креативность» было введено в психологию Дж. Эйвериллом в 1991 г. Этот феномен был охарактеризован ученым как способность переживать и выражать новые оригинальные эмоции посредством модификации обычных, стандартных эмоций в соответствии с влиянием определенных ситуаций (повседневных или стрессовых). По сути, эмоциональная креативность – это набор обычных, известных всем эмоций или чувств (таких как печаль, гнев, надежда, разочарование и т.д.), которые переживаются в комплексе, одновременно, в следствии чего появляется глубокое эмоциональное переживание.

В целом все попытки представить эмоциональную креативность как научное понятие во многом схожи с вариантами презентации сущности иного понятия, которое было введено в психологический тезаурус почти одновременно с эмоциональной креативностью – это эмоциональный интеллект. Каждое из понятий вызвало трудности относительно их категоризации: это эмоциональные явления, личностные черты или способности? Как и эмоциональный интеллект, эмоциональную креативность ученые объясняли или как личностное качество, свойство или как когнитивную способность.

К примеру К. Валуева представляет эмоциональную креативность как когнитивную способность, которая предназначена для решения задач с эмоциональным содержанием (т.е. предполагает раскодирование эмоциональной информации относительно понимания определенных жизненных событий) [2].

Т. Березина рассматривает эмоциональную креативность как составляющую социальной креативности и определяет это явление как способность, которая обеспечивает эмоциональное взаимодействие между людьми.

Р. Терещенко также объясняет эмоциональную креативность как способность в ее тесной взаимосвязи с выполнением определенной деятельности, но вместе с тем считает этот феномен составляющей частью не социальной, а художественной креативности. Это означает, что эмоциональная креативность – способность, которая является необходимой для успешного функционирования субъекта в сфере искусства.

И.Н. Андреева, поддерживая взгляды Дж. Эйверилла, связывает эмоциональную креативность с личностными характеристиками и считает, что эмоциональная креативность обеспечивает прежде всего новизну эмоциональной реакции на различные события жизни [3].

Таким образом, относительно определения сущности эмоциональной креативности можно условно выделить два подхода: деятельностный (эмоциональная креативность – это прежде всего способность, которая содействует эффективности выполнения деятельности) и личностный (эмоциональная креативность – это личностное качество).

Относительно структурных компонентов эмоциональной креативности у современных ученых также существуют разные точки зрения. А именно, автор термина «эмоциональная креативность» Дж. Эйверилл выделяет в структуре эмоциональной креативности следующие основные составляющие: новизну, эффективность, аутентичность. К тому же ученый четко разграничивает составляющие эмоциональной креативности как личностного образования (осознание наличия новых эмоциональных переживаний) и составляющие эмоциональной креативности как неосознаваемой способности (сами эмоциональные переживания). В составе эмоциональной креативности как личностного образования Дж. Эйверилл выделяет эмоциональную подготовленность – понимание различных эмоциональных переживаний на базе предшествующего эмоционального опыта; новизну – способность переживать необычные эмоции; эффективность – умение выразительно, адекватно выражать эмоции; аутентичность – искреннее, реальное отражение эмоций, переживаний. Эмоциональная креативность как неосознаваемая способность включает в свой состав новизну (новые эмоциональные впечатления), эффективность (адекватность эмоциональных переживаний) и интеграцию (продуцирование эмоциональных переживаний посредством объединения различных эмоций и чувств) [4].

М. Кузнецов и Н. Диомидова считают, что конкретная структура эмоциональной креативности определяется ее уровнем (высоким или низким) и типом ситуации, с которой она взаимодействует (повседневная или стрессовая).

Т. Березина отмечает, что структура эмоциональной креативности включает в себя компоненты, аналогичные характеристикам дивергентного мышления Торренса: беглость (продуктивность) – способность продуцировать определенное количество различных эмоциональных переживаний; гибкость – способность переключаться от эмоций одного типа к эмоциям другого типа; оригинальность – способность переживать новые, нестандартные эмоции в повседневных обычных ситуациях; разработанность – способность детально выражать эмоции, которые переживаются [5].

С нашей точки зрения, структура эмоциональной креативности содержит осознаваемый и неосознаваемый компоненты, каждый из которых включает определенные составляющие. В соответствии с этим утверждением можно выделить две разновидности эмоциональной креативности: осознанную и неосознанную.

Осознанная эмоциональная креативность характеризуется стремлением к искренним и духовным по своему содержанию эмоциональным переживаниям, приобретению эмоционального опыта, адекватному выражению эмоциональных переживаний при взаимодействии с другими людьми.

Неосознанная эмоциональная креативность проявляется в способности к накоплению различных эмоциональных впечатлений, но связана с их слабой рефлексивностью, даже непонятностью.

Анализ исследований ученых относительно проблематики, связанной с эмоциональной креативностью дает основания выделить два основных направления изучения этого феномена:

- личностное, направленное на установление связи между эмоциональной креативностью и личностными характеристиками;
- адаптационное, которое предполагает изучение роли эмоциональной креативности в жизнедеятельности человека.

В рамках первого направления была установлена значимая связь эмоциональной креативности с самооффективностью, самооценкой, самоуважением, доброжелательностью. Исследования адаптационного направления показали значимость связи эмоциональной креативности с открытостью опыту, сотрудничеством с другими людьми, травматическим опытом в детстве [3, с. 150]. Относительно данного направления нами также было проведено эмпирическое исследование, направленное на изучение роли эмоциональной креативности в жизнедеятельности лиц юношеского возраста.

Цель исследования – изучение адаптивного и стрессозащитного потенциала эмоциональной креативности.

Основные задачи исследования:

- охарактеризовать осознанную и неосознанную эмоциональную креативность лиц юношеского возраста;
- проанализировать связь эмоциональной креативности с копинг-стратегиями как способами преодоления стрессовых ситуаций.

Основные теоретические положения, на которых было основано исследование:

- теория Дж. Эйверилла, в которой эмоциональная креативность представлена как способность оригинально, нестандартно переживать и проявлять собственные эмоции, дополненная нашими представлениями о существовании осознанной и неосознанной эмоциональной креативности;

– теория Р. Лазаруса, С. Фолкмана о копинг-поведении как осознанном поведении субъекта, направленном на психологическое преодоление стресса. Основные копинг-стратегии: конфронтация, дистанцирование, самоконтроль, поиск социальной поддержки, принятие ответственности, избегание, планирование плана действий, позитивная переоценка.

Эмпирическое исследование включало в себя два основных этапа:

I. Изучение осознанного и неосознанного компонентов эмоциональной креативности лиц юношеского возраста посредством использования методик Дж. Эйверилла: опросника ЕСІ (осознанная эмоциональная креативность) и теста эмоциональных триад (неосознанная эмоциональная креативность).

На этом этапе исследования предполагалось выделение групп испытуемых с высоким, средним и низким уровнями эмоциональной креативности.

II. Анализ взаимосвязей между отдельными составляющими эмоциональной креативности и копинг-стратегиями. На данном этапе исследования был дополнительно использован опросник WOCQ (Ways of Coping Questionnaire; R. Lazarus, S. Folkman) адаптированный С. Хаировой, предназначенный для выявления копинг-стратегий, которые используются в стрессовых ситуациях.

В исследовании приняли участие 80 человек – студенты Черниговского национального педагогического университета имени Т.Г. Шевченко специальностей «Психология», «Социальная педагогика», «Социология», преимущественно девушки, что связано со спецификой названных специальностей. Возраст испытуемых варьируется от 17 до 23 лет.

Результаты I-го этапа исследования. На данном этапе исследования были применены следующие методические процедуры: (1) определение уровня выраженности составляющих осознанной и неосознанной эмоциональной креативности посредством анализа данных процентильной статистики; (2) выделение групп испытуемых с высоким, средним и низким уровнями эмоциональной креативности посредством применения кластерного анализа данных (метод *K*-средних); (3) анализ связей между показателями осознанной и неосознанной эмоциональной креативности путем применения корреляционного анализа.

Данные распределения испытуемых по уровням выраженности отдельных составляющих осознанной эмоциональной креативности (табл. 1) показали, что у респондентов наиболее выраженной является способность к внешнему выражению своих новых эмоциональных переживаний (показатель «эффективность»), наименее сформированной оказалась способность к накоплению эмоционального опыта (показатель «подготовленность»). Это означает, что лица юношеского возраста хорошо владеют способностью демонстрировать свои эмоциональные переживания, но недостаточно умело могут их рефлексировать. Относительно искренности своих эмоций и чувств – почти все испытуемые достаточно открыты перед собой и другими людьми.

Таблица 1. – Распределение респондентов по уровням выраженности отдельных составляющих осознанной и неосознанной эмоциональной креативности (%)

Составляющие эмоциональной креативности	Уровни выраженности составляющих эмоциональной креативности		
	высокий	средний	низкий
Осознанная эмоциональная креативность:			
1. Подготовленность	15	40	45
2. Новизна	27	48	25
3. Эффективность	44	40	16
4. Аутентичность	10	68	22
Неосознанная эмоциональная креативность:			
1. Новизна	25	74	1
2. Эффективность	19	77	4
3. Интегративность	21	72	7

Также, следуя данным, приведенным в таблице 1, почти у всех респондентов в достаточной мере сформированы все составляющие неосознанной эмоциональной креативности, лишь у незначительного процента испытуемых выявлен низкий уровень выраженности этих составляющих. Это может означать, что у всех молодых людей имеет место наличие новых эмоциональных впечатлений и их адекватное восприятие, но далеко не все эти лица склонны к осмыслению и накоплению своих эмоциональных переживаний.

Результаты кластерного анализа подтвердили обозначенное выше. По данным, приведенным в таблице 2, неосознанная эмоциональная креативность выражена у респондентов в большей мере, чем осознанная.

Таблица 2. – Группы испытуемых с разными уровнями выраженности осознанной и неосознанной эмоциональной креативности (данные кластерного анализа)

Виды эмоциональной креативности (ЭК)	Группы испытуемых (n = 80)		
	высокий уровень эмоциональной креативности	средний уровень эмоциональной креативности	низкий уровень эмоциональной креативности
Осознанная ЭК	24	32	24
Неосознанная ЭК	20	50	10

Данные корреляционного анализа показали отсутствие какой-либо связи между показателями осознанной и неосознанной эмоциональной креативности, что дает основания констатировать независимость одной от другой этих двух качеств, т.е. способность приобретать новые эмоциональные впечатления не связана со способностью к их рефлексии и преобразованию в эмоциональные переживания.

Результаты II-го этапа исследования. Эмпирическое исследование на этом этапе также предполагало определенные методические процедуры: (1) сравнение выделенных ранее групп испытуемых по основным показателям выбора копинг-стратегий (сравнение данных было произведено посредством использования *t*-критерия Стьюдента для независимых выборок); (2) выявление связи между составляющими эмоциональной креативности и копинг-стратегиями в группах испытуемых с низким, средним и высоким уровнями эмоциональной креативности (путем применения корреляционного анализа).

Сравнение выделенных групп испытуемых с разными уровнями эмоциональной креативности по показателям выбора копинг-стратегий не показало значимых результатов – это означает, что выбор определенного копинга не зависит от уровня выраженности эмоциональной креативности.

Вместе с тем корреляционный анализ показал наличие связи между составляющими осознанной эмоциональной креативности и копинг-стратегиями в каждой отдельной кластерной группе испытуемых. На наш взгляд, это свидетельствует о наличии особенностей относительно преодоления стрессовых ситуаций в зависимости от уровня выраженности эмоциональной креативности.

В группе испытуемых с *низким уровнем* эмоциональной креативности была установлена связь:

(1) между составляющей эмоциональной креативности «новизна» и копинг-стратегией «позитивная переоценка» ($r = 0,475$; $p \leq 0,05$). Естественно, что направленность на поиск позитивного значения стрессовой ситуации содействует переживанию необычных эмоций и в целом дает возможность посмотреть на проблемную ситуацию с другой стороны;

(2) составляющей эмоциональной креативности «новизна» и копинг-стратегией «поиск социальной поддержки» ($r = 0,435$; $p \leq 0,05$). Это означает, что способность переживать новые, необычные эмоции побуждает лиц с низким уровнем эмоциональной креативности в стрессовых ситуациях обращаться за информационной, психологической поддержкой к другим людям. Вероятно, разнообразие эмоциональных переживаний усиливает смелость этих лиц относительно взаимодействия с другими людьми;

(3) составляющей эмоциональной креативности «новизна» и копинг-стратегией «построение плана действий» ($r = 0,433$; $p \leq 0,05$). Это свидетельствует о том, что стремление лиц с низкими показателями эмоциональной креативности переживать необычные эмоции связано также с активными организационными действиями, направленными на исправление стрессовой ситуации.

В группе испытуемых со *средним уровнем* эмоциональной креативности была установлена обратная связь между составляющей эмоциональной креативности «новизна» и копинг-стратегией «самоконтроль» ($r = -0,462$; $p \leq 0,01$). Выявленная связь свидетельствует – чем больше молодой человек стремится к необычным переживаниям, тем меньше он будет прилагать усилий, направленных на регуляцию, контроль собственных эмоций и чувств, или наоборот: чем меньше будут контролироваться эмоциональные переживания, тем более вероятным является возникновение именно необычных переживаний.

В группе испытуемых с *высоким уровнем* эмоциональной креативности была установлена обратная связь:

(1) между составляющей эмоциональной креативности «подготовленность» и копинг-стратегией «дистанцирование» ($r = -0,429$; $p \leq 0,01$). Обратная связь между этими показателями свидетельствует о том, что эмоциональная осведомленность помогает лицам с высоким уровнем эмоциональной креативности адекватно оценивать стрессовую ситуацию, не отделяться от возникающих проблем, а прилагать достаточно усилий, чтобы исправить их;

(2) составляющей эмоциональной креативности «аутентичность» и копинг-стратегией «поиск социальной поддержки» ($r = -0,348$; $p \leq 0,05$). Выявленная связь означает, что искренность в отношении собственных эмоциональных переживаний помогает самостоятельно разрешить стрессовую ситуацию, не обращаясь за психологической поддержкой (или иными видами помощи) к другим людям.

Таким образом, корреляционный анализ данных исследования показал наличие прямой связи между составляющими осознанной эмоциональной креативности и копинг-стратегиями в группе испытуемых с низким уровнем выраженности эмоциональной креативности и наличие обратной связи между названными выше показателями в группах испытуемых с высоким и средним уровнями выраженности

эмоциональной креативности. Вероятно, с повышением уровня осознанной эмоциональной креативности снижается потребность в выборе стратегий преодоления стрессовой ситуации определенного спектра.

Также, исследование показало, что для копинг-поведения лиц с высоким уровнем эмоциональной креативности наиболее важное значение имеют такие составляющие эмоциональной креативности как «подготовленность» (по сути эмоциональная осведомленность) и аутентичность (искренность в выражении эмоций). Копинг-поведение лиц с низким и средним уровнями эмоциональной креативности в большей мере связано с «новизной» (стремлением к необычным переживаниям). Наименьшее значение для копинга имеет «эффективность» (четкость выражения эмоций).

Выводы. По данным проведенного исследования можно констатировать следующее:

1. Эмоциональная креативность как способность к переживанию и эффективному выражению новых форм стандартных эмоций может проявляться в осознанном и неосознанном аспектах. Осознанная эмоциональная креативность характеризуется способностью к осмыслению новых эмоциональных переживаний, их адекватному выражению, накоплению эмоционального опыта в целом. Неосознанная эмоциональная креативность проявляется в способности приобретать новые эмоциональные впечатления.

2. У лиц юношеского возраста более выраженной является неосознанная эмоциональная креативность, что вероятно связано с наличием большого количества эмоциональных впечатлений в общем, и вместе с тем с недостаточным стремлением к их рефлексии.

3. Осознанная и неосознанная эмоциональная креативность и их составляющие не связаны между собой, это независимые психологические образования.

4. Осознанная эмоциональная креативность лиц юношеского возраста характеризуется адаптивным потенциалом: составляющие эмоциональной креативности содействуют адаптации личности к негативным последствиям стрессовой ситуации. В стрессовых ситуациях лицам с высоким уровнем эмоциональной креативности эмоциональная осведомленность и стремление искренне выразить свои эмоции помогают не дистанцироваться от проблем, связанных со стрессом, а лицам с низким уровнем эмоциональной креативности способность переживать необычные эмоции содействует позитивной переоценке и построению конкретного плана действий в разрешении проблем.

Перспективы дальнейших исследований связаны с изучением представленной проблематики в иных возрастных группах.

ЛИТЕРАТУРА

1. Люсин, Д.В. Влияние эмоций на креативность / Д.В. Люсин // Творчество: от биологических оснований к социальным и культурным феноменам / под ред. Д.В. Ушакова – М. : Ин-т психологии РАН, 2011. – С. 372–389.
2. Валуева, Е.А. Диагностика эмоциональной креативности / Е.А. Валуева // Социальный и эмоциональный интеллект: от процессов к измерениям : сб. науч. работ / науч. ред. Д.В. Люсин, Д.В. Ушаков. – М.: Ин-т психологии РАН, 2009. – С. 216–228.
3. Андреева, И.Н. Эмоциональный интеллект и эмоциональная креативность / И.Н. Андреева // Азбука эмоционального интеллекта. – СПб. : БХВ-Петербург, 2012. – С. 85–94.
4. Averill, J.R. Individual differences in emotional creativity: structure and correlates / J.R. Averill // Journal of Personality. – 1999. – 67:2. – P. 331–371.
5. Березина, Т.Н. Эмоциональная креативность личности: определение и структура / Т.Н. Березина, Р.Н. Терещенко // Психология и психотехника. – 2012. – № 2. – С. 43–50.

Поступила 17.05.2017

THE ROLE OF EMOTIONAL CREATIVITY IN THE ELECTION OF COPING STRATEGIES

S. DEREVYANKO

The conscious and unconscious emotional creativity of young people are characterized. The connection of conscious emotional creativity with coping strategies is analyzed. It is shown that for the coping behavior of people with a high level of emotional creativity, the most important are the components of emotional creativity, such as emotional awareness and sincerity in the expression of emotions. The coping behavior of individuals with low and medium levels of emotional creativity is more associated with the desire for unusual experiences. The least value for coping is the clarity of expression of emotions. It is established that in stressful situations for people with a high level of emotional creativity, emotional experience helps not to distance oneself from problems related to stress, and to persons with a low level of emotional creativity, the ability to experience unusual emotions contributes to a positive reassessment and constructive resolution of the problem.

Keywords: emotional creativity, conscious emotional creativity, unconscious emotional creativity, coping strategies.

УДК 159.9

**ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ СОСТОЯНИЙ ШКОЛЬНИКОВ:
СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ НА ПРИМЕРЕ УЧАЩИХСЯ 4-х И 5-х КЛАССОВ**

*канд. психол. наук, доц. И.В. МОРОЗИКОВА
(Смоленский государственный университет)*

Представлен сравнительный анализ различных эмоциональных состояний у учащихся младшего и среднего звена школы. Рассматривается выраженность таких эмоций, как интерес, радость, удивление, горе, гнев, отвращение, страх, презрение, стыд, вина. Выявлены актуальные эмоциональные состояния, а также доминирующее самочувствие школьников данных возрастных групп. Показаны различия в представленности и выраженности отдельных эмоций у младших школьников и учащихся среднего звена. Отмечается, что школьникам четвертых и пятых классов в целом присуще положительное самочувствие, однако, имеются различия в проявлении эмоциональных состояний. Так, у пятиклассников отсутствует такое состояние, как горе, гнев, отвращение, страх. При этом среди всех эмоций в обеих группах доминирует радость. Отмечается, что частота проявления эмоций повышается у учащихся среднего звена школы, происходит их дифференциация, что связано с возрастными особенностями и личностным развитием детей.

Ключевые слова: *эмоции, эмоциональные состояния школьников, образовательный процесс.*

Изучение эмоциональных состояний в образовательном процессе в первую очередь связано с попыткой установить взаимосвязь между эмоциями и интеллектом. О взаимодействии аффекта и интеллекта писали такие ученые, как И.А. Васильев, Б.М. Величковский, Л.С. Выготский, Г.Г. Кравцов и др. Психические состояния и их проявления в учебном процессе исследовали А.О. Прохоров, А.Б. Хромов и др. Динамическую сторону психической активности, проявление эмоций, особенности эмоциональных состояний изучали В.К. Вилюнас, Д. Гоулман, К. Изард, Е.П. Ильин, Н.С. Лейтес, В.Д. Шадриков и др. Проблемам эмоционального интеллекта посвящены труды И.Н. Андреевой, С.П. Деревянко, А.В. Карпова, Д.В. Ушакова и др.

Быстрые социальные изменения, происходящие в современном обществе, активная информационная среда ведут к изменениям в эмоциональной сфере человека. Особенности эмоциональных состояний учащихся на разных ступенях обучения, их характеристики при использовании современных информационных систем, вклад отдельных эмоций и чувств в характер, поведение, самочувствие, деятельность школьника, эмоциональный интеллект детей изучены недостаточно [1–3].

С целью выявления различий в эмоциональных состояниях школьников младшего и среднего звена было проведено пилотажное исследование. В качестве респондентов выступили ученики четвертых и пятых классов общеобразовательных школ г. Смоленска (48 человек). Эти возрастные группы были выбраны потому, что находятся на границе возраста и связаны с разными ступенями обучения. При переходе в среднее звено изменяется система отношений (дети переходят от взаимодействия с одним учителем-предметником к работе с разными преподавателями и т.п.), что влияет, в т.ч. на эмоциональное состояние школьников. В это время активно формируются эмоционально-мотивационная сфера школьников, которая имеет свою специфику в этих возрастных группах и проявляется в особенностях жизненного мира ребенка.

Для выявления особенностей в проявлении эмоций из психодиагностических методов была использована методика К. Изарда «Шкала дифференцированных эмоций (ШДЭ)», модернизированная нами [4]. Она предназначена для самооценки интенсивности и частоты возникновения десяти основных эмоций в соответствии со списком шкалы К. Изарда (интерес, радость, удивление, горе, гнев, отвращение, страх, презрение, стыд, вина).

По результатам исследования были получены следующие данные среди обучающихся четвертых классов: высокая частота проявления (32%) соответствует такому эмоциональному состоянию как радость; у 15% учащихся наблюдается средняя частота проявления такой эмоции как интерес; выявлена низкая частота проявления таких эмоций как удивление (22%), презрение (17%), стыд (9%), вина (5%); никогда не возникают такие эмоции как горе, гнев, отвращение, страх. В целом, для всех учеников четвертых классов характерно положительное самочувствие. Наиболее часто встречающиеся эмоции – положительные. Спектр отрицательных эмоций ограничен.

У учеников пятых классов по методике К. Изарда были получены такие результаты: высокая частота проявления наблюдается у такого эмоционального состояния как радость (25%); средняя частота проявления соответствует таким эмоциям как удивление (20%) и интерес (20%); низкая частота проявления характерна для таких эмоций как отвращение (9%), страх (9%), стыд (6%), презрение (6%), вина (3%), горе (1%), гнев (1%). Необходимо отметить, что для всех учеников пятых классов характерно положительное самочувствие. Наиболее часто встречающиеся эмоции – положительные. Таким образом, видно, что у пятиклассников наблюдается проявление всех базовых эмоций, происходит их дифференциация.

Результаты пилотажного исследования показывают, что школьникам четвертых и пятых классов в целом присуще положительное самочувствие, однако, имеются различия в проявлении эмоциональных состояний. Так, у пятиклассников имеется весь спектр эмоций (по шкале К. Изарда). У четвероклассников ограничены отрицательные эмоциональные состояния, отсутствуют такие, как горе, гнев, отвращение, страх. При этом среди всех эмоций в обеих группах доминирует радость. Поскольку отдельные эмоции по К. Изарду понимаются как отличающиеся переживательно-мотивационные процессы и имеют центральное значение для мотивации, социальной коммуникации, познания и действия [5], то можно говорить о том, что все респонденты чувствуют себя комфортно и находятся в эмоциональном состоянии, благоприятном для обучения.

При этом необходимо отметить, что учащиеся младшего звена школы легче понимают эмоции, возникающие в знакомых им жизненных ситуациях, но затрудняются облечь эмоциональные переживания в слова. Они лучше различают положительные эмоции, чем отрицательные, с чем и связаны низкие показатели проявления таких эмоций, как горе, гнев, отвращение, страх, презрение, стыд, вина, и, наоборот, средние и высокие показатели проявления положительных эмоций. Возможно, это связано с тем, что в младшем школьном возрасте дети имеют собственный спектр переживаний (логика чувств) [6]. Цепь неудач или успехов (в учебе, общении) ведет к накоплению собственного эмоционального опыта, его обобщения. Эмоции имеют большое значение для развития младшего школьника и влияют на развитие самооценки ребенка, уровня его притязаний, могут фиксироваться в структуре личности.

У пятиклассников наблюдается осознание своих способностей и умений, появляется чувство компетентности. Они имеют не просто свой собственный эмоциональный опыт, но и способность к его обобщению. Это выражается, в т.ч. в дифференциации эмоций у учащихся среднего звена школы, наличии отрицательных и положительных эмоций, проявлении различных их видов.

Таким образом, частота проявления эмоций повышается у учащихся среднего звена школы и связана с возрастными особенностями и возможностями, личностным развитием детей, изменением социальной ситуации развития. Наблюдается расширение диапазона отрицательных эмоций. При этом среди всех эмоций доминирует радость.

Изучение возрастных особенностей эмоциональных состояний, психологических механизмов, лежащих в их основе, позволят понять и раскрыть их вклад в личностное развитие ребенка, влияние на успешность обучения, особенности восприятия и усвоения информации в современном информационном мире.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреева, И.Н. Эмоциональный интеллект как феномен современной психологии / И.Н. Андреева. – Новополюк : ПГУ, 2011. – 388 с.
2. Морозикова, И.В. II Международный форум по педагогическому образованию / И.В. Морозикова // Изв. Смол. гос. ун-та. – 2016. – № 3. – С. 399–402.
3. Морозикова, И.В. Психологические особенности работы с акцентуированными учащимися при их подготовке к итоговому тестированию / И.В. Морозикова // Образование личности. – 2016. – № 3. – С. 134–140.
4. Елисеев, О.П. Практикум по психологии личности / О.П. Елисеев. – СПб. : Питер, 2003. – 556 с.
5. Изард, К.Э. Психология эмоций / К.Э. Изард. – СПб. : Питер, 1999. – 464 с.
6. Кулагина, И.Ю. Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека / И.Ю. Кулагина, В.Н. Колюцкий. – М. : Сфера, 2001. – 464 с.

Поступила 04.05.2017

FEATURES OF EMOTIONAL STATUSES OF SCHOOLCHILDREN: COMPARATIVE ANALYSIS ON THE EXAMPLE OF STUDENTS OF 4 AND 5 FORMS

I. MOROZIKOVA

This article presents a comparative analysis of different emotional states in students of junior and middle school level. We consider the expression of such emotions as the interest, joy, surprise, sorrow, anger, disgust, fear, contempt, shame, guilt. The study identified current emotional state, as well as the dominant health school age groups. The differences in the presence and severity of specific emotions in primary school children and pupils of middle managers. It is noted that the fourth and students 5 classes generally inherent in a positive state of health, however, there are razhlichiya in the manifestation of emotional states. So, the fifth graders have a whole range of emotions (on a scale K. Izard). In fourth-limited negative emotional states, such as no sorrow, anger, disgust, fear. Moreover, among all the emotions in both groups dominated by joy. It is noted that the frequency of manifestations of emotions rising in middle school level students, is their differentsiatsiya, due to age characteristics and personality development of children.

Keywords: emotions; emotional conditions of schoolboys; educational process.

УДК 159.923

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ИНДИВИДОВ С РЕФЛЕКСИВНЫМИ И НЕРЕФЛЕКСИВНЫМИ ВИДАМИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА

*канд. психол. наук, доц. И.Н. АНДРЕЕВА
(Полоцкий государственный университет)*

Представлены результаты сопоставления представителей рефлексивных и нерефлексивных видов высоко развитого и низкого эмоционального интеллекта (ЭИ) по показателям темперамента, эмоциональной креативности, личностных свойств по Р. Кеттеллу и характеристик социально-психологической адаптации.

Установлено, что общей характеристикой, отличающей респондентов, принадлежащих к рефлексивным видам ЭИ, от индивидов с нерефлексивными видами эмоционального интеллекта является выраженная эффективность/аутентичность. При этом в отличие от представителей нерефлексивного вида высоко развитого ЭИ у испытуемых, принадлежащих к его рефлексивным видам, обнаружены более высокие показатели эмоциональной креативности, измеренной посредством самоотчета, эффективности и более низкий уровень дезадаптивности, неприятия себя, эмоционального дискомфорта, внешнего контроля и ведомости.

Общими для респондентов с рефлексивными видами низкого ЭИ чертами в отличие от индивидов, принадлежащих к его нерефлексивным видам, являются более высокая предметная и социальная эмоциональность, а также более низкие показатели фактора Q1 и интернальности.

Таким образом, чем глубже у индивида осознание собственного уровня высоко развитого ЭИ, тем более выражены у него индивидуально-типологические и личностные свойства, способствующие адаптивности и переживанию эмоционального благополучия. Напротив, чем глубже осознается индивидом собственный низкий уровень ЭИ, тем более выражены у него индивидуально-типологические и личностные свойства, им препятствующие.

Ключевые слова: *эмоциональный интеллект, рефлексивные, нерефлексивные и частично рефлексивные виды ЭИ, рефлексия, адаптация.*

Введение. В развитии эмоционального интеллекта отмечается важная роль рефлексии, которая проявляется в управлении способностями. По мере повышения рефлексивности происходит увеличение роли интеллекта и уменьшение эмоциональности [1], имеет место более эффективная регуляция способностей ЭИ. В связи с этим можно предположить, что по мере возрастания рефлексивности ЭИ будет увеличиваться выраженность связанных с ним личностных свойств, способствующих адаптивному поведению личности в социуме.

В соответствии с представлениями о важности учета не только объективной, но и рефлексивной оценки уровня ЭИ в качестве одного из структурных компонентов интегративной модели ЭИ [2] выделяется *эмоциональный интеллект субъекта деятельности*. Он представляет собой синтез эмоциональных способностей и компетенций, который формируется в процессе обучения и последующей профессиональной деятельности и включает две составляющих:

– инструментальный эмоциональный интеллект – сочетание интеллектуальных способностей к обработке эмоциональной информации и эмоциональной компетентности; проявляется при решении практических задач и подлежит внешней объективной оценке;

– индивидуально-личностный (рефлексивный) эмоциональный интеллект – представления об уровне собственного эмоционального интеллекта, которое формируется в результате рефлексии, осознаваемая эмоциональная самоэффективность индивида в сфере эмоций.

Индивидуально-личностный (рефлексивный) эмоциональный интеллект может быть охарактеризован как личностное свойство, осознаваемая эмоциональная самоэффективность индивида в сфере эмоций. В выделении интеллекта в качестве личностного свойства видится определенное следование психологической традиции: Р. Кеттелл подобным образом охарактеризовал интеллект, включив его показатели в качестве фактора В (интеллектуальность) в состав опросника 16-PF.

Индивидуально-личностный (рефлексивный) эмоциональный интеллект определяется как представления об уровне собственного эмоционального интеллекта, которые формируются в результате рефлексии. Очевидно, что способность к осознанию объективного уровня способностей личности зависит от развитости ее рефлексии, которая понимается и как метамыслительный процесс, направленный на анализ, понимание и осознание себя, своих мыслей, эмоций, способностей, и как базовое свойство личности, благодаря которому становится возможным осознание и регуляция субъектом своей жизнедеятельности, и как психическое состояние: «Рефлексия – это одновременно и уникальное свойство, присущее лишь человеку, и состояние осознания чего-либо, и процесс репрезентации психике своего собственного содержания» [3, с. 48]. Рефлексия,

осуществляемая эмоциональным интеллектом, носит многоуровневый характер – от простого осознания чувств к их все большему обобщению. По мере увеличения уровня рефлексии происходит возрастание роли интеллекта и уменьшение – эмоциональности [4]. Самооценка интеллектуальных способностей рассматривается как результат самопознания, осуществляемого посредством рефлексии.

Рефлексия эмоционального интеллекта может быть преимущественно направлена вовне – на эмоции других людей либо вовнутрь – на собственные эмоции. В связи с этим вслед за Д.В. Люсиным [5] возможно выделить два типа индивидуально-личностного (рефлексивного) эмоционального интеллекта: межличностный ЭИ, или МЭИ (понимание чужих эмоций и управление ими), и внутриличностный ЭИ (ВЭИ) – понимание собственных эмоций и управление ими.

Сочетания определенного уровня способностей и рефлексивности позволяют выделить виды эмоционального интеллекта, которые классифицируются нами как рефлексивные и нерефлексивные (рис.). У представителей рефлексивных видов объективная оценка эмоционального интеллекта сочетается с его соответствующей самооценкой, у представителей нерефлексивных – имеет место несоответствие самооценки объективной оценке эмоционального интеллекта. Предполагается, что: 1) глубина осознания индивидом собственного уровня ЭИ определяет выраженность у индивида определенных индивидуально-типологических и личностных свойств, связанных с адаптацией и переживанием эмоционального благополучия; 2) наряду с общими характеристиками, обусловленными их рефлексивностью (например, аутентичностью) рефлексивные виды различаются, в частности, выраженностью адаптивных способностей.

На рисунке показано, что, с одной стороны, противопоставляются друг другу рефлексивные («совершенный», «интегральный низкий») и нерефлексивные («инструментальный», «инструментальный низкий») виды ЭИ. У представителей рефлексивных видов объективная оценка эмоционального интеллекта сочетается с его соответствующей самооценкой, у представителей нерефлексивных – имеет место несоответствие самооценки (высокой – у «инструментального», низкой – у «инструментального низкого» вида) объективной оценке ЭИ. Предполагается, что глубина осознания индивидом собственного уровня ЭИ определяет выраженность у индивида определенных индивидуально-типологических и личностных свойств, связанных с адаптацией и переживанием эмоционального благополучия.



Рисунок. – Рефлексивные и нерефлексивные виды эмоционального интеллекта субъекта деятельности

С другой стороны, противопоставлены «совершенный» и «интегральный низкий» виды: оба они являются рефлексивными, однако, в первом случае адекватная самооценка ЭИ соответствует его высокой объективной оценке, во втором – низкой. В соответствии с результатами исследования А.О. Самсоновой [6], показавшего, что интеллектуальная рефлексия является фактором адаптации, но взаимосвязь между рефлексией и адаптацией неоднозначна, предполагается, что наряду с общими характеристиками, обусловленными их рефлексивностью (предполагалось, что одной из них является аутентичность – искренность эмоциональной экспрессии, способствующая саморазвитию индивида), указанные виды различаются, в частности, выраженностью адаптивных способностей.

Возникает вопрос, способны ли индивиды с объективно низким уровнем эмоционального интеллекта его осознать, т.е. насколько корректно относить «интегральный низкий» вид ЭИ к рефлексивным видам. До конца не ясно, как интерпретировать низкую оценку навыков ЭИ: такой «диагноз» не обязательно означает, что личность не обладает подобными навыками: возможно, она не всегда использует их или даже специально демонстрирует эмоционально-холодное, интеллектуальное поведение. В отношении общего интеллекта предположение о рефлексивности индивидов с низким его уровнем вряд ли было бы уместным в связи с представлением о детерминационной роли рефлексии для общего интеллекта. В отношении неакадемических видов интеллекта, к которым относят эмоциональный и социальный интеллект, подобные представления не подтверждаются современными эмпирическими данными: в частности, об отсутствии значимой взаимосвязи между эмоциональным интеллектом и рефлексивностью [7]; о выделении группы испытуемых с низким уровнем

нем социального интеллекта и высоким и средним уровнем рефлексивности [8]. Поэтому мы допускаем возможность того, что индивиды с низким уровнем эмоционального интеллекта способны к его осознанию. Однако неиспользование (или низкий уровень) эмоциональных способностей могут и не осознаваться из-за деятельности психологической защиты.

Значительные расхождения между самооценкой способностей эмоционального интеллекта и их объективной оценкой, возможно, возникают по причине того, что психические процессы, связанные с эмоциями, осознаются недостаточно. Поэтому предполагается, что компоненты инструментального и индивидуально-личностного эмоционального интеллекта образуют на начальных этапах развития эмоционального интеллекта незначительное количество непосредственных взаимосвязей. По мере развития интегрального эмоционального интеллекта субъекта деятельности рефлексивные представления о собственных эмоциональных способностях должны все более соответствовать их реальным показателям развития на инструментальном уровне, поэтому высокоразвитый («совершенный») ЭИ предполагает соответствие показателей инструментального эмоционального интеллекта уровню индивидуально-личностного эмоционального интеллекта. Результаты исследований [9] дают основание утверждать, что у испытуемых с наиболее развитым («совершенным») ЭИ высокому уровню инструментального эмоционального интеллекта должны соответствовать высокие показатели индивидуально-личностного ЭИ. «Интегральный низкий» ЭИ может свидетельствовать о том, что индивид адекватно отражает в сознании свой низкий объективный уровень ЭИ, однако не стремится к его дальнейшему развитию (или проявлению имеющихся в наличии эмоциональных способностей), поскольку оно либо никак не связано с эффективностью его деятельности либо даже препятствует ей.

Выделение двух составляющих ЭИ субъекта деятельности отчасти устраняет противоречия между сторонниками представлений об эмоциональном интеллекте – способности и об ЭИ – черте личности, поскольку очевидно, что это различные, однако взаимосвязанные между собой составляющие эмоционального интеллекта.

Основная часть. Анализ литературных источников по изучаемой проблеме (в частности, [4]) позволил выдвинуть гипотезу о том, что возрастание уровня рефлексии высокоразвитого эмоционального интеллекта способствует повышению адаптивности и развитию взаимосвязанных с ней индивидуально-типологических и личностных свойств, а осознание низкого уровня ЭИ способствует их снижению. Указанная гипотеза была проверена в процессе проведенного нами эмпирического исследования.

В качестве испытуемых ($n = 1170$ человек) выступили студенты и специалисты психологических, педагогических и технических специальностей (соответственно, $n_1 = 384$, $n_2 = 381$ и $n_3 = 405$). Участники привлекались к исследованию на добровольной основе. Исследование осуществлялось очно в коллективной форме (в группах по 20–25 человек).

В процессе эмпирического исследования использовались методы тестов и опроса. Практическая реализация эмпирических методов осуществлялась на основе применения батареи методик в следующем составе: тест MSCEIT V 2.0 Дж. Мейера, П. Сэловея, Д. Карузо (адаптация И.Н. Андреевой) [10; 11]; опросник ЭМИн Д.В. Люсина [5]; тест Д.В. Ушакова – О.И. Ивановой для изучения эмоциональной креативности [12]; опросник эмоциональной креативности Дж. Эверилла (ЕСИ) (адаптация И.Н. Андреевой) [13; 14]; опросник структуры темперамента В.М. Русалова [15]; 16-факторный личностный опросник Р. Кеттелла (форма С) (адаптация А.Н. Капустиной, Л.В. Мургулец и Н.В. Чумаковой) [16]; методика диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда (адаптация А.К. Осницкого) [17]. Для обработки данных, которая осуществлялась с применением пакета статистических программ «Statistica 8.0», использовался однофакторный дисперсионный анализ (апостериорный критерий Дункана).

Первоначально в результате анализа соотношения инструментального и индивидуально-личностного эмоционального интеллекта внутри выборки исследования ($n=1170$) была выделена группа испытуемых с высоким уровнем ЭИ ($n = 136$). Установлено, что указанные респонденты принадлежат к трем видам высокоразвитого ЭИ: 1) «инструментальному» – со значительной выраженностью обоих инструментальных типов и низким или средним уровнем индивидуально-личностных типов ЭИ ($n = 60$); 2) «смешанному» – с высоким уровнем одного (или обоих) инструментальных и одного (или обоих) индивидуально-личностных типов, при этом по крайней мере один из четырех типов ЭИ имеет низкие или средние показатели ($n = 65$); 3) «совершенному» ЭИ (все инструментальные и индивидуально-личностные типы ЭИ выражены на высоком уровне; $n = 11$). Первый из них может рассматриваться как нерефлексивный, поскольку высокий уровень эмоционального интеллекта не соответствует его самооценке, т.е. не осознается; второй – как частично рефлексивный, третий – как рефлексивный, поскольку в данном случае высокие показатели ЭИ сочетаются с аналогичной самооценкой.

Далее в результате анализа соотношения инструментального и индивидуально-личностного эмоционального интеллекта у респондентов с его низким уровнем ($n = 80$) определены три вида низкого ЭИ: 1) «инструментальный низкий» – с низким уровнем инструментальных типов ЭИ в сочетании с высоким или средним уровнем его индивидуально-личностных типов ($n = 60$); 2) «смешанный низкий» – по крайней мере один инструментальный и один индивидуально-личностный тип выражены на низком уровне, при этом

хотя бы один тип из четырех имеет высокие или средние показатели ($n = 60$); 3) «интегральный низкий» – все типы ЭИ находятся на низком уровне ($n = 60$). Первый из них может рассматриваться как нереплексивный, поскольку низкий объективный уровень эмоционального интеллекта не соответствует его самооценке, второй – как частично рефлексивный, третий – как рефлексивный, так как в данном случае низкие показатели ЭИ сочетаются с аналогичной самооценкой.

Далее у представителей указанных выше видов эмоционального интеллекта проводилось сопоставление диагностических показателей темперамента, эмоциональной креативности, личностных свойств по Р. Кеттеллу и социально-психологической адаптации. Его результаты представлены в таблице.

Анализ результатов однофакторного дисперсионного анализа показывает, что представители «совершенного» вида ЭИ при сопоставлении с испытуемыми, принадлежащими к «инструментальному» и «смешанному» видам, характеризуются преобладанием следующих диагностических показателей: среди личностных свойств по Р. Кеттеллу – фактора С (соответственно, $p < 0,001$, $p = 0,001$); из числа характеристик социально-психологической адаптации: адаптации ($p < 0,001$, $p = 0,012$); самопрятия ($p < 0,001$, $p = 0,011$); прятия других (интегральный показатель) ($p < 0,001$, $p = 0,010$); эмоциональной комфортности ($p < 0,001$, $p = 0,034$); интернальности ($p < 0,001$, $p = 0,009$).

Кроме этого у испытуемых, принадлежащих к «совершенному» виду, при сопоставлении их с индивидами, принадлежащими к «инструментальному» и «смешанному» видам эмоционального интеллекта, среди свойств темперамента наименее выражены показатели предметной эмоциональности (соответственно, $p < 0,001$, $p = 0,013$), в числе личностных свойств по Р. Кеттеллу – факторов О ($p < 0,001$, $p = 0,003$), Q4 ($p = 0,001$, $p = 0,002$); среди характеристик социально-психологической адаптации – неприятия других ($p < 0,001$, $p = 0,008$). Наряду с этим у испытуемых, принадлежащих к «совершенному» виду ЭИ, в отличие от представителей его «инструментального» вида преобладают показатели: из числа личностных свойств по Р. Кеттеллу – факторов Е ($p = 0,024$) и Q1 ($p = 0,037$); эмоциональной креативности, измеренной посредством самоотчета ($p = 0,013$); среди характеристик социально-психологической адаптации – адаптивности ($p = 0,012$), прятия себя ($p = 0,008$), а также менее выражены следующие параметры: среди свойств темперамента – социальной эмоциональности ($p < 0,001$), среди характеристик социально-психологической адаптации – эскапизма ($p = 0,003$).

У представителей «инструментального» вида ЭИ при сопоставлении с респондентами, принадлежащими к «совершенному» и «смешанному» видам, на достоверном уровне преобладают следующие показатели социально-психологической адаптации: дезадаптивности (соответственно: $p < 0,001$, $p = 0,001$); неприятия себя ($p < 0,001$, $p = 0,019$); эмоционального дискомфорта ($p < 0,001$, $p = 0,011$); внешнего контроля ($p < 0,001$, $p = 0,020$); ведомости ($p < 0,001$, $p = 0,040$); обнаружены также более низкие показатели эмоциональной креативности, измеренной посредством самоотчета: эффективности (соответственно: $p < 0,001$; $p = 0,005$) и эффективности / аутентичности ($p = 0,001$; $p = 0,018$).

Очевидно, что общими характеристиками, отличающими лиц, принадлежащих к рефлексивным типам высоко развитого ЭИ, от представителей его нереплексивного типа являются большая выраженность эмоциональной креативности, измеренной посредством самоотчета, эффективности и эффективности/аутентичности и более низкий уровень дезадаптивности, неприятия себя, эмоционального дискомфорта, внешнего контроля и ведомости. Это означает, что первым в отличие от вторых более свойственно творчество в области эмоций, их искреннее выражение, совместимое с важнейшими интересами личности, они менее склонны к дезадаптивному поведению, к неприятию себя, переживанию эмоционального дискомфорта, приписыванию ответственности за собственное поведение окружающим, к зависимости и тенденции полагаться на чужое мнение. Можно предположить, что осознание высокого уровня эмоционального интеллекта способствует повышению адаптивности и эмоционального благополучия личности за счет безусловного положительного отношения к себе, веры в себя, в продуктивность самостоятельных решений и действий, прятия на себя ответственности за собственную жизнь.

Представители «смешанного» вида ЭИ при сопоставлении с респондентами, принадлежащими к «совершенному» виду, характеризуются более высоким уровнем доминирования ($p = 0,009$). Возможно, это объясняется тем, что, занимая маргинальную позицию между рефлексивным «совершенным» видом и нереплексивным «инструментальным» видом ЭИ, представители частично рефлексивного «смешанного» вида в борьбе за приоритетные позиции в социальной иерархии компенсируют недостаток рефлексивных способностей посредством чрезмерного воздействия на окружающих, контроля и управления ими.

В результате сопоставления диагностических показателей у представителей видов ЭИ с низким его уровнем установлено, что представители рефлексивного «интегрального низкого» вида ЭИ по сравнению с респондентами, принадлежащими к нереплексивному «инструментальному низкому» виду, характеризуются достоверным преобладанием следующих показателей: среди свойств темперамента – предметной и социальной эмоциональности (в обоих случаях $p < 0,001$); из числа параметров эмоциональной креативности – эффективности/аутентичности ($p = 0,033$); среди личностных свойств по Р. Кеттеллу – фактора М ($p = 0,047$); из числа характеристик социально-психологической адаптации: дезадаптивности ($p = 0,045$); эмоционального дискомфорта ($p = 0,001$); внешнего контроля ($p = 0,006$).

Таблица. – Показатели темперамента, эмоциональной креативности, личностных свойств по Р. Кеттелу и социально-психологической адаптации у индивидов с высоким и низким уровнем эмоционального интеллекта

Переменные	Виды высокоразвитого эмоционального интеллекта						Виды низкого эмоционального интеллекта					
	«Инструментальный»		«Смешанный»		«Совершенный»		«Инструментальный»		«Смешанный»		«Интегральный»	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
<i>I</i>	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Предметная эргичность	5,35	3,28	6,63	3,12	6,73	2,87	7,25	1,75	5,78	2,73	5,80	2,08
Социальная эргичность	7,53	3,05	7,95	3,46	6,82	3,16	7,25	3,85	7,24	3,13	6,32	2,41
Предметная пластичность	7,03	3,31	8,00	3,15	8,73	2,61	8,38	2,88	6,35	3,32	5,36	2,64
Социальная пластичность	5,08	2,85	5,08	2,86	5,64	3,07	5,25	3,06	6,06	2,77	5,80	2,35
Предметный темп	7,98	2,88	8,63	3,07	7,18	3,43	8,75	4,10	6,95	3,02	5,92	3,33
Социальный темп	8,08	2,64	8,89	2,78	8,73	2,20	7,13	4,12	7,28	2,77	6,08	2,58
Предметная эмоциональность	6,37	3,45	4,80	2,99	2,55	2,34	3,25	3,45	6,95	3,26	7,00	3,14
Социальная эмоциональность	6,95	2,64	5,55	2,66	4,27	1,90	4,00	3,12	7,08	2,99	8,12	2,91
Подготовленность	26,48	4,80	28,49	4,44	29,27	6,44	21,38	7,09	25,19	4,91	23,08	4,89
Новизна	42,43	9,69	43,45	10,97	46,45	11,57	43,75	13,37	44,12	8,89	45,08	9,84
Эффективность	15,67	3,51	18,40	3,25	19,73	3,66	13,63	3,25	15,65	3,76	15,92	3,52
Аутентичность	13,17	3,31	14,12	3,12	14,18	4,14	10,88	5,19	13,20	3,17	12,72	3,29
Эффективность/аутентичность	28,83	5,25	32,55	5,35	34,00	7,32	24,50	7,23	28,89	5,77	28,64	5,19
Эмоциональная креативность (самоотчет)	97,75	15,28	104,46	16,66	109,64	16,59	89,63	21,08	98,15	14,71	96,80	16,35
Эмоциональная креативность (объективная оценка)	9,46	4,70	10,52	6,16	10,82	7,00	10,63	6,74	9,53	5,51	8,96	5,11
MD	6,93	1,89	7,54	2,26	6,73	2,20	6,50	3,46	6,51	2,03	6,96	2,05
A	7,08	2,26	7,69	2,23	7,36	2,69	6,63	2,77	7,28	2,15	6,48	1,85
B	4,57	1,32	4,62	1,21	4,82	1,47	3,90	1,93	4,33	1,47	3,52	1,16
C	7,27	1,95	7,94	1,96	9,82	1,54	6,88	1,73	6,84	2,04	6,08	1,82
E	4,83	1,80	5,80	2,14	6,18	2,14	6,88	1,89	5,72	2,09	5,32	2,32
F	5,23	1,87	5,69	1,89	5,00	1,10	4,88	1,89	5,38	2,08	5,16	1,65
G	7,77	2,37	7,95	2,45	7,45	2,62	6,90	1,77	7,56	2,30	7,28	2,30
H	7,02	2,07	7,69	1,93	7,73	2,10	7,88	1,96	6,88	2,12	6,36	2,04
I	6,90	2,29	6,77	2,27	7,64	2,06	6,63	2,97	6,62	2,16	6,08	1,87
L	4,88	1,64	5,43	1,91	4,82	2,64	5,75	1,67	5,39	1,78	5,92	1,38
M	6,80	2,07	6,42	1,77	6,73	2,05	5,25	2,49	6,24	1,91	6,60	1,85
N	5,70	1,80	5,49	1,90	5,45	1,57	5,75	1,28	5,86	1,84	6,00	1,55
O	7,07	1,89	6,37	2,18	4,64	1,69	4,63	2,50	6,91	2,16	6,92	2,36
Q1	6,55	2,43	6,95	2,24	8,00	2,00	8,50	2,51	6,41	1,95	5,72	2,26
Q2	5,65	1,83	5,83	2,23	6,09	2,26	5,38	2,72	5,26	2,04	5,52	1,58

Окончание таблицы 1

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Q3	7,22	2,00	7,45	2,17	7,64	2,73	6,88	2,80	6,67	2,15	6,20	1,78
Q4	4,90	1,53	4,68	2,05	3,09	1,45	4,88	2,17	5,81	1,99	5,12	2,40
Адаптивность	138,02	17,67	146,23	13,21	149,64	14,40	138,75	21,27	130,46	20,30	122,80	19,71
Деадаптивность	80,93	24,42	61,22	24,67	45,18	27,06	87,50	27,32	92,33	27,03	106,08	18,15
Адаптация	63,59	9,45	70,78	9,06	77,63	11,89	62,85	8,20	58,62	8,75	53,74	5,33
Приятие себя	45,58	7,07	48,12	6,38	51,00	8,71	44,38	8,43	43,16	8,37	41,12	9,55
Неприятие себя	13,55	6,61	9,38	5,88	6,82	5,36	16,13	5,99	15,96	6,42	19,24	5,82
Самоприятие	77,25	10,42	84,34	9,11	88,12	9,59	73,39	9,08	73,01	10,43	67,56	8,67
Приятие других	25,48	4,31	25,43	2,95	26,09	2,74	23,63	6,23	23,59	4,51	22,44	5,70
Неприятие других	16,48	4,81	14,52	6,14	10,27	6,48	20,63	5,37	18,96	5,91	21,36	5,77
Приятие других	65,44	9,62	69,08	10,55	76,75	13,43	57,61	11,01	60,31	10,69	54,63	9,25
Эмоциональный комфорт	24,13	4,24	24,74	4,77	26,36	3,98	25,00	4,96	23,37	4,82	23,04	5,29
Эмоциональный дискомфорт	16,53	6,61	11,58	7,00	7,73	6,21	15,63	6,95	19,26	6,76	22,96	5,22
Эмоциональная комфортность	60,66	12,57	69,89	15,46	78,56	15,94	62,84	11,53	55,74	11,79	50,09	8,50
Внутренний контроль	52,35	8,09	56,91	7,16	55,82	8,91	56,63	9,86	51,41	8,76	46,56	9,88
Внешний контроль	22,50	8,88	16,54	9,18	10,45	8,26	21,50	9,87	25,75	8,82	29,84	6,65
Интернальность	63,28	11,79	71,25	14,31	81,11	12,92	66,25	11,77	59,66	10,25	53,12	7,18
Доминирование	9,60	2,74	10,55	3,45	8,09	3,56	11,13	3,04	10,23	3,37	9,24	4,44
Ведомость	18,87	4,91	15,75	5,77	12,45	4,18	15,88	6,13	20,27	8,67	20,12	5,25
Стремление к доминированию	50,16	11,51	56,70	13,50	54,45	13,34	57,13	10,06	49,90	11,81	45,53	17,89
Эскапизм	17,60	4,17	15,82	4,79	13,64	4,57	19,38	4,41	18,86	4,37	19,08	5,36

Наряду с этим представители «интегрального низкого» вида ЭИ по сравнению с респондентами, принадлежащими к «инструментальному низкому» виду, характеризуются следующими менее выраженными диагностическими показателями: свойств *темперамента* – предметной пластичности ($p = 0,008$), предметного темпа ($p = 0,009$); *личностных свойств по Р. Кеттеллу*: факторов Е ($p = 0,037$), Н ($p = 0,042$), Q1 ($p < 0,001$); *характеристик социально-психологической адаптации*: адаптивности ($p = 0,026$), адаптации ($p = 0,002$), эмоциональной комфортности ($p = 0,001$), внутреннего контроля ($p = 0,001$), интернальности ($p = 0,002$), стремления к доминированию ($p = 0,009$).

Выявлены значимые различия между частично рефлексивным «смешанным низким» и нерефлексивным «инструментальным» видами ЭИ. У респондентов, принадлежащих к первому из них, обнаружено достоверное преобладание следующих показателей: *темперамента* – предметной и социальной эмоциональности (соответственно: $p < 0,001$, $p = 0,002$); *эмоциональной креативности* – подготовленности ($p = 0,031$), аутентичности ($p = 0,045$), эффективности / аутентичности ($p = 0,031$); *личностных свойств по Р. Кеттеллу* – факторов В ($p = 0,009$), О ($p = 0,002$). У представителей «инструментального» вида из числа *личностных свойств по Р. Кеттеллу* на достоверном уровне преобладает фактор Q1 ($p = 0,002$), среди *характеристик социально-психологической адаптации* – интернальность ($p = 0,050$).

Анализ результатов сопоставления видов низкого ЭИ позволяет выделить общие черты, характерные для представителей рефлексивных видов в отличие от испытуемых с нерефлексивным видом низкого эмоционального интеллекта, среди них – более выраженные предметная и социальная эмоциональность, эффективность / аутентичность, а также более низкие показатели фактора Q1 и интернальности. Это означает, что первые в отличие от последних более чувствительны к расхождению между задуманным, ожидаемым, планируемым действием и результатами реального действия, а также к нюансам изменений в коммуникативной сфере, особенно к неудачам в общении; более склонны выражать эмоции искренне и в соответствии с важнейшими интересами личности; при этом они отличаются большей ригидностью мышления, боязнью нового, ориентацией на авторитет, стереотипы, несамостоятельностью в выборе решений, менее склонны брать на себя ответственность за собственные достижения и неудачи.

Заключение. Таким образом, выявлены общие характеристики, отличающие индивидов, принадлежащих к рефлексивным видам высокоразвитого ЭИ, от представителей его нерефлексивного вида, среди них – более высокие показатели эмоциональной креативности, измеренной посредством самоотчета, эффективности, а также более низкий уровень дезадаптивности, неприятия себя, эмоционального дискомфорта, внешнего контроля и ведомости. Глубокое осознание собственного высокого уровня ЭИ способствует развитию позитивных индивидуально-типологических и личностных свойств, способствующих адаптации и переживанию эмоционального благополучия. При этом высокие показатели эмоционального интеллекта при низком уровне их осознания не защищают индивида от эмоционального неблагополучия и дезадаптивных тенденций в поведении.

Напротив, чем глубже осознается индивидом собственный низкий уровень ЭИ, тем более выражены у него индивидуально-типологические и личностные свойства, препятствующие адаптации и переживанию эмоционального благополучия. Так, к общим чертам, характерным для рефлексивных видов низкого ЭИ в отличие от его нерефлексивного вида, относятся более высокие показатели предметной и социальной эмоциональности, а также более низкие показатели радикализма и интернальности. Очевидно, что слабая рефлексия собственного уровня эмоционального интеллекта, характерная для индивидов, принадлежащих к «инструментальному» виду низкого ЭИ, в определенной мере предохраняет их от чрезмерной чувствительности к неудачам в предметной деятельности и общении, однако не препятствует толерантности к новому и принятию ответственности за собственные неудачи и достижения.

Обращает на себя внимание различное сочетание эмоциональных и интеллектуальных свойств у оппонирующих друг другу рефлексивных видов высокоразвитого и низкого ЭИ. Сопоставляя «совершенный» вид высокоразвитого ЭИ с «интегральным низким» видом низкого ЭИ, можно охарактеризовать первый из них как эмоционально-активный, поскольку для него в целом характерна большая гибкость мышления и меньшая подверженность эмоциональной жизни внешнему влиянию. «Интегральный низкий» вид ЭИ рассматривается нами как эмоционально-реактивный, т.к. для него более свойственна ригидность мышления в сочетании с зависимостью эмоциональной жизни от влияния извне.

При этом оба рефлексивных вида ЭИ в отличие от остальных его видов характеризуются одной общей чертой – выраженной эффективностью/аутентичностью. Поскольку это интегральное свойство, то важно, какой из его компонентов опосредует адекватную самооценку эмоционального интеллекта. Результаты нашего исследования позволяют утверждать, что это аутентичность – искренность в выражении эмоций, способность отражать посредством эмоциональной реакции индивидуальные мнения и оценки. Таким образом, индивиды, адекватно оценивающие собственный уровень ЭИ, отличаются от тех, кто ошибается в его оценке, большей искренностью в выражении эмоций.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ушаков, Д.В. Социальный и эмоциональный интеллект: надежды, сомнения, перспективы / Д.В. Ушаков // Социальный и эмоциональный интеллект: от процессов к измерениям / под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. – М. : Ин-т психологии РАН, 2009. – С. 11–30.
2. Андреева, И.Н. Структура эмоционального интеллекта у специалистов психологических, педагогических и технических специальностей / И.Н. Андреева // Пед. наука и образование. – 2016. – № 3 (17). – С. 38–45.
3. Карпов, А.В. Рефлексивность как психическое свойство / А.В. Карпов // Психол. журн. – 2003. – Т. 24, № 5. – С. 45–57.
4. Ушаков, Д.В. Социальный интеллект и его измерение / Д.В. Ушаков // Социальный интеллект: теория, измерение, исследования / под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. – М. : Ин-т психологии РАН, 2004. – С. 129–140.
5. Люсин, Д.В. Новая методика для измерения эмоционального интеллекта: опросник ЭИИ / Д.В. Люсин // Психол. диагностика. – 2006. – № 4. – С. 3–22.
6. Самсонова, А.О. Интеллектуальная рефлексия как фактор адаптации студентов-первокурсников к учебной деятельности / А.О. Самсонова // Мир науки, культуры, образования. – 2013. – № 1 (38). – С. 67–69.
7. Двойнин, А.М. Эмоциональный интеллект и рефлексивность студентов-психологов / А.М. Двойнин, Г.И. Данилова // Вестн. ПСТГУ IV : Педагогика. Психология. – 2012. – Вып. 1 (24). – С. 121–134.
8. Ульянова, Н.П. Модели развития социального интеллекта у детей подросткового возраста / Н.П. Ульянова // Молодой ученый. – 2012. – № 3. – С. 417–419.
9. Petrides, K.V. On the dimensional structure of emotional intelligence / K.V. Petrides, A. Furnham // Personality and Individual Differences. – 2000. – V. 29. – P. 313–320.
10. Mayer, J.D. Mayer – Salovey – Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT). User's Manual / J.D. Mayer, P. Salovey, D. Caruso. – Toronto : Multi-Health Systems, 2002. – 110 p.
11. Андреева, И.Н. Адаптация теста эмоционального интеллекта MSCEIT V 2.0 на белорусской выборке / И.Н. Андреева // Психол. журнал. – 2012. – № 1-2. – С. 66–80.
12. Валуева, Е.А. Эмпирическая верификация модели соотношения предметных и эмоциональных способностей / Е.А. Валуева, Д.В. Ушаков // Психология. – 2010. – Т. 7. – № 2. – С. 103–114.
13. Averill, J.R. Individual differences in emotional creativity: structure and correlates / J.R. Averill // Journal of Personality. – 1999. – 67:2. – P. 331–371.
14. Андреева, И.Н. Адаптация опросника эмоциональной креативности (ECI) / И.Н. Андреева // Психол. журнал. – 2011. – № 1-2. – С. 75–81.
15. Русалов, В.М. Опросник структуры темперамента: метод. пособие / В.М. Русалов. – М. : Изд-во Ин-та психологии АН СССР, 1990. – С. 4–10.
16. Лучшие психологические тесты / сост. М.В. Оленникова. – М. : АСТ; СПб. : Сова, 2010. – 639 с.
17. Осницкий, А.К. Определение характеристик социальной адаптации / А.К. Осницкий // Психология и школа. – 2004. – № 1. – С. 43–56.

Поступила 03.05.2017

PSYCHOLOGICAL FEATURES OF INDIVIDUALS WITH REFLEXIVE AND NON-REFLEXIVE VIEWS OF THE EMOTIONAL INTELLIGENCE

I. ANDREEVA

The article presents the results of a comparison of representatives of reflective and non-reflective kinds of highly and low emotional intelligence on the performance of temperament, emotional creativity, personality traits by R. Cattell and characteristics of social and psychological adaptation.

It was found that the common characteristic that distinguishes the respondents belonging to the reflective kinds EI, from individuals with non-reflexive forms of emotional intelligence is an expression of the efficiency / authenticity. Thus in contrast to the highly non-reflective kind of EI in subjects belonging to his reflective of its species are found higher rates of emotional creativity, as measured by self-report, efficiency and a lower level of maladaptive, self-rejection, emotional discomfort, and external control statements.

Common to respondents with low reflective kinds of EI traits as opposed to individuals belonging to his non-reflexive forms are higher objective and social emotions, as well as lower rates of Q1 factor and internality.

Thus, the deeper an individual's awareness of his own highly developed level of EI, the more pronounced his individually-typological and personal characteristics that contribute to the adaptability and experience of emotional well-being. On the contrary, the deeper your own individual perceived low level of EI, the more pronounced his individually-typological and personal properties, they prevent.

Keywords: emotional intelligence (EI), reflective, non-reflexive and partially reflective types of EI, reflection, adaptation.

УДК 159.9

**ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА
КАК МЕТОД ОЦЕНКИ ПЕРСОНАЛА ПРИ ФОРМИРОВАНИИ КАДРОВОГО РЕЗЕРВА
РУКОВОДИТЕЛЕЙ УЧРЕЖДЕНИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

А.Г. ЗЕНКЕВИЧ

(Белорусский государственный университет транспорта, Гомель)

Рассматривается актуальность психологической диагностики как одного из методов оценки персонала, в т.ч. кадрового резерва руководителей учреждения высшего образования. Обосновывается необходимость проведения диагностики при формировании кадрового резерва. Приведены данные психологического исследования при формировании кадрового резерва руководителей на примере учреждения образования «Белорусский государственный университет транспорта». Даны рекомендации по дальнейшему совершенствованию системы оценки персонала при формировании кадрового резерва руководителей в исследуемом учреждении образования.

Ключевые слова: *кадровый резерв, психологическая диагностика, формирование кадрового резерва, совершенствование системы оценки персонала.*

Введение. В настоящее время происходят серьезные изменения в содержании и методах работы с персоналом. Сформировался устойчивый интерес к практической психологии, а именно психологическим направлениям работы, психологической диагностике (далее – психодиагностике) как эффективному инструменту для получения ценной и достоверной информации о кандидатах и сотрудниках.

В современном мире деятельность по управлению персоналом выходит на одно из первых мест в системе менеджмента. Успешные руководители обращают внимание на то, что невозможно построить эффективную систему управления предприятием, учреждением, в т.ч. и высшего образования, без полного использования кадрового потенциала.

Сегодня значительно возрос интерес к практическому использованию процедуры оценки персонала, появились многочисленные работы по данной проблеме. Вместе с тем сложно выделить единую точку зрения на сущность и содержание оценки, нет общепринятых категорий, понятий, терминов в этой области психологии. Существует множество синонимичных терминов: оценка персонала, персональная оценка, оценка кадров, аттестация, оценка результативности и др.

Психологическая оценка персонала подразумевает наличие критериев, по которым будет проверяться соответствие человека своему рабочему месту. Критериями оценки в данном случае являются особенности личности человека, особенности его мотивации и т.д.

Для предприятий, организаций, учреждений, в т.ч. и высшего образования, актуально обращение к психодиагностике как необходимому фактору в управлении персоналом. Таким образом, можно говорить о том, что исследование данной темы довольно актуально для современных организаций.

Чаще всего термины «оценка персонала» и «аттестация» используются как синонимы [1]. Нередко оценка рассматривается как часть аттестации [2] и наоборот.

Однако оценка является универсальной процедурой, результат которой может быть использован для достижения самых разнообразных целей в работе с персоналом, в т.ч. и в целях аттестации. Поэтому оценка – это понятие в определенном смысле и более широкое, чем аттестация (используется для решения многих кадровых задач – отбора, обучения, формирования резерва и др.), и более узкое – применяется на определенном этапе аттестации.

Наиболее востребованной и разработанной является оценка личности работника. Именно в этой области наиболее целесообразно участие практического психолога.

Теоретическим основанием данного подхода служит предположение о наличии связи между личностными особенностями работника и его профессиональной успешностью. Другим ключевым моментом в описании должности и выявлении требований, предъявляемых ею к работнику, является анализ профессиональной деятельности [3]. На этой основе строится идеальная модель (профессиограмма, «портрет», оценочный стандарт и т.п.) личности профессионала.

В оценке персонала наиболее разработанной, востребованной практикой и наглядно демонстрирующей сложности работы и возможности психолога-практика является оценка руководителей и ведущих специалистов.

Исторически одним из первых перечней качеств идеального руководителя было описание, сделанное Ф. Тейлором: ум, образование, специальные и технические познания, физическая ловкость или сила, такт, энергия, решительность, честность, рассудительность и здравый смысл, крепкое здоровье.

А. Файоль, другой основоположник науки об управлении, расширил этот перечень. Этот подход к описанию руководителей, называемый «теорией черт», практически сразу был резко раскритикован. Вместо вышперечисленных качеств ученые единодушно стали предлагать использовать некую систему, характеризующую руководителя. Но признаки «теории черт» так или иначе остаются в современных «системах» черт, факторов, критериев оценки, и к прежним недостаткам добавляются новые. Так, декларируя системный подход, ряд исследователей для выявления особенностей личности руководителя исходят из наличия конкретных методов и используют максимально большой набор существующих психологических методик (например, тесты Розенцвейга, Векслера, Кеттела и др. одновременно), данные которых затем пытаются сопоставить и взаимодополнить. Вместе с тем, учитывая, что каждая из этих методик исследует один из аспектов личности и только в контексте определенной теоретической позиции ее автора, можно сказать, что при их объединении получается та же эклектичная картина, что и при использовании перечня качеств [4].

Назовем некоторые типичные недостатки существующих перечней качеств:

- традиционное деление качеств на «деловые» и «личные» с точки зрения научной психологии выглядит абсурдным;
- перечень необходимых качеств часто является неполным;
- одни и те же качества понимаются разными людьми по-разному;
- не проводится разделение поведенческих характеристик и личностных;
- оценка личностных качеств часто подменяется оценкой труда или результатов труда;
- нет четкой грани между постоянными качествами и теми, которые человек проявил в каких-то условиях, за какой-то период;
- перечни качеств практически никак не структурированы;
- не всегда различают общие качества, необходимые каждому работнику управления, и специфические качества, присущие отдельным категориям работников.

Пытаясь преодолеть отмеченные недостатки, исследователи сформировали другой подход к оценке работников. Они рассматривают руководителя как целостную личность, единство всех качеств, взаимодополняющих и взаимодействующих друг с другом, т.е. как систему.

Очевидно, что у человека не может быть полностью готовой профпригодности до того, как он включился в профессиональную подготовку и соответствующую трудовую деятельность. Поэтому в ряде работ для описания совокупности индивидуальных качеств человека, которые должны соответствовать требованиям профессии, используют понятие «готовность к труду».

Ю.П. Поваренков, обобщая различные контексты использования понятия «готовность к труду» в психолого-педагогической литературе, определяет ее как «сложное, целостное личностное образование, в состав которого включаются: морально-волевые качества личности, социально значимые мотивы, практические умения и навыки, знания о профессии, общетрудовые навыки и умения, психологические функции и способности, необходимые для трудовой деятельности» [5].

Одной из первых попыток объединения в структуре личности руководителя готовности к труду и способностей является работа А.Г. Ковалева [6]. Он предложил выделять три основные подструктуры: подготовленности, организаторских способностей и педагогических способностей.

Подструктура подготовленности включает профессиональную подготовленность (знания, умения, навыки, соответствующие профилю деятельности коллектива, знание науки управления, опыт). Психологическая подготовленность к руководству коллективом подразумевает минимум свойств личности, обеспечивающий успешное вхождение в деятельность и ее осуществление: интерес к деятельности, чувство ответственности, коллективизм.

Подструктура организаторских способностей – это «синтез высокоразвитых свойств ума и воли, обеспечивающий как глубокое познание действительности, так и ее преобразование» [7]. При этом акцент делается на практическом складе ума с характеристиками гибкости и подвижности. В структуре организаторских способностей опорным свойством является способность к быстрой и точной ориентировке в психологии людей.

Для руководителей учреждения высшего образования очень важными и значимыми являются педагогические способности.

Педагогические способности – это система свойств личности, которая обеспечивает эффективное воспитательное влияние на других людей и коллектив в целом. В эту подструктуру входят острая специ-

фическая наблюдательность, педагогическая изобретательность, неотразимость влияния, воздействия, умение убеждать и внушать.

В целом же каждый руководитель сам стремится к повышению эффективности своей управленческой деятельности и укреплению авторитета. Поэтому он заинтересован в такой информации, которая дала бы возможность узнать свои личностные особенности в сравнении с другими, более эффективно использовать свои положительные и нейтрализовать отрицательные качества.

Вместе с тем руководители весьма неохотно идут на тестирование, психологическая диагностика для многих из них – явление неизведанное и поэтому вызывающее беспокойство и неуверенность в себе. Руководитель готов подвергаться любым испытаниям, касающимся его деловых качеств, но не готов раскрыть свои личностные особенности. Он опасается, что эта информация станет известна подчиненным, не всегда настроенным благожелательно. Именно поэтому у них психодиагностика вызывает внутреннее сопротивление, несмотря на актуальную потребность иметь объективную информацию о себе.

Можно утверждать, что для эффективного управления нужно быть не только руководителем, но и лидером одновременно. Стать лидером человеку позволяют такие черты личности, как уверенность в себе, острый ум, сильная воля, организаторские способности. Однако этого недостаточно, и на практике человек, обладающий такими качествами, может и не стать лидером. Поэтому действительным лидером становится тот, кто необходим группе для оптимального разрешения критической (проблемной) ситуации.

Не секрет, что самые высокие требования чаще всего предъявляются к личностным и интеллектуальным качествам человека, который претендует на пост руководителя. Современный руководитель должен иметь четкое представление об элементарной социально-психологической культуре и уметь оценивать не только психологические характеристики своих сотрудников, но и отслеживать уровень конфликтности на предприятии, в том числе и в учреждении высшего образования, характер общественного мнения и прочие деловые моменты. Именно профессиональная психодиагностика позволяет найти настоящего лидера в коллективе, который сможет занять руководящую должность и будет успешно ее выполнять длительное время.

В учреждении образования «Белорусский государственный университет транспорта» была проведена психодиагностика по подбору кадрового резерва руководителей. В эксперименте приняло участие 105 респондентов. При проведении психологического тестирования использовался пакет психодиагностического инструментария «Персонал», разработанный Екатеринбургским НИИ охраны труда и предназначенный для диагностики деловых и личностных качеств, учитывающий критерии, по которым можно оценить деловые, личностные и профессионально важные качества отбираемых лиц.

Все респонденты были разделены на 3 группы в зависимости от занимаемой в настоящий момент должности: низший уровень руководства, средний и высший. Количество респондентов в этих группах составило 64, 24 и 17 человек соответственно.

Для каждой группы респондентов был выполнен регрессионный анализ. На основании имеющихся статистических данных были построены несколько линейных регрессионных моделей, где в качестве зависимых переменных выступили «понимание особенностей управленческого труда» и «навыки руководства». В качестве независимых переменных использовались: результаты опросника Томаса (стратегии поведения в конфликтной ситуации), потребность в достижениях, способность к планированию деятельности, уровень активности и организаторские склонности.

Первые две регрессионные модели были построены на основании всего набора имеющихся данных (105 респондентов).

В таблице 1 приведены параметры регрессионной модели, построенной для зависимой переменной «понимание особенностей управленческого труда». Коэффициент детерминации этой модели сравнительно не высок, он составил $R^2 = 0,213$. Из всего множества рассматриваемых независимых переменных в уравнение регрессии вошли только две: организаторские склонности ($\beta = 0,459$) и потребность в достижениях ($\beta = -0,203$). Отметим тот факт, что переменная «потребность в достижениях» входит в построенное уравнение регрессии с отрицательным знаком.

Таблица 1. – Параметры линейной регрессионной модели для зависимой переменной «понимание особенностей управленческого труда» $R^2 = 0,213$

Предикторы	β	b	p -уровень
Организаторские склонности	0,459	0,605	0,000
Потребность в достижениях	-0,203	-0,348	0,026

Используя в качестве зависимой переменной «навыки руководства», на основании всех статистических данных была построена вторая регрессионная модель (табл. 2), коэффициент детерминации которой составил $R^2 = 0,351$. Оба предиктора этой модели – организаторские склонности и способность к планированию деятельности входят в уравнение регрессии с положительными знаками, причем коэффициент β для первой переменной примерно в 2 раза больше, чем для второй.

Таблица 2. – Параметры линейной регрессионной модели для зависимой переменной «навыки руководства» $R^2 = 0,351$

Предикторы	β	b	p -уровень
Организаторские склонности	0,485	0,679	0,000
Способность к планированию деятельности	0,247	0,243	0,003

Сопоставляя приведенные выше модели, можно сделать вывод о том, что и понимание особенностей управленческого труда, и навыки руководства в значительной степени определяются организаторскими склонностями личности, при этом значимое влияние на навыки руководства оказывает и способность к планированию деятельности. Следует отметить, что коэффициент детерминации второй регрессионной модели (для навыков руководства) $R^2 = 0,351$ значительно выше соответствующего коэффициента первой модели $R^2 = 0,213$.

На следующем этапе исследования подобные регрессионные модели были построены для респондентов разных уровней руководства: низшего, среднего и высшего. Число респондентов каждого из этих уровней составило, соответственно, 64, 24 и 17 человек

В таблице 3 приведены параметры регрессионной модели для зависимой переменной «понимание особенностей управленческого труда» полученной на основании данных респондентов низшего звена руководства. Предикторы этой модели – организаторские склонности и уровень активности входят в уравнение регрессии с практически совпадающими значениями β , что указывает на их равный вклад в значения зависимой переменной.

Таблица 3. – Параметры линейной регрессионной модели для зависимой переменной «понимание особенностей управленческого труда» (низшее звено руководства) $R^2 = 0,246$

Предикторы	β	b	p -уровень
Организаторские склонности	0,282	0,372	0,039
Уровень активности	0,281	0,425	0,040

Следующая регрессионная модель (табл. 4) была построена для той же зависимой переменной по данным респондентов среднего звена руководства. Заметим, что коэффициент детерминации этой модели примерно в 2 раза больше, чем предыдущей, и составляет 0,485. Таким образом, на основании этой модели можно объяснить почти половину дисперсии зависимой переменной. Оба предиктора этой модели – способность к планированию деятельности и организаторские склонности имеют близкие к 0,5 значения коэффициента β , что указывает на значительное влияние, которое оказывают эти переменные на рассматриваемую зависимую переменную – понимание особенностей управленческого труда.

Таблица 4. – Параметры линейной регрессионной модели для зависимой переменной «понимание особенностей управленческого труда» (среднее звено руководства) $R^2 = 0,485$

Предикторы	β	b	p -уровень
Способность к планированию деятельности	0,512	0,426	0,004
Организаторские склонности	0,487	0,713	0,005

Еще одна регрессионная модель для зависимой переменной «понимание особенностей управленческого труда» была построена по результатам обследования представителей высшего звена руководства (табл. 5). Однако, в силу небольшого объема используемой выборки респондентов (17 человек), уровень значимости этой модели ($p = 0,075$) и ее коэффициентов несколько превышает значение 0,05.

В отличие от предыдущих моделей, построенных для той же зависимой переменной по данным респондентов низшего и среднего звена руководства, набор предикторов этой модели совершенно другой. Для руководителей высшего звена важнейшими объясняющими переменными для понимания особенностей управленческого труда являются стремление к компромиссу, стаж в занимаемой должности и потребность в достижениях, причем все три предиктора входят в эту модель с отрицательными коэффициентами.

Таблица 5. – Параметры линейной регрессионной модели для зависимой переменной «понимание особенностей управленческого труда» (высшее звено руководства) $R^2 = 0,454$

Предикторы	β	b	p -уровень
Стремление к компромиссу	-0,480	-1,121	0,048
Стаж в занимаемой должности	-0,397	-0,254	0,0944
Потребность в достижениях	-0,355	-0,789	0,122

Следующие три регрессионные модели были построены для зависимой переменной «навыки руководства» также для руководителей низшего, среднего и высшего звена.

Как видим из таблицы 6, единственным предиктором этой модели, построенной для представителей низшего звена руководства, выступают организаторские склонности. То есть для рассматриваемой группы респондентов влияние всех остальных переменных, используемых в качестве независимых, не является значимым.

Таблица 6. – Параметры линейной регрессионной модели для зависимой переменной «навыки руководства» (низшее звено руководства) $R^2 = 0,295$

Предикторы	β	b	p -уровень
Организаторские склонности	0,543	0,739	0,000

Следующая регрессионная модель (табл. 7) была построена для представителей среднего звена руководства. Как следует из этой модели, наибольшее влияние на зависимую переменную «навыки руководства» оказывают организаторские склонности ($\beta = 0,782$), а также способность к планированию деятельности ($\beta = 0,457$). Еще один предиктор – уровень активности – входит в эту модель с отрицательным коэффициентом ($\beta = -0,319$).

Таблица 7. – Параметры линейной регрессионной модели для зависимой переменной «навыки руководства» (среднее звено руководства) $R^2=0,725$

Предикторы	β	b	p -уровень
Организаторские склонности	0,782	1,247	0,000
Способность к планированию деятельности	0,457	0,414	0,001
Уровень активности	-0,319	-0,689	0,022

В таблице 8 приведена модель, построенная по данным обследования руководителей высшего звена. В силу небольшого объема выборки уровень значимости этой модели ($p = 0,101$) и ее предикторов превышает «пороговое» значение 0,05. Предикторами этой модели являются способность к планированию деятельности и уровень активности. Следует отметить тот факт, что p -уровень переменной «уровень активности» ($p = 0,167$) настолько высок, что не позволяет считать наличие этой переменной в регрессионной модели достоверным.

Таблица 8. – Параметры линейной регрессионной модели для зависимой переменной «навыки руководства» (высшее звено руководства) $R^2 = 0,297$

Предикторы	β	b	p -уровень
Способность к планированию деятельности	0,427	0,263	0,089
Уровень активности	0,341	0,312	0,167

Сопоставляя построенные регрессионные модели для руководителей разных звеньев руководства, следует отметить следующее. В качестве основного предиктора обеих рассматриваемых зависимых переменных («понимание особенностей управленческого труда» и «навыки руководства») для респондентов низшего и среднего уровней руководства выступают организаторские склонности. Для руководителей среднего звена к организаторским склонностям добавляется способность к планированию деятельности. Регрессионные модели, построенные по данным психологической диагностики руководителей высшего звена для зависимых переменных «понимание особенностей управленческого труда» и «навыки руководства» не имеют общих предикторов.

В последнее время резко возросла значимость процедур оценивания в различных сферах жизни человека. В повседневной жизни люди постоянно оценивают себя, окружающих, события и феномены. Эти оценки оказывают влияние на деятельность человека, в т.ч. и руководителя, его поступки, отношение к себе, окружающим.

Таким образом, разнообразие конкретных методов обеспечивает принципиальную возможность создания технологически и психологически обоснованных процедур отбора руководителей, которые сводят риск ошибочного решения к минимуму, позволяют построить грамотный психологический портрет руководителя и применить этот портрет в решении задач оценки, отбора и подбора руководителя.

Проведенные в данном учреждении высшего образования психодиагностические исследования позволят в дальнейшем:

- глубже рассмотреть проблемы в учреждении;
- объективно оценить руководство учреждения;
- в соответствии с планом развития коллектива и посредством тесной групповой работы с психологической службой укрепить слабые места и усилить сильные стороны как в работе персонала, так и в его управлении и, как следствие, повысить продуктивность всего учреждения высшего образования;
- изучить работу коллектива как системы со всеми ее составляющими.

ЛИТЕРАТУРА

1. Веснин, В.Р. Управление персоналом. Теория и практика : учебник / В.Р. Веснин. – М. : ТК Велби : Проспект, 2008. – 688 с.
2. Одегов, Ю.Г. Управление персоналом : учебник для вузов / Ю.Г. Одегов, П.В. Журавлев. – М. : ИНФРА : Финстатинформ, 1997. – 878 с.
3. Занковский, А.Н. Организационная психология : учеб. пособие для вузов / А.Н. Занковский. – М. : Флинта : МПСИ, 2002. – 648 с.
4. Мехтиханова, Н.Н. Психологическая оценка персонала : учеб. пособие / Н.Н. Мехтиханова. – Ярославль : ЯрГУ, 2013. – 116 с.
5. Поваренков, Ю.П. Проблемы психологии профессионального становления личности. Психологическое обеспечение профессиональной деятельности / Ю.П. Поваренков. – СПб, 1991.
6. Ковалев, А.Г. Коллектив и социально-психологические проблемы руководства / А.Г. Ковалев. – М. : Политиздат, 1975. – 271 с.
7. Леевик, Г.Е. Аттестация персонала по международным стандартам качества / Г.Е. Леевик. – СПб., 2007. – С. 204.

Поступила 06.04.2017

PSYCHOLOGICAL DIAGNOSTICS AS A METHOD OF PERSONNEL ESTIMATION AT THE FORMING OF THE HEADSHIPS STAFFING RESERVE OF THE ESTABLISHMENT OF HIGHER EDUCATION

A. ZENKEVICH

The article considers the relevance of psychological diagnosis as one of the methods for assessing staff, including the staff reserve of heads of institutions of higher education. The necessity of conducting diagnostics during the formation of the personnel reserve is substantiated. The data of psychological research are given at formation of a personnel reserve of heads on an example of establishment of formation «the Belarus state transport university». Recommendations are given for further improvement of the personnel assessment system in the formation of the staff reserve of managers in the educational institution under study.

Keywords: *personnel reserve, psychological diagnostics, formation of the personnel reserve, improvement of the personnel assessment system.*

УДК 159.9.075

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ И ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИХ ХАРАКТЕРИСТИК ВОДИТЕЛЕЙ РАЗЛИЧНЫХ КЛАССОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПРИГОДНОСТИ

О.В. БУЛЫНКО (ПАВЛОВСКАЯ),

*д-р психол. наук, чл.-корр. Международной академии психологических наук, проф. Т.В. КАЗАК
(Белорусский государственный университет информатики и радиоэлектроники, Минск)*

Исследуются и подвергаются сравнению уровни проявления психологических и психофизиологических характеристик у водителей различных классов профессиональной пригодности. Используемые инструменты психодиагностики позволили выявить и достоверно описать индивидуально-психологические и психофизиологические особенности испытуемых, определяющих надежность профессиональной деятельности. Анализируется содержание, структура психологической концептуальной модели для развития готовности к различным видам деятельности, внешние и внутренние условия, вызывающие и определяющие динамику, длительность и устойчивость проявления готовности водителей к действиям в экстремальных ситуациях. А также факторы профессионального развития, позволяющие проектировать соответствующие психологические условия в рамках организационного обучения водителей, способствующие формированию их психологической готовности к действиям в условиях экстремальной ситуации.

Ключевые слова: факторы и концепция профессионального развития, интегральные личностные характеристики, психологическая готовность; водитель, самосознание.

Введение. Современные требования, предъявляемые к субъекту труда в профессиональной деятельности, сконцентрированы на запросах к показателям функциональной надежности профессионала. Это предполагает наличие не только способностей к обеспечению динамической устойчивости в выполнении профессиональных задач, но и адекватный деятельности уровень развития значимых психических функций и механизмов самоконтроля и саморегуляции.

Деятельность водителя сопряжена с большим количеством стрессоров, физической и психоэмоциональной нагрузкой. От водителя как участника дорожного движения требуется соблюдение обширных и ответственных функциональных обязанностей, при которых субъект должен обладать совокупностью индивидуально-психологических качеств, отвечающих требованиям надежности и обеспечивающих безошибочное и точное выполнение профессиональных действий [1, с. 224].

Надежность деятельности водителя, являющегося оператором технических систем (автомобиля), обеспечивается не только личностными особенностями подструктуры направленности и опыта, но и совокупностью психодинамических характеристик, определяющих скорость реакции, координацию и согласованность действий, совершаемых одновременно, моторную ловкость, высокую пропускную способность зрительного анализатора, что особенно необходимо в опасных, экстремальных дорожных ситуациях. Следовательно, только существующими процедурами профессионального психологического отбора в обеспечении надежности деятельности водителя ограничиться невозможно. Тут необходима непрерывная и качественная реконструктивная активность биопсихического уровня личности. Поэтому стимулирование глубинных психодинамических структур психики должно быть направлено на формирование психофизиологических функциональных систем, обеспечивающих безошибочное выполнение скоростных элементов деятельности, высокие параметры самоконтроля на уровне автоматизмов. Все это влечет за собой необходимость определения и изучения основных показателей надежности и разработки комплекса мер, по созданию специальных программ повышения надежности профессионала, программ, позволяющих расширить резервные возможности психики [2, с. 588].

Актуальность исследования надежности профессиональной деятельности водителей автотранспортных средств в условиях стресса, как специалистов экстремального профиля, определяется увеличением требований к функциональной надежности профессионала техноэкономических профессий, увеличением скоростей во всех сферах деятельности, необходимостью обеспечения безопасности водительской деятельности и безопасности дорожного движения в целом.

Наиболее актуальной проблема надежности является и для сферы подготовки специалистов экстремального профиля, изучения роли «человеческого фактора», исследования ведущих психологических функций, для научного обоснования и более точной дифференциации в определении совокупности индивидуально-психологических и психофизиологических критериев оценки надежности. Однако в настоящее время отсутствует перечень психофизиологических характеристик, необходимых для диагностики функционального состояния человека в случае профессионального отбора на должность оператора

автотранспортных средств. Актуальной задачей является использование информационных технологий для диагностики психофизиологического состояния человека [3, с. 238].

Все это обеспечит повышение качества профессионального отбора и адаптации водителей, обеспечения условий психологической экспертизы и разработки на этой основе программ, способствующих повышению уровня профессиональной надежности.

Основная часть. На исследовательском этапе нашей работы нами было проведено психодиагностическое обследование и тестирование с помощью аппаратно-программного комплекса «УПДК-МК» 151 испытуемого. После психодиагностического исследования при помощи методов сравнительного, корреляционного и факторного анализа было систематизировано пространство психодиагностических параметров «УПДК-МК» как показателей, влияющих на поведение водителей в различных ситуациях на дороге, и осуществлен выбор определяющих психодиагностических показателей. Были выявлены статистически значимые различия между нормативными показателями, определяющими группу профессиональной пригодности, и результатами нормативных показателей контрольной группы по индивидуально-психологическим и психофизиологическим параметрам личности и поведения, являющимися определяющими в аспекте надежности профессиональной деятельности. Отличия от нормативных показателей послужили основанием в описании симптомокомплекса индивидуально-психологических и психофизиологических особенностей водителей автотранспортных средств, а также комплекса профессионально значимых психофизиологических и индивидуально-психологических показателей надежности профессиональной деятельности водителей. Полученные результаты, не соответствующие нормативным, послужили основанием для разработки программы коррекции и развития показателей надежности профессиональной деятельности водителей.

Для изучения психофизиологических параметров испытуемых нами были использованы 5 методик на базе аппаратно-программного комплекса «УПДК-МК»:

1) психофизиологический способ оценки уровня восприятия скорости движущихся объектов и расстояния до них.

Тест предназначен для оценки уровня восприятия скорости движения и расстояния до объектов в быстро меняющейся дорожной ситуации;

2) распределение внимания – способность одновременно выполнять несколько видов деятельности – характеризует индивидуально-психологические особенности личности и относится к числу важнейших психофизиологических критериев, характеризующих профессиональную психологическую пригодность.

Тест позволяет выявить способность водителя одновременно контролировать и, при необходимости, быстро и точно выполнять наиболее важные действия при ведении автомобиля, без потери контроля над другими значимыми аспектами дорожной ситуации (манипулирование органами управления, оценка дорожной ситуации, общение с пассажирами и т.д.);

3) оценка эмоциональной устойчивости.

Тест предназначен для оценки способности водителя выполнять деятельность при наличии помех и отрицательных эмоциональных факторов;

4) оценка сложной двигательно-моторной реакции.

Тест предназначен для оценки способности водителя принимать правильное решение в быстро меняющейся дорожной обстановке;

5) оценка склонности к риску. Риск относится к действию, реализация которого ставит под угрозу удовлетворение какой-либо достаточно важной потребности. Ситуация риска основана на выборе из двух альтернативных вариантов поведения – связанного с возможной неудачей, с одной стороны, и предполагающего хотя бы минимальное сохранение уже достигнутого, с другой. При этом выбор рискованного поведения не всегда обусловлен более высокой ценностью достигаемого при этом результата. Часто проявляется тенденция к бескорыстному, немотивированному риску, который воспринимается как самостоятельная ценность.

Тест позволяет прогнозировать вероятность совершения рискованных действий во время дорожного движения.

Полученные в ходе психодиагностического обследования и тестирования данные испытуемых были подвергнуты математико-статистической обработке. Все расчеты проводились на ПК с помощью программной системы STATISTICA for Windows (версия 5.11). Данная система является интегрированной средой статистического анализа и обработки данных, с помощью которой осуществлялся сравнительный, кластерный, корреляционный и факторный анализ. Нормальность распределения данных проверялась по критерию асимметрии и эксцесса. Критерием статистической достоверности получаемых выводов мы считали общепринятую в психологии величину $p \leq 0,05$.

Для сравнения уровня проявления психологических и психофизиологических характеристик у водителей различных классов профессиональной пригодности был применен однофакторный дисперсион-

ный анализ. В качестве независимой (группирующей) переменной выступила «Группа профпригодности», имеющая 4 уровня: недопуск и 3 уровня профессиональной пригодности (в порядке ее возрастания): допуск 3, допуск 2 и допуск 1. Зависимыми переменными являлись 25 количественных показателей 5 критериев оценки надежности деятельности водителей. Дисперсионный анализ показал, что 4 имеющиеся группы водителей различаются по 6 из них (табл. 1). К ним относятся такие характеристики, как количество точных попаданий, демонстрирующее уровень восприятия скорости и расстояния ($F = 6,68$; $p = 0,000817$); количество баллов и количество недостоверных кругов, позволяющие оценить склонность к риску (соответственно $F = 6,83$; $p = 0,000703$ и $F = 4,85$; $p = 0,005302$); также количество ошибок с помехой (N2) ($F = 8,49$; $p = 0,000146$) и разница количества ошибок с помехой и без помехи (N2 – N1) ($F = 6,93$; $p = 0,000636$) (эти два показателя используются для определения эмоциональной устойчивости) и количество нажатий на кнопку при отсутствии сигнала, которое среди прочих служит для описания сложной двигательной реакции ($F = 3,70$; $p = 0,018476$).

Таблица 1. – Результаты однофакторного дисперсионного анализа

Переменные	<i>F</i>	<i>p</i>
Количество точных попаданий	6,68	0,000817
Количество баллов	6,83	0,000702
Количество недостоверных кругов	4,85	0,005302
Количество ошибок с помехой (N2)	8,49	0,000146
Разница количества ошибок с помехой и без помехи (N2 – N1)	6,93	0,000636
Количество нажатий на кнопку при отсутствии сигнала	3,70	0,018476

Для того чтобы установить, какие именно группы водителей отличаются друг от друга по вышеперечисленным характеристикам, был рассчитан апостериорный критерий Тьюки. Результаты оказались следующими. По показателю «Количество точных попаданий» (табл. 2) группа не допущенных водителей отличается от группы допуска 2 ($p = 0,042879$) и группы допуска 1 ($p = 0,007584$). Отметим, что если не допущенные к работе водителем в среднем имеют 4 точных попадания, то испытуемые из группы допуска 2 – 10,96, т.е. почти 11 попаданий, а из группы допуска 1 – уже около 13 (12,92).

Кроме того, различаются группа допуска 3 и группа допуска 1 ($p = 0,005361$). Водители из первой группы в среднем точно попали 7,8 раза, а водители допуска 1, как уже упоминалось, 12,92 раза.

Таблица 2. – Результаты расчета апостериорного критерия Тьюки (переменная «Количество точных попаданий»)

	{1} – M = 4,00	{2} – M = 7,80	{3} – M = 10,96	{4} – M = 12,92
Недопуск {1}		0,492616	0,042879	0,007584
Допуск 3 {2}	0,492616		0,088904	0,005361
Допуск 2 {3}	0,042879	0,088904		0,365797
Допуск 1 {4}	0,007584	0,005361	0,365797	

Расчет апостериорного критерия Тьюки для переменной «Количество баллов» (табл. 3) позволяет сделать вывод о том, что группа допуска 3 отличается от групп допуска 2 ($p = 0,014172$) и допуска 1 ($p = 0,000786$). Испытуемые из группы «Допуск 3» набрали в среднем 6,1 балла склонности к риску, в то время как для испытуемых группы «Допуск 2» был рассчитан средний балл 3,43, а для испытуемых, имеющих допуск уровня 1 – 2,15. Кроме этого, можно сказать, что водители, не допущенные к управлению автотранспортом, также имеют средний балл склонности к риску (6) выше, чем испытуемые, признанные пригодными для работы водителями на уровнях 2 и 1, хотя назвать эту разницу статистически значимой мы не можем.

Таблица 3. – Результаты расчета апостериорного критерия Тьюки (переменная «Количество баллов»)

	{1} – M = 6,00	{2} – M = 6,10	{3} – M = 3,43	{4} – M = 2,15
Недопуск {1}		0,999936	0,406204	0,117428
Допуск 3 {2}	0,999936		0,014172	0,000786
Допуск 2 {3}	0,406204	0,014172		0,354078
Допуск 1 {4}	0,117428	0,000786	0,354078	

По переменной «Количество недостоверных кругов», которая, как и предыдущая, характеризует склонность к риску, получены следующие результаты (табл. 4). Здесь для водителей из группы не допущенных насчитано статистически значимо больше недостоверных кругов (в среднем это 3), чем для во-

дителей из всех остальных групп: из «Допуск 3» ($p = 0,011814$), из «Допуск 2» ($p = 0,007831$), из «Допуск 1» ($0,002417$). Среднее количество недостоверных кругов для этих трех групп водителей не превышает и даже не достигает 1 (табл. 4).

Таблица 4. – Результаты расчета апостериорного критерия Тьюки (переменная «Количество недостоверных кругов»)

	{1} – M = 3,00	{2} – M = 0,60	{3} – M = 0,61	{4} – M = 0,23
Недопуск {1}		0,011814	0,007831	0,002417
Допуск 3 {2}	0,011814		0,999996	0,795154
Допуск 2 {3}	0,007831	0,999996		0,667369
Допуск 1 {4}	0,002417	0,795154	0,667369	

Рассмотрим различия между группами по показателям эмоциональной устойчивости. По количеству ошибок с помехой (N2), как и в предыдущем случае, группа не допущенных к вождению автомобиля водителей отличается от всех остальных водителей: от группы «Допуск 3» ($p = 0,001854$), от группы «Допуск 2» ($p = 0,000472$) и от группы «Допуск 1» ($p = ,0000215$) (табл. 5). Различия заключаются в том, что в среднем испытуемые, которым не рекомендована работа водителем, допускают с помехой 9,5 ошибок, что больше, чем аналогичный показатель у испытуемых, получивших допуск к вождению автотранспорта, который в среднем не превышает 3 и наибольший в группе допуска 3 – 2,9.

Таблица 5. – Результаты расчета апостериорного критерия Тьюки

	{1} – M = 9,50	{2} – M = 2,90	{3} – M = 2,35	{4} – M = 1,23
Недопуск {1}		0,001854	0,000472	0,000215
Допуск 3 {2}	0,001854		0,908281	0,277354
Допуск 2 {3}	0,000472	0,908281		0,459585
Допуск 1 {4}	0,000215	0,277354	0,459585	

Разница количества ошибок с помехой и без помехи (N2 – N1) оказалась значимо больше в группе «Недопуск» в сравнении с тремя группами допуска. Все три соответствующих уровня статистической значимости p оказались меньше 0,05 (табл. 6). Если в группе не допущенных водителей средняя разность насчитывает 8,5, то в группах допуска 3 и 2 она уже гораздо меньше – соответственно 1,4 и 1,39, а в группе допуска 1 средняя разность не превышает 1 и равна 0,77.

Таблица 6. – Результаты расчета апостериорного критерия Тьюки (переменная «Разница количества ошибок с помехой и без помехи»)

	{1} – M = 8,50	{2} – M = 1,40	{3} – M = 1,39	{4} – M = 0,77
Недопуск {1}		0,001184	0,000688	0,000409
Допуск 3 {2}	0,001184		1,000000	0,909151
Допуск 2 {3}	0,000688	1,000000		0,855514
Допуск 1 {4}	0,000409	0,909151	0,855514	

Расчет критерия Тьюки для такого показателя сложной двигательной реакции, как количество нажатий на кнопку при отсутствии сигнала, указывает на существование различий между группами недопуска и допуска 2 ($p = 0,027314$) (табл. 7). Если водитель, не допущенный к управлению автотранспортом по итогам испытаний, нажимает кнопку при отсутствии сигнала в среднем 1 раз, то для группы допущенных испытуемых уровня 2 среднее значение этого показателя незначительно и равно 0,09. Следует отметить, что данный количественный показатель в группе «Допуск 1», а именно 0,15, не намного превышает аналогичный в группе «Допуск 2» и, таким образом, также отличается от его средней величины в группе «Недопуск».

Таблица 7. – Результаты расчета апостериорного критерия Тьюки (переменная «Количество нажатий на кнопку при отсутствии сигнала»)

	{1} – M = 1,00	{2} – M = 0,40	{3} – M = 0,09	{4} – M = 0,15
Недопуск {1}		0,275202	0,027314	0,055521
Допуск 3 {2}	0,275202		0,223430	0,518711
Допуск 2 {3}	0,027314	0,223430		0,968476
Допуск 1 {4}	0,055521	0,518711	0,968476	

Второй этап – психодиагностический. Были проведены беседы для выявления неосознаваемых или скрываемых особенностей личности респондентов. Для оценки индивидуальных особенностей личности и поведения применялся аппаратно-программный комплекс «УПДК-МК», включающий комплекс надежных и валидных психодиагностических методик исследования. Инструменты психодиагностики позволили выявить и достоверно описать индивидуально-психологические и психофизиологические особенности испытуемых, определяющих надежность профессиональной деятельности. Комплекс методик является адекватным инструментом для проведения по заявленным параметрам сравнительного, корреляционного, кластерного и факторного анализа данных у групп респондентов.

Заключение. Констатирующий эксперимент позволил не ограничиваться регистрацией выявляемых фактов, а через использование специальных техник и средств раскрывать механизмы, динамику, тенденции психического развития изучаемых особенностей личности испытуемых, определяя возможности повышения надежности их профессиональной деятельности. Также полученные данные позволяют успешно осуществить коррекционный метод, который бы базировался на аутотренинге, состоявшем из идеомоторной тренировки и саморегуляции.

ЛИТЕРАТУРА

1. Романов, А.Н. Автотранспортная психология : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / А.Н. Романов. – М. : Академия, 2002. – 224 с.
2. Проблемы фундаментальной и прикладной психологии профессиональной деятельности / Рос. акад. наук, Ин-т психологии ; под ред. В.А. Бодрова, А.Л. Журавлева. – М. : Ин-т психологии РАН, 2008. – 588 с.
3. Небылицын, В.Д. Надежность работы оператора в сложной системе управления / В.Д. Небылицын // Хрестоматия по инженерной психологии / под ред. Б.А. Душкова. – М., 1991. – С. 238–249.

Поступила 03.05.2017

EXPERIMENTAL STUDY OF PSYCHOLOGICAL AND PSYCHOPHYSIOLOGICAL CHARACTERISTICS OF DRIVERS OF DIFFERENT CLASSES OF SUITABILITY

O. BULYNKO (PAVLOVSKAYA), T. KAZAK

Are studied and tested by comparing the levels of development of psychological and psychophysiological characteristics of drivers of different classes of suitability. Used tools diagnostics allowed to identify and accurately describe the psychological and physiological characteristics of the subjects, determining reliability of professional activity. Analyzed the content, structure, psychological conceptual model for the development of readiness for various activities, both external and internal conditions that are causing and shaping, duration and stability of manifestations of the willingness of drivers to act in extreme situations. As well as factors of professional development, allowing to design an appropriate psychological conditions within the organizational learning drivers, contributing to the formation of their psychological readiness to actions in extreme situations.

Keywords: *factors and the concept of professional development; the integrated personality; psychological readiness; driver; self-awareness.*

УДК 355.1

**АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПРОЦЕССА АДАПТАЦИИ КУРСАНТОВ
К УСЛОВИЯМ ВОЕННО-УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ****А.С. ЖУКОВ***(Гомельский филиал университета гражданской защиты МЧС Беларуси)*

Адаптация курсантов вузов к условиям военно-учебной деятельности является начальным этапом вхождения в профессию будущего представителя силовых структур. Дается определение процесса адаптации, а также рассматривает ее особенности в контексте деятельности силовых подразделений, выделяет первичную и вторичную адаптации как основные этапы адаптации военнослужащих в учебных и боевых подразделениях. Рассмотрены основные объективные и субъективные факторы успешного протекания данного процесса, проведен анализ типичных психологических трудностей, возникающих у курсантов на ранних этапах обучения и препятствующих их успешной адаптации к военно-учебной деятельности, выявлены условия его успешного протекания.

Ключевые слова: *адаптация, первичная социально-психологическая адаптация, вторичная социально-психологическая адаптация, курсанты, воинский коллектив.*

Введение. Период получения профессии является одним из значимых и важных в жизни каждого человека, т.к. именно он является основой для формирования личности специалиста-профессионала, его становления как члена общества и субъекта своей жизнедеятельности, это период развития профессионально значимых качеств личности, формирования смысложизненных ориентаций, а также адаптации к новым условиям обучения и социальной среды. Понятие «адаптация» является общенаучным, происходит от латинского «*adaptatio*» (приспособление) и в широком смысле понимается как приспособление организма к изменяющимся условиям среды. В данном смысле основным содержанием адаптации является привыкание, изменение старого динамического стереотипа и формирование нового. Однако человек, как существо разумное, не только приспосабливается к новой среде, но и активно с ней взаимодействует, изменяет ее и произвольно, в соответствии с системой имеющихся ценностей, меняется сам. Следовательно, процесс адаптации имеет двусторонний характер, и особенности его протекания будут существенно отличаться в зависимости от новизны для личности социальной ситуации, готовности ее принять, а также от многих других социально-психологических процессов, в которые личность будет включена. М.И. Дьяченко подчеркивает: «Положительный эффект адаптации – относительное соответствие состояния и поведения человека влияниям новой среды. Если же адаптация не наступает, возникают дополнительные затруднения и даже нарушения в регуляции жизнедеятельности» [1].

Основная часть. Особое место на начальном этапе освоения воинской профессии занимает адаптация курсантов в соответствии с требованиями, предъявляемыми новой деятельностью: службой в силовых структурах. Адаптация в контексте военного образования – это достаточно сложное, многомерное явление, которое характеризуется следующими аспектами:

1) адаптация к образовательному процессу и его особенностям в военном вузе; показателями данного аспекта будут являться результаты как текущего (экспертная оценка успешности и текущая успеваемость), так и итогового контроля успешности учебной деятельности (успешность сдачи сессии, количество задолженностей и т.д.);

2) адаптация к исполнению служебных обязанностей, служебной деятельности – готовность к подчинению, соблюдению распорядка дня и воинской дисциплины, наличие поощрений и взысканий за несение службы в карауле или исполнение служебных обязанностей в наряде, хорошие или удовлетворительные взаимоотношения с командирами – офицерами и сержантским составом;

3) адаптация в коллективе, в общении, которая характеризуется социометрическим статусом личности, ее позицией в учебной группе, участием (или неучастием) в конфликтах, стилем поведения в конфликтной ситуации.

Исходя из вышесказанного, адаптация курсантов к военно-учебной деятельности в вузах может быть определена как процесс постепенного вхождения личности в конкретные условия воинской деятельности и усвоения психологии новой микросреды (военного коллектива). Поэтому для успешной адаптации личности к новой социальной среде важно сохранение преемственности между имеющейся у юноши системы отношений личности к окружающей действительности и выстраивание новой системы отношений в соответствии с новой социальной ситуацией развития [2]. Сущностью процесса адаптации к новой социальной ситуации является разрешение противоречия между ранее сложившимися установками, ценностными ориентациями, навыками и привычками деятельности, поведения и общения и необходимостью их изменения в связи с особыми требованиями, которые предъявляются к личности курсан-

та. Данные противоречия разрешаются в процессе изменения старых способов поведения личности и установления новых навыков, привычек с учетом новой ведущей деятельности – воинской. Освоение новых условий жизни и деятельности у курсантов сопряжено со значительными затратами нервной энергии, повышенной возбудимостью, напряженностью, нервозностью, переживанием отрицательных эмоций, конфликтностью во взаимоотношениях [3, с. 23].

Социально-психологическая адаптация молодых людей к военно-учебной деятельности и службе в силовых структурах представляет собой два относительно самостоятельных процесса последовательно-го вхождения сначала в коллективы учебных подразделений, а затем в коллективы боевых подразделений [4, с. 229]. В соответствии с этим выделяют первичную и вторичную социально-психологическую адаптацию (СПА) военнослужащих. Процесс первичной СПА разворачивается в период получения высшего образования, освоения социальной роли курсанта. Процесс вторичной СПА протекает в период начала воинской службы в подразделениях силовых структур в качестве молодого специалиста.

Процесс СПА как первичный, так и вторичный имеет определенную динамику, включает в себя ряд последовательных стадий:

- ориентировочную;
- критическую;
- завершающую.

Каждая из указанных выше стадий реализуется в следующих сферах:

- сфера установления взаимоотношений в системе «подчиненный – начальник»;
- сфера установления взаимоотношений в системе служебного и личного общения между сослуживцами;
- сфера установления отношений между личностью воина и воинским коллективом.

Наиболее важной сферой ориентировочной стадии первичной СПА курсантов является их адаптивность к требованиям командиров. Поскольку главной особенностью исполнительской деятельности курсанта является необходимость быстрого и точного выполнения уставных требований, приказов, распоряжений, то в скорости и качестве принятия этих требований будет заключаться основной эффект адаптации личности к условиям военной службы.

На данной стадии курсанты проявляют выраженное стремление к выполнению требований командиров, подчеркивая старательность и исполнительность. Главным механизмом СПА выступает подражание командирам. Одновременно идет процесс оценивания личности каждого командира, подмечаются типичные черты, сильные и слабые стороны. Много зависит здесь от первого впечатления, которое произвел тот или иной командир в первые дни службы. Это впечатление потом бывает трудно изменить [5, с. 61].

Протекание следующей стадии предполагает, что курсант начинает вырабатывать и опробовать определенный стиль во взаимоотношениях с командиром. В результате могут возникать конфликты, особенно во взаимоотношениях с сержантами, которые по возрасту почти не отличаются от своих подчиненных. Данная стадия первичной СПА является критической, потому что в результате ряда проб и ошибок вырабатывается основная линия поведения курсанта, в этот период самооценка новобранца и ожидаемая оценка имеют тенденцию к сближению с оценкой командира, но еще не адекватна ей.

На завершающей стадии первичной СПА личная линия поведения молодого курсанта закрепляется, становится устойчивой. Наблюдается разделение военнослужащих на три основные группы в зависимости от отношения к выполнению требований военно-учебной деятельности:

- активно-положительная;
- пассивная;
- активно-отрицательная.

Вторичная СПА курсантов к воинской службе начинается с момента прибытия в боевые подразделения. Она повторяет стадии первичной адаптации, но ее протекание обусловлено спецификой боевой деятельности данного подразделения, сложностью решаемых коллективных и индивидуальных задач, степенью сформированности коллектива, уровнем компетентности и профессионализма командиров [6, с.11].

На успешность протекания адаптационных процессов влияют как объективные (средовые), так и субъективные факторы. В качестве объективных, т.е. независимых от конкретной личности, выступают: учебная программа по подготовке к выполнению служебных и специальных обязанностей, жилищные, бытовые условия, условия отдыха и досуга, обеспечение денежным и материальным довольствием.

В качестве субъективных факторов, т.е. зависящих от каждого конкретного курсанта, – биографические особенности, среда и методы воспитания, уровень подготовки к обучению в военной структуре – состав семьи, уровень образования родителей, последнее учебное заведение (служба в войсках, работа), возраст, мотивация обучения, представления об обучении, психологические особенности – уровень притязания и самооценка, уровень специальных и общих особенностей, коммуникативные и общие адаптив-

ные способности, ценностные ориентации, направленность личности, наличие определенных личностных черт.

Особое место в структуре факторов СПА занимает мотивация. Преобладание мотивации достижения успеха над мотивацией избегания неудачи является очень существенным фактором успешной адаптации курсантов. В основе формирования мотивации достижений находятся особенности мотивации при поступлении в вузы силовых структур: было ли решение принято самостоятельно или с настойчивой «подсказки» родителей, был ли это сознательный выбор именно данной военной специальности или выбор обусловлен случайными факторами; естественно, следует учитывать и общую направленность на учебу, мотивацию к обучению, приобретению новых знаний и навыков.

В качестве важного фактора, создающего благоприятные или негативные предпосылки протекания адаптационного периода, могут выступать межличностные отношения в воинском коллективе. Предпосылками осложненного варианта адаптации курсантов будут слаборазвитые коллективистские взаимоотношения в воинском подразделении, где большинство членов коллектива пассивны в решении служебных и общественных задач, а командиры не способны изменить сложившееся положение. При этом военнослужащие с большим сроком службы, обладающие силовым авторитетом, пытаются создать себе комфортные условия службы, заставляя новобранцев выполнять часть своих обязанностей. Отдельные курсанты пытаются в свою очередь завоевать хорошее отношение таких военнослужащих, беспрепятственно выполняя все их требования, рассчитывая на снисхождение и защиту в начальный период службы, а впоследствии – на возможность подобного же поведения [7].

Еще одним фактором осложненной адаптации у молодых людей выступает юношеский максимализм, ярко выраженный эгоизм, безответственность, недисциплинированность, отсутствие хорошо сформированных навыков самообслуживания и привычки трудиться. Существенное негативное влияние на адаптацию оказывают также нервно-психическая неустойчивость, низкий интеллект, слабое здоровье и физическое развитие юношей. Такие курсанты выделяются своим неаккуратным внешним видом, неуверенностью, подавленностью, отсутствием друзей. Это вызывает повышенную требовательность к ним со стороны командиров, однако замечания со стороны товарищей в свою очередь еще больше затрудняют процесс адаптации в военном коллективе.

Могут возникнуть адаптационные трудности в формировании умения находить свое место в совместной деятельности, новом коллективе, умения находить в рамках существующих условий возможности для проявления способностей и интересов и у курсантов с положительной направленностью к воинской службе. Данное явление может возникнуть тогда, когда они не желают мириться с субъективно несправедливым, а объективно – неуставным порядком служебных взаимоотношений. Именно они, а также слабые как в физическом, так и в моральном отношении курсанты, которые не способны постоять за себя, становятся объектом агрессивного подавления со стороны неуставных авторитетов. Такая ситуация чревата серьезными конфликтами, если вовремя не принять самые решительные меры по наведению уставного порядка [8, с. 49].

Достаточно важным фактором, влияющим на протекание адаптационного периода, является взаимосвязь курсанта с семьей и близкими. Со стороны близкого окружения требуется максимальное понимание тех трудностей, которые испытывает юноша на начальном этапе службы, и моральная поддержка семьи в преодолении этих трудностей. Однако нормальному протеканию адаптации к службе у курсанта мешает как чрезмерная опека со стороны родственников, так и длительный, ничем не объяснимый перерыв в общении и встречах с родными и близкими, что иногда становится источником душевных волнений и переживаний, которые отвлекают от служебных обязанностей и учебной деятельности.

Скорость и продуктивность адаптации курсантов в различных сферах деятельности могут возрастать или уменьшаться в зависимости от характера влияния тех или иных факторов. Создание в ходе освоения военно-учебной деятельности для курсантов всех необходимых условий развития и приобретения новых навыков позволяет существенно сократить время адаптации, а также повысить продуктивность их деятельности и эффективность образовательного процесса [7, с. 81].

Заключение. Таким образом, можно сделать вывод, что знание адаптационных механизмов у курсантов к условиям военно-учебной среды имеет большое значение для командира любой силовой структуры. От грамотной и четкой организации процесса адаптации военнослужащего будут зависеть успех протекания боевой и учебной подготовки, повседневной жизнедеятельности подразделения. Зная сущность и содержание процесса социально-психологической адаптации военнослужащих, его особенностей и условия протекания, командир может выстроить эффективную систему организации адаптации курсантов, что позволит ввести этот процесс в положительное русло и в целом благотворно скажется на коллективе силового подразделения. Быстрая адаптация будет способствовать сплоченности, коллективизму, формированию устойчивых социальных связей между военнослужащими. Она предотвратит все возможные проявления девиантного поведения, дезадаптации, а это станет залогом успешного выполнения всех задач, стоящих перед подразделением.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреева, Г.М. Социальная психология / Г.М. Андреева. – 4-е изд. – М. : Аспект Пресс, 2002. – 367 с.
2. Жукова, Т.Л. Педагогические условия преемственности воспитания в контексте формирования системы отношений / Т.Л. Жукова, С.А. Воеводина // Актуальные проблемы гуманитарных и социально-экономических наук : сб. материалов X Междунар. науч.-практ. конф. / под ред. канд. пед. наук, доц. А.В. Немчинова. – М. : Перо ; Вольск : Тип. ВВИМО, 2016. – Ч. 3. Актуальные проблемы психологии и педагогики. В 2 кн. Кн. 1. – С. 83–86.
3. Агеев, В.С. Межгрупповое взаимодействие: социально-психологические проблемы / В.С. Агеев. – М. : МГУ, 1990. – 283 с.
4. Бойко, В.В. Социально-психологический климат коллектива и личность / В.В. Бойко, А.Г. Ковалев, В.Н. Панферов. – М. : Мысль, 1998. – 284 с.
5. Барсуков, И.И. Социальное общение как фактор повышения эффективности деятельности воинских коллективов / И.И. Барсуков. – М. : ВПА, 1980. – 255 с.
6. Глоточкин, А.Д. Формирование взаимоотношений в воинском коллективе (взвод, рота) на основе требований воинских уставов : дис. ... канд. пед. наук / А.Д. Глоточкин. – М. : ВПА, 1964. – 239 с.
7. Подоляк, Я.В. Личность и коллектив: психология военного управления / Я.В. Подоляк. – М., 1989. – 350 с.
8. Психология и педагогика. Военная психология : учебник для курсантов высш. воен.-учеб. заведений Мин-ва обороны РФ / А.Я. Анцупов [и др.] ; под ред. А.Г. Маклакова. – СПб. : Питер. – 2007. – 327 с.

Поступила 06.04.2017

**URGENT PROBLEMS OF PROCESS OF ADAPTATION OF CADETS
TO CONDITIONS OF MILITARY-TRAINING ACTIVITY**

A. ZHUKOV

Adaptation of cadets of higher education institutions to conditions of military-training activity is the initial stage of entry into a profession of future representative of law enforcement agencies. In article the author gives adaptation process definition, and also considers her features in the context of activity of power divisions, allocates primary and secondary adaptations as the main stages of adaptation of the military personnel in educational and combat units. The major objective and subjective factors of successful course of this process are defined, the analysis of the typical psychological difficulties arising at cadets at early grade levels and interfering their successful adaptation to military-training activity is moved, conditions of his successful course are revealed.

Keywords: *adaptation, primary social-psychological adaptation, secondary social and psychological adaptation, cadets, military collective.*

УДК: 616.895:159.9.072:64.013.4

**ВЗАИМОСВЯЗЬ ПОСТТРАВМАТИЧЕСКОГО СТРЕССОВОГО РАССТРОЙСТВА
С ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТЬЮ, ЖИЗНЕСТОЙКОСТЬЮ
И НЕРВНО-ПСИХИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИЕЙ****И.В. ФРУЦКАЯ, канд. психол. наук, доц. И.Н. АНДРЕЕВА
(Полоцкий государственный университет)**

Проанализированы результаты исследования взаимосвязи посттравматического стрессового расстройства (ПТСР) и творческой активности личности у взрослых (N = 150). Выявлено, что существуют гендерные различия по показателям творческой активности и нервно-психической адаптации. Выделены типы нормативного и травматического развития личности, различающиеся по характеру взаимосвязи ПТСР, показателям нервно-психической адаптации и жизнестойкости.

Ключевые слова: *психическая травма, посттравматическое стрессовое расстройство, творческая активность, жизнестойкость, нервно-психическая адаптация.*

Введение. В последнее десятилетие крайне популярными стали направления в психиатрии и психологии, занимающиеся психическими нарушениями, полученными в результате экстремальных ситуаций. Условия, в которых протекает жизнедеятельность современного человека, часто называют экстремальными и стимулирующими развитие стресса. Это связано со многими факторами и угрозами, в т.ч. политическими, социально-экономическими, экологическими, природными.

В отечественной психологии проблема особо трудных и экстремальных жизненных ситуаций разрабатывается многими авторами, опирающимися на такие понятия, как копинг-стратегии, стратегии совладания с трудными жизненными ситуациями, посттравматическое стрессовое расстройство. Среди них, в частности, Н.В. Тарабрина, М.Ш. Магомед-Эминов, Н.Н. Пуховский, Ф.Е. Василюк, К. Муздыбаев, В. Лебедев, М.М. Решетников, Ц.П. Короленко, Ю.А. Александровский [1]. При этом данная проблематика по большей части рассматривается в направлении профилактики психических нарушений, возникающих в результате воздействия экстремальных факторов.

Одним из таких нарушений является *психическая травма* – крайне интенсивное стрессовое переживание, которое превышает адаптационные возможности личности и не может абсорбироваться (поглощаться) и «метаболизироваться» (до конца прорабатываться) психикой. При отсутствии необходимой помощи и проработки психологическая травма может вести к дезадаптации и невротизации личности, а также возникновению посттравматического стрессового расстройства.

Посттравматическое стрессовое расстройство (ПТСР) – отставленная и/или затяжная патологическая реакция на исключительное по силе психического воздействия, степени угрозы для жизни (природная или техногенная катастрофа, боевые действия, преступное посягательство и пр.) или значимости утраты (смерть близких, разорение и пр.) с повторно вторгающимися в сознание представлениями, отражающими экстремальные события (*Flash-backs*), острыми драматическими вспышками паники или дисфории на фоне хронического чувства оцепенелости, эмоциональной отчужденности, ангедонии, избегания деятельности и ситуаций, напоминающих о травме [2].

В современной отечественной психологии предпринимаются попытки целостного осмысления личностных характеристик, ответственных за успешную адаптацию и совладание с жизненными трудностями. Это и психологическое наполнение введенного Л.Н. Гумилевым понятия пассионарности представителями Санкт-Петербургской психологической школы, и понятие о личностном адаптационном потенциале, определяющем устойчивость человека к экстремальным факторам, предложенное А.Г. Макаковым [3], и понятие о личностном потенциале, разрабатываемое Д.А. Леонтьевым на основе синтеза философских идей М.К. Мамардашвили, П. Тиллиха, Э. Фромма и В. Франкла.

Согласно концепции «*hardiness*», или *жизнестойкость*, предложенной С. Мадди [4], стрессоры (как острые, так и хронические стрессорные воздействия) вызывают физическое и психическое напряжение, которые могут привести к нарушению благополучия в сферах здоровья, отношений, эффективности в работе. Возникновению напряжения способствуют врожденные уязвимости (например, наследственные особенности нервной системы, заболевания), однако жизнестойкие убеждения вместе с социальной поддержкой помогают осуществлению трансформационного совладания, которое, в свою очередь, помогает ослабить стрессогенность воздействий. Аналогично на этапе перехода напряжения в нарушения работы практики, повышающие жизнестойкость и усиливающие противостояние организма стрессу [5].

Однако активно противостоять негативному воздействию стрессов на сегодняшний день невозможно без учета разных адаптационных характеристик личности и изучения стратегий совладающего поведения, направленного на выработку личностью эффективных стратегий преодоления стрессовых

ситуаций. В этом контексте существенное значение приобретают исследования творческого потенциала личности во взаимосвязи с основными процессами преодоления человеком трудных жизненных ситуаций. Преодолевающее, или совладающее, поведение снижает риск возникновения дезадаптации или полностью адаптирует личность. В одном из наших предыдущих исследований мы также прослеживали данную закономерность – творческая активность личности способствует снижению уровня тревожности и уменьшению количества страхов у детей [6].

По мнению Л.М. Митиной, адекватное совладающее и творческое поведение характеризуется как реалистическое, гибкое, включающее произвольный выбор, активное поведение, повышающее адекватные возможности человека, в котором человек стремится к самоактуализации, совершенству и реализации своих потенциальных возможностей [7].

Не смотря на актуальность темы, до сих пор не исследованы взаимосвязи ПТСР и творческой активности как фактора, редуцирующего психологическую дезадаптацию личности и структуру взаимосвязи их с адаптационным личностным потенциалом. Кроме того, крайне мало исследований психологической травмы и ПТСР в мирное время на «гражданской» выборке.

В соответствии со сказанным выше, цель нашего исследования **цель нашего исследования:** выявить характер взаимосвязи посттравматического стрессового расстройства и творческой активности личности у взрослых.

Основная гипотеза: существует взаимосвязь между творческой активностью и степенью дезадаптации личности при проявлении психологической травматизации.

Дополнительная гипотеза: существуют гендерные различия в уровне творческой активности, нервно-психической адаптации и жизнестойкости личности.

В качестве эмпирических методов использовались метод тестов и опроса. Применялся следующий **психодиагностический инструментарий:**

- авторская анкета для оценки творческой активности (прил.);
- тест жизнестойкости (скрининговая версия Е.Н. Осина) [8];
- тест «Нервно-психическая адаптация» И.Н. Гурвич [9];
- Миссисипская шкала посттравматического стрессового расстройства (гражданский вариант) [10].

Были использованы следующие **методы обработки данных:** критерий различия *t*-тест Стьюдента для независимых выборок и факторный анализ.

В исследовании приняли участие 150 человек в возрасте от 18 до 27 лет, проживающие на территории Республики Беларусь. Из них 89 женщин и 61 мужчина.

На первом этапе исследования были определены различия между мужчинами и женщинами в выраженности у них творческой активности, жизнестойкости, нервно-психической адаптации и вероятности наличия ПТСР. С этой целью использован *t*-тест Стьюдента для независимых выборок (табл. 1).

Таблица 1. – Творческая активность, жизнестойкость, нервно-психическая адаптация и вероятность наличия ПТСР у мужчин и женщин

	Женщины		Мужчины		<i>p</i>
	М	SD	М	SD	
Творчество	17,16	8,26	7,82	8,74	0,00
Вовлечённость	7,44	3,14	7,74	2,87	0,55
Контроль	7,70	2,63	8,36	2,21	0,11
Риск	6,30	2,49	6,77	2,46	0,26
Жизнестойкость	21,44	7,31	22,87	5,96	0,21
Дезадаптация	35,56	16,04	27,74	15,10	0,00
ПТСР	82,70	18,92	84,31	15,68	0,58

Примечание: М – среднее арифметическое, SD – стандартное отклонение, *p* – уровень значимости.

Согласно таблице, между мужчинами и женщинами выявлены значимые различия только по показателю творческой активности и нервно-психической адаптации. У женщин на достоверно более высоком уровне выражен показатель творческой активности, однако уровень нервно-психической адаптации у них ниже, чем у мужчин. Это не соответствует результатам исследования О.В Рахматуллиной, согласно которым испытуемые, принадлежащие к маскулинному типу гендерной идентичности, наиболее склонны к нервно-психической дезадаптации [10], поэтому может объясняться предоставлением мужчинами социально-желательных ответов в области эмоций, которая является для них сферой уязвимости, поскольку в рамках своей традиционной половой роли мужчины склонны к «ограничительной эмоциональности» – контролю и минимизации эмоциональной экспрессии [11]. По степени влияния травми-

ческой ситуации и показателям жизнестойкости достоверных различий между мужчинами и женщинами не выявлено.

Для определения структуры взаимосвязей между переменными был использован факторный анализ (метод главных компонент, тип вращения – Varimax normilized). Результаты исследования приведены в таблице 2.

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

Фактор	% объясняемой дисперсии	Весовая нагрузка	Название переменной
1	0,449	0,824	Вовлеченность
		0,834	Контроль
		0,827	Риск
		0,975	Жизнестойкость
		-0,282	Дезадаптация
2	0,216	0,597	Творческая активность
		-0,264	Жизнестойкость
		0,711	Дезадаптация
		0,715	ПТСР

Как видно, фактор 1 является фактором взаимосвязи нервно-психической адаптации и жизнестойкости. Он описывается переменными со значительными положительными оценками нагрузок: «Вовлеченность», «Контроль», «Риск», интегральный показатель «Жизнестойкость»; одной переменной с отрицательной оценкой нагрузки – «Нервно-психическая адаптация». Исходя из результатов исследования, взрослые люди, убежденные в том, что борьба позволяет повлиять на результат происходящего за счет хорошего контакта с окружающим миром, вовлеченности в происходящее в нем, убежденности в том, что все то, что с ними случается, способствует развитию за счет знаний, извлекаемых из опыта, характеризуются устойчивым психическим здоровьем. Условно можно назвать его фактором нормального развития личности.

Фактор 2 может рассматриваться как фактор взаимосвязи творческой активности, нервно-психической адаптации и ПТСР. Условно можем назвать его фактором травматического развития личности. Ему референтны следующие переменные с положительными оценками нагрузок: «Творческая активность», «ПТСР» и «Нервно-психическая адаптация». Отрицательные оценки нагрузок характерны для переменной «Жизнестойкость». Это означает, что чем больше влияние травматической ситуации на человека, тем менее выражены его адаптация и жизнестойкость и тем более высока его творческая активность. В данном случае последняя может рассматриваться как фактор, повышающий адаптационные возможности личности и влияющих на выбор ею стратегий поведения, направленных на эмоциональное отреагирование тяжело переносимых ситуаций [12].

Выводы. Таким образом, между мужчинами и женщинами выявлены достоверные различия по показателям творческой активности и нервно-психической адаптации. У женщин на достоверно более высоком уровне находится показатель творческой активности, однако уровень нервно-психической адаптации у них ниже, чем у мужчин. По степени вероятности наличия ПТСР и показателям жизнестойкости достоверных гендерных различий не выявлено.

В результате факторного анализа было выделено два фактора, которые можно проинтерпретировать как типы нормативного и травматического развития личности. При нормативном развитии у индивидов с высокими показателями жизнестойкости преобладает более высокий уровень нервно-психической адаптации, и они в меньшей степени подвержены влиянию травматических ситуаций на текущую жизнь. Травматический тип развития индивида, напротив, отличается значительным влиянием травматической ситуации, высокой вероятностью наличия ПТСР, сниженной нервно-психической адаптацией и жизнестойкостью и более высокой творческой активностью.

Можем заключить, что чем более высокого уровня достигает влияние травматической ситуации на человека, тем менее выражены его адаптация и жизнестойкость и более высока его творческая активность. Гипотеза о наличии взаимосвязи между вероятностью наличия посттравматического стрессового расстройства и творческой активностью частично подтвердилась.

Дополнительная гипотеза о существовании гендерных различий в уровне творческой активности, нервно-психической адаптации и жизнестойкости личности также подтвердилась частично: между мужчинами и женщинами существуют достоверные различия только по показателю творческой активности и нервно-психической адаптации. По выраженности степени вероятности наличия ПТСР и показателям жизнестойкости гендерных различий не обнаружено.

Результаты проведенного исследования создают основу для дальнейшего изучения проблемы взаимосвязи ПТСР и творческой активности, а также могут быть использованы психологами в области консультирования, психокоррекционной и просветительской работе, для разработки тренинговых и профилактических программ, спецкурсов по развитию уровня жизнестойкости.

ЛИТЕРАТУРА

1. Психогении в экстремальных условиях / Ю.А. Александровский [и др.] – М. : Медицина, 1991. – 195 с.
2. Тарабрина, Н.В. Практикум по психологии посттравматического стресса / Н.В. Тарабрина. – СПб. : Питер, 2001. – 272 с.
3. Маклаков, А.Г. Личностный адаптационный потенциал: его мобилизация и прогнозирование в экстремальных условиях / А.Г. Маклаков / Психол. журн. – 2001. – Т. 22. – № 1. – С. 16–24.
4. Maddi, S.R. Hardiness and Mental Health / S.R. Maddi, D.M. Khoshaba // Journal of Personality Assessment. – 1994. – Vol. 63. – № 2. – P. 265–274.
5. LaGreca. The Psychosocial factors in surviving stress. Special Issue: Survivorship: The other side of death and dying / LaGreca // Death studies – 1985. – Vol. 9. – № 1. – P. 23–36.
6. Фруцкая, И.В. Значение мульттерапии для развития эмоционального интеллекта и коррекции страхов у детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста / И.В. Фруцкая // НИРС 2013 : сб. науч. работ студентов Респ. Беларусь / редкол.: А.И. Жук (пред.) [и др.]. – Минск : Изд. центр БГУ, 2014. – С. 448.
7. Митина, Л.М. Учитель как личность и профессионал. Психологические проблемы / Л.М. Митина. – М. : Дело, 1994. – 216 с.
8. Осин, Е.Н. Краткая версия теста жизнестойкости: психометрические характеристики и применение в организационном контексте / Е.Н. Осин, Е.И. Рассказова // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. – 2013. – № 2. – С. 147–165
9. Гурвич, И.Н. Тест нервно-психической адаптации / И.Н. Гурвич // Вестн. гипнологии и психотерапии. – 1992. – № 3. – С. 46–53.
10. Рахматуллина, О.В. Гендерные особенности нервно-психической адаптации студентов колледжа / О.В. Рахматуллина // Психология и педагогика XXI века: теория, практика и перспективы : материалы II Междунар. науч.-практ. конф., Чебоксары, 12 марта 2015 г. / редкол.: О. Н. Широков [и др.]. – Чебоксары : Интерактив плюс, 2015. – 198 с.
11. Андреева, И.Н. Азбука эмоционального интеллекта / И.Н. Андреева. – СПб. : БХВ-Петербург, 2012. – 288 с.
12. Малышев, И.В. Взаимосвязь синдрома эмоционального выгорания и ценностной сферы личности в процессе профессиональной социализации в экстремальных условиях // Изд. Саратов. Ун-та. Нов. сер. Сер. Философия. Психология. Педагогика. – 2010. – Т. 10, вып. 4. – С. 74–78.

ПРИЛОЖЕНИЕ

Анкета для оценки творческой активности

Пол _____ Возраст _____ Специальность/характер работы _____

1. Увлекаетесь ли Вы в данное время каким-либо творчеством (выпишите):
 - написанием стихов, песен, музыки, художественных текстов, рисованием;
 - хореографией, вокалом, театральным искусством, игрой на музыкальном инструменте;
 - рукоделием, конструированием, созданием моделей чего-либо;
 - свой вариант _____;
 - нет, ничем.
2. Как долго Вы занимаетесь этим видом творчества?
 - а) с детского сада/младших классов школы;
 - б) со среднего/старшего звена школы;
 - в) с поступления в университет;
 - д) начал(а) во время обучения в вузе;
 - е) после завершения обучения/при поступлении на работу.
3. Что побудило Вас к выбору этого направления творчества?
 - а) настоящие родители;
 - б) за компанию с друзьями;
 - в) необходимость (учебная/профессиональная);
 - д) необходимость, ставшая любимым делом;
 - е) обдуманное желание.
4. Как часто Вы уделяете время выбранному виду творчества?
 - а) каждый день;
 - б) более одного раза в неделю;
 - в) более одного раза в месяц;

- d) более одного раза в год;
 - e) реже.
5. *Оцените степень своей увлеченности выбранным делом:*
- a) не представляю своей жизни без него;
 - b) это важная часть моей жизни, но не основная;
 - c) занимаюсь им только по мере необходимости;
 - d) могу легко отказаться от него;
 - e) практически не имею желания к этой деятельности.
6. *Есть ли у Вас творческие достижения (грамоты, публикации, выставки)? Если да, то какие?*

Обработка результатов

Проводится путем суммирования баллов за все ответы опросника.

- 1) каждый выбранный вид творческой активности оценивается в 1 балл;
- 2) a = 5 баллов, b = 4 балла, c = 3 балла, d = 2 балла, e = 1 балл;
- 3) a = 1 балл, b = 2 балла, c = 3 балла, d = 4 балла, e = 5 баллов;
- 4) a = 5 баллов, b = 4 балла, c = 3 балла, d = 2 балла, e = 1 балл;
- 5) a = 5 баллов, b = 4 балла, c = 3 балла, d = 2 балла, e = 1 балл;
- 6) положительный ответ оценивается в 3 балла.

Поступила 17.05.2017

INTERRELATION OF POSTTRAUMATIC STRESS DISORDER WITH CREATIVE ACTIVITY, HARDINESS AND NEUROMENTAL ADAPTATION

I. FRUTSKAYA, I. ANDREYEVA

The article analyzes the results of the study of the relationship between posttraumatic stress disorder (PTSD) and creative activity in adulthood (N = 150). It was revealed that there are gender differences in the indicators of creative activity and neuromental adaptation. Types of normative and traumatic personal development are distinguished. They are differs in the nature of the relationship between PTSD, neuromental adaptation and hardiness.

Keywords: *mental trauma, post-traumatic stress disorder, creative activity, hardiness, neuromental adaptation.*

ФИЛОСОФИЯ

УДК:101.1:316.482(043.3)

РЕСУРСНЫЙ КОНФЛИКТ КАК ФАКТОР ДЕСТАБИЛИЗАЦИИ СОЦИАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ

канд. филос. наук, доц. Ю.Л. БАНЬКОВСКАЯ
(Белорусский государственный аграрный технический университет, Минск)

Ограниченность материальных, властных и иных ресурсов, на которые претендуют социальные группы, приводит к дестабилизации социальной системы. Конфликт представляет собой неотъемлемый компонент ее развития, трансформации функционирования и существования, проясняет сущность дестабилизирующих факторов преобразования и модификации механизмов взаимодействия ее элементов. Их изучение является основанием для прогнозирования возможных последствий дестабилизации социальной системы, а также ее регулирования с целью поддержания структурной стабильности и устойчивости системы.

Ключевые слова: социальная система, социальные структуры, властные структуры, конфликт, ресурсный конфликт, стабилизация.

Одной из самых опасных тенденций существования современного мира остается рост количества, остроты и деструктивности социальных конфликтов во всех сферах общества. Это объясняется тем, что, начиная с 90-х годов XX века, практически все стороны жизнедеятельности белорусского общества подверглись коренному переустройству. Его социально-экономическая трансформация сопровождалась обострением конфликтности. Нынешние реформы способствовали становлению новой социально-экономической среды, которая выражается в легитимации разнородных форм собственности, формировании конкурентного типа социальных взаимодействий, углублении политического плюрализма. В совокупности все обозначенные проблемы дестабилизируют социальную систему, вызывают обострение социальных конфликтов не только на микро-, но и на макроуровне.

Конфликт, как имманентная составляющая социальной жизни, вызывается разными причинами, служит разным целям и реализуется разными средствами, обладает собственной динамикой и не всегда может быть стандартизирован и редуцирован до рутинных правил и процедур. Набирая силу, конфликт может подчинить себе механизмы мотивации и трансформироваться из способа достижения цели в самоцель. Такие конфликты не канализируются и не регулируются, а только подавляются или исчерпываются с течением времени. Однако современные открытые общества, допуская конфликты, одновременно стремятся свести к минимуму расхождения, затрагивающие основополагающие ресурсы.

Сегодня общество предоставляет человеку возможность активизировать свой потенциал, заняв в общественной иерархии ту позицию, которая наиболее приемлема для него, учитывая его знания, умения и навыки. Несмотря на то, что любые социальные позиции стали доступны, неравенство, тем не менее, сохранилось. Причиной такой ситуации является невозможность достичь полного согласия относительно того, что люди считают принадлежащим им по справедливости, и тем, чем они фактически владеют, что принадлежит им на основе существующей системы распределения материальных и духовных ценностей и благ. Разделение общества на классы, группы и слои приводит к тому, что люди имеют неравный доступ к необходимым жизненным ресурсам, что определяет разный уровень их материального благосостояния, различие статусных привилегий и возможностей обладать властью. Желая изменить свое социально-экономическое положение, социальные группы вступают в борьбу за дефицитные ресурсы.

Ограниченность материальных, властных и иных ресурсов, на которые претендуют социальные группы, приводит к формированию ресурсных конфликтов. Они возникают как порождение неудовлетворенных потребностей, вызванных объективно непреодолимым на данный момент противоречием между необходимым и реальным, сущим и должным, желаемым и действительным. Средства жизнедеятельности распределены неравномерно, кроме того, они качественно и количественно ограничены. Социальное неравенство проявляется в разной степени участия во властных структурах, в неравномерном к ним доступе, в несовпадении целей и интересов. Таким образом, именно потребности, будучи неудовлетворенными, в решающей степени детерминируют поведение человека.

Одним из наиболее дефицитных ресурсов выступает власть. Власть предполагает наличие отношений господства и подчинения, в рамках которого одна из социальных групп довлеет над другой.

«Власть предлагает результаты предпринятого ею отбора и благодаря этому обладает способностью оказывать влияние на селекцию действий (или бездействия) подчиненных перед лицом других возможностей» [105, с. 18]. Власть, структурируя социальные отношения, делает их более целенаправленными. Существует взаимозависимость между уровнем удовлетворения важнейших потребностей человека и властью, которой он обладает. Предоставляя человеку доступ к большему количеству ресурсов, она побуждает его к определенным действиям для своего сохранения. Власть господствующего класса опирается не только на насилие, но и на согласие. По этой причине, в любом конфликте властные структуры подчеркивают не различие интересов, приведшее к конфликту, а то общее, что составляет систему их отношений. Таким образом, власть является неотъемлемым компонентом функционирования элементов социальной системы. Из этого следует, что для того чтобы установить, каким образом она осуществляется и воспроизводится в современных обществах, необходимо рассмотреть, как возникли институализованные механизмы приписывания той или иной ценности различным потребностям, каким образом ресурсы распределяются и как внушаются убеждения в их ценности.

Власть является одним из наиболее значимых ресурсов, содействующих дестабилизации социальной системы. Интерес к механизмам распределения власти, ее возможностям, факторам, провоцирующим конфликты, проявлялся в трудах различных исследователей. Еще Аристотель отмечал, что источником конфликтов между людьми является имущественное неравенство и неравенство почестей. Стремление к богатству и почестям руководителей государства вызывает недовольство со стороны простых граждан [2, с. 462–487].

В рамках социал-дарвинизма (Л. Гумплович, Г. Ратценхофер) конфликт определялся как социальная форма борьбы за существование, обеспечивающая выживание наиболее приспособленных, важнейший механизм общественного развития. Борьба за существование обусловлена стремлением людей к самосохранению и накоплению жизненных ресурсов. В основе всех социальных процессов лежит стремление людей к удовлетворению материальных потребностей [3, с. 28–46].

С точки зрения марксистского подхода конфликт представляет собой борьбу социальных групп за власть, которая является инструментом достижения более выгодного экономического и политического положения в обществе. Конфликтность изначально заложена в обществах с классовой структурой вследствие неравенства социальных классов в системе общественного разделения труда. «Вышедшее из недр погибшего феодального общества современное буржуазное общество не уничтожило классовых противоречий. Оно только поставило новые классы, новые условия угнетения и новые формы борьбы на место старых» [4, с. 92].

Т. Парсонс трактовал власть как способность системы обеспечивать исполнение ее элементами принятых обязательств, направленных на реализацию коллективных целей системы. «Мы можем аналитически определить политическую власть как обобщенную способность воздействовать на размещение ресурсов, благоприятствующее достижению коллективных целей, через обращение к институционализированным обязанностям членов коллектива, применяя при этом санкции, узаконенные этими обязанностями». [5, с. 604].

Р. Дарендорф признавал, что общество не может существовать как без конфликта, так и без согласия, которые являются предпосылками друг для друга. В любой социальной системе существует борьба за дефицитные ресурсы – власть и авторитет. Это и есть главный источник конфликтов и перемен. Правящие стремятся к сохранению, а управляемые – к изменению, перераспределению власти и авторитета. При определенных условиях осознание этой структурной противоположности интересов возрастает, вследствие чего образуются две конфликтные группы, каждая из которых сознает свои объективные интересы и вступает в борьбу за сохранение или перераспределение власти. «Противоречие между ними структурно задано, то есть принципиально не зависит от чувств и представлений исполнителей ролей. Конфликт между рабочими и предпринимателями происходит лишь потому, что господа А, В и С являются обладателями позиции «предприниматель», а господа X, Y и Z – позиции «рабочий» [6, с. 248]. Таким образом, власть принадлежит позициям, а не людям, а, следовательно, она непостоянна. Кроме того, человек, обладающий властью в одной группе, не обязательно занимает властное положение в другой. Социальные группы, осознающие общность своих интересов, объединяются между собой и образуют определенный класс. Классовый конфликт обостряется, если почти вся власть сосредоточена в руках нескольких человек, а остальные ее лишены и, более того, не имеют возможности ее получить. Именно в постиндустриальном обществе основное противоречие в функционировании социальных систем перемещается из экономической плоскости, из сферы собственности, которую акцентировал К. Маркс, в область отношений господства-подчинения.

В социальном мире П. Бурдьё выделял две реальности: материальную, состоящую из ресурсов, благ и ценностей, и символическую, представленную суждениями, эмоциями. Власть – это символический капитал. Она открывает доступ к экономическим ресурсам и оказывает влияние на материальную

среду. Взаимодействия людей формируют поля власти, а их организации представляют собой структуры властных отношений. Различия социальных статусов во властных отношениях не всегда реально конфликтны, но в них заключена потенциальная возможность возникновения конфликта. Конфликт возникает тогда, когда люди, обладающие властью, усиливают свое давление на тех, кто ею не обладает, расширяя свои полномочия и урезая свободу других, что содействует возникновению сопротивления с их стороны. В современной модели полюса социальной иерархии занимают не буржуазия и рабочий класс, как полагал К. Маркс, а обезличенный капитал как поле или совокупность полей экономико-символических отношений, дифференцирующих позиции акторов по отношению к экономической собственности, уровню квалификации, образования, социального доверия в обществе, доступа к информации и информационным технологиям и т.д. Так, П. Бурдьё, структурируя социальную действительность, полагал, что способ взаимодействия структур влияет на функционирование социальной системы. Осознание неравномерности распределения ресурсов порождает возникновение конфликтного характера взаимодействия между структурами. Следовательно, прежде чем рассматривать наиболее очевидные проявления конфликтов, надо проанализировать структуры, с которыми связаны эти конфликты, выявить их логику, раскрыть самые разнообразные причины их возникновения, совокупность позиций, направленных либо на сохранение, либо на изменение структуры отношений. Люди не могут реализовать свои потребности вне и независимо от предпосланных им объективных структур. Они могут действовать только в границах уже существующих социальных отношений, а потому способны лишь воспроизводить или изменять их. Правила взаимодействия на полях позволяют выработать собственную стратегию поведения, основанную на своих интересах и потребностях. Поле представляет собой арену борьбы, где используются экономические, культурные, социальные и символические капиталы. Структура поля обеспечивает сохранение и улучшение социальной позиции, которая определяется количеством и относительным весом имеющегося капитала. Капитал обеспечивает контроль над собственной судьбой и судьбами других людей. «Способность господствовать в присвоенном пространстве, главным образом за счет присвоения (материально и символически) дефицитных благ, которые в нем распределяются, зависит от наличного капитала. Капитал позволяет держать на расстоянии нежелательных людей и предметы и в то же время сближаться с желательными людьми и предметами, минимизируя таким образом затраты, необходимые для их присвоения» [7, с. 43].

Э. Гидденс рассматривал структуру как устойчивую совокупность правил и ресурсов, существующих вне субъекта. Структура выступает образом социальных отношений, проявляющихся в данном пространственно-временном контексте посредством практик. При осуществлении действия человек ориентируется на достижение определенного качества или результата. Любое действие имеет непреднамеренные последствия, которые, в свою очередь, являются неосознанными условиями последующего действия. Совокупность таких непреднамеренных последствий приводит к неконтролируемому, неосознанному результатам. Осуществление любого действия означает способность человека вмешиваться в события, влияя на какой-либо процесс. Данный процесс вмешательства предполагает наличие власти, которая предоставляет человеку доступ к дефицитным ресурсам. «Существование власти предполагает наличие властных структур или структур господства, посредством которых власть, плавно вытекающая в процессы социального воспроизводства (и остающаяся незамеченной), функционирует и оказывает свое воздействие» [8, с. 355]. Непредвиденные последствия действий, порождающие конфликт, приводят к изменениям в функционировании структуры, а, следовательно, и социальных отношений. Противоречия в социальных системах возникают в ходе процессов структуризации и социального воспроизводства в результате непредвиденных последствий действия, оказывающих влияние на институциональный порядок социальных взаимосвязей. Таким образом, социальный конфликт представляет собой борьбу между акторами, которая выражается в виде определенной социальной практики. «Говоря о конфликте, мы подразумеваем реальную борьбу между действующими людьми или группами, независимыми от того, каковы истоки этой борьбы, ее способы и средства, мобилизуемые каждой из сторон» [8, с. 355].

А. Турен сконцентрировал свое внимание на современных формах конфликтов. Он рассматривал общество не с точки зрения его социальной структуры, а с позиции социальной динамики, благодаря чему оно становится исторически изменчивым, динамичным. Накопление порождает возникновение особого класса, чья функция заключается в использовании в своих интересах власти и контроле над теми, кто ею не обладает. Конфликт возникает как борьба между теми, кто контролирует накопление, и теми, кто производит материальные и духовные ценности. Отношения людей в обществе – это отношения конфликта между господствующим классом, который служит историчности и использует ее в своих интересах, и подчиненным классом, который сопротивляется этому господству и оспаривает присвоение первым социальной динамики. Правящий класс определяет социальные, экономические и культурные ориентации в жизнедеятельности людей. Те, кто не принадлежит к правящему классу, борется против его господства, оспаривает его частную собственность и ищет пути контроля над властью класса

управляющих. Он защищает собственные интересы посредством борьбы за контроль над культурной моделью, накоплением и способом познания. «Действующие лица общества владеют культурными направлениями, определяющими область историчности, и оспаривают друг у друга контроль над ними. Ибо центральный сегодня общественный конфликт разделяет сообщество на тех, кто является агентом и хозяином этих культурных моделей, и тех, кто принимает в них зависимое участие и стремится освободить их от влияния общественной власти» [9, с. 19].

Процессы современной трансформации политических, экономических, социокультурных структур, их усложнение, изменение характера взаимодействий, многомерность и полифункциональность приводят к дестабилизации общества. В любой социальной системе, состоящей из разнообразно связанных частей, находящихся в состоянии развития, могут быть обнаружены дисбаланс, конфликт интересов. В обществе всегда найдется повод для конфликтной ситуации, поскольку здесь постоянно возникает конкуренция по поводу дефицитных ресурсов. Стремясь удовлетворить свои потребности, человек вступает в конфликт за обладание ресурсами. Конфликтность общества естественна и неизбежна. Возникновение и развитие конфликта означает неспособность существовавшей ранее системы взаимодействий между социальными структурами оставаться в прежних ее качественных характеристиках, свидетельствует о необходимости выхода из сложившегося неустойчивого состояния в качественно иную систему взаимодействий. Единственный выход в этих условиях – научиться регулировать эти конфликты, ибо разрешение противоречий является необходимым условием устойчивого развития социальной системы.

Наличие ресурсных конфликтов в сфере властных отношений способствует прояснению позиций социальных структур, позволяя установить среди них неформальную иерархию. Таким образом, они содействуют четкому разграничению социальных ролей в обществе. Информация о потребностях, недостающих ресурсах позволяет найти при необходимости компромиссное решение проблемы. Взаимодействие структур способствует раскрытию ценностей, познанию механизмов функционирования социальной системы. Оно также является источником развития социальной системы, ибо разрешение конфликта позволяет восстановить социальную стабильность, преобразовать существующую ситуацию, изменить способ взаимодействия ее элементов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Луман, Н. Власть / Н. Луман. – М. : Праксис, 2001 – 249 с.
2. Аристотель. Сочинения : в 4 т. / Аристотель. – М. : Мысль, 1983. – Т. 4 : Политика. – С. 376–644.
3. Гумплович, Л. Социология и политика / Л. Гумплович. – М. : Типо-Лит Д.А. Бонч-Бруевича, 1895. – 124 с.
4. Маркс, К. Сочинения : в 16 т. / К. Маркс, Ф. Энгельс. – М. : Партиздат, 1937. – Т. 4 : Философские работы. – 619 с.
5. Парсонс, Т. О социальных системах / Т. Парсонс. – М. : Академпроект, 2002. – 830 с.
6. Дарендорф, Р. Тропы из утопии: Работы по теории и истории социологии / Р. Дарендорф. – М. : Праксис, 2002. – 536 с.
7. Бурдьё, П. Социология политики / П. Бурдьё. – М. : Socio-logos, 1993. – 335 с.
8. Гидденс, Э. Устройство общества. Очерк теории структуризации / Э. Гидденс. – М. : Академ. проект, 2005. – 525 с.
9. Турен, А. Возвращение человека действующего. Очерк социологии / А. Турен. – М. : Науч. мир, 1998. – 203 с.

Поступила 03.05.2017

RESOURCE CONFLICT AS A FACTOR OF DESTABILIZING THE SOCIAL SYSTEM

Y. BANKOUSKAYA

The limitation of material, power and other resources claimed by the social groups, leads to the destabilization of the social system. The conflict represents the integral component of its development, transformation of functioning and existence, clarifies the essence of destabilizing factors of conversion and modification mechanisms of interaction its elements. Their study is the basis for the prediction of the possible consequences of the destabilization of the social system and its regulation in order to maintain the structural stability and the stability of the system.

Keywords: social system, social structures, power structures, conflict, resource conflict, stabilization.

УДК 87/3(Бел.)

ПРАБЛЕМА СУАДНОСІН ДЗЯРЖАВЫ І ЦАРКВЫ Ў ТВОРАХ МАЦЕЯ БЕМБУСА

канд. філас. навук, дац. І.А. БОРТНІК
(Полацкі дзяржаўны ўніверсітэт)

Аб'ектам дадзенага даследавання з'яўляюцца творы езуіцкага тэолага і філосафа канца XVI – пачатку XVII стст. Мацея Бембуса. Прадметам выступаюць ідэі адносна праблемы суадносін дзяржавы і царквы, змешчаныя ў творах М. Бембуса. У выніку праведзенага даследавання былі выяўлены наступныя асноўныя ідэі, якія датычаць вышэйназванай праблемы: ідэя монаканфесійнай дзяржавы, ідэя супрацоўніцтва царкоўнай і дзяржаўнай улады пры забеспячэнні недатыкальнасці правоў каталіцкай царквы, ідэя часовай абмежаванай талеранцыі ў дачыненні інішаверцаў. Ідэя монаканфесійнай дзяржавы абгрунтоўваецца з дапамогай тэалагічнага, палітыка-прагматычнага і прававога аргументаў. Вялікае значэнне ў творах М. Бембуса нададзена пытанням забеспячэння ў дзяржаве канкрэтных правоў каталіцкай царквы. М. Бембус настойвае на неабходнасці дзяржаўнага прымусу ў дачыненні да інішаверцаў, аднак, не закранае пытанне аб выкарыстанні да іх канкрэтных санкцый.

Ключавыя словы: Варшаўская канфедэрацыя, дзяржава, “ерась”, езуіты, каталіцызм, Контррэфармацыя, Рэч Паспалітая, талеранцыя, царква.

У грамадска-палітычнай думцы Вялікага Княства Літоўскага ў апошняй трэці XVI – першай палове XVII стст. адзін з найбольш уплывовых накірункаў быў прадстаўлены творчасцю езуіцкіх інтэлектуалаў. Адным з прадстаўнікоў езуіцкай думкі Вялікага Княства Літоўскага і Польскага Каралеўства першай паловы XVII ст. з'яўляўся Мацей Бембус (1567–1645). Ён нарадзіўся ў Познані; у 1587 г. уступіў у ордэн езуітаў. У канцы XVI – пачатку XVII стст. М. Бембус выкладаў філасофію і тэалогію ў езуіцкіх калегіумах Польшчы. У 1601–1612 гг. ён працаваў у Віленскай езуіцкай акадэміі, дзе выкладаў філасофію і тэалогію. У 1612–1618 гг., пасля смерці П. Скаргі, М. Бембус займаў пасаду прапаведніка караля Жыгімонта III Вазы. У далейшым ён працаваў у розных езуіцкіх навучальных установах Польшчы, у тым ліку быў рэктарам езуіцкага калегіума ў Познані (1621–1623), з'яўляўся дарадцам польскіх правінцыялаў, актыўна ўдзельнічаў у рэлігійным і грамадскім жыцці ордэна, у 1625 г. некалькі месяцаў выконваў функцыі віцэ-правінцыяла Польскай правінцыі ордэна езуітаў [1, s. 419–420]. Мацей Бембус яшчэ падчас працы ў Віленскай акадэміі зарэкамендаваў сябе як таленавіты рэлігійны прапаведнік, хаця сваіх казанняў друкам не выдаваў [1, s. 420]. У пазнейшы перыяд сваёй дзейнасці ён пакінуў значную колькасць надрукаваных твораў тэалагічнага, рэлігійна-палемічнага, рэлігійна-этычнага і грамадска-палітычнага зместу.

Аб'ектам дадзенага даследавання з'яўляюцца творы М. Бембуса, у якіх прадстаўлена праблематыка суадносін дзяржаўнай і царкоўнай улады: “Мір, які не з'яўляецца мірам...” (“Pax non pax...”, Кракаў, 1615; перавыдадзены ў перакладзе на польскую мову ў анталогіі „Filozofia i myśl społeczna” [2]), “Камета, тое ёсць пагроза з неба” (Kometa, to jest pogróżka z nieba”, 1619). Першая з гэтых прац уяўляе з сябе палемічны твор, скіраваны супраць пратэстантаў у якасці адказу на праект некаторых пратэстанцкіх дзеячоў 1613 г. аб пагадненні з каталіцкай царквой. Другая праца ўключае ў сябе разважанні з нагоды з'яўлення на небе каметы, што лічылася знакам магчымых боскіх кар. Гэтыя разважанні ў сваю чаргу выступілі стымулам для разгляду шэрагу сацыяльных праблем Рэчы Паспалітай.

Прадметам дадзенага даследавання выступаюць ідэі адносна праблемы суадносін дзяржавы і царквы, якія змяшчаюцца ў названых творах М. Бембуса. Адпаведна, мэта прадстаўленай працы – выяўленне і аналіз асноўных ідэй адносна ўзгаданай праблематыкі ў творчасці Мацея Бембуса.

Праблематыка твораў М. Бембуса да гэтага часу не становілася прадметам грунтоўнага навуковага аналізу. Асобныя яе элементы разглядаліся ў працах польскіх навукоўцаў, прысвечаных жыццю і дзейнасці езуіцкага інтэлектуала [3]. Погляды М. Бембуса як прыклад рэлігійнай нецярпімасці каротка ўзгадваюцца ў працах польскіх даследчыкаў З. Аганоўскага і У. Аўгустыняк [4, s. 118; 6, s. 58].

Праблема суадносін дзяржавы і царквы ў грамадстве вырашалася М. Бембусам ў рэчышчы контррэфармацыйнай ідэі монаканфесійнай дзяржавы. У гэтай сувязі вострай крытыцы падлягаў акт Варшаўскай канфедэрацыі, які забяспечваў свабоду веравызнання сярод шляхты ў Рэчы Паспалітай.

Ідэя монаканфесійнай дзяржавы абапіралася на некалькі аргументаў. Першым сярод іх выступае тэалагічны аргумент. Паводле яго, “ерась”, пад якой разумеецца адыход ад каталіцкай артадоксіі ў форме розных пострэфармацыйных вучэнняў, разглядаецца як найцяжэйшы грэх, як “bluznienie wiary świętey

Chrześcijańskiej Katholickiej”, “duchowe cudzolostwo u bałwochwalstwo” [6, s. 21–22]¹. Свабода веравызнання, на думку М. Бембуса, дае прастор для з’яўлення розных вучэнняў, якія ўтрымліваюць у сабе знявагу Бога [2, s. 465–466]. Падкрэсліваецца прынцыповы антаганізм каталіцызму і “ерасяў”; спробы іх прымірэння ацэньваюцца як спробы “pojednać diabła z Chrystusem” [2, s. 461]². У гэтай сувязі можна вылучыць паралелі з ідэяй іншага выбітнага езуіцкага інтэлектуала П. Скаргі аб тым, што цяргімасць адносна “ератыкоў”, што забіваюць душы, раўназначная з цяргімасцю да забойцаў [7, к. 6–7]. Разам з “ератыкамі” М. Бембус востра крытыкуе так званых “палітыкаў”, пад якімі меліся на ўвазе каталікі, што талерантна ставіліся да іншаверцаў і імкнуліся да рэлігійнага міру, абвінавачваючы іх у рэлігійным індыверэнтызме [6, s. 35]. Прымірэнне з “ератыкамі”, на яго думку, магчымае толькі пры ўмове пакаяння і навяртання ў каталіцызм апошніх.

Некалькі інакшае стаўленне ў М. Бембуса да праваслаўя, якое, паводле яго, гістарычна ўзыходзіць да апостальскай традыцыі. Пры гэтым М. Бембус прызнаваў толькі манархічную мадэль хрысціянскай царквы на чале з рымскім папам як пераемнікам апостала Пятра [8, к. 12]. Таму непадпарадкаванне праваслаўнай царквы рымскаму папе і наяўнасць спецыфічных элементаў у яе веравучэнні і кульце, якія не адпавядаюць канонам каталіцызму, разглядаюцца як “схізма”. Неабходна мець на ўвазе тое, што творчасць М. Бембуса прыходзілася на час вострых рэлігійных канфліктаў у Рэчы Паспалітай, выкліканых Брэсцкай царкоўнай уніяй. У творы “Камета” “грэцкая схізма” і нежаданне праваслаўных прызнаваць унію з каталіцкай царквой разглядаюцца як адна з важнейшых негатыўных з’яў (“грахоў”) у Рэчы Паспалітай [6, s. 23–24]. М. Бембус актыўна выступаў у падтрымку ўніяцкай царквы (асабіста прымаў удзел у сінодзе ўніяцкай царквы ў Львове ў 1629), бачачы ў ёй сродак выпраўлення “памылак” праваслаўнай царквы і забеспячэння дагматычнага і арганізацыйнага адзінства пры захаванні спецыфічных абрадаў, цырымоній і мовы набажэнства для асобных цэркваў. У сваім познім творы “Заклік да каталіцкага адзінства” („Wzywianie do jedności katolickiej”, Кракаў, 1629) ён заклікаў праваслаўных Рэчы Паспалітай да прыняцця “новай уніі” з каталіцкай царквой. Асаблівы націск аўтар надаваў ілюстрацыі працяглай традыцыі падпарадкавання ўсходніх цэркваў Рыму, Фларэнтыйскай уніі 1439 г., якая была ўхвалена ў тым ліку і праваслаўным духавенствам Польшчы і ВКЛ [8, к. 16–17]. У цэлым М. Бембус звяртаецца да праваслаўных ў даволі лагодным тоне, пазбягае інвектыў, што можна патлумачыць надзеямі на перамогу ўніянісцкіх тэндэнцый ў межах праваслаўнай царквы.

М. Бембус выкарыстоўвае таксама ў сваіх творах палітыка-прагматычны аргумент на карысць ідэі монаканфесійнай дзяржавы. Сутнасць яго палягае ў разуменні рэлігійнага адзінства як важнейшага фактару грамадскай стабільнасці. Дадзены аргумент абгрунтоўваецца спасылкамі не толькі на хрысціянскіх, але і на антычных мысліцеляў, у якіх знаходзяцца сцвярджэнні наступнага кшталту: “Wyznanie jednej i tej samej nauki o Bogu, nieróżnienie się wzajemnie sposobem życia i obyczajami mogą zapewnić najlepszą zgodę ku ogólnemu pożytkowi” [2, s. 463]³. Сярод аўтарытэтаў у гэтай справе ўзгадваецца таксама знакаміты і папулярны ў грамадскай думцы Рэчы Паспалітай нідэрландскі філосаф канца XVI – пачатку XVII стст. Юст Ліпсіў [2, s. 462]. Згодна з разважаннямі М. Бембуса, панаванне ў дзяржаве аднаго рэлігійнага веравызнання – цалкам разумная і нармальна з’ява, у той час як шматканфесійнасць указвае на ненармальны стан, што становіцца крыніцай сацыяльных канфліктаў, у тым ліку ва ўзброенай форме: “Z różnic w poglądach religijnych pozostają i czerpią pożywkę właśnie między ludźmi” [2, s. 464]⁴. Дадзеныя погляды асвятляліся таксама аўтарытэтам польскіх каралёў Ягайлы і Жыгімонта I Старога [2, s. 463]. Грамадзянскія войны ў Францыі ў другой палове XVI ст., а таксама рэлігійна-палітычныя канфлікты ў Англіі ў сярэдзіне XVI ст. вынікалі, у адпаведнасці з падобнымі разважаннямі, з наяўнасці ў грамадстве розных рэлігійных груп [2, s. 463].

Палітыка-прагматычны аргумент карыстаўся папулярнасцю ў межах контррэфармацыйнай думкі; у прыватнасці, ён сустракаецца ў творах П. Скаргі і Ф. Біркоўскага [7, к. 15; 9, s. 9–10]. У той жа самы час у пратэстанцкай літаратуры міжканфесійны мір абвешчаецца крыніцай грамадскай згоды, а менавіта рэлігійная нецяргімасць – крыніцай сацыяльных канфліктаў; віна за рэлігійныя войны ў заходнеўрапейскіх краінах ускладаецца на неталерантных дзеячоў каталіцкай царквы, перадусім езуітаў [10, к. 31–32, 36–43; 11, s. 282–283; 12, s. 355–357; 13, s. 219–225, 239–240; 14, s. 156].

¹“знявага святой хрысціянскай каталіцкай веры”, “духоўнае пралюбядзейства і ідалапаклонніцтва” (пер. аўт.).

²„злучыць д’ябла з Хрыстом” (пер. аўт.).

³“З адрозненняў у рэлігійных поглядах вынікаюць жыццёвыя разлады паміж людзьмі. Людзі, якія прытрымліваюцца розных веравызнанняў, не могуць заключыць паміж сабой трывалага і сапраўднага міру” (пер. аўт.).

⁴ “З рэлігійных адрозненняў вынікаюць і абвастроюцца сваркі паміж людзьмі” (пер. аўт.). Пра тое ж размова на S. 468–469.

Крытыка Варшаўскай канфедэрацыі ў М. Бембуса абаліраецца таксама на прававы аргумент, згодна з якім узгаданы дакумент нельга лічыць сапраўдным заканадаўчым актам Рэчы Паспалітай, таму што ён не быў ухвалены аднагалосна ўсімі станамі, уключаючы каталіцкае духавенства [2, s. 467]. Дадзены аргумент таксама займаў шырокае месца ў творах каталіцкіх, асабліва езуіцкіх, ідэолагаў.

Выкарыстанне ўзгаданых традыцыйных у каталіцкай думцы аргументаў супраць рэлігійнай талеранцыі спалучаецца з распаўсюджанымі ў контррэфармацыйнай літаратуры абвінавачваннямі “ератыкоў” у крывадушшы, што праяўляецца ў інструментальным разуменні феномена талеранцыі. М. Бембус адзначае жорсткі ўціск, якому падлягаюць каталікі ў тых дзяржавах (Англія, Галандыя, Саксонія), дзе ўлада знаходзіцца ў руках пратэстантаў. Таксама ён выяўляе супярэчнасць паміж дэкларуемай пратэстантамі Рэчы Паспалітай свабодай веравызнання і адмаўленнем рэлігійнай талеранцыі ў творчай спадчыне аўтарытэтнага швейцарскага рэфарматара-кальвініста Тэадора Безы, адпаведная цытата якога прыведзена ў творы “Мір, які не з’яўляецца мірам” [2, s. 468–469]. Дадзеныя з’явы знайшлі адлюстраванне і адпаведную інтэрпрэтацыю таксама ў шматлікіх творах рымска-каталіцкіх і ўніяцкіх мысліцеляў [15, с. 147; 16, с. 397; 17, с. 363, 366; 18, с. 10, 13–14; 19, с. 140–143].

Адмаўленне свабоды веравызнання спалучаецца ў творчасці М. Бембуса з пастуліраваннем неабходнасці цеснага супрацоўніцтва дзяржаўнай і царкоўнай улады. Галоўная функцыя царквы – гэта духоўнае выхаванне вернікаў у накірунку дасягнення “вечнага выратавання”, а таксама навяртанне ў “ісцінную веру” тых, хто знаходзіцца па-за межамі каталіцкай царквы, і духоўная абарона ад “ерасяў”. Абавязкам дзяржаўнай улады абвешчаецца “strzeżenie praw Kościoła oraz zwalczanie jego nieprzyjaciół i wrogów, naruszających jego spokój i rozbijających jego jedność” [2, s. 471].⁵

Сцвярдженне абавязку дзяржаўнай улады выкарыстоўваць уласцівыя ёй механізмы для забеспячэння пануючага статусу каталіцкай царквы вынікае з пашыранай у каталіцкім свеце ў Сярэднявеччы тэорыі “двух мячоў”. Розныя каталіцкія мысліцелі позняга Сярэднявечча і ранняга Новага часу, разважаючы аб адносінах да дзяржаўнай улады, якая не выконвае свае функцыі перад царквой, рабілі з гэтай тэорыі высновы аб праве царкоўнай улады на арганізацыю грамадскага непадпарадкавання і змяшчэнне з пасада дзяржаўных кіраўнікоў у выпадку разыходжання спосабу іх праўлення з патрабаваннямі боскага і натуральнага права. Дадзеныя ідэі набылі актуальнасць ва ўмовах Контррэфармацыі для абгрунтавання барацьбы з тымі дзяржаўнымі ўладамі, якія адыходзілі ад каталіцкай царквы. У контррэфармацыйнай думцы Вялікага Княства Літоўскага і Польскага Каралеўства падобныя ідэі знайшлі ўвасабленне ў розных варыянтах канцэпцыі “капланскага каралеўства”, змешчанай у творах С. Ажахоўскага, С. Гозія П. Скаргі, Я. Вуйка і іншых мысліцеляў [17, с. 105; 20, к. 47; 21, с. 83–84, 96–97, 111; 22, с. 213–214].

М. Бембус не выбудоўвае тэарэтычнай канцэпцыі суадносін царкоўнай і дзяржаўнай улады. Большая ўвага ў яго творах нададзена канкрэтным правам каталіцкай царквы, якія павінны быць забяспечаны ў дзяржаве. Сярод іх узгадваюцца недатыкальнасць культавых пабудоў (касцёлаў і кляштароў) і царкоўнай маёмасці, у тым ліку зямельнай, а таксама недапушчальнасць іх выкарыстання ў свецкіх мэтах, права царквы на атрыманне дзесяціны, падатковы імунітэт царквы, права на ажыццяўленне царкоўнага суду і выкананне яго рашэнняў дзяржаўнымі органамі ўлады, права царквы і кляштароў на набыццё зямельнай маёмасці [2, s. 466; 6, с. 24–29]. Права каталіцкай царквы, на думку М. Бембуса, парушаліся ў выніку захопу прадстаўнікамі шляхты пострэфармацыйных канфесій культавых будынкаў і іншай царкоўнай маёмасці ў сваіх уладаннях, адмовы імі ў выплаце царкоўных дзесяцін, скасавання абавязку выканання органамі дзяржаўнай улады рашэнняў царкоўных судов у справах “ерасі” і г.д. Неабходна адзначыць, што ў другой палове XVI – першай трэці XVII стст. праблема *compositio inter status*, звязаная з вызначэннем правоў каталіцкай царквы і звязаных з імі адносін паміж шляхтай і каталіцкім духавенствам у шляхецкіх маэнтках, была прадметам шырокіх дыскусій як на пасяджэннях соймаў, так і ў сацыяльна-палітычнай літаратуры Рэчы Паспалітай [4, с. 29–93, 99–121]. М. Бембус, як і шматлікія іншыя прадстаўнікі контррэфармацыйнай думкі, супрацьпастаўляў легітымныя правы каталіцкай царквы, якія пастаянна парушаліся пасля Рэфармацыі, нелегітымным, на яго думку, правам пострэфармацыйных канфесій, што вынікалі з акту Варшаўскай канфедэрацыі [2, s. 466–467].

Заслугоўвае на ўвагу таксама пытанне канкрэтных мерапрыемстваў па барацьбе з “ерасямі”, пра якое шмат гаворыцца ў творах М. Бембуса. Ён падкрэслівае недапушчальнасць беспакараннага стаўлення да праяў “ерасі” і “блюзнерства”, якія нясуць з сабой пагрозу для грамадскага спакою [2, s. 464–465]. Падобныя заявы былі ў цэлым уласцівыя для контррэфармацыйнай думкі. У той жа час канкрэтны змест таго, што разумелася пад барацьбай з “ерасямі”, нярэдка быў розным у залежнасці ад падыходу таго ці іншага аўтара, а таксама ад асаблівасцяў сацыяльна-палітычнай сітуацыі, ва ўмовах якой ствараўся той ці

⁵ „абарона правоў царквы і барацьба з яе непрыяцелямі і ворагамі, што парушаюць яе спакой і падрываюць яе адзінства” (пер. аўт.).

іншы твор. Гэта датычыць і контррэфармацыйнай думкі ў Рэчы Паспалітай, нягледзячы на тое, што ў цэлым тут сацыяльна-палітычныя ўмовы спрыялі актуалізацыі дастаткова мяккіх падыходаў ў справе рэлігійнай інталеранцыі. Так, напрыклад, П. Скарга ў працы “Засцеражэнне да каталікоў аб паводзінах з ератыкамі” найбліжэйшымі задачамі ў барацьбе з іншаверствам лічыць неабходнасць выдалення пратэстантаў з каралеўскіх гарадоў і рэстытуцыі захопленай шляхтай падчас Рэфармацыі маёмасці каталіцкай царквы [18, к. 32]. Што датычыць творчасці М. Бембуса і найперш яго твору “Мір, які не з’яўляецца мірам”, дзе закранаецца ўзгаданая праблематыка, ніякай канкрэтыкі ў справе дэклараванай неабходнасці пакарання “ератыкоў” няма. У кантэксце крытыкі Варшаўскай канфедэрацыі можна звярнуць увагу на наступную фразу: “Wyznawajcie, co chcecie, nie przeszkadzamy; nie dręczymy was karami, ale nie naruszajcie i nie tykajcie naszych praw. Powsztrzymujajcie wasze oczy i uszy od naszych spraw. W przesiwnym razie chcecie nie pokoju z nami, ale bezkarnego naruszania naszych praw (...)” [2, s. 467]⁶. З гэтай фразы вынікае, што езуіцкі ідэолаг быў вымушаны лічыцца з фактам шматканфесійнай сітуацыі ў Рэчы Паспалітай, а таму барацьба з “ерасямі” ў яго словах рэінтэрпрэтуецца ў барацьбу за захаванне правоў каталіцкай царквы ад парушэнняў з боку “ератыкоў”, што азначала на сутнасці згоду на дапушчальнасць абмежаванай рэлігійнай талеранцыі. Можна пагадзіцца з думкай У. Аўгустыняк, якая вылучыла ў поглядах М. Бембуса прызнанне часовай талеранцыі як неабходнага зла (...)” [4, s. 118]⁷.

Такім чынам, аналіз творчасці Мацея Бембуса дазволіў выявіць у яе межах наступныя асноўныя ідэі паводле праблемы суадносін дзяржавы і царквы: ідэя монаканфесійнай дзяржавы, ідэя супрацоўніцтва духоўнай і дзяржаўнай улады пры забеспячэнні недатыкальнасці правоў каталіцкай царквы, ідэя часовай абмежаванай талеранцыі ў дачыненні да іншаверцаў.

ЛІТАРАТУРА

1. Bednarski, S. Bembus Mateusz / S. Bednarski // Polski Słownik Biograficzny. – T. 1, z. 2–5 / [kom. red. W. Konopczyński (red. główny) et al.]. – Warszawa : PAU, 1935. – S. 419–420.
2. Bembus, M. Pokój, który nie jest pokojem / M. Bembus // Filozofia i myśl społeczna XVII wieku: 700 lat myśli polskiej / wybrał, oprac., wstępem i przypisami opatrzył Z. Ogonowski. – Warszawa, 1979. – Cz. 1. – S. 459–472.
3. Darowski, R. Mateusz Bembus SJ (1567–1645), profesor filozofii w Poznaniu / R. Darowski // Archiwum filozofii i myśli społecznej. – T. 31. – Wrocław, 1985. – S. 213–228.
4. Augustyniak, U. Państwo świeckie czy księżę? Spór o rolę duchowieństwa katolickiego w Rzeczypospolitej w czasach Zygmunta III Wazy : wybór tekstów / U. Augustyniak. – Warszawa : Semper, 2013. – 688 s.
5. Ogonowski, Z. Z zagadnień tolerancji w Polsce XVII wieku / Z. Ogonowski. – Warszawa : PWN, 1958. – 349 s.
6. Bembus, M. Kometa to iest pogroźka z nieba na postrach, przestroge, y upomnienie ludzkie, pokazana w roku [...] / M. Bembus. – Kraków : A. Piotrkowczyk, 1619. – 54 s.
7. Skarga, P. Proces konfoederatiew / P. Skarga. – Kraków : A. Piotrkowczyk, 1595. – 20 k.
8. Bembus, M. Wzywianie do iedności katolickiey narodu ruskiego, religiey graeckiey z Kościołem rzymskim [...] / M. Bembus. – Kraków : A. Piotrkowczyk, 1629. – 26 k.
9. Birkowski F. Kwiat opadający abo Nagrobk Gustawa Adolfa, króla szwedzkiego / F. Birkowski // Mowy pogrzebowe i przygodne : w 2 cz. / F. Birkowski ; z portr., oraz z krytyczną oceną mówcy przez ks. A. Szlagowskiego. – Warszawa : Księgarnia Gebethnera i Wolfa, 1901. – Cz. 2. – 262 s.
10. Niemojewski, J. Apologia to jest dowody i obrona konfesji kościołów polskich / J. Niemojewski. – Kraków : M. Wierzbicka, 1572. – 773 s.
11. Obrona przeciw procesowi konfederacyjej teraz pod sejmem krakowskim wydanemu, w której jest jasne okazanie, że ewanjelicy konfederacyjej się upominając nie żadnej inszej rzeczy żądają i pragną, jedno samego pokoju. – [Kraków]. [Maciej Wierzbicka]. [1595] // Korolko, M. Klejnot swobodnego sumienia. Polemika wokół Konfederacji Warszawskiej w latach 1573–1658 / M. Korolko. – Warszawa : PAX, 1974. – S. 260–292.
12. Oliwka pokój niosąca posłana do jaśnie wielmożnego pana Adama Gorajskiego z Goraja od pewnego przyjaciela I. C. M. 1597 // Korolko, M. Klejnot swobodnego sumienia. Polemika wokół Konfederacji Warszawskiej w latach 1573–1658 / M. Korolko. – Warszawa : PAX, 1974. – S. 334–358.
13. Respons w poryczą dany na Upominanie do ewangelików o zburzeniu zboru Krakowskiego i na Przestroge do katolików od kogoś uczynioną w roku 1592. [Toruń]. [Andrzej Cotenius] // Korolko, M. Klejnot swobodnego sumienia. Polemika wokół Konfederacji Warszawskiej w latach 1573–1658 / M. Korolko. – Warszawa : PAX, 1974. – S. 216–259.
14. Zbiór wileński ewanjelicki, przez rzymskie katoliki burzony, mordowany, palony // Kosman, M. Protestanci i kontrreformacja. Z dziejów tolerancji Rzeczypospolitej XVI–XVII wieku. – Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk : PAN, 1978. – S. 145–162.

⁶“Вызнавайце тое, што хочаце, не перашкаджаем; мы вас не прыгнятаем, але і вы не парушайце і чапайце нашыя правы. Устрымлівайце свае вочы і вушы ад нашых спраў. У адваротным выпадку атрымліваецца, што вы не міру з намі хочаце, але беспакараннага парушэння нашых правоў” (пер. аўт.).

⁷ Augustyniak, U. Państwo świeckie czy księżę. – S. 118.

15. Уния греков с костёлом Римским 1595 года // Русская историческая библиотека, издаваемая Постоянной исторической археографической комиссией Российской Академии Наук (АН СССР): в 39 т. – СПб., 1872–1927. – Т. 7 : Памятники полемической литературы в Западной Руси. Кн. 2 / под ред. П. Гильтебрандта. – СПб. : Тип. А.М. Котомина и К°, 1882. – С. 111–168.
16. Deklaracja nowego prawa konfederacyjnej // Korolko, M. Klejnot swobodnego sumienia. Polemika wokół Konfederacji Warszawskiej w latach 1573–1658 / M. Korolko. – Warszawa : PAX, 1974. – S. 388–398.
17. Skarga, P. Kazania sejmowe / P. Skarga // Piśma wszystkie : w 4 t. / P. Skarga. – Warszawa : Dr. R. Kaniewskiego, 1923–1926. – Т. 2 : Kazania sejmowe. Wyzwanie do pokuty obywatelów Korony Polskiej y Wielkiego Księstwa Litewskiego. – 1924. – S. 2–107.
18. Skarga, P. Upominanie do ewangelików y do wszystkich społem nie katolików, iż o skażenie zborów Krakowskich gniewać się y nic nowego y burzliwego zaczynać nie mają / P. Skarga. – Poznań : B. Wolrobowia i dziedzice, 1592. – 88 s.
19. Skarga, P. Wzywianie do pokuty obywatelów Korony Polskiej y Wielkiego Księstwa Litewskiego / P. Skarga // P. Kazania sejmowe / P. Skarga // Piśma wszystkie: w 4 t. / P. Skarga. – Warszawa: Dr. R. Kaniewskiego, 1923–1926. – Т. 2 : Kazania sejmowe. Wzywianie do pokuty obywatelów Korony Polskiej y Wielkiego Księstwa Litewskiego. – 1924. – S. 108–147.
20. Hosius, S. Ksyęgi o jasnym a szczyrym słowie Bożym (...) Sygmuntowi Augustowi (...) przypisane / S. Hosius. – Kraków : L. Andrusowic, 1562. – [4], [147] k.
21. Orzechowski, S. Quincunx, to jest wzór Korony Polskiej na cynku wystawiony / S. Orzechowski ; wyd. K.J. Turowskiego. – Warszawa : Wyd-wo Biblioteki Polskiej, 1858. – 113 s.
22. Wujek, J. O kościele Pana Chrystusowym prawdziwym rozprawa stateczna a dowodna z odpowiedzią na dowody przeciwnie pana Jakuba Niemoiewskiego / napisana przez professory w Collegium Poznańskim Societas Iesu (...) / J. Wujek. – Poznań : Jan Worlab, 1580. – 206 s.

Посмнута 28.04.2017

THE PROBLEM OF STATE AND CHURCH CORRELATION AS REFLECTED IN THE WORKS OF MATEUSZ BEMBUS

I. BORTNIK

The object of the research is the works of the Jesuit theologian and philosopher Mateusz Bembus, who lived at the end of XVI – the beginning of XVII. The subject of the research is the ideas about state and church correlation in the works of Mateusz Bembus. As a result of the conducted research the following main Bembus's ideas on state and church correlation were identified: the idea of monoconfessional state, the idea of spiritual and state power collaboration and at the same time guaranteeing right immunity for the Catholic Church, the idea of temporary and limited tolerance towards adherents of different creed. The idea of monoconfessional state is grounded with the help of the following three arguments: theological, political and pragmatic, legal. The issues of guaranteeing rights for the Catholic Church take a significant space in the works of Bembus. Bembus insists on the importance of state compulsion on adherents of different creed, but he never touches upon the aspect of laying specific sanctions over them.

Keywords: *The Warsaw Confederation, state, "heresy", Jesuits, Catholicism, Counter-Reformation, the Polish-Lithuanian Commonwealth, tolerance, church.*

УДК 297.17(091)

ПАЛОМНИЧЕСТВО В ИНДИИ: ИСТОКИ, ТРАДИЦИЯ, ОСОБЕННОСТИ

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

Рассматривается индийское паломничество как важнейшая часть религиозной жизни приверженцев традиционных религий Индии. Анализируются вопросы возникновения и развития этого явления. Многочисленные примеры показывают разнообразие паломничества в Индии. Отмечается, что деятельность и наследие паломников являются важным материалом для изучения культуры этой цивилизации. Выделяются наиболее посещаемые религиозные объекты: семь сакральных городов, центры Кумбха-Мела, гималайские святыни, особые священные храмы, семь священных рек, моги, захоронения, места кремации ушедших Учителей. Для сотен миллионов верующих в Индии трепетное отношение к объекту поклонения служит накоплению благодати, а тот или иной праведник является заступником, который помогает человеку прервать цикл перерождения.

Цель исследования – выявить особенности индийского паломничества, показать влияние исторических, географических, культурных факторов на их формирование. Данная работа может быть полезной для решения насущных проблем взаимодействия с представителями мира глубоко духовной индийской цивилизации.

Ключевые слова: паломничество, Индия, Веды, Махабхарата, Тиртха-ятра, медитация, культура.

Введение. Индия – это древняя загадочная цивилизация, территория силы, где есть определенные места, которые способствуют внутреннему очищению, исцелению и преображению человека. Неудивительно, что в последние десятилетия здесь наряду с миллионами индийских паломников можно встретить большое количество тех, кто начинают свой путь из-за пределов Индостана. На протяжении тысячелетий паломничество остается важнейшим фактором религиозной, политической и социокультурной истории Индии. Зародившись еще в доарийскую эпоху, индийское паломничество сформировалось и расцвело в период становления классического индуизма.

Основная часть. Индийское паломничество представляет собой наиболее раннюю разновидность путешествия. Вероятно, практика паломничества получила широкое распространение в Ведический период. Первые упоминания о священных местах паломничества обнаруживаются в текстах Ригведы и Атхарваеды. Описание подобных путешествий мы находим, начиная с нашей эры, в ряде произведений традиционных жанров: смрити, пуранах, махатмьи, а также эпосе «Махабхарата». В частности, в «Махабхарате» содержатся четыре паломнических сюжета. В них упоминаются более 300 священных мест, охватывающих весь субконтинент. Данный эпос сыграл основополагающую роль в вопросе соединения святых мест в паломническую цепочку и провозглашения приоритета движения между святынями.

Широкую популярность также приобрело сочинение вдовы-брахманки Ямуны-баи Гокхле «Описание путешествия и паломничества», которое рекомендовано в качестве учебника в школе. Особенностью этого сочинения является то, что в основе лежат личные впечатления, описывается огромный маршрут, и оно предназначалось не только для смягчения горечи утраты, но и как альтернатива жалкому существованию человека. Зачинателем паломнических дайджестов можно назвать Лакшмитхару Бхатту, написавшего в 1125 г. «Книгу суждений о священных местах». Последователями Лакшмитхары можно с уверенностью назвать брахмана Хемадри, автора «Волшебного камня четырех жизненных составляющих», и Нараяну Бхатту, составителя легендарной «Моста к треместью», книги, ставшей основой для новых сборников.

Сторонний взгляд на индийское паломничество хорошо описан в знаменитой «Книге, содержащей разъяснение принадлежащих индийцам учений, приемлемых разумом или отвергаемых» хорезмского ученого XI в. ал-Бируни. «Паломничество для индийцев не обязательно, но только добровольно и достойно похвалы. Оно состоит в том, что паломник отправляется в какую-нибудь чистую местность, к какому-нибудь почитаемому идолу или к одной из священных рек. Там он совершает омовение, поклоняется идолу, принося ему дары, произносит перед ним обильные славословия и читает молитвы, постится и раздает милостыню брахманам, жрецам и прочим, бреет волосы на голове и бороду и возвращается домой» [1, с. 461].

Иноземцы до сих пор поражаются живучести древней традиции. Так английский писатель Уильям Крук пишет: «Ничто не поражает новичка в Индии с такой силой, как толпы паломников, направляющихся пешком или на поезде к какой-нибудь святой реке, местной обители какого-либо бога или божка или к гробнице святого или мученика» [2, с. 7].

Индийское паломничество известно под названием тиртха-ятра, что значит «движение к святыням». Тиртха-ятра считается древнейшей разновидностью паломнической практики индусов, дошедшей до наших дней. Она сложилась в результате поэтапного соединения доарийских ритуалов с ведийскими религиозными представлениями, а также влияния буддийской практики.

Тиртхами могут быть города, храмы, места слияний священных рек, горы, пещеры, озера или какое-либо особое место, отмеченное случаями Богоявления или чудотворчества. В общепотребительном значении тиртха – это священное место для омовений. Тиртха-ятра в индуизме является неотъемлемой составляющей всякой добродетельной жизни (садачары), приводящей к уничтожению грехов, очищению ума и, как следствие, пониманию истинной природы сансары, ее фальшивой и дешевой сущности [3].

О значении тиртх можно судить по цитате из эпоса «Махабхарата». Пуластья сказал: «Плод тиртх обретает тот, кто руками своими, ногами, сознанием, мудростью, тапасом и славой безраздельно повелевает. Плод тиртх обретает тот, кто чуждается стяжательства, самообуздан, довольствуется малым, прошел очищения, отрешился от себялюбия. Плод тиртх обретает тот, кто не запятнан пороком, не суетлив, умерен в пище, торжествует над чувствами, избавлен от всяческих скверн, кто безгневлен, правдив по натуре, тверд в обетах. Великая тайна святых мудрецов, о достойнейший бхарата: заслуга паломничества к тиртхам даже выше, чем плод жертвоприношений! Поистине, лишь тот рожден бедняком, кто не посещает тиртх... Радея о благочестии, посещают эти тиртхи васу, садхьи, адитьи, маруты, Ашвины и бого-равные святые мудрецы. Ведь прежде отцы наши, святые мужи, очистив свой дух, твердо блюдя предписания — прозрением сущности Вед, своею верой достигали этих святых тиртх!» (Махабхарата, Аранья-капарва, Сказание о паломничестве к тиртхам, гл. 80, 82) [4].

Долгое время тиртха-ятра понималась как «царский ритуал», выполняемый в интересах подданных, остальные слои населения были допущены к ней позже в рамках идеала аскетического подвижничества. Отношение к святыням со стороны властей почти всегда определяли легитимность правящей элиты в глазах населения. Соответственно, центры власти исторически формировались вблизи святынь, либо на путях паломников к ним.

Паломничество успешно обеспечивает мобилизацию людей и духовных ценностей. В последнее тысячелетие коллективное паломничество к индуистским святыням накопило мощный потенциал воздействия на социокультурную и политическую жизнь Индии. В периоды пробуждения национального самосознания и антиколониальной борьбы тиртха-ятра объявлялась древнейшим институтом, скреплявшим пространство Индии в единое целое. Об этом неоднократно заявляли Махатма Ганди, Джавахарлал Неру и другие национальные лидеры.

Индуистские храмы редко бывают пустыми, посетители стоят, читая молитвы, приносят жертвы, чаще всего цветами, либо фруктами, или прилагаются к святым стопам. При этом предназначенные для паломников кельи считаются частью храма, и поведение в них также церемониально. Основным храмовым ритуалом называют жертвоприношение – пуджа. Он сопровождается пышностью и напоминает торжественный этикет приема высокого гостя с угощением и омовением. Зачастую это сопровождается чтением жрецами древних ведийских гимнов и священных формул. Жертвоприношения паломников в храмах, посвященных Вишну, обязательно должны быть вегетарианскими. Приношение паломниками в жертву какого-либо животного, например, буйвола, козла, петуха, характерно для шиваистских храмов [5, с. 298].

Особое значение для посещения храмов и праздничных церемоний имеет одежда. Для мужчин это может быть костюм из длинной рубахи и широких штанов, или однотонная футболка и кусок ткани, которым опоясываются специальным образом вокруг бедер. Для женщин – сари, шестиметровый кусок ткани, искусным образом обмотанный вокруг тела. Индуист традиционно носит с собой сосуд для жертвенных возлияний, четки, священные тексты, коврик для упражнений и медитации [3].

Некоторые формы богослужений зачастую сопровождаются экзальтированными плясками, которые показывают окружающим, что в тело человека вселился дух божества. Традиционны для индусов аскеза, обеты, посты. Адепт индуизма может долгое время сидеть на пустыре и медитировать либо участвовать в жертвоприношении, когда ради умиловивления божества убивают козу, петуха или барана. И все это предпринимается ради даршана, лицезрения бога, когда с ним устанавливаются глубоко личные отношения.

Паломничества к святым местам воспринимаются не только как движение к богу, но и как важнейший способ обретения религиозных заслуг. Конечно, путешествия к почитаемым местам для индусов не столь канонически обязательны, как, например, для мусульман совершение хаджа в Мекку, но в действительности огромное количество индусов при первой возможности становятся паломниками.

Индийских паломников можно встретить в любое время года на любых крупных дорогах страны. Обычно они направляются к какой-нибудь тиртхе, месту сосредоточения сакральной энергии, где можно благодаря духовному росту получить более высокий статус в следующих перерождениях, а в итоге прийти

к полному освобождению от тягот мирского бытия, что и является главной целью верующего индуса. Человек, правильно прошедший обряд ритуального очищения, в итоге также становится источником благодатной энергии для других. Ятрой называют паломничества к местам мистического обитания богов Тримурти, Шивы и Вишну, джатрой – местных богов и демонов. Соответственно, те, кто совершают джатру, преследуют более приземленные цели: избавиться от болезней, удачно заключить брак, сделать карьеру.

Вся Индия покрыта густой сетью паломнических маршрутов. Индусы предпочитают посетить несколько мест в одном путешествии. Одним из самых почитаемых и священных городов Индии называют расположенный на берегу Ганга древний Каши, или Варанаси. Тысячи паломников ежедневно спускаются к воде и совершают ритуальные омовения. Объясняется это верой в то, что если ортодоксальный индус умрет именно здесь, то он раз и навсегда выходит из колеса сансары. Предполагается также, что даже лицезрение Ганга и омовение в его водах увеличивает духовные заслуги человека. Паломники традиционно совершают путешествие от ее истоков в Гималаях, вдоль реки, переправляясь на другой берег недалеко от Калькутты и возвращаясь обратно.

В паломничество отправлялись даже атеисты, о чем свидетельствует Говинд Чимнаджи Бхате в своей книге «Гирлянды рассказов о путешествиях». Соответственно, в данном случае мы можем рассматривать паломничество не в качестве религиозного феномена, а как способ соединения профанного с сакральным, а также выделить в нем самодостаточный светский компонент.

Санскритские источники свидетельствуют, что формирование святого пространства индуизма определялось большим количеством факторов, например, житейскими потребностями, аскезой, эстетикой, климатическими особенностями региона [6, с. 14]. По мнению индусов, настоящее паломничество должно быть сопряжено с лишениями, невзгодами и физическими тяготами, так как мучительность тела обязана сопровождать муки души, ищущей бога. Соответственно, чаще всего истинный паломник накануне путешествия подвергает себя суровому воздержанию, вплоть до истязания плоти, и лишь затем отправляется в путь пешком и босиком, несмотря на жару, холод, ветер и дождь.

В индуизме самый большой цикл паломничества происходит каждые двенадцать лет в четырех городах на берегах Ганга и его притоков. Например, до сих пор особую популярность сохраняет легенда о борьбе индийских богов за кувшин Кумбх с нектаром бессмертия. А последнее паломничество Кумбха-Мела в город Аллахабад с целью очистить себя от грехов посредством ритуальных ванн, совершили более семидесяти миллионов человек. Это самое многолюдное паломничество в мире, такого больше не увидишь нигде. Люди надеются очиститься от скверны, ведь именно здесь наибольшая концентрация сакральной энергии, позволяющая приобщиться к небесной благодати и обрести духовные заслуги. При этом первые омовения делают аскеты, которые натирают себя святым белым пеплом, и лишь затем ритуал совершают странники и пилигримы.

Сакральная история Кумбха-Мелы базируется на легенде обретения сыном Индры Джаянтою напитка бессмертия. Джаянта пролил капли этого напитка на несколько городов, которые со временем стали местами паломничества. Наиболее торжественная Кумбха-Мела празднуется, как уже отмечалось, в Аллахабаде, прежней Праяге. Каждые двенадцать лет отмечается полная Кумбха-Мела, а раз в сто сорок четыре года – Великая.

Паломник выполняет три обязательные процедуры: бритье, купание и оплата очистительных процедур. Причем, мужчины сбривают все волосы, включая брови и ресницы, женщины символически отрезают прядь волос. В Праяге, согласно легенде, совершали жертвоприношения сами боги во главе с Праджапати. Об этом говорится еще в гимнах Ригведы, поэмах «Махабхарата» и «Рамаяна». До недавнего времени, пока английские власти не запретили, верующие совершали в Праяге ритуальное религиозное самоубийство, прыгая с ветвей почитаемой смоковницы в бурные воды реки.

Сегодня можно увидеть разнообразное поведение паломников: одни медитируют и созерцают, другие сидят на острых гвоздях, кто-то выкрикивает цитаты из священных текстов, кто-то часами стоит в холодной воде, а есть те, кто протыкает себе язык, обрекая на вечное молчание... [7, с. 140].

Индия страна мистического откровения, полная контрастов, святынь и чудес. В ней представлено огромное разнообразие таинственных обрядов, духовных школ и традиций. Ашрам – это место, где человек обращается к самому себе для медитации или молитвы, совершения ритуала и духовного обновления. Учитель, основавший ашрам, обучает избавлению от душевных страданий и боли, которыми может быть наполнена мирская человеческая жизнь. Паломничество в Индию, в какой-либо из ее ашрамов, по мнению многих, – лучшая возможность для современного человека постичь свою внутреннюю божественность и приблизиться к себе [8]. Удивительный мир открывается, когда обращаешься к знаниям, хранящимся глубоко внутри самого себя.

Индусы предпочитают совершать паломничество по типологически замкнутой, обладающей цифровой значимостью схеме, напоминающей законченную географическую форму. Их центры паломничества отличаются разнообразием, что связано в первую очередь с тем, что в индуизме нет четко закреп-

ленной церковной организации. Имеющие общеиндийское значение святыни, посвященные богам Вишну, Шиве и Шакти, располагаются в окружении религиозных центров супрарегионального, регионального, субрегионального и локального значения.

В Индии существует группа индусов, так называемые варкари, которые считают паломничество жизненной необходимостью и обязанностью. Они совершают ежегодно паломничество в священный город Пандхарпур. Невзирая на любую непогоду, всегда с песнями и танцами индусы стройными рядами отправляются в путь. Варкари не ждут особого духовного подъема, не решают каких-либо утилитарных задач, они отправляются по святым местам по той причине, что они паломники от рождения. Правда, они верят в то, что если смерть застигнет их в пути, ими автоматически достигается освобождение от круга перерождений. Тысячелетняя традиция варкари обладает не только поклонением своему богу, но и огромным литературным наследием (например, поэты-проповедники Днянешвара, Намдева, Эканатха, Тукарама), собственными святыми местами, реликвиями, легендами, жреческим классом, героями, организаторами [2, с. 13].

Особое внимание привлекают также паломники-аскеты, святые йогины, отречшиеся от земных благ и посвятившие себя достижению мокши. Они непрестанно молятся, курят ритуальные трубки с гашишем. Многие из них намеренно измываются над собой, доводя себя до физического истощения строгими постами.

В середине XX в. стали появляться паломнические агентства современного типа, основанные брахманами. На сегодняшний день список наиболее популярных мест паломничества выглядит следующим образом. К числу семи сакральных городов Индии относятся: Дварака (столица древнего царства Кришны), Варанаси (один из древнейших городов на земле, известный ритуалом омовения в водах священной реки Ганг), Матхура, Курукшетра (легендарное священное поле, на котором 5000 лет назад Кришна поведал Арджуне одно из главных священных писаний индуизма — «Бхагават-гиту»), Айодхья (город рождения бога Рамы), Рамешварам (место воплощения бога Рамы), Канчипурам.

Не менее популярны среди паломников и иные места. Путтапарти — священный город-ашрам Саи Бабы, Мадурай — «Афины Востока» (место почитаемого индустами храма богини Минакши), Тиручирапалли — священный «город Воды» и Шивы, Чидамбарам — священный «город Неба» и Шивы, Махабалипурам — место в котором сохранились храмы-прообразы скальных монастырей, Джайпур — «розовый город», Пушкар — город, в котором находится крупнейший храм, посвященный Брахме, Сомнатх — святое место паломничества к храму Шивы, Кхаджурахо, символом которого являются эротические скульптуры, иллюстрирующие древние тексты Камасутры («Храм любви»), Агра — культурный центр Индии, известен благодаря Тадж Махалу, Ришикеш — всемирная столица йоги, Дели — «столица семи империй», где находится множество памятников мировой значимости, построенных более чем несколько тысячелетий тому назад, Бодхгае — место, где Сиддхартха Гаутама Будда достиг просветления, Кушинагар — место ухода Будды в паринирвану, Тирупати — богатейший в мире храм, посвященный последнему знаменитому воплощению Вишну (Шри Венкатешвару), Канчипурам — «Город тысячи гопур» (здесь находятся 108 шиваитских и 18 вайшнавских храмов).

Не последнюю роль в паломнической жизни Индии играют четыре центра Кумбха-Мела: Аллахабад (здесь, по преданию, у слияния священных рек Ганги, Ямуны и Сарасвати свое первое жертвоприношение совершил Брахма), Нашик, Харидвар, Уджайн. Особое почитание у верующих вызывают четыре гималайские святыни: Ганготри, Ямнотри, Кедарнатх, Бадринатх (место зарождения священных Ведических писаний). В каждом из четырех направлений Индии располагаются особые священные храмы: Бадрика на севере, Джаяннатха Пури на востоке, Дварака Пури на западе, Рамешварам на юге. Реки всегда играли очищающую роль для индийцев, наиболее масштабные движения людей наблюдаются именно по направлению к семи священным рекам: Ганга, Ямуна, Сарасвати, Годавари, Кавери, Нармада, Синдху (Инд).

Местами паломничества и объектами поклонения также считаются мощи, захоронения, места кремации или махасамадхи ушедших Учителей, таких как Шри Ади Шанкарачарьи (в Кедарнатхе), Шри Рамана Махарши (в Тируваннамалаи), Шри Ауробиндо, Шри Рамакришны Парамхамсы, Шри Раджниша (Ошо), Шри Юктешвара и др.

Заключение. На протяжении тысячелетий приверженец традиционных индийских вероисповеданий не мыслит свои религиозные обязанности полностью выполненными без посещения наиболее популярных культовых мест. Паломничество предполагает сосредоточенность на Божественном, поклонение и отрешенность от мирских мыслей и дел. Согласно традиции, совершение паломничества в Индии освобождает от грехов не только участника путешествия, но и всех членов его семьи, а также предков. Это великое средство очищения, приносящее несравнимую духовную пользу и религиозные заслуги.

Тем не менее, Институт паломничества в Индии, сформировавшийся из различных компонентов и явлений, никогда не представлял собой монолитного единства как по форме, так и по содержанию. С течением времени под влиянием социально-политических процессов в различных регионах Индии образовывались самостоятельные манифестации, которые приобретали различные виды активности – религиозный туризм, ритуальная практика, аскетические упражнения, политические акции и др. [2, с. 249].

Число поклонников индийских религий с каждым годом неуклонно растет. И причина не только в увеличении числа жителей Индии в связи с высоким уровнем рождаемости в этой стране, но и широкой популяризации этой культуры как на Западе, так и на постсоветском пространстве. И, наверное, сегодня для некоторых из нас имеет смысл не просто глубже познакомиться с традицией великой цивилизации, а по возможности, и приобщиться к этому океану мудрости, в т.ч. и через паломничество.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бируни, Абу Рейхан. Книга, содержащая разъяснение принадлежащих индийцам учений, приемлемых разумом или отвергаемых / пер. с араб. А. Халидова и Ю. Завадовского. – Ташкент : ФАН, 1963.
2. Глушкова, И.П. Индийское паломничество / И.П. Глушкова. – М. : Науч. мир, 2000. – 261 с.
3. Динанатха Бодхисвами. Тиртха-ятра [Электронный ресурс] / Динанатха Бодхисвами. – Режим доступа: <http://www.sivalingam.ru/page.php?act=tirtha-yatra>. – Дата доступа: 25.12.2016.
4. Самодум, В.А. (Бхудэв). Зачем совершают паломничество [Электронный ресурс] / В.А. Самодум (Бхудэв). – Режим доступа: <http://www.bharatiya.ru/india/palomnicestvo.html>. – Дата доступа: 25.12.2016.
5. Бэшем, А. Цивилизация Древней Индии / А. Бэшем. – Екатеринбург : У-Фактория, 2007. – 496 с.
6. Глушкова, И.П. Паломничество как фактор социокультурной и политической истории Индии : автореф. ... дис. д-ра ист. наук / И.П. Глушкова. – М., 2009. – 48 с.
7. Альбедиль, М.Ф. Индуизм. Главная религия Индии / М.Ф. Альбедиль. – СПб. : Питер, 2006. – 208 с.
8. Бхарат, Ю. Путешествие к Сатья Саи Бабе / Ю. Бхарат. – М. : Индия-Тур, 2009. – 410 с.

Поступила 12.05.2017

PILGRIMAGE IN INDIA: ORIGINS, TRADITIONS, FEATURES

D. ZAITSEV

The article considers the Indian pilgrimage as an important part of the religious life of adherents of the traditional religions of India. The problems of occurrence and development of this phenomenon are analyzed. Numerous examples show the diversity of pilgrimage in India. It is noted that the activities and heritage of pilgrims are an important material for studying the culture of this civilization. The most visited religious objects are singled out: seven sacral cities, Kumbh-Mela centers, Himalayan shrines, special sacred temples, seven sacred rivers, relics, burial places, and places for cremation of the departed Masters. For hundreds of millions of believers in India, a reverent attitude to the object of worship serves the accumulation of grace, and this or that righteous person is an intercessor who helps a person break the cycle of rebirth.

The purpose of the research is to reveal the peculiarities of Indian pilgrimage, to show the influence of historical, geographical, cultural factors on their formation. This work can be useful for solving pressing problems of interaction with representatives of the world of a deeply spiritual Indian civilization.

Keywords: Pilgrimage, India, Vedas, Mahabharata, Tirtha-yatra, meditation, culture.

УДК 298: 003

СЕМИОТИКА РЕЛИГИОЗНО-ПОЛИТИЧЕСКОГО ПРОЕКТА К.А. СЕН-СИМОНА

*канд. филос. наук, доц. В.И. ИОНЕ
(Полоцкий государственный университет)*

Представлены результаты семиотического анализа религиозных текстов К.А. Сен-Симона, в которых обосновывается социально-политический проект, направленный на «реорганизацию» человечества. Согласно автору статьи, анализируемые тексты складываются под влиянием идеологии самообожествления и индивидуальных невротических фантазий Сен-Симона о личном господстве и признании в качестве величайшего в истории религиозного пророка. Реконструируется структура, семантика и прагматика религиозно-политического мифа Сен-Симона, выступающего в качестве формы выражения скрытого идеологического подтекста, а также систематизируются элементы его наукообразного дискурса, выполняющего функцию мимикрии.

Ключевые слова: Сен-Симон, семиотика религии, мифологизация, симуляция, мимикрия, религиозная идеология, религиозный сциентизм.

Введение. Клод Анри де Рувруа, граф де Сен-Симон (1760–1825) вошел в историю европейской философии, прежде всего, как родоначальник французской утопической мысли XIX в. и как предтеча позитивизма. Религиозный аспект его учения и деятельности часто рассматривается как вторичный, что не соответствует действительности. После смерти он был объявлен своими последователями величайшим религиозным пророком в истории человечества, на роль которого он претендовал и при жизни. Церковь Сен-Симона стала первым в истории представителем специфического типа религиозных организаций – сциентистских культов, т.е. культов, активно эксплуатирующих наукообразный дискурс и наукообразные практики (как ритуальные, так и управленческие) с целью самозащиты и усиления пропагандистского воздействия.

Одновременно в рамках дискурса Сен-Симона и его последователей формируется новая религиозная мифология, коренящаяся в идеологии самообожествления. Идея самообожествления (религиозный аналог субъективного идеализма) имеет многовековую историю и характерна для ряда религиозных течений, не относящихся к рассматриваемому типу. Новизна мифологии сциентистских культов заключается, во-первых, в радикальном пересмотре характера отношений между человеком и Богом. Ее эволюция начинается с идеологемы «Я есть глас отсутствующего Бога» (К. А. Сен-Симон) и завершается идеологемой «Я больше, чем Бог» (Л. Рон Хаббард). Во-вторых, в создании специфической «гибридной» структуры мифа, связывающей выхолощенные понятия и символы из традиционного религиозного словаря (христианского либо оккультного) с новыми «антропоморфными» сакральными знаками.

Еще одной важной особенностью сциентистских культов является их самопозиционирование в качестве «церквей», что предполагает претензию на универсальный характер религиозной организации, восприятие всего человечества в качестве своей целевой аудитории, а также стремление к глобальной трансформации мира. Это отличает их как от оккультных движений (обращенных к немногим «избранным»), с которыми они генетически связаны, так и от сциентистских религиозных объединений новейшего типа, имеющих форму «институтов», «академий» и других научных организаций (например, Академия энергоинформационных наук, Академия фронтальных проблем). В отличие от сциентистских церквей подобные объединения минимизируют практику симуляции традиционной религиозности, одновременно интенсифицируя практику имитации научности.

Целью настоящей статьи является реконструкция мифологического и имитативного (наукообразного) дискурсов Сен-Симона, определение их структуры, семантики и прагматики, а также функций и роли в рамках религиозно-политического проекта, направленного на «реорганизацию» человечества. В качестве основного метода исследования выступает семиотический анализ текстов автора на основе концепций Ч. Морриса [1], К. Леви-Стросса [2], Р. Барта [3], Ж. Бодрийяра [4]. С позиции более традиционных подходов наследие Сен-Симона достаточно хорошо исследовано в русскоязычной науке [5–10].

Основная часть. Религия выступает у Сен-Симона в двух основных аспектах. Во-первых, как духовная основа «общей системы идей», позволяющей аккумулировать и использовать научные знания. Во-вторых, как основополагающий социально-политический институт, эффективно мобилизующий и направляющий массы к социально значимым целям. Данная концепция развивается им в таких работах, как «Письма женевого обитателя к своим современникам» [11], «Очерк науки о человеке» [12] и «Но-

вое христианство: диалог между консерватором и новатором» [13]. Основным объектом исследования в настоящей статье является первое из указанных произведений.

«Письма женевого обитателя к своим современникам» – первое произведение Сен-Симона, написанное им в возрасте 40 лет. Постулируемая цель данной работы – сообщение человечеству нового божественного откровения, в качестве содержания которого выступает план реорганизации духовной и социальной жизни народов Европы. Политическая и религиозная концепции, изложенные в «Письмах» имеют еще незрелый, незавершенный характер, что выражается, в т.ч. и в некотором синкретизме соответствующих дискурсов. Тем не менее, они выступают основой для формирования базовых структур и смыслового поля религиозного и политического мифов Сен-Симона, а также его имитативной (научно-образной) знаковой системы.

Центральным (по значимости) элементом произведения является «бог вдохновенный» фрагмент, отделенный от остального текста технически (за счет использования более крупного размера шрифта) и стилистически (в нем преобладают прескриптивные знаки) [11, р. 71–97]. «Откровение» позиционируется Сен-Симоном как «услышанное». То есть речь идет не о посредствующих пророческих видениях, а о непосредственном обращении Бога к автору, о вручении «небесного мандата» на логос. Религиозные видения, как и другие спонтанные визуальные образы, связаны, прежде всего, со сферой эмоционально-интуитивного постижения действительности, благодаря чему возможна их множественная интерпретация. Но проект Сен-Симона задумывался как рациональная стратегия, предполагающая определенную технологию своей реализации. Именно поэтому для него было важно ограничить диапазон коннотаций и выбрать тот способ кодирования текста, который делал бы его прочтение и понимание максимально близким к денотативному (буквальному) значению. «Бог», говорящий через Сен-Симона, достаточно конкретно и подробно описывает, как должна быть устроена в будущем социальная жизнь.

Первые издания «Писем» 1802 и 1803 гг. были анонимными: автор инициировал собственную «смерть», снимая с себя ответственность за содержание «слова божьего». В последующем соотношение ролей Бога и его пророка в текстах Сен-Симона меняется. Например, в «Новом христианстве» (последнем произведении мыслителя) божество не артикулируется, оно присутствует лишь как фон уже вполне авторского повествования. Неизменной на протяжении всего процесса производства «священных текстов» автором остается его претензия на обладание божественным глаголом. «Внемлите гласу Бога, говорящего вам моими устами...» [13, р. 91]. Подобная трансформация при сохранении общего знаменателя объясняется как историческими обстоятельствами (обретением статуса религиозного лидера в кругу ближайших последователей), так и смысловым подтекстом, отражающим постепенное развитие идеологии самообожествления в текстах Сен-Симона.

Помимо «откровения» рассматриваемый текст включает еще несколько элементов (синтагм), каждый из которых имеет специфическую функциональную значимость. Письма первое и второе выполняют функции «рамки» произведения, т.е. играют роль введения и заключения. «Мнение друга» и «ответ другу» (самая пространная часть произведения) вместе формируют фиктивный диалог, сравнимый по значимости с «откровением». В нем Сен-Симон развертывает рациональную аргументацию своего проекта. Постскриптум представляет собой маргиналию текста, содержащую «оговорку», саморазоблачение Сен-Симона, выступающее в качестве семиотического «ключа» ко всему тексту.

Письмо первое, наряду с заверениями в том, что целью трудов автора является счастье и польза всего человечества, включает призыв к европейцам открыть сбор средств («подписку») перед могилой Ньютона, воспринимаемой как «святыня», место единения. Внося определенную сумму, каждый получает возможность назвать имена трех лучших с его точки зрения математиков, трех физиков, трех химиков, трех физиологов, трех писателей, трех художников и трех музыкантов. Лидеры в каждой из номинаций должны будут получить собранные финансовые средства в качестве вознаграждения за свои труды, направленные, как предполагается, на достижение общего блага. При этом они лишаются права принимать должности и деньги от каких бы то ни было группировок, отстаивающих частные интересы [11, р. 4–5].

Подписка перед могилой Ньютона не является только лишь средством поощрения выдающихся ученых и деятелей искусства наподобие Нобелевской премии, она есть ритуальный акт, предназначение которого – учреждение социального института и культа гениев, в чьих руках концентрируется духовная власть, подкрепленная народными инвестициями. Фактически ученые и художники должны стать «новым духовенством» и новым высшим классом, заменив собой родовую аристократию и христианский клир. Поскольку духовная власть, согласно Сен-Симону, является высшей формой власти, речь идет о создании теократической олигархии, в основе которой лежит «иерархия способностей».

Обоснованием абсолютной власти нового духовенства служат, согласно Сен-Симону, следующие общие соображения. Главная цель всех одаренных людей – это прогресс просвещения. Ради данной общей цели они способны забыть о частных интересах и трудиться на благо человечества при условии удовлетворения их материальных потребностей и амбиций. Создание церкви Ньютона, т.е. религиозно-

политической организации деятелей науки и искусства, позволяет им сразу получить финансирование и признание, избавляя их тем самым от необходимости добывать эти блага самостоятельно, давая полную свободу самовыражения и творчества [11, р. 6]. Прогресс «просвещения», как его понимает Сен-Симон, неизбежно приведет к быстрому прогрессу общества, что выразится в росте его благосостояния и в конечном итоге приведет к процветанию всего человечества.

Таким образом, в первом фрагменте текста автор вводит ряд важнейших сакральных символов: гений, Ньютон, просвещение, прогресс, общественное благо, единое человечество. Гении (в т.ч. Ньютон) являются ключевыми фигурами – посредниками между Богом и людьми, которые посредством просвещения (как социально-политической и ритуальной практики) приводят общество в состояние гармонии и способствуют объединению народов в единое и счастливое человечество.

Здесь же Сен-Симон задействует и один из типов имитативных знаков. В целом термины «наука», «научный» используются им в качестве носителей четырех различных систем значений. Во-первых, они выполняют функцию ссылок на результаты подлинных научных исследований, в основном из области естествознания (первый пример употребления – вводная часть «Писем»). Во-вторых, используются в качестве заместителей (эвфемизмов) терминов «идеология», «общая система идей» и подобных им. В-третьих, служат для обозначения собственных наукообразных рассуждений Сен-Симона в рамках темы общественно-политического устройства. И, наконец, в-четвертых, являются средством выражения негативных смыслов, связанных с концептом «бесполезных наук», вроде метафизики или традиционной социальной философии.

Как можно заметить, знаки первого типа обретают свою миметическую функцию только в определенном контексте, который связывает их с имитациями более откровенного характера. Второй тип знаков формируется на основе квазилогической операции подмены частного понятия (наука) более общим (система идей). Эффект мимикрии в этом случае достигается за счет игнорирования специфических признаков науки. Третий тип знаков-имитаций производится по аналогии с предыдущим, однако его формирование не завершается неправомерным обобщением, дополняя последнее признаками конкретной политической идеологии. Четвертый тип знаков-имитаций производится путем логического отрицания тех форм научно-философского дискурса, которые воспринимаются как источник угрозы критического прочтения для знаков третьего типа.

Чередование контекстуальных и замещающих (обобщающих и конкретизирующих) знаков-имитаций порождает необходимый эффект тождества между ними, который, в свою очередь, индуцирует наукообразе текста в целом. Отношение в связке «замещающий имитативный знак (превращенное значение) – контекстуальный имитативный знак (исходное значение)» является отношением скрытой омонимии (наука ≠ «наука»), где скрытый характер определяется именно демонстрацией фиктивного равенства. Одновременно формируется ложная бинарная оппозиция «полезная наука – бесполезная наука», в рамках которой второй элемент связки (антизнак) играет роль «громоотвода», отвлекая внимание критически настроенного читателя от идеологем Сен-Симона.

Следующий фрагмент текста, «мнение моего друга», развивает две главные идеи. Одна из них связана с развитием представления о гениях, как «факелах, озаряющих человечество», т.е. духовных руководителей народов, которые просвещают массы и мудро направляют их энергию к общей цели. Власть гениев, в отличие от обычной светской власти, определяется высочайшей степенью таланта, понимаемого как «дар божий», потому в процессе ее использования реализуется подлинная социальная справедливость. Чтобы еще больше подчеркнуть особый статус гениев, «друг» сетует на их крайне незначительное количество, заявляя, что в сонме небожителей, рассчитанном на 21 персону, часто оставались бы вакантные места [11, р. 28]. Другая идея касается фактического функционирования ассоциаций ученых и раскрывается в рассуждениях о всевозможных пороках академий и академиков. Данные рассуждения можно считать ответом на невысказанный, но вполне закономерный вопрос: что помешало бы объединению, состоящему из 21 гения, злоупотреблять властью, пользуясь своим положением и влиянием в личных целях?

Аргументация «друга» Сен-Симона сводится к следующему. Существует две основные причины, способствующие злоупотреблениям со стороны академиков, а также их неизменной враждебности по отношению к просвещению: во-первых, они избираются пожизненно, а во-вторых, находятся в зависимости от правительства. Надежда на «медали и кресла» порабощает творца, позволяя светской власти использовать его дар для манипуляции общественным мнением. Воображаемый партнер Сен-Симона по переписке утверждает, что ежегодное переизбрание гениев станет препятствием для того, чтобы их личные пристрастия возобладали над общими интересами. Материальная и социальная независимость ученых и художников, механизм перевыборов, освященный авторитетом Ньютона, создадут необходимое соотношение абсолютного максимума филантропии и социального энтузиазма с ограниченным максимумом честолюбия [11, р. 12]. Попутно «мнение друга» эсхатологически предрекает приближение «цар-

ства света» (прямая аллюзия на христианский концепт «Царства Божьего»), у врат которого гении во главе армии филантропов сокрушат деспотизм и невежество [11, р. 24].

Роль рассмотренного фрагмента заключается в формировании основополагающих «связок» (выступающих в качестве элементов структуры мифа) между центральным сакральным символом «гений» и другими понятиями, играющими вспомогательную роль. Отношения антонимии, которые выстраиваются между «гением» и «академиком», становятся основой для бинарной оппозиции, используемой для отделения прогрессивных общественных сил (социального блага) от реакционных (социального зла). В противовес семантике гениальности «академик» превращается в носителя значений, связанных с невежеством, бездарностью, духовной слепотой, зависимостью, крайним консерватизмом и т.д. На уровне наукообразного дискурса данный антоним используется с целью поддержания концепта неподлинной, бесполезной науки.

Более важным с точки зрения конструирования мифологического дискурса Сен-Симона является установление связей между «гениальностью» и «божественностью» на основе аналогии свойств. Диапазон способностей у автора подразумевает шкалу иерархически соподчиненных состояний, в рамках которой «Бог» маркирует бесконечность, а «бездарность» – ноль. Таким образом, «Бог» и «гений» есть качественно однородные понятия, выражающие различные степени совершенства. Аналогия свойств позволяет новому сакральному символу (гений) эксплуатировать подходящие значения старого (Бог), игнорируя те из них, которые не могут быть интериоризированы создаваемой знаковой системой. Вспомогательная аналогия «Царство Божье – царство света», используемая в рассматриваемом фрагменте, является хорошим примером подобных семиотических манипуляций. Царство света подразумевает справедливость, блаженство и конец истории, но не предполагает ни Апокалипсиса, ни второго пришествия Христа, ни страшного суда, предшествующих его созданию.

«Ответ другу» начинается с разделения людей на три класса: первый из них, «шествующий под знаменем прогресса человеческого духа», включает ученых, художников и всех, кто разделяет либеральные идеи; второй состоит из собственников; третий охватывает оставшуюся часть человечества, в равной степени лишенную таланта и частной собственности, но вдохновляемую навязчивой идеей равенства [11, р. 31–32]. Разделение человечества на классы, предпринятое с целью дифференцировать аргументацию в зависимости от уровня и запросов аудитории, наглядно демонстрирует представление Сен-Симона об идеальной социальной иерархии.

По заверениям Сен-Симона, почти все представители первого класса, к которым он обратился с изложением своего проекта, его одобрили и желали успеха в его реализации. И хотя данные заверения противоречат исторической действительности (первый текст Сен-Симона остался незамеченным), они объяснимы, если рассматривать их сквозь призму действительности проектируемой, поскольку со стороны потенциальных претендентов на обладание высшей формой власти такая реакция была бы вполне закономерной.

Обращение к представителям второго класса более пространно и разнообразно, наряду с увещаниями оно включает и угрозы. Объясняется это тем, что именно от «собственников» Сен-Симон ожидал наиболее крупных финансовых вливаний в проект. Необходимо было лишь убедить их, что выделенные средства станут выгодным вложением, а сопротивление нововведениям принесет неисчислимые беды. Для обоснования последнего тезиса Сен-Симон ссылается на Великую французскую революцию и напоминает о «неблагоприятной ситуации», в которую в революционный период попали собственники, подразумеваемая анархию, беззаконие и потерю многими из них имущества вследствие разрушений, захватов и экспроприаций.

Далее он указывает на то, что инициаторами революционного движения были ученые и художники, т.е. поначалу оно направлялось разумной волей, и лишь сопротивление рациональной реорганизации общества со стороны консерваторов привело к неуправляемым последствиям [11, р. 37–38]. Сен-Симон призывает собственников избегать противостояния с представителями нового духовенства, так как в результате общественно-политической борьбы первые всегда пострадают значительно больше, чем последние. Одновременно он прогнозирует скорое приближение общеевропейского кризиса, подобного французской революции. Таким образом, признание верховенства нового клира в вопросах управления обществом позиционируются как единственное средство предупредить нежелательные для собственников последствия классовой ненависти [11, р. 41].

Следующий аргумент, на этот раз благоприятный, как отмечает сам Сен-Симон, для самолюбия собственников, заключается в том, что при условии содействия процессу организации нового общества перед ними открывается возможность соучастия во власти. Выделив деньги на проект социальной реорганизации, представители второго класса не только избавят себя от ужасов анархии, но и смогут претендовать на роль «регуляторов развития человеческого разума». Чем более значительным будет вклад собственника в общее дело, тем большее политическое влияние он приобретет впоследствии. Речь идет

о формировании светских властей, подчиненных властям духовным и наделенных исполнительными функциями. Светская власть преподносится здесь не как «временная», что распространено в текстах Сен-Симона, а как «действенная». Кроме того, подписка открывает собственнику путь к переходу в высший класс.

Обращение к представителям третьего класса начинается с установления зависимости между количеством ученых и уровнем благосостояния городских и сельских тружеников. Чем больше в стране людей науки, тем лучше живут крестьяне и пролетарии. В Англии много ученых, там «все умеют читать, писать и считать», и, как следствие, в этой стране труженики в городах и даже в деревнях «едят мясо каждый день». В России же, где ученым отрезают носы и уши и ссылают в Сибирь, крестьяне «также невежественны, как их лошади», плохо питаются, плохо одеты и постоянно получают удары палками [11, р. 46–47].

Далее Сен-Симон разъясняет данную закономерность, утверждая, что ученые – это люди, наделенные даром предвидения, благодаря чему их влияние на общество приводит к большей предсказуемости и управляемости социальных процессов. Поэтому в качестве претендентов на высшую власть они не имеют себе равных. Ученый изображается в качестве провидца, неустанно работающего на благо человечества. Вскользь Сен-Симон упоминает и художников, «наполняющих досуг удовольствиями», более всего способствующими развитию интеллекта и воспитанию чувств. Поддержав проект, неимущие вынуждают собственников просвещаться, становясь учеными «либералами», и заставят их головы работать на себя в обмен на физический труд, облагороженный энтузиазмом и почтением к высшим классам [11, р. 47–48]. Сен-Симон скептически оценивает способность представителей низшего класса к самостоятельному выбору гениев. Однако он сразу же указывает им способ избежать затруднений в решении данной проблемы: посоветоваться с самими учеными [11, р. 67]. Иными словами, им предлагается быть анонимными донорами проекта, фактически лишенными подлинной возможности выбирать.

«Ответ другу» завершается обращением ко всем современникам в целом. Суть его сводится к следующему. Невежественные и неимущие массы не в состоянии эффективно управлять обществом. Наиболее совершенное социальное устройство таково: «Духовная власть в руках ученых; власть временная в руках собственников; власть определять тех, кто призван осуществлять функции великих руководителей человечества, в руках всех...» [11, р. 70]. Учитывая предшествующие рассуждения Сен-Симона, апелляция к последней из указанных форм власти, к демократии, полна цинизма и двоемыслия.

Также в рассматриваемом фрагменте Сен-Симон оговаривается, что «отсталые народы» (азиаты и африканцы) в силу особенностей своей организации, т.е. по физиологическим причинам, не могут быть равны европейцам в интеллектуальном развитии. Это значит, что они не имеют права соучастия в реорганизации общества, и в рамках единого человечества должны подчиниться воле цивилизованных народов.

Рассмотренный фрагмент усложняет структуру религиозного мифа Сен-Симона за счет включения в него новых семиотических связок. Центральная системообразующая аналогия «Бог – гений» и фундаментальное противопоставление «гений – академик» дополняются тремя промежуточными оппозициями, выражающими отношения между основными общественными классами. При этом категория «собственники» выступает в качестве медиатора, т.е. элемента, необходимого для сглаживания противоречий между категориями «гений» и «массы». С одной стороны, собственники являются носителями власти, что позволяет связать их с учеными и художниками. С другой стороны, в отличие от последних они лишены божественного дара гениальности, и поэтому, как и массы принадлежат «профанному» светскому миру. Описанная система бинарных связей помещается Сен-Симоном в контекст империалистических построений посредством постулирования непримиримого противоречия между просвещенными, цивилизованными европейцами и «отсталыми народами».

Распределение значений в рамках семиотического пространства, созданного структурой мифа, осуществляется в соответствии с семантикой сакрализованной гениальности. Положительная часть шкалы человеческих способностей развертывается между двумя точками экстремума: «академиком» как семиотическим нулем, символом бездарности, и «гением» как знаком высшей степени развития таланта. В качестве носителей промежуточных степеней совершенства выступают «просвещенные» посредством культа Ньютона собственники и народные массы. Отрицательная часть шкалы образуется «внесистемными» элементами, роль которых в данном случае играют африканцы и азиаты. Их культура рассматривается как антитекст, являющийся внешним источником зла и хаоса (мнимой угрозы для существования создаваемой мифологической системы).

Таким образом, аргументация Сен-Симона, направленная на обоснование власти и культа нового духовенства, основана на субъективно-идеалистическом подходе, поскольку провозглашает сознание гениев, порождающее научные идеи и художественные образы, единственным подлинным источником социального прогресса и социального единства. Данная аргументация использует произвольно устанавливаемые причинно-следственные связи и манипуляцию историческими фактами, что отражает ее связь

с мифологическим дискурсом как формой выражения «ложного сознания» самого Сен-Симона (идеологии самообожествления).

«Откровение» Сен-Симона преподносит идеи социальной реорганизации в развернутом и сакрализованном виде. В первую очередь провозглашается, что высшей целью человеческих усилий является бесконечное приближение к божественной мудрости. Ошибкой основателей предшествующих религий было представление о том, что Бог доверил им абсолютное знание [11, р.73], что в дальнейшем неизбежно приводило к нарастанию невежества духовенства вследствие отказа от совершенствования научного познания.

Религиозный проект Сен-Симона обещает предотвратить деградацию духовенства за счет замены традиционного клира учеными и художниками. Как уже говорилось выше, основным структурообразующим элементом реорганизованного общества должны стать «советы Ньютона», состоящие каждый из 21 деятеля наук и искусств. Наряду с единым верховным советом, выступающим как представитель Бога на земле, предполагается создание еще четырех советов, по одному от каждой из частей единого человечества: английской, французской, германской и итальянской. Все остальные народы должны сойти с арены истории в качестве самостоятельных игроков. Причем это касается не только «детей Каина» (африканцев и азиатов), но и части «детей Авеля», т.е. других европейских народов. В свою очередь часть может подразделяться на секции со своими собственными советами.

Таким образом, система управления в проекте Сен-Симона имеет трехуровневую структуру. Совет Ньютона более низкого уровня может начать функционировать только после его утверждения вышестоящим советом. Кроме того, при вышестоящем совете должны постоянно находиться делегации от всех ему подведомственных. Добровольные пожертвования «электората», поддерживающие существование советов, постепенно приобретут характер обязательного налога. А всякий, кто не станет участвовать в подписке, будет рассматриваться другими как «четвероногое» [11, р. 77].

В составе совета Ньютона необходимо, согласно Сен-Симону, выделить две неравные части: ученый совет, возглавляемый лучшим в триумвирате математиком, и художественный совет, возглавляемый наиболее выдающимся литератором. Ученый совет более значителен и по количеству членов (12 против 9) и статусно. Его задача – формирование «догматики» (на основе знания о законе всемирного тяготения), в то время как предназначением худсовета является разработка ритуально-обрядовой стороны культа гениев.

«Откровение» обожествляет фигуру Ньютона: аналогично Богу-Сыну в христианстве ему отводится место подле «Отца». Он выступает как носитель божественного логоса, направляющий просвещение и руководящий вселенной. На каждом совете лежит обязанность построить на территории своей епархии двухуровневый храм с мавзолеем Ньютона, вокруг которого предполагается сооружение комплекса лабораторий, мастерских и учебных заведений. Надземной частью храма (и внешним культом, ориентированным на массы) будет заведовать художественный совет, периодически устраивая зрелищные ритуальные «спектакли» [11, р. 83–84].

Через мавзолей Ньютона члены ученого совета и некоторые избранные смогут спускаться в подземную часть храма для участия в тайных обрядах внутреннего культа [11, р. 82–83]. Сам мавзолей Ньютона, наиболее сакральная часть храма, доступен для простых смертных. Туда необходимо приносить младенцев вскоре после их рождения (вероятно, речь идет об обряде инициации). Мавзолей должны посещать и взрослые люди, и благодаря сделанной вскользь оговорке Сен-Симона, эта обязанность приобретает зловещий смысл. Вошедший в мавзолей человек по желанию Ньютона может быть «перенесен на другую планету», т.е. изъят из общества. Вопрос о цели похищения остается открытым. Некоторое разъяснение обнаруживается во втором письме, где заявляется, что Ньютон не оставит на этой планете того, кто отказывается приносить пользу человечеству [11, р. 99]. Таким образом, речь может идти о заключении, изгнании или убийстве «неспособных», т.е. инакомыслящих.

Согласно «откровению» Сен-Симона, основатель ньютоновской религии должен обладать в обществе наивысшей властью. Это будет выражаться в эксклюзивном и пожизненном праве входа во все советы и председательствования в них. В качестве «капитана гвардии Ньютона», т.е. верховного главнокомандующего он возглавит армии верующих в крестовых походах против африканцев и азиатов. А после смерти будет погребен в могиле Ньютона [11, р. 91–92, 96].

Рассмотренный фрагмент наглядно демонстрирует одну из важнейших функций, выполнение которой в рамках мифологической системы Сен-Симона берет на себя понятие «Бог». Последнее выступает здесь в качестве дезориентирующего элемента, отводящего «удар» от самого автора. Именно голосом Бога озвучиваются все наиболее одиозные идеи Сен-Симона, о которых он не рискнул сказать даже от лица анонимных субъектов «переписки». Первая из идей такого рода связана с концепцией мировой империи, как организационно-политической формы единого человечества, предполагающей определенную иерархию народов в зависимости от их постулируемой культурной значимости. Доминирование англи-

чан, французов, немцев и итальянцев подразумевает безусловное подчинение им других, «второсортных» европейских наций: шведов, испанцев, греков и др. Положение неевропейских народов в структуре единого счастливого человечества еще более незавидно, так как их основное предназначение – быть пассивным материалом истории. В целом имперская иерархия наций в доктрине Сен-Симона совпадает с социополитической иерархией классов, дублируя ее структуру и семантику в более широком контексте.

Следующие две идеи относятся к санкционированию практики гонений на инакомыслящих в рамках новой социальной системы. Рассмотрение несогласных, неплатежеспособных и неверующих граждан в качестве «животных», т.е. индивидов находящихся вне закона, и сакрализация механизма их изъятия из общества привносит в доктрину Сен-Симона явные элементы тоталитаризма. Наличие последних в сочетании с идеологемой о высших нациях позволяет говорить о крайне правом характере ранних политических взглядов автора, что можно рассматривать как реакцию на последствия революционной трансформации французского общества. В рамках мифологического дискурса семантика социальной «бесполезности» уравнивает гипертрофированную апологию гениальности.

Последняя потенциально опасная для существования текста идея связана с декларированием исключительного статуса основателя новой религии. Право председательствования во всех советах Ньютона, получение которого не связано ни с какими демократическими процедурами, возвышает «неизвестного» благодетеля человечества над рядовыми гениями. Акт захоронения пророка в могиле Ньютона является знаком сравнительной значимости: его заслуги перед европейской цивилизацией могут быть приравнены к последствиям научной революции, инициированной открытиями основоположника современного естествознания. Текст, посредством которого косвенно определяется значимость автора, – это единственное свидетельство истины во всем произведении. Он указывает на то, ради чего оно было написано – на невротическую фантазию Сен-Симона о личном господстве и посмертном признании. Данная фантазия выражается посредством использования т.н. «нулевого знака», т.е. является означаемым без означающего (имени собственного, идентифицирующего субъекта фантазии). В гибридной структуре мифа нулевой знак образует функциональную связку с «пустым» знаком (симулякротом Бога), благодаря чему формируется идеальный законодатель идеологии самообожествления.

Оставшаяся часть фрагмента посвящена в основном «техническим» вопросам организации церкви Ньютона, подробное изложение которых маскирует или, по крайней мере, смягчает радикальный характер основных смыслов.

Письмо второе пытается обосновать тезис о том, что изложенный проект в силу своего совершенства не может быть ничем иным как божественным заветом. Его заповеди не только ясны и отчетливы для разума, но и осуществимы на практике. Но главным доказательством его небесного происхождения является тот факт, что реализация проекта заставит всех следовать заповеди любви к ближнему, не отменяя социальной иерархии и даже не трансформируя ее каким-то существенным образом: «руки бедняка будут по-прежнему кормить богатого» [11, р. 98]. Значение фрагмента, таким образом, заключается в религиозном санкционировании социальной стратификации в духе кальвинизма, которое вместе с концепцией о том, что «всякая власть от Бога», выступает в качестве религиозно-политического кода, ориентированного на культурные и деловые «элиты».

Постскрипту интересен тем, что в отличие от остального текста содержит несколько микроэлементов чистой теории религии. Религия, согласно Сен-Симону, есть человеческое изобретение, политический институт, предназначенный для общей организации человечества [11, р.100]. На доктринальном уровне ее можно сравнить с математикой как средством исчисления материи, распределенной в пространстве, и физикой, позволяющей предсказать все будущие изменения вселенной. Следовательно, религия – это социальный механизм, «исчисляющий» и перераспределяющий человеческий материал в интересах целого, делающий процесс развития общества контролируемым и предсказуемым. Постскрипту фактически отрицает божественную сущность религии, а значит, обесценивает обещания Сен-Симона об установлении социальной справедливости на сверхъестественной основе. Таким образом, уже первый религиозный текст автора демонстрирует его подлинное отношение к представлению о Боге. «Бог» для него – лишь фиктивный знак (симулякр), который используется в тексте с сугубо прагматической целью – придать проекту максимально возможную степень убедительности.

Заключение. Итак, основными сакральными символами в рассмотренном тексте являются: человечество, гений, Ньютон, Бог. Представление о человечестве, объединенном в рамках мировой империи, маркирует абсолютный предел приложения общественных сил. В композиции (синтаксисе) системы «человечество» выступает в качестве элемента, на который отвлекается внимание читателя, в то время как ему внушается базовая идеологема, связанная со статусом самого Сен-Симона (самообожествление). Благо всего человечества определяет воображаемый масштаб его деятельности и, следовательно, – его собственную значимость: только великий человек, исключительный гений способен достичь столь великой цели. «Какое прекрасное занятие – трудиться во благо человечества! Какая величественная цель!

Имеет ли человек лучшее средство приблизиться к Божеству?» [11, р. 9]. При этом прямых ссылок на собственную значимость Сен-Симон избегает. Развитие идеологии самообожествления в данном тексте имеет преимущественно латентный характер. Отсюда: анонимность первых изданий, «мнение друга», симуляция откровения.

Человечество в доктрине Сен-Симона выступает в качестве пассивного начала. Само по себе оно не обладает божественной творческой энергией. Активным началом и высшим статусом в семантике знаковой системы наделяются «гении», чей культ и пытается создать автор. Частота упоминания о гениях вместе с упоминанием о Ньюtone незначительно превышает частоту упоминания о человечестве. При этом, если термин «человечество» более или менее равномерно распределен по тексту, образуя фоновый семантический план мифологического дискурса, то максимальная концентрация термина «гений» приходится на «мнение друга», а имени собственного «Ньютон» – на «откровение». Первый из этих фрагментов посвящен попытке рационального обоснования нового культа, а второй – попытке дать сверхъестественную санкцию религиозно-политической организации. Именно эти фрагменты являются наиболее важными с точки зрения конструирования мифологического дискурса Сен-Симона, в рамках которого сакрализуется «гениальность».

«Ответ другу» – самая объемная часть произведения – посвящен гораздо более насущным и «земным» вопросам: во-первых, определению идеальной классовой структуры и системы общественных отношений; во-вторых, разработке дифференцированной стратегии рациональной аргументации, опирающейся на два основных вида кодов. «Элитарный» код ориентирован на интеллигенцию и буржуазию и предполагает словарь, включающий понятия власти, богатства, самореализации, успеха, признания и т.д. «Массовый» код предназначен для представителей «низших» классов и оперирует терминами, выражающими семантику лояльности, послушания, упорного труда, удовлетворения базовых потребностей. Иными словами, фрагмент определяет прагматику знаковой системы Сен-Симона (ее связь с предполагаемыми целевыми аудиториями).

Что касается «Бога» и «божественности», то немногочисленные случаи использования соответствующих терминов в тексте, позволяют говорить о том, что все они прямо или косвенно служат для выражения семантики безграничной гениальности. И если единое «человечество» обозначает у Сен-Симона абсолютный предел развития общественных сил, то «Бог» – абсолютный предел развития индивидуальных способностей и перспективу бесконечного самосовершенствования. Экстатическое слияние индивидуального и общественного осуществляется в пространстве политической системы, где возможность управлять поведением других напрямую определяется личными талантами и способностями.

Структура религиозного мифа Сен-Симона принуждает неопределенного абстрактного Бога к незаконной связи с гениями на основе аналогии свойств. Аналогия свойств позволяет новому сакральному символу присвоить себе необходимые значения старого, одновременно отсеивая те из них, которые не могут быть ассимилированы новой религиозной семантикой. Важнейшими денотатами, экспропрированными «гениями» Сен-Симона у традиционной теологии, являются их творческие способности, реализующиеся в созидании единого, справедливого и счастливого социального мира, а также способность выступать в качестве источника священных знаний и универсальных законов. Основным достоинством религиозной мифологии Сен-Симона является ее адаптивность. Не будучи ограниченной определенной концепцией Бога, она оставляет открытой и семантику «гениальности». В то же время такая открытость, как и отсутствие механизма закрепления и систематизации значений, порождает нестабильность мифа и усиливает угрозу его потребительской оценки как «нонсенса».

Анализ значимости отдельных понятий (наука, научный) в рамках имитативного дискурса не имеет смысла, поскольку отношения скрытой омонимии, которые их связывают, подразумевают равноценность трех основных типов знаков-имитаций (контекстуальных, обобщающих и конкретизирующих), которая обеспечивается девальвацией имитативных знаков четвертого типа (интерпретируемых в качестве антизнаков). Частота упоминания соответствующих терминов не может служить критерием для определения их статуса в знаковой системе, поскольку маскируемое различие между ними устанавливается лишь на уровне семантики, а не на уровне синтаксиса.

Разница в подходах к анализу объясняется функциональным отличием между мифологическим и имитативным дискурсами. Главная функция мифа состоит в скрытом навязывании фундаментальной идеологии, что предполагает иерархизацию системы значимостей и акцентирование элементов, которые оказывают мобилизующее и стимулирующее воздействие на потребителя. Основная функция имитативного дискурса заключается в нейтрализации угрозы критического прочтения текста путем дезориентации читателя, внимание которого «усыпляется» и рассеивается в пространстве фиктивных тождеств.

Формально роль имитативного дискурса в рамках текста совпадает с ролью мифа в рамках идеологии (подтекста, пересекающегося с текстом). Идеология должна оставаться «трансцендентной», т.е. порождать необходимый прагматический эффект (формирование ложного сознания и ложной по-

требности), при этом сводя к минимуму возможность своей критической интерпретации, выявления своих подлинных оснований. Благодаря своей структуре и системе превращенных значений миф Сен-Симона стремится обеспечить идеологии самообожествления неприкосновенность, однако осуществляется это не путем мимикрии, а посредством симуляции религиозной традиции.

ЛИТЕРАТУРА

1. Моррис, Ч.У. Основания теории знаков / Ч.У. Моррис // Семиотика : сб. переводов ; под ред. Ю.С. Степанова. – М. : Радуга, 1982. – С. 37–89.
2. Леви-Стросс, Клод. Структурная антропология / Клод Леви-Стросс ; пер. с фр. В.В. Иванова. – М. : ЭКСМО-Пресс, 2001. – 512 с.
3. Барт, Р. Избранные работы: Семиотика: Поэтика / Р. Барт ; пер. с фр., сост., общ. ред. и вступ. ст. Г.К. Косикова. – М.: Прогресс, 1989. – 616 с.
4. Бодрийяр, Ж. Симулякры и симуляция / Ж. Бодрийяр ; пер. с фр. О. А. Печенкина. – Тула : 2013. – 204 с.
5. Гладышев, А.В. Миры К.-А. Сен-Симона: От Старого порядка к Реставрации / А.В. Гладышев. – Саратов : Изд-во СГУ, 2003. – 610 с.
6. Застенкер, Н.Е. Анри де Сен-Симон / Н.Е. Застенкер // История социалистических учений. – М., 1962. – С. 220–223.
7. Кремень, Л.А. Проблемы формирования нравственного облика человека в творчестве А. Сен-Симона / Л.А. Кремень // Философская и социологическая мысль. – 1989. – № 11. – С. 69–74.
8. Хлебников, Н. Сен-Симонизм / Н. Хлебников // Исследования и характеристики. – Киев, 1879. – С. 79–157.
9. Флегонтова, С.М. Проблемы человека и творческого общества в социальной утопии Анри де Сен-Симона / С.М. Флегонтова // Проблемы человека в истории науки и философии. – Л., 1990. – С. 67–77.
10. Шалькевич, В.Ф. Сен-Симон и его место в истории социалистической мысли / В.Ф. Шалькевич // Вестн. Белорус. ун-та. Сер. 3, История, философия, научный коммунизм. – 1989. – № 2. – С. 38–41.
11. Saint-Simon, Claude-Henri de. Lettres d'un habitant de Genève à ses contemporains / Claude Henri de Saint-Simon. – 1803. – 103 p.
12. Сен-Симон, К.-А. де. Избранные произведения. В 2 т. / К.-А. де Сен-Симон ; пер. с франц. под ред. Л.С. Цетлина. – М., Л. : Изд-во Акад. наук СССР. – 1948. – Т. 1. – 467 с.
13. Saint-Simon, Claude-Henri de. Nouveau christianisme, dialogues entre un conservateur et un novateur / Claude Henri de Saint-Simon ; reproduction. – Paris : Bossange père, A. Sautelet, 1825. – 91 p.

Поступила 11.05.2017

THE SEMIOTICS OF CLAUDE HENRI SAINT-SIMON'S RELIGIOPOLITICAL PROJECT

V. IONE

The article presents the results of a semiotic analysis of Claude Henri Saint-Simon's religious writings, which posit a socio-political project seeking to 'reorganize' humanity. This project was arguably influenced by an extant ideology of self-deification, alongside Saint-Simon's neurotic fantasies, which led him to accept his own superiority and status as the greatest prophet of all time. The article reconstructs the structure, semantics and pragmatics of Saint-Simon's religiopolitical myth, whose form carries a hidden ideological motive. The author also provides a systematic exposition of the elements that constitute Saint-Simon's discourse which functions as a mimicry of science.

Keywords: *Saint-Simon, semiotics of religion, mythology, simulation, mimicry, religious ideology, religious scientism.*

УДК (08)27(476)

**ПАЛІТЫКА ЭКУМЕНІЗМУ П ВАТЫКАНСКАГА САБОРА
І КАНЦЭПЦЫЯ “РАЗЛОМУ ПАМІЖ УСХОДАМ І ЗАХАДАМ” ТАМАША ПАДЗЯВЫ**

*канд. філас. навук, доц. Г.І. КЛІМОВІЧ
(Беларускі дзяржаўны медыцынскі ўніверсітэт, Мінск)*

Разглядаецца ўзаемаўплывы усходняй і заходняй цывілізацыйных плыняў у творчасці беларускіх каталіцкіх інтэлектуалаў. Адзначаецца, што дадзеная тэма з’яўлялася актуальнай для айчынных мысліцеляў. Атрымаўшы першы імпульс у праграмным творы І. Абдзіраловіча “Адвечным шляхам”, яна працягвала развівацца ў межах творчай спадчыны прадстаўнікоў каталіцкай філасофіі на Беларусі. Адначасова дадзены кірунак звязаны з дзвюма асаблівасцямі: па-першае, тэма ўзаемаўплываў увасобілася ў рэдуцыраваным выглядзе – у тэме ўніі, па-другое, тэарэтычнае асэнсаванне такой ідэалагічнай з’явы як экуменізм, амаль не закраналася беларускімі аўтарамі. Вылучаецца з гэтага шэрагу постаць а. Тамаша Падзявы, які на старонках польскага часопіса “Знак” здолеў прадставіць арыгінальную канцэпцыю “разлому паміж Усходам і Захадам” на падставе адрознення паміж крыніцамі паходжання і асноўнымі ідэямі светапогляду двух уплывовых тыпаў культур.

Ключавыя словы: беларуская думка, каталіцкая філасофія, усходняя і заходняя традыцыі хрысціянства, усходні вектар палітыкі Ватыкана, філасофія на мяжы, Тамаш Падзява.

Мэта дадзенага артыкула – даследаванне спецыфікі ўвасаблення ідэй палітыкі экуменізму, сфармуляваных падчас працы П Ватыканскага Сабору, у творчасці прадстаўніка каталіцкага кірунку рэлігійнай філасофіі на Беларусі – а.Тамаша Падзявы. Актуальнасць пазначанай тэмы абумоўлена некалькімі фактарамі. Цяжка недаацаніць унёсак Ватыкана ў паляпшэнне стасункаў паміж краінамі сацыялістычнага лагера і краінамі Захаду. Таксама для шматлікіх прадстаўнікоў каталіцкай царквы, якія нягледзячы на рэпрэсіўныя захады, працягвалі адстойваць сваё права на рэлігійную прыналежнасць, гэты фактар быў адчувальнай падтрымкай і доказам неабходнасці барацьбы за свае правы.

Натуральна, што сярод айчынных інтэлектуалаў назіраецца інтарэс да ўзаемадзеяння ўсходняй і заходняй традыцый хрысціянства. Алюстравалася ў асноўным дадзеная праблематыка ў напрамку распрацоўкі ідэй ўніі ў якасці нацыянальнай рэлігіі, якая можа перадолець тыя супярэчнасці, якія ўзніклі перад беларусамі: найбольш складаныя з іх былі абумоўлены адначасовай наяўнасцю артадаксальнай і рыма-каталіцкай плыняў хрысціянства, а ў культурным плане – цывілізацыйнымі ўплывамі Усходу і Захаду.

Праблематызаваў памянёны аспект на тэарэтычным узроўні ў творчасці, указваючы на відавочныя супярэчнасці, упершыню І. Абдзіраловіч, адзначаючы наступнае: “Ваганьне паміж Захадам і Усходам і шчырая няпрыхільнасць ні да аднаго, ні да другога зьяўляецца асноўнаю адзнакаю гісторыі беларускага народу. Прыклад Скарыны, аб якім да гэтай пары няведама, хто ён быў такі, ці каталік, ці праваслаўны, і пэўна, што і той і другі разам, адбівае гэтае зьявішча беларускага духу ў індывідуальнасці, ў душы нашага першага інтэлігента. Гэтую рысу беларуская народная інтэлігенцыя захавала і да нашай пары, але, як бачым, на тое ёсць гістарычныя прычыны” [1, с. 9]. Работу І. Абдзіраловіча “Адвечным шляхам” прынята лічыць пачаткам асэнсавання дваістасці гістарычных шляхоў беларускай нацыі. Зразумела, што прадстаўнікі рэлігійнай плыні філасофіі на Беларусі спрабавалі вырашыць дадзенае пытанне ў межах хрысціянскай каштоўнаснай сістэмы. Гэтым і можа быць абумоўлены інтарэс да ідэй рэстаўрацыі ўніі як на украінскіх, так і на беларускіх землях. У асноўным асэнсаванне ўніі, як ужо пазначалася, адлюстравалася ў творчасці беларускіх аўтараў у практычным кірунку з яркім апалагетычным адценнем. У якасці прыкладу тут можна прывесці працы Л. Гарошкі, А. Станкевіча, В. Шутовіча і інш. У якасці праграмага твору, прысвечанага дадзенай праблематыцы, варта ўзагадаць “Пад знакам “рускае” і “польскае” веры” Л. Гарошкі [2]. Аднак на тэарэтычным узроўні асэнсаванне праблемы цывілізацыйных уплываў Усходу і Захаду на старонках “Хрысціянскай думкі”, “Зніча” і “Божым шляхам” прадстаўлена толькі ў артыкуле П. Задумы (крыптонім Пятра Татарыновіча) “Нашае палажэнне – нашыя мэты” [5]. Рэфлексуючы над праблемай Усход-Запад, аўтар адзначае: “Калі-б хто хацеў трапіць назваць як культурна-нацыянальнае, так і геапалітычнае палажэнне нашага народу, дык хіба не знойдзе для гэтага больш адпаведнага тэрміну, як вось гэты: на скрыжаванні. На гэтым скрыжаванні розных дарогаў, інтарэсаў і ўплываў суджана было нашаму народу збудаваць сабе сялібу. З поўначы ваяўнічая Балта-Скандынавія, а з паўдня багатае старакультурнае Грэцка-Рымскае Міжзямор’е, з захаду Германа-Польскі, а з усходу Эўразійска-Расейскі экспансіўны свет. Наколькі з аднаго боку гэткае палажэнне давала народу культурна-гандлёвыя магчымасці, як той

гістарычны шлях “з Вараг у Грэкі”, натолькі з другога гэтае-ж палажэнне выстаўляла край на сьмяротныя небяспекі. У нашых часох гэтыя небяспекі выраслі да жахлівых разьмераў” [5, с. 1].

Такім чынам, можна адзначыць першую асаблівасць, уласціваю для напрамку рэфлексіі беларускіх каталіцкіх інтэлектуалаў: тэма напружанага дыялогу паміж заходняй і ўсходняй цывілізацыйнымі плынямі была для дадзеных аўтараў актуальнай, але ўвасобілася яна ў рэдуцыраваным выглядзе – у тэме ўніі.

Трэба адзначыць, што “усходні кірунак” палітыкі Ватыкана амаль не кранаўся ў творчасці беларускіх аўтараў. Гэта можа быць патлумачана тым, што большасць дадзеных аўтараў у перыяд II Ватыканскага Сабору знаходзілася ў эміграцыі і лічыла больш важкімі праблемы захавання каштоўнасцяў беларускай нацыі, а таксама захавання самаго касцёлу перад небяспекай ваяўнічага атэізму. Лагічна, каб у сувязі з дадзенымі праблемамі, “усходняя палітыка” Ватыкана павінна была ўвайсці ў праблемнае поле рэфлексіі беларускіх каталіцкіх аўтараў, але такога не адбылося. І ў гэтым заключаецца другая асаблівасць успрыняцця вышэйпазначанай праблематыкі ў творчасці беларускіх мысліцеляў.

Адзіным аўтарам, які выпадае з дадзенага напрамку, з’яўляецца Тамаш Падзява, які прысвяціў вялікую частку сваёй творчай працы тэарэтычнаму асэнсаванню рэлігійных і філасофскіх аспектаў удзянення ўсходняй візантыйскай традыцыі, а таксама вызначэнню яе асноўных адрозненняў ад рыма-каталіцкай. У святле вышэйпазначанага даследавання творчасці Т. Падзявы мае безумоўную актуальнасць і патрабуе пільнага вывучэння.

Карані ўзнікнення палітыкі экуменізму трэба шукаць у дзейнасці II Ватыканскага Сабору (1962–1965). Як вядома, асноўнай яго мэтай была спроба абнаўлення і рэарганізацыі дагматычнага вучэння, а таксама палітыкі рыма-каталіцкай царквы, а самі прынятыя рашэнні ўвайшлі ў гісторыю пад назвай Аджарнамента. Сярод асноўных пытанняў, якія закраналіся напрацягу дзейнасці Сабору (праблема збаўлення, культ марыіны, абнаўленне літургіі і г.д.), быў сфармуляваны накірунак экуменізму – руху за пераадоленне супярэчнасцей паміж рознымі хрысціянскімі царквамі. Сутнасць і асноўная ідэя экуменізму можа быць прадстаўлена адным выразам, які набыў вялікую папулярнасць пасля заканчэння Сабору: *Ut omnes unum sint* (абы ўсё сталася адным). Таксама трэба адзначыць, што канцэпт экуменізму атрымаў шырокую падтрымку сярод усіх дэлегатаў Сабору: так за прыняцце схемы ўвасоблення дадзенай ідэі 2137 удзельнікаў прагаласавала “за” і толькі 11 “супраць” [11, с. 10].

У выніку быў прыняты дэкрэт, ва ўводзінах якога падкрэслівалася неабходнасць узмацнення высілкаў для навяртання аднасці сярод усіх хрысціян як адной з галоўных мэт II Ватыканскага Сабору [11, с. 10]. У дакуменце падкрэслівалася, што Хрыстос заснаваў адзіны і агульны для ўсіх Касцёл, але насуперак гэтаму ў сучасным свеце існуе мноства розных адгалінаванняў, якія сцвярджаюць, што кожнае з іх з’яўляецца сапраўдным спаткаемцам Хрыста. Гэты падзел відавочна ідзе насуперак яго волі [11, с. 10]. Сярод іншага прапаноўвалася замяніць ужыванне такіх слоў як “схізматыкі” і “еретыкі” на “братоў адлучаных” (*Fratres Separati*), а таксама прапаноўвалася падчас дыскусій аб вяртанні вернікаў да лона каталіцкай царквы замяніць канцэпт “навяртанне”, які падкрэслівае памылковасць папярэдняга веравызнання, на больш нейтральны “паяднанне” [11, с. 164]. Таксама падкрэслівалася, што каталіцкая царква павінна першай зрабіць крок насустрач прадстаўнікам іншых веравызнанняў [11, с. 165].

Дзеля справядлівасці трэба адзначыць, што ідэі паяднання існавалі па-за ўніійным праблемным полем і да II Ватыканскага Сабору, напрыклад, у рабоце “Свет з Востока: взгляд на католическое Православие сравнительно с Папством и Протестантизмом” артыкулююцца праграмныя ўстаноўкі падобнага кшталту: “Пасля таго, як Папа адарваў Заходнюю Царкву ад Усходняй, Усходняя Царква, згодна сведчанням гісторыі, захавала каталіцкае вучэнне, якое было адзіным і нязменным да сённяшняга часу і чакае з нецярпеннем уз’яднання ўсёй хрысціянскай царквы” [9, с. II].

Ідэалогія экуменізму пачала імкліва пашырацца ў межах касцёла пасля II Ватыканскага Сабору. Практычнае ўвасобленне яна атрымала ў фарміраванні так званага “ўсходняга вектара” Ватыкана.

Дадзены факт шырока адлюстраваны ў межах даследаванняў савецкіх аўтараў. Так, напрыклад, наяўнасць дыялогу адзначае даследчыца В.П. Мазалава: “У паслясаборны перыяд сфарміравалася форма дыялогу, у чым была вялікая заслуга дзяржаўнага сакратара Ватыкана, якога яшчэ называюць “архітэктарам” “усходняй палітыкі”, Агасціна Казаролі. Ён праводзіў паслядоўную лінію па замацаванню пазіцыі каталіцкай царквы ў сацыялістычных краінах шляхам дасягнення пэўных дамоўленасцяў з іх урадамі. І трэба адзначыць, палітыкай “невялікіх крокаў” дасягнуў некаторых вынікаў, якія адлюстраваліся ў стабільных узаемаадносінах паміж каталіцкай царквою і сацыялістычнымі краінамі. Дзейнасць Казаролі была цалкам санкцыянавана Паўлам VI” [8, с. 7].

Асноўную мэту “ўсходняга кірунку” палітыкі Ватыкана можна ахарактарызаваць як імкненне стварыць ідэалагічныя перадумовы для паспяховага распаўсюджвання каталіцызму ў рэгіёнах, дзе ён, у сілу гістарычных абставін, каранёў не меў, а таксама ўзмацніць уплыў на тэрыторыях, дзе ён ужо быў значна саслабелы. На афіцыйным узроўні гэта знайшло адлюстраванне ў некаторых энцыкліках, выдд-

зены папскім прастолам. Сярод іншых трэба ўзгадаць “Slavorum Apostoli”, дзе артыкулюецца ідэя пераадолення расколу паміж заходняй і ўсходняй царквамі [12], а таксама “Euntus in mundum”, прысвечанай тысячагоддзю хрышчэння Русі [6].

Адначасова трэба адзначыць, што дадзеныя словы аб паспяховым узаемадзеянні Ватыкана і дзяржаваў сацыялістычнага лагера не зусім адпавядалі рэчаіснасці. Так, палітыка Ватыкана была фундавана непрыняццем і асуджэннем сацыялістычнай дзяржаўнасці і ідэалогіі, а таксама крытыкай марксісцка-ленінскага вучэння, адмоўным стаўленнем да тэорыі і палітыкі сацыялістычных вучэнняў, што канешне, будавала пэўныя перашкоды на шляху паразумення. Асабліва адчувальным было пагаршэнне адносін падчас Яна Паўла II, які неаднаразова адмоўна выказаўся ў бок ідэалагічнага складніку краін сацыялістычнага лагера. Такую рэзкую крытыку можна патлумачыць унутранымі праблемамі каталіцкай царквы: як раз у гэты час назіраецца хваля зацікаўленасці марксісцкім метадам сярод некотрай часткі каталіцкай інтэлігенцыі.

Найбольш поўна тэма ўзаемадзеяння ўсходняй і заходняй плыняў хрысціянства ў межах творчай спадчыны прадстаўнікоў каталіцкай філасофіі XX ст. на Беларусі рэпрэзэнтавана ў творчасці а.Т. Падзявы. Сам а.Т. Падзява меў ступень доктара філасофіі (атрымаў у Папскім Грэгарыянскім універсітэце) [10, с. 8], з’яўляўся прэфектам кангрэгацыі Усходніх цэркваў [10, с. 9]. Пытанне цывілізацыйных уплываў Усходу і Захаду было цэнтральным у рэфлексіі а. Т. Падзявы, што дае падставу некаторым даследчыкам характарызаваць яго дзейнасць як “філосафа на мяжы” [3].

Артыкулы, прысвечаныя дадзенай тэматыцы, апублікаваны а.Т. Падзявам на старонках знакамітага польскага філасофскага часопіса “Знак”. Трэба таксама адзначыць, то ён – адзіны з беларускіх аўтараў, хто рэгулярна супрацоўнічаў з дадзеным выданнем. Усе работы часоў “Знака” могуць быць падзелены на дзве групы. Першы перыяд можна назваць “дасаборным”, ён прадстаўлены даследаваннямі, прысвечанымі літаратурнай спадчыне такіх вядомых рускіх творцаў як В. Розанаў і Ф. Дастаеўскі, складаецца з філасофскіх нарысаў “Дастаеўскі”, “Чалавек, які не зграшыў супраць Духа Святога” і “Ці быў Дастаеўскі філосафам?”. Нягледзячы на тое, што ў дадзеных працах яшчэ адсутнічае ў выкрашталізаваным выглядзе тэма ўзаемаўплываў Усходу і Захаду, з’яўляюцца першыя спробы яе асэнсавання. Аўтар артыкула ідэю аб неабходнасці фокусу не толькі на каштоўнасцях заходняй культуры, але і ўсходняй, не браць якую пад увагу, згодна яго пункту гледжання, неаб’ектыўна і памылкова: “Мы ведаем рэчаіснасць толькі такой, якой яна адлюстравалася нам у крывым лустэрку Захаду. Але мы не з’яўляемся толькі “пячорнымі людзьмі” Платона, кожнаму з нас зусім нескладана павярнуцца тварам на Усход і гэта вартае тых цяжкасцяў, якіх ад нас патрабуе. Таму што можам убачыць тое, чаго ў заходнім лустэрку ніколі не заўважым” [15, s. 1581].

У перадсаборны перыяд у творчасці аўтара ўзнікаюць першыя спробы асэнсавання артадаксальнай плыні з дапамогай метафар: а.Т. Падзява ўжывае выразы “руская душа”, “руская стыхія” [13, s. 1178], супрацьпастаўляючы яе рацыяналізму каталіцкай царквы. Надалей у другі перыяд аўтар разірае ідэю надрацыянальнасці артадаксальнай традыцыі, адзначаючы, што калі для рыма-каталіцкай рэлігійнай філасофіі асноватворным было пытанне ўзаемадзеяння канцэптаў вера-розум, то для праваслаўнай традыцыі кожная веда, незалежна ад яе паходжання, ужо мела сакральны характар [18, s. 1527]. Ужо ў ранні перыяд а.Т. Падзява вылучае яшчэ адну важную рысу рускай культуры і праваслаўя “звышнатуральную шчырасць”, якая ўспрымаецца заходнім мысленнем як нешта паталагічнае [13, s. 1183]. Найбольш ярка асэнсаванне ўсходняй традыцыі і звязанай з ёй спецыфікі ментальнасці ўсходняга тыпу праяўляецца ў яго праз “метафару вады”: “душа расейская адрозніваецца ад душы заходняй культуры, як вадкае цела ад цвёрдага цела” [13, s. 1179]. Згодна з логікай аўтара, з гэтай “цяжучасці” вынікае такая характэрная для руска-праваслаўнай цывілізацыі рыса, як анархія” [13, s. 1179].

У ранніх работах аўтар яшчэ не ставіць перад сабой задачы вылучыць асноўныя светапоглядныя адрозненні паміж праваслаўнай і каталіцкай традыцыямі, але ў рабоце “Дастаеўскі” ўжо з’яўляюцца першыя з канцэптаў, якімі ён будзе карыстацца параўноўваючы заходнюю і ўсходнюю традыцыі, гэта – “канечнасць” і “вольнасць” [15, s. 1584].

З 1962 года, як раз у перыяд адкрыцця II Ватыканскага узмяняецца і тэматыка работ Т. Падзявы. У гэты час цэнтральнай тэмай яго рэфлексіі становіцца праблематыка ўсходне-заходніх царкоўных уплываў, прадстаўленых ў філасофскіх нарысах “Хрысціянскі ўсход і Расія”, а таксама “Разлом паміж Усходам і Захадам”. Сфармуляваныя аўтарам высновы ствараюць цэласную сістэматычную канцэпцыю, асноўнымі аб’ектамі якой выступаюць заходні і ўсходні тыпы культуры, а прадметам – выяўлення ім у працэсе даследавання супрацьпастаўленні. Пры гэтым высновы маюць больш песымістычны характар, чым саборны дэкрэт, прысвечаны экюменізму, прыняты ў 1965 годзе. І гэта пры тым, што а.Т. Падзяву лічуць адным з дзеячоў менавіта экюменістычнага напрамку [4, с. 15].

Звяртаючыся да канфрантацыі паміж Уходам і Захадам у дагматычным плане, ён адзначае супрацьлегласці ва ўспрыняцці канцэпта Богачалавека, праблематычнасць для праваслаўных прыняцця Папы, які мае найвышэйшую і поўную юрысдыкцыю над Рыма-Каталіцкаю Царквою як у пытаннях веры

й маралі, так і ў пытаннях дысцыпліны і кіравання [16, s. 207–208], у дактрынальным плане – шматпланавасць тэалагічных уплываў на Усходзе і супрацьлеглую ім маналітнасць дактрыны на Захадзе, а таксама стаўленне да праблемы вольнасці, якая ва ўсходняй культуры, паводле пункту гледжання аўтара, уласціва толькі для ўнутранага жыцця чалавека, у той час як для Захаду канцэпт “вольнасці” распаўсюджваецца таксама і на грамадскае жыццё, што змяняе ход гісторыі заходняй цывілізацыі [16, s. 213, 208.]. Для ўсходняга ладу жыцця паняцце сацыяльнай вольнасці замяняецца на дзяржаўны абсалютызм. Таксама супрацьлеглымі па сваёй сутнасці з’яўляюцца распаўсюджаны на Захадзе і ўсходзе ідэалагічныя плыні цэзарапапізму і папацэзарызму [17, s. 1362].

Аўтар бачыць у якасці асноватворнага пытанне крыніц фарміравання ўсходняга хрысціянства. І згодна яго пункту гледжання яны значна адрозніваюцца ад заходняга, гэта неаплатанізм, маніхейства і гнастыцызм [17, s. 1348]. Візантыйскі містыцызм паступова становіцца падставай сваесаблівай праваслаўнай і ў першую чаргу расійскай духоўнасці, што ў сваю чаргу вядзе да антытэзісу духа і цела, добра і зла, вольнасці і канечнасці [18, s. 1515]. Аскеза, пакута, якая для Заходняй цывілізацыі неабходная для пераадолення зла і дасягнення агульнага добра, губляе тут сваю мэту і становіцца, на думку аўтара, аскезай дзеля аскезы [18, s. 1521].

Такім чынам, у творчасці а. Тамаша Падзявы была сфармулявана канцэпцыя “разлому паміж Усходам і Захадам”, у якой на падставе глыбокага тэрэтычнага аналізу была зроблена выснова аб адсутнасці ў межах тагачаснай сітуацыі пазіцыі для культурнага злучэння заходняй і ўсходняй царквы. а. Тамаш Падзява, якога прынята разглядаць у якасці аднаго з архітэктараў палітыкі экуменізму, падкрэслівае ў сваіх творах неабсяжную бездань, што аддзяляе гэтыя дзве плыні адна ад адной. Ён ўпершыню ў айчынным думцы вылучае розныя ідэалагічныя і філасофскія крыніцы фарміравання ўсходняй і заходняй рэлігійнай традыцыі, што ставіць у сваю чаргу ўжо пад сумненне саму магчымасць ідэі *ut omnem unum sint*. Трэба адзначыць, што ў аптымістычны час II Ватыканскага сабору, ён фармулюе стварэннем сваёй канцэпцыі перад каталіцкай інтэлектуальнай супольнасцю няёмкія пытанні, адказы на якія шукаюцца дагэтуль.

Стварэнне дадзенай канцэпцыі дазваляе, з аднаго боку аднесці Т. Падзяву да шэрагу іншых вядомых тэрэтыкаў экуменізму, а з другога – прымушае яшчэ раз пераасэнсаваць мэтазгоднасць і асноўныя ідэі палітыкі Аджарнамента і экуменізму ў межах Рыма-каталіцкага касцёла.

Па сутнасці, Т. Падзява з’яўляецца адзіным з беларускіх аўтараў, які здолеў асэнсаваць новыя павевы каталіцкага веравучэння на грунтоўным тэрэтычным пазёме, сфармуляваць глыбокую крытычную пазіцыю да новага кірунку ідэалогіі Рыма-Каталіцкай царквы. З другога боку, пытанні, якія ён паставіў перад сабой ў творчасці, так і не знайшлі адказаў у далейшым развіцці рэфлексіі аўтара ў дадзеным кірунку, застаюцца яны невырашанымі для Каталіцкай царквы і па сённяшні дзень.

ЛІТАРАТУРА

1. Абдзіраловіч, І. Адвечным шляхам: Даследзіны беларускага светагляду / І. Абдзіраловіч. – Мінск : Навука і тэхніка, 1993. – 44 с.
2. Гарошка, Л. Пад знакам “рускае” і “польскае” веры / Л. Гарошка // Божым шляхам. – 1954. – С. 12–24.
3. Героі Беларускай Грэка-каталіцкай Царквы: ераманак Тамаш (Падзява) – святар і філосаф, які быў заўсёды на мяжы [Электронны ресурс]. – Режим доступа: <http://archive.li/4jsE9#selection-509.0-509.110>. – Дата доступа: 24.04.2017.
4. Жарнасек, І. Як свечка на алтары : Тамаш Падзява. Святар, законнік (1906–1975) / І. Жарнасек // Ave Maria. – 2011. – № 4. – С. 15.
5. Задума, П. Наше палажэнне – нашы мэты / П. Задума // Божым шляхам. – 1947. – № 1. – С. 1–2.
6. Иоанн Павел II Euntus in mundum [Электронны ресурс]. – Режим доступа: <http://www.christusimperat.org/ru/node/13476>. – Дата доступа: 24.04.2017.
7. Ковальский, Н.А. Католицизм и международные отношения / Н.А. Ковальский. – М. : Междунар. отношения, 1989. – 268 с.
8. Мазалова, В.П. Католицизм – четверть века спустя после II Ватиканского собора / В.П. Мазалова. – М. : Знание, 1989. – 63 с.
9. Овербек, И.И. Свет с Востока: взгляд на католическое Православие сравнительно с Папством и Протестантизмом / И.И. Овербек. – Вильно : Изд. Вилен. православного Свято-Духов. братства, 1867. – 159 с.
10. Сіповіч, Ч. Айцец Тамаш Падзява / Ч. Сіповіч // Божым шляхам. – 1975. – № 145–146. – С. 8–10.
11. Bardecki, A. Kościół epoki dialogu / A. Bardecki. – Londyn : Katolicki ośrodek wydawniczy veritas, 1967. – 303 s.
12. John Paul II Slavorum Apostoli [Electronic resource]. – Mode of access: http://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/en/encyclicals/documents/hf_jp-ii_enc_19850602_slavorum-apostoli.html. – Date of access: 24.04.2017.
13. Podziawo, T. Człowiek, który nie zgrzeszył przeciwko Duchowi / T. Podziawo // Znak. – 1958. – № 52. – S. 1176–1191.
14. Podziawo, T. Czy Dostojewski był filozofem? / T. Podziawo // Znak. – 1960. – № 73–74. – S. 1026–1028.

15. Podziawo, T. Dostojewski / T. Podziawo // Znak. – 1959. – № 66. – S. 1581–1609.
16. Podziawo, T. Rozłam między Wschodem i Zachodem / T. Podziawo // Znak. – 1965. – № 128–129. – S. 206–219.
17. Podziawo, T. Wschód chrześcijański i Rosja / T. Podziawo // Znak. – 1961. – № 88. – S. 1348–1369.
18. Podziawo, T. Wschód chrześcijański I Rosja / T. Podziawo // Znak. – 1961. – № 89. – S. 1515–1536.

Поступила 17.05.2017

**ECUMENISM POLICY OF THE SECOND VATICAN COUNCIL AND CONCEPT
OF “RIFT BETWEEN EAST AND WEST” BY THOMAS PADYAVA**

G. KLIMOVICH

The main theme of the article is the influence of Eastern and Western civilization trends in the works of the Belarusian Catholic intellectuals. It is noted that this theme had big importance for Belarusian thinkers. After receiving the first pulse in a program work of I. Abdziralovich "By Eternal Way", it continued to develop within the creative heritage of the representatives of Catholic philosophy in Belarus. At the same time, this trend had two features: firstly, the theme was embodied in a reduced form - in the subject of the religious union, and secondly, Belarusian authors rarely touched the theoretical understanding of such phenomena as the ideology of ecumenism except Tamash Padyava. This author on the pages of the Polish magazine "Znak" presented the original concept of the "fracture between East and West," based on the difference between the sources and the origin of the basic ideas of Christian philosophy of these two powerful types of culture.

Keywords: *Belarusian thought, Catholic philosophy, eastern and western traditions of Christianity, eastern vector of Vatican policy, the philosophy at the border, Thomas Padyava.*

УДК 1:316.334.3(476)

**ФИЛОСОФСКИЕ ОСНОВАНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ И ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ
ИНСТИТУТА «ГРАЖДАНСКОГО ОБЩЕСТВА» В РЕСПУБЛИКЕ БЕЛАРУСЬ***канд. филос. наук, доц. М.Я. МАЦЕВИЧ**(Академия управления при Президенте Республики Беларусь, Минск)*

Проводится историческая реконструкция эволюции института «гражданского общества» в европейской культуре на основании выявления его философских идеальных типов; очерчивается нормативный смысл понятия «гражданское общество»; обозначаются его «границы»; выявляются модели различных гражданских обществ через констатацию специфических неотъемлемых черт в разных странах и у разных народов, а также показывается природа функционирования института «гражданского общества» в структурном, историческом и культурном контекстах. Гражданское общество можно рассматривать: во-первых, как самоорганизацию и самозволюцию индивидуальных интересов; во-вторых, как гарант правового государства; в-третьих, в качестве буфера демократических процессов; в-четвертых, как институт гласности, открытости, аксиологического и политического плюрализма. В каждой стране демократические идеалы реализуются по-своему – с учетом истории, обычаев, иерархии ценностных приоритетов, уровня социально-экономического развития. И каждый народ должен сам выбирать, выработать соответствующие формы и механизмы политической самоорганизации, опираясь на национально-историческую традицию. Концептуально-методологической основой для написания репрезентируемой статьи послужили труды заведующей кафедрой политических наук и философии Львовского регионального института государственного управления Национальной академии государственного управления при Президенте Украины, доктора философских наук Антонины Колодий.

Ключевые слова: *гражданское общество, цивилизованное общество, социум, демократия, солидаризм, этизация, саморегуляция, антинолизм, делиберативная демократия, дискурс, зона открытости, аксиологизация.*

Введение. История философии свидетельствует, что неотъемлемым условием становления демократических государств и формирования наций является разворачивание системы гражданских институтов, которые, в конечном счете, формируют гражданское общество.

Сегодня немало авторов употребляют понятие «гражданское общество» в качестве ключевой дефиниции периода посткоммунистической трансформации социума. Среди исследователей переходных процессов доминирует убеждение, что «демократия» провозглашенная не может стать демократией реальной, пока гражданское общество не усилится настолько, чтобы стать действенным конкурентом и оппонентом старой номенклатуры, а без истинного гражданского общества рыночный капитализм неминуемо перевоплощается в капитализм мафиозный.

Но зададимся вопросом: откуда вообще берется гражданское общество? На Западе – одна историчность, у нас – совсем другая. Процесс становления гражданственности всегда был очень сложным и длительным. Насколько его можно называть успешным и перспективным всегда зависело и, прежде всего, зависит от самой страны и ее народа, его национальной самоидентификации. Концептуально-методологической основой для написания репрезентируемой статьи послужили труды Антонины Колодий (заведующей кафедрой политических наук и философии Львовского регионального института государственного управления Национальной академии государственного управления при Президенте Украины, доктора философских наук).

Концепция гражданского общества, которая стала формироваться в начале Нового времени, развивалась и усиливалась параллельно с развитием и обогащением представлений о социальной реальности. Но, начиная со 2-й половины XIX и до 2-ой половины XX стст. про нее вдруг забыли. А когда в 80-х годах XX в. рассматриваемое понятие превратилось в ключевой термин интеллектуальных политических инсинуаций, выяснилось, что не все вкладывают в него один и тот же смысл. За более чем сто лет своей истории оно стало полисемантическим: в разных странах и в разные эпохи ему придавали порой совершенно различные значения [1, с. 7].

Поэтому перед автором статьи, исходя из методологической матрицы работ А. Колодий, встали следующие задачи: 1) точнее очертить нормативный смысл понятия «гражданское общество», определить, что оно означает собою как идеальный тип; 2) точно обозначить его «границы», отличив специфическими характеристиками чертами от остальных социальных феноменов; 3) выявить модели различных гражданских обществ через констатацию специфических неотъемлемых черт гражданского общества в разных странах и у разных народов.

В статье проводится историческая реконструкция, используются метод дескрипции, единства исторического и логического, восхождения от абстрактного к конкретному, метод компаративного анализа.

Основная часть. По мнению профессора калифорнийского университета Д. Александра, «гражданское общество первого типа» (как социальный феномен и как теоретическая концепция) охватывает период с конца XVII до 1-й половины XIX стст. Его основы были заложены такими мыслителями, как Дж. Локк, А. Фергюссон, Ш.Л. Монтескьё, И. Кант, Ф.Г. Гегель, А. де Токвиль.

Устоявшийся термин «*societas civilitas*» (позднее *civil society* – цивилизованное общество) [2] употребляли для обозначения новых общественных порядков, которые утверждались все с большей силой. Философы пытались зафиксировать резкое противостояние государства и общества, их онтологический и этический антиномизм. Общественная жизнь вдруг обнаружила две совершенно самостоятельные, автономные сферы: политическую и социальную, гражданскую. В последней жизнь развивалась и базировалась на идеях индивидуальной свободы, защиты собственных личностных интересов.

Первые концепции гражданского общества настаивали на доминировании экономической идейной составляющей. Так, сами индивиды проявляли себя в качестве независимых субъектов экономической и гражданской деятельности, ссылаясь на механизмы рыночной саморегуляции, требуя как можно меньшего вмешательства государства в их личные дела. Функции государства сводились к утверждению и проведению в жизнь законов, которые были заранее экспликацией надежд и чаяний всеобщей воли ответственности, защищали нерушимость их прав и свобод.

В XVIII в. наряду с экономикой появилась и иная автономная сфера общественной жизни: сфера неполитического гражданского единства с самостоятельной областью философско-идеологического давления. Все проблемы, которые считались объектом гражданской заинтересованности, были репрезентированы сферой гражданской активности, в которую не имеет права вмешиваться государство. Личная жизнь была обозначена как сфера приватного, а публичная сфера была поделена на две: политическую и общественную (сферу открытости).

Кроме утверждения первичности и автономности гражданского общества значительное внимание в тот период уделялось обоснованию основных нравственных идеалов и принципов, а также рассуждениям о сути «цивилизованности». Адам Фергюссон, кроме четкого противопоставления гражданских (цивилизованных) обществ обществам диким, варварским, главное значение придавал наличию толерантных, миролюбивых отношений между людьми. В этот период подспудно берет начало и плавная тенденция формирования второго типа гражданского общества, тенденция «этизации» рассматриваемого понятия, особенно в английской социальной философии, нарочито подчеркивается роль гражданского общества в морали, сфере образования и политической культуры, в жизни социума [3].

Нераздельность морали и права, принципов правового государства и гражданского общества особенно скрупулезно обосновывались в работах немецких философов И. Канта, а также Г.В.Ф. Гегеля. Определяя государство как реализацию действий, усилить Разума, Гегель выступал за кодификацию законов, открытой публичной судебной системы; за создание и утверждение суда присяжных, формируя тем самым устойчивые принципы правовой державы, второго, основывающегося на философии и морали, типа гражданского общества. Гегель связал воедино принципы правового государства с необходимостью наличия и функционирования гражданского общества. Он сумел систему эгоистических потребностей и интересов индивида диалектически увязать с публичной сферой гражданских общественных интересов, таким образом непосредственно урегулировав и «сняв» все противоречия и социальные конфликты.

Каждый индивид стремится удовлетворить лишь свои специфические эгоистические потребности и цели, но сделать это он может только во взаимодействии с другими людьми. Особое значение Гегель придавал корпорациям (или гражданским объединениям), которые «скрепляют» индивидов согласно роду деятельности и индивидуальным способностям [4, §188]. Элементами гражданского общества с точки зрения Гегеля являются: система потребностей, система правовых обязанностей, наличие четкой и слаженной судебной системы, армии и полиции [4, §138]. Для обозначения гражданского общества он использовал термин – «бюргерское» (городское, мещанское) общество, смысл последнего в дальнейшем был низведен марксистами до буржуазного общества с классовым самосознанием [5, с. 10].

Современные исследователи гражданского общества наиболее ценят в наследии немецкого философа то, что он, с одной стороны, заметил сложность и неоднозначность данной дефиниции, выразив ее диалектическую противоречивость, и, в некоем смысле, тем самым став провозвестником концепции плюрализма. С другой стороны, его идеи свидетельствуют и помогают тем, кто пытается очертить новую модель гражданского общества, которая соответствовала бы условиям и потребностям общества всеобщего благоденствия и социальной справедливости. Таким образом, уже работы Г.В.Ф. Гегеля были пропитаны духом конформизма, корпоративности и политкорректности.

Весьма актуальной для современного читателя можно считать работу французского мыслителя Алексиса де Токвиля «Демократия в Америке», написанную в 1832 г. В ней впервые была показана тожде-

ственность гражданского общества и демократии. Токвиль отражает социокультурный подход в понимании гражданского общества, в его работах придавалось особое внимание моральным, социопсихологическим влияниям гражданских объединений на жизнь общества в целом. Уже сами эти объединения сформировали «места», «пространство» «приватной свободы», «приватной идентичности», прокладывая необходимое для демократии активное социальное поле, расширяя дух солидаризма, терпимости и «кооперации», а также формируя ситуацию наличия «пристального гражданского всевидящего ока» [6, с. 412–417]. Такая интерпретация гражданского общества считается в западных странах наиболее прогрессивной и адекватной как «стратегия перехода» к демократии в посткоммунистических обществах, так как она акцентирует внимание не столько на негативных функциях гражданского общества (будучи противостоянием государственной власти, ограничивая диктатуру), сколько – на позитивных (формирует гражданскую культуру, создает условия для демократизации общества).

Поэтому гражданское общество первого типа, формировавшееся с XVII ст. до первой половины XIX ст., на практике было молодым буржуазным обществом, которое утверждало либеральные свободы, покорность внешним законам, закладывало основы гражданской мысли в контексте либерального космополитизма и индифферентности [7, с. 55]. Людей в таком обществе объединяли лишь внешние рациональные цели и интересы. Рынок придавал и придаёт такому обществу определенные механизмы саморегуляции. Именно данный тип общества несет с собой конкурентность, «пролетаризацию культуры», демократизацию духа и ценностей.

И вот настал период гражданского общества второго типа, которое формировалось и развивалось с середины XIX до 2-й половины XX вв. Становятся популярными социалистические концепции социального развития, среди них одна из наиболее радикальнейших – марксизм. К. Маркс, Ф. Энгельс и их последователи отождествили гражданское общество с проблемами социальной структуры общества, проблемой классовых отношений, порожденных капиталистическим способом производства.

Гражданское общество, акцентирующее внимание на позитивных, солидарных аспектах, отошло в прошлое, одичало. На практике это проявилось в заострении классовой борьбы, усилении методов и практик насильственного развязывания конфликтов.

А в первой половине XX в. проблема гражданского общества вообще ушла на задний план, став предельно непопулярной. Однако среди западноевропейских мыслителей, например, был итальянский неомарксист А. Грамши, которого продолжала интересовать рассматриваемая проблема и для которого гражданское общество – прежде всего, «регулируемое общество» [8, с. 300]. После Второй мировой войны наступила третья волна демократизации, и работы Грамши послужили началом формирования гражданского общества третьего типа, где последнее использовалось в качестве социальной критики, критики авторитаризма, сталинизма, фашизма и т.д. Благодаря Ю. Хабермасу гражданское общество третьего типа отождествилось со «сферой публичности», «сферой открытости». Как сторонник теории социальной модернизации, он считал, что демократия – это не столько исполнение определенной воли и чьих-то чаяний, мнений, сколь, скорее, объективный, четко заданный рациональный дискурс. Делиберативная демократия (*deliberative democracy*) выписывалась им как демократия убеждения, аргументации и компромисса. Хабермас считал, что современный человек – это не гражданин, отчужденный от общества, потребитель, а прежде всего – активный участник политических и гражданских процессов. Современный человек – «человек компромиссов», где социум, «общественность» и дают ему возможность, условия их реализации. В работах Хабермаса делиберативная демократия стала инстинктом власти разума простых граждан, власти их легитимных нравственных норм и ценностей [9].

В 80–90-е годы XX в. проблема гражданского общества спонтанно синонимизировалась с крушением авторитарных «коммунистических» режимов в Центральной и Восточной Европе и утверждением западной демократии. В этот период вышеозначенной проблематикой занимались Д. Ким, Ч. Тейлор, Р. Пантем и др. Для них гражданское общество стало способом поиска новых форм всеобщего социального благосостояния, социальной защищенности [1].

С точки зрения М. Фуко, если «гражданское общество» – естественное состояние социума, то зачем в современном мире правительства пытаются превратить его в рационализацию жизни субъекта при помощи правовых норм? Увеличивая полезную силу индивида, государство заставляет человека вести с самим собой постоянную войну и во всем себя контролировать. Подобной трактовкой проблематизирование «гражданского общества» перерастает в вопрос о соотношении личности и общества, раскрывающийся одновременно как вопрос о соотношении гражданского общества и государства. В книге «Надзирать и наказывать. Рождение тюрьмы» (1975) Фуко весьма убедительно эксплицировал, что есть европейская демократия. А именно, – это дисциплинарное общество, где каждый чувствует себя чрезвычайно ответственным, и непрестанно испытывает страх перед наказанием. Возращение «гражданства» там шло через интериоризацию социального принуждения.

Несмотря на все современные разговоры о необходимости демократизации общества, создании новой парадигмы человеческой безопасности, на удивление мало эмпирических и серьезных теоретических

усилий, направленных на истинное смещение стремительно развивающейся политико-правовой культуры «чрезвычайного положения» к императивам творчества и гармонии. Современный итальянский философ Джорджио Агамбен в третьем томе своего исследования «*Nomo sacer*» определяет состояние «исключения», «чрезвычайного положения» как континуум современного повседневного существования, получивший интенции во французской революции, господствовавший во времена Первой мировой войны и доминирующий в Европе с середины XX в. как «парадигматическая» форма правления. Легальное производство «чрезвычайного положения» появилось в европейской истории в качестве постоянно необходимого, чтобы колонизировать «саму жизнь».

Агамбен исследует «чрезвычайное положение» на примерах приостановления официальным законом норм сохранения служебного юридического порядка, когда действительность начинает основываться на размытости или неразличении законного и незаконного, государственного и частного, политического и юридического; государства и права, войны и мира, права и насилия, жизни и нормы, и т.д. В некоторых местах текста он показывает, как «чрезвычайность» продуктивно артикулирует связь между этими, казалось бы, оппозиционными явлениями. По правде говоря, как подчеркивается итальянским мыслителем, «чрезвычайное положение» не является ни внешним, ни внутренним судебным порядком, а проблема его выявления, определения заключается именно в пороге зоны безразличия, размытости границ права и насилия. Агамбен также утверждает, что «чрезвычайное положение» в большей степени становится основной парадигмой правительств для государств после Первой мировой войны, достигнув апокалиптических высот в политике президента США Джорджа Буша-младшего.

Сохранившиеся в прошлом ситуации сделали «чрезвычайность» необходимым постфактум. Современное состояние тотализации «чрезвычайности» является попыткой включить «исключение себя» в судебном порядке в практику повседневного путем создания зоны «неразличения», в которой фактическое и юридическое бы совпадали. Порог неразрешимости сам собой разрешается, когда фактическое и юридическое исчезают друг в друге. «Чрезвычайное положение» является недействительным, неофициальным законом («форс-мажором» в законе), с другой стороны – это пространство абсолютной подвешенности, неопределенности между аномией и правом. Следственно право как бы вытесняет трансцендентное, абсолютное, заменяя его пустотой.

Однако парадокс заключается в том, что «чрезвычайное положение» перестает быть порогом, который гарантирует сочленение между внутренним и внешним, или между аномией и юридическим контекстом. В силу закона, который не вступает в свои права из-за «подвешенности» всей юридической системы, «чрезвычайность» как бы становится зоной безусловного «изнасилования» трансцендентной пустоты абсолютного диктатурой аномического. Таким образом, с одной стороны, «чрезвычайное положение» возвращает правителю «полновластие» абсолютного правителя. С другой, – «чрезвычайное положение» скорее производит правовую пустоту, аномию.

С крахом «коммунизма» и кризисом социалистической идеологии центр тяжести в исследованиях гражданского общества сместился с социальных проблем на демократические. Современные дискуссии показали, что богатый эвристический потенциал понятия «гражданское общество» позволяет использовать рассматриваемую дефиницию как идеальный тип (инструмент) анализа социума, отходя от описываемых характеристик реально существующего гражданского общества.

Кроме того, не следует его смешивать и с людским обществом ни исторично, ни структурно, ни культурно.

Исторически гражданское общество возникло на определенном этапе развития западноевропейской цивилизации, имело свой собственный процесс эволюции, персонифицированное время и национальную (пространственно-географическую) разновидность.

Структурно гражданское общество – подсистема общества как целого, приближающаяся к социальной сфере общественной жизни. Оно имеет свои подсистемы – институты гражданского общества: добровольные гражданские организации и гражданские движения; политические партии; независимые средства информации; выборы, референдум; гражданские элементы судебной и правовой системы и т.д. [1, с. 16].

В аспекте культуры гражданское общество репрезентировано ценностями терпимости, толерантности, взаимодоверия и гласности, индивидуализма, конкурентности, возможности идти на компромиссы, интересубъективности, диалогичности и открытости.

Заключение. Таким образом, гражданское общество можно рассматривать, во-первых, как самоорганизацию и самоэволюцию индивидуальных интересов; во-вторых, как гарант правового государства; в-третьих, в качестве буфера демократических процессов; в-четвертых, как институт гласности, открытости, аксиологического и политического плюрализма.

В современном мире гражданское общество – естественный центр притяжения к себе людей со специфическими интересами, в том числе, и оппозиционно настроенных к политике, проводимой правительств-

вом. В западных странах, именуемых обществами открытого типа, гражданские структуры существуют независимо от того, противостоят они правительству или ими поддерживаются.

Тема «Гражданское общество» явилась одним из приоритетов послания Президента Республики Беларусь к народу и Парламенту 23 мая 2006 г. В нем отмечалось, что «гражданское общество – не структура, направленная на конфронтацию различных слоев населения, на противопоставление государству. В идеале государство и общество – это две составляющие единого целого, которые взаимосвязаны на принципах партнерства и конструктивного сотрудничества».

Применительно к Беларуси речь идет не о возрождении гражданского общества, а о длительном процессе формирования его снизу: власть получает оптимальную возможность принимать решения в союзе со структурами гражданского общества, стабилизируя тем самым свою политическую систему и создавая инфраструктуру для выражения частных и индивидуальных интересов.

Опыт формирования гражданского общества в Республике Беларусь показывает, что демократия не может сводиться к экономическому либерализму, который положен в основу западных социально-экономических моделей. В каждой стране демократические идеалы реализуются по-своему – с учетом истории, обычаев, иерархии ценностных приоритетов, уровня социально-экономического развития. И каждый народ должен сам выбирать, вырабатывать соответствующие формы и механизмы политической самоорганизации, опираясь на национально-историческую традицию.

ЛИТЕРАТУРА

1. Колодій, А. Исторична еволюція громадянського суспільства та уявленнь про нього (формування ідеалу) / А. Колодій // «І». Незалежний культурологічний часопис. – 2001. – № 21. – С. 6–34.
2. Civil Society and the State. New European Perspectives / ed. by John Keane. – London – New York : Verso, 1988. – 113 p.
3. Фергюссон, А. Опыт истории гражданского общества / А. Фергюссон ; пер. с англ. И.И. Мюрберг ; под ред. М.А. Абрамова. – М. : РОССПЭН, 2000. – 391 с.
4. Гегель, Г.В.Ф. Философия права / Г.В.Ф. Гегель ; пер. с нем. ; ред. и сост. Д.А. Керимов и В.С. Нерсесянц ; авт. вступ. ст. и примеч. В.С. Нерсесянц. – М. : Мысль, 1990. – 524 с.
5. Кравченко, И.И. Рациональное и иррациональное в политике / И.И. Кравченко // Вопросы философии. – 1996. – № 3. – С. 3–18.
6. Токвиль, А. Демократия в Америке / А. Токвиль – М. : Прогресс, 1994. – 560 с.
7. Д'эйхталь, Е. Алексис Токвиль и либеральная демократия / Е. Д'эйхталь ; пер. с фр. – 2-ое изд. – М. : УРСС, 2006. – 160 с.
8. Грамши, А.. Искусство и политика / А. Грамши – М. : Искусство, 1991. – 432 с.
9. Хабермас, Ю. Философский дискурс о модерне / Ю. Хабермас ; пер. с нем. – М. : Весь Мир, 2003. – 416 с.

Поступила 04.05.2017

THE PHILOSOPHICAL FOUNDATIONS OF THE FORMATION AND FUNCTIONING OF THE INSTITUTE «CIVIL SOCIETY» IN THE REPUBLIC OF BELARUS

M. MATSEVICH

The article delineates the historical reconstruction of the evolution of the institute «civil society» in the European culture on the basis of the revelation of its philosophical ideal types. The author explicates the normative sense of the notion «civil society» and marks the «borders»; reveals the models of different civil societies by means of the fixation of specific inherent features of different countries and nations; describes the nature of the functioning of the institute «civil society» in structural, historical and cultural contexts. Civil society might be considered: firstly, as self-organization and self-evolution of individual interests. Secondly, as a guarantee of legal state. Thirdly, as a buffer of democratic processes. Fourthly, as an institute of glasnost (publicity), openness, axiological and political pluralism. The democratic values are fulfilled in specific ways in different countries - taking into account a history of customs, a hierarchy of value priorities, a level of social and economic development. And every nation should choose, produce the correspondent forms and mechanisms of political self-organization, relying on national and historic traditions. The conceptual and methodological basis of this article is constructed by means of the articles of the Doctor of Philosophical Sciences Antonina Kolodiy, the Head of the Department of Political Sciences and Philosophy of the Lvov Regional Institute of the State Government, the National Academy of the President of Ukraine.

Keywords: *civil society, civilization, society, democracy, solidarism, ethization, self-regulation, antinomism, deliberative democracy, discourse, zone of openness, axiologization.*

УДК 2-675:27-83

**ЭТИЗАЦИЯ И ЭСТЕТИЗАЦИЯ КАК ПУТИ ДЕВАЛЬВАЦИИ ТРАНСЦЕНДЕНТНОСТИ
В ПОСТСЕКУЛЯРНОЙ РЕЛИГИОЗНОЙ ИДЕОЛОГИИ***канд. филос. наук, доц. О.В. МАЩИТЬКО**(Белорусский государственный университет культуры и искусств, Минск)*

Рассмотрены дискурсивные проявления постсекулярной культуры – этизация и эстетизация, которые интерпретируются автором в качестве языковых приемов десакрализации религии. Этизация и эстетизация в качестве дискурсивных особенностей постсекулярной идеологии являются следствием девальвации трансцендентного и, наоборот, сакрализации профанного. Подмена религиозно-идеологического дискурса этическим связана с вынесением за скобки сакрального означающего религиозного дискурса, восприятием массовым сознанием религии как преимущественно источника ценностей этического плана. Сведение религии к этической компоненте постепенно делает ненужной саму религию, а универсальность и общечеловеческий характер нравственных ценностей используется для нивелирования догматических противоречий. Эстетизация религиозно-идеологического дискурса связан с трансляцией неявной религиозной идеологии через культуру и искусство и предполагает сакрализацию сферы профанно-эстетического.

Ключевые слова: *постсекулярная религия, неявная религия, неявная идеология, этизация, эстетизация, постидеологическая эпоха, дискурс.*

Введение. Понятие «постсекулярного» в настоящее время связано с процессами усиления роли религии в социуме, указывая на то, что приходит «после» секуляризации. Оно связывается, как правило, с двумя аспектами. С одной стороны, попытка прояснения места постсекулярной религиозности в современном мире, – это определенная степень легитимации религиозного фундаментализма, который выглядит как защита прав религии перед агностицизмом западного мира. Отсюда – «рецепт», предлагаемый, в частности, Ю. Хабермасом, – дать религиозному «меньшинству» право голоса наряду с секулярным «большинством» [1]. Другой аспект связан с осознанием того факта, что потеря монополии институциональной религиозности на сакральное приводит к парадоксальному, на первый взгляд, эффекту, – увеличению потенциала воздействия религии на социум. Последнее происходит благодаря новым формам функционирования постсекулярной религиозности.

Эти новые формы функционирования до сих пор не получили систематического осмысления в исследовательской литературе. Еще О. Шпенглер отмечал, что у истоков культуры стоит миф, во времена заката культуры возвращение к мифу неизбежно. С ростом неинституционализированной религиозности связывал переход от чувственного типа культуры к идеалистическому П. Сорокин. На значимость роли нетрадиционной религиозности восточного типа в современной западной культуре указывали М. Элиаде и А. Тойнби. Т. Лукман при обозначении сути современной религиозной ситуации использовал понятие «невидимая религия». «Новое язычество» (В. Крутоус), ремифологизация, новая архаика, «новое сектанство» (М. Н. Эпштейн), «фиктивное сектанство» (Т. Оленич), «квазирелигия» (М. Бринкерхоф и Дж. Джейкоб), «вера без принадлежности» (Г. Дэйви), «лоскутное верование» (Д. Эрвье-Леже), «секуляризованный эзотеризм» (У. Ханеграфаермин), псевдорелигия (Й. Вах), «культурная среда» (К. Кэмпбелл) – далеко не полный перечень тех понятий, которые используются для описания сути постсекулярной религиозности. Нередко она рассматривается как часть идеологии потребления (З. Бауман) или один из аспектов постмодернистской чувствительности. В последнем случае акцент делается на отказе от трансцендентности, придании ценности побочным смыслам (С. Хант, М. Макгуайр, В. Веланкур).

Несмотря на пестроту дефиниций, прослеживается лейтмотив: признание того факта, что маргинализация религиозных организаций сопровождается перерождением религии и повышением ее влияния на уровне индивидуального интереса. Получается парадокс: распространение религиозности обратно пропорционально распространению религии (если под последней понимать социальный институт). По выражению Ю. Рыжова, современный человек религиозен, но обращается к «Ignoto Dei» (Неведомому Богу), которого «он ищет и находит не в старых церквях, а на улицах мегаполисов и в толчее супермаркетов, в шуме дискотек и на страницах гламурных журналов, на экране телевизора и в сети Интернет» [2].

Для нас важным представляется то, что в применительно к религии миф о секулярном мире соответствует мифу о постидеологической эпохе. Постсекулярная религиозность функционирует по аналогии с современным постидеологическим типом идеологии. Подобно тому, как последняя получает распространение в мире, провозгласившем отказ от идеологии как пережитка тоталитарной эпохи, постсекулярная религиозность характерна для культуры, заявившей о своем секулярном статусе, о «расколдовыв-

вании». Секуляризованный постхристианский мир является «неявно» религиозным. Религиозность секулярного общества наиболее продуктивно изучать именно как часть общеидеологических трансформаций современной культуры. Группу исследований, центрирующуюся на изучении религии безрелигиозного – секулярного – общества, мы будем называть постсекулярными исследованиями.

Применение концепта неявной идеологии применительно к постсекулярной религиозности позволяет, во-первых, проанализировать многообразие современных религиозных феноменов в единстве, во-вторых, имеет весомый прогностический потенциал (например, позволяет увидеть закономерности в неизбежной трансформации Православия в сторону модернизма и экуменизма в условиях современной культуры).

Корреляция религиозных и идеологических феноменов не случайна. Идеология является наследницей религии как фактора социальной стабильности, на что указывали Э. Дюркгейм, Б. Малиновский, Э. Кассирер. Неоднократно в исследовательской литературе было отмечено сходство религиозного и политического мифа, наличие оккультных корней в немецком нацизме и коммунистической идеологии, изоморфность религиозной и идеологической символики. В западной историографии, посвященной рассмотрению тоталитарных идеологий, последняя часто трактуется как политическая религия, сакрализирующая светские институты («псевдорелигия» Й. Ваха, «квазирелигия» П. Тиллиха, «мировоззрение» Н. Смарта).

Целью статьи является экспликация одного из дискурсивных проявлений постсекулярной культуры – языковых приемов десакрализации религии – на основе теоретической реконструкции феномена неявной религии как части современной «постидеологической идеологии» и нового типа дискурса.

Основная часть. Многие светские идеологии являются мутациями традиционной религии, поскольку, с одной стороны, формируются в качестве контррелигий, заменителей религий, апеллируя к сакральным смыслам, а с другой – связаны с глобальными мировоззренческими претензиями. Показательно, что термин «идеология» был введен Дестюдом де Траси в начале XIX в., в эпоху активизации процесса секуляризации. Под термином подразумевалось учение об идеях, позволяющее установить твердые основы для политики и этики. Ранее эту функцию выполняло религиозное вероучение. В середине XX в. американско-германский философ Э. Фогелен ввел понятие «светский мистицизм» (*intramundane religion, intramundane mysticism*) для описания «политических религий», который рассматривался как объяснительный конструкт для описания подмены религии идеологией [3].

В противоположность этому, неявный идеологический дискурс апеллирует к понятиям естественности, имитируя соответствие идеологических идей и здравого смысла. Подобная псевдопрофанность предполагает сведение идеологического дискурса к обыденному. Так, Р. Барт указывал на стремление мифа выглядеть «явлением природы», которое не просто скрывает свои коннотативные значения, а «натурализует» их через паразитирование на идеологически нейтральных знаках естественного языка [4, с. 140]. Г. Маркузе полагал, что «паралич критицизма» в одномерном мышлении связан, в числе прочего, со сведением всех суждений к одному языку, воспринимаемому как нейтральный язык этого мира. Выходящее за его рамки либо отвергается, либо «переводится»: «<...> установленный порядок обыденного языка стремится сгуститься в тотально манипулируемый и идеологизированный мир» [5, с. 326]. Лингвистический анализ при этом выполняет роль метаязыка, который не позволяет замыкать мышление в круг искаженного мира обыденной речи.

С некоторыми оговорками стремление к псевдопрофанности можно обнаружить в любой идеологии в виде установки на стирание следов собственной рукотворности, устранение противоречия между своими конструктами и действительностью и обоснования легитимности определенного социального и политического порядка через апелляцию к естественным законам, здравому смыслу, аргументам вроде «так устроен мир», «такова природа человека» и пр. В результате оказывается, что идеологический пред-рассудок невозможно поколебать доидеологическим опытом повседневной жизни, докапываясь до «истинного» положения дел.

Между тем, в понятии «здравого смысла» нет ничего естественного, это понятие «конкретно-историческое» и конвенциональное. Каждой культуре присущи свои представления о здравом смысле, в каждом социуме своя система очевидностей. Идеологически «очевидных» в общечеловеческом смысле слова идей просто не существует. Ф. Бэкон называл культурные очевидности «идолами», просветители – предрассудками (в этимологии – то, что предшествует рассуждению).

Псевдопрофанность постсекулярной религиозной идеологии также проявляется, в первую очередь, в сокрытии ее идеологической сущности. С этой целью постсекулярный дискурс опирается на два дискурсивных механизма – этизацию и эстетизацию. Этизация и эстетизация являются проявлением тенденции сведения трансцендентного к имманентному и профанации сакрального в постсекулярной религиозной идеологии. В первом случае религиозный дискурс подменяется этическим, во втором – эстетическим.

Результатом этих процессов является то, что большинство «неверующих» живут под влиянием псевдорелигий и деформированных идеологий; будучи массово распространенным явлением, неявная религиозная идеология не воспринимается как религиозный и/или идеологический феномен. Адептов

такой веры нельзя объединить в религиозное движение, общность, институционализированную группу. В социологии подходящим данному случаю является понятие «номинальной группы», объединяющее широкий круг носителей неявной религиозной идеологии – от любителей астрологии до «православных атеистов»: «Современный религиозный мистицизм внеконфессиональной формы широко вошел в повседневный быт самых различных социальных групп общества. Будучи первоначально духовным компонентом антиконформистского уклада жизни бунтующей молодежи и фрондирующей интеллигенции, религиозный мистицизм <...> явился суррогатом позитивной социально значимой деятельности, будь то художественно-эстетическое и научное творчество или общественно-политическая активность [6, с. 276].

Этизация религии стала одним из способов включения религиозных ценностей в постсекулярное общество. Характерно, что сегодня христианство противостоит не столько безбожию, сколько безнравственности. В плюралистическом пространстве постсекулярной культуры религия трактуется как один из многих дискурсов, тем самым лишаясь ореола исключительности, который давала ему сакрализация. При «вынесении за скобки» трансцендентного сакрального означающего религиозного дискурса, он в основном начинает функционировать как этический. Массовым сознанием религия также начинает восприниматься как источник ценностей этического плана.

Священное становится частью профанного, способом представления человеческих ценностей в качестве безусловно значимых. Десакрализованная религиозность имеет человеческое содержание. Даже самые значительные и возвышенные аспекты человеческой жизни не претендуют на абсолютный (божественный) статус. Сакрального смысла лишаются мораль, власть, история. В результате неразличимыми становятся естественное и сверхъестественное, остается только «чудесное» естественное. При этом обращает на себя внимание, что происходит только низведение сакрального к профанному, вышнего к низшему, и никогда наоборот.

Сведение религии к этической компоненте постепенно делает ненужной саму религию, ее сакральный компонент. Так, о ненужности мировых религий и достаточности светской этики в современных условиях заявлял Далай Лама: «Все мировые религии, придавая особое значение любви, состраданию, терпению, терпимости и прощению, могут способствовать развитию духовных ценностей, и делают это. Но сегодня мировая реальность такова, что привязывание этики к религии более не имеет смысла» [7]. Та же идея утверждается в его книге «Вне религии. Этика для целого мира», в которой говорится, что религия сама по себе не может обеспечить благополучное разрешение мировых трудностей: «Любое, основанное на религии, решение проблемы <...> никогда не сможет быть универсальным, и, соответственно, будет неподходящим. Что нам нужно сегодня – это такой подход к этике, который не обращается за помощью к религии и может быть одинаково приемлемым и для верующих и для неверующих: это светская этика» [7].

Одним из аспектов этизации неявной религиозной идеологии является экологический дискурс. В качестве системы очевидностей экологического дискурса воспринимаются такие понятия, как земной организм, Мать-Земля, экология духа, наш дом Земля, перенаселенная планета. Эти понятия стали неотъемлемой частью современного языка и новой парадигмы мышления, они воспринимаются как идеологически-нейтральные, хотя являются примером неявного распространения идеологии неоязычества и Нью Эйдж. Чаще всего в экологическом дискурсе имеет место подмена понятий. Например, в понятии «космос» смешивается астрономическое и сакральное значение. Аналогично, в оккультных учениях слова «космические энергии» используется как понятие парапсихологии, хотя в пропаганде апеллирует естественнонаучным пониманием энергии (и само использование понятий энергия, космос и пр. позволяет претендовать на статус научного, а не религиозного движения). В результате экологический дискурс ассимилирует народные настроения и предпочтения.

Яркий пример переориентации с догматических на социальные (экологические) вопросы в идеологии религиозного модернизма, а также использования интегративного потенциала этого рода проблем, представляет собой деятельность Константинопольского Патриарха Варфоломея (получившего в связи с этим прозвище «зеленого Патриарха»). Начиная с 1992 г., Патриарх Варфоломей ежегодно выпускает 1 сентября Окружное послание о состоянии окружающей среды, предлагая сделать этот день «днем молитвы о сохранении Божиего творения». В 1997 г. он провозгласил идею о связи духовности с экологией. Является соавтором программы по интеграции современных научных знаний об океанах с духовным подходом мировых религий к воде. Участник многочисленных экологических семинаров, конференций и симпозиумов: «Окружающая среда и религиозное образование» (1994), «Окружающая среда и этика» (1995), «Священные Дары Живой Планете» (2000), «Религия, наука и окружающая среда» (1999), «Адриатическое море в опасности» (2002), «Балтийское море – общее наследие» (Эстония, 2003), «Арктика: зеркало жизни» (2007), и даже «научно-религиозного» круиза по Дунаю «Река жизни» (1999). В ходе некоторых мероприятий проводились совместные с иудаистами, мусульманами и буддистами молитвы о планете. В 2002 г. подписал совместно с Римским папой Иоанном-Павлом II т.н. «Венецианскую декларацию» о необходимости спасения «души нашей планеты».

Для рассматриваемой нами проблемы принципиально важно то, что забота о природе декларируется в качестве неотъемлемого элемента духовности: «Если мы поистине желаем единства Церкви и единства мира, мы должны противостоять разрушению экологии Земли и ее окружающей среды» [8], «Целью Православия является сплетение воедино по видимости отдельных вопросов о человеке и об окружающей среде и изменении климата. Потому что, как учит мистическое учение Восточной Церкви, человек и окружающая среда составляют единую ткань, нешвенный хитон, который соединяет с Богом-Творцом все стороны и части тварного мира» [там же], «Наше отношение к Богу не может быть отделено от того, каким образом мы обращаемся с другими людьми или от нашего обращения с природой» [там же]. При этом фактически открыто говорится о том, что экологическая проблематика задействуется в целях использования ее интеграционного (межконфессионального) потенциала: «Наш Вселенский Патриархат вступил на путь поистине глобального апостольского служения, которое стремится пробудить и расширить сознание нашей человеческой семьи – придти к пониманию того, что все мы обитаем в одном доме» [там же], «Окружающая среда объединяет нас, поверх наших религиозных и философских взглядов, равно как политических и культурных различий. Мы должны научиться ощущать нашу всеобщую взаимосвязь, потому что в конечном счете нас будут судить в зависимости от той нежности, с которой мы относились к людям и природе» [там же].

Акцент на этике является основой унификации в неявной религиозной идеологии. Нравственные ценности во многом универсальны, базовые нормы являются общечеловеческими. Поэтому, если религиозно-идеологическая риторика сводится к этике, то тем самым нивелируются догматические противоречия, границы ортодоксии размываются. Возникает иллюзия, что между религиями нет различий, что позволяет рассматривать неявную религиозную идеологию как определенную ступень в формировании так называемой глобальной религии.

Теоретическими предпосылками этизации применительно к православному модернизму являются социальное христианство (еп. Пантелеимон), «Социальное евангелие», мирология (иринология, «богословие мира», «октябрьское богословие», авторы о. Виталий Боровой, о. Ливерий Воронов, митр. Никодим (Ротов), Н.А. Заболотский, А.С. Бувеский) богословие революции, христианский социализм, православный социализм. Все они так или иначе ориентированы на приспособление веры к идеологическим мироулучшительным проектам, служат в качестве оправдания компромисса. Метафизической основой всех этих проектов является хилиазм, идея построения Царства Божия на земле, при помощи которой социальной работе придается религиозное значение.

Нельзя также не отметить здесь противоречие. Акцент на этической составляющей религиозной идеологии является, как мы показали, способом конституирования единого социосимволического мира, приводит к исчезновению сакрального трансцендентного измерения культуры. Это, в свою очередь, неизбежно приводит к индивидуализации и, как следствие, релятивизации религиозного опыта. Если нет инстанции, которая выше человека, нет того, кто прощает, то неизбежен процесс релятивизации нравственных ценностей и, как следствие, деморализации. Получается парадокс: акцентирование этической проблематике в дискурсе современной религиозной идеологии приводит к деморализации.

Значимым аспектом этизации является акцент на социальных вопросах. Как и многие другие нюансы противостояния фундаментализма и модернизма, эта черта постсекулярной религиозности попала в центр внимания после Гаванской встречи Патриарха Кирилла (Гундяева) и Папы Франциска, в освещении которой, как известно, акцентировалась проблема гонения на христиан на Ближнем Востоке и породила целый шлейф публичных заявлений, посвященный данной теме: «Это гуманитарная трагедия. Более того, это трагедия историческая и цивилизационная. <...> Угроза исчезновения христиан на Ближнем Востоке носит глобальный характер и ударит, в первую очередь, по нашим духовным корням, вдохновляющим нас в эпоху глубинных изменений» [9]. Как и этизация, акцент на социальной проблематике имеет далеко идущий интеграционный потенциал в рамках межрелигиозного диалога (так, вскоре после Гаванской встречи, 6–7 апреля 2016 г. в Ливане и в Сирии состоялись организованные Русской Православной Церковью и Римско-Католической Церковью мероприятия в поддержку сирийских христиан). Важность межрелигиозного диалога подчеркивается в области противостояния насилия и нетерпимости на религиозной почве, подготовки общей позиции по вопросам биоэтики, противодействия распространению деструктивных культов. Вражде и войнам на религиозной почве противопоставляется мирный диалог религий, культура духовного единства и согласия. Важным следствием этого является десакрализованный имидж религии в современном мире, представление о том, что религия исчерпывается проблемами этического и социального плана.

Десакрализация проявляется в трактовке храмов как центров культурного просвещения, социального служения, работы с детьми, молодежью, престарелыми, зависимыми. Конечно, в определенных пределах храм всегда был местом социального служения, однако эта роль второстепенна по отношению сакральным функциям. Однако в условиях секуляризации и утраты интереса к церковной религиозности храмы все чаще позиционируют себя как разновидность культурно-просветительских центров, спортив-

но-развлекательных клубов, реабилитационных центров: «Сегодня, когда перед нами стоят большие проблемы, в первую очередь, с воспитанием молодежи, с преодоления преступности, коррупции, с изменениям качества нашей жизни, с повышением личной семейной и служебной ответственности, тогда строительство храмов становится очень актуальным» [10], «Дети оказываются в благоприятной атмосфере, где никто не учит потреблять наркотики, а создается община взрослых и детей» [там же].

Эстетизация предполагает трансляцию неявной религиозной идеологии через культуру и искусство. Поскольку мы полагаем, что распространение неявной идеологии имеет тотальный характер, то канал ее трансляции должен иметь всеобъемлющий характер. Культура, которая на сегодняшний день может претендовать на всеохватывающий характер – массовая. Она обладает большим религиозным потенциалом, чем элитарная культура: «Максимальная простота и доходчивость медиатекстов сродни непритязательной религиозной проповеди» [2]. Элитарное искусство эзотерично, не может быть принято в качестве объекта поклонения широкими массами. Следовательно, основным носителем постсекулярного религиозного дискурса является массовая культура. Отличительной особенностью религиозной составляющей массовой культуры является то, что объект поклонения имманентен миру, «сверхъестественные» сущности трактуются в терминах материи и энергии: «От неоязычества до «научной» религии, от восточного мистицизма до волшебных исцелителей, от телепатов до пришельцев – поп-религия включает в себя все, что стремится уйти от монополии рационализма. <...> Небрезгливая тотальность поп-религии вызвана тем, что в секулярном мире все норвит обернуться богоискательством <...> Вот мы и мечемся в неосознанных поисках религии, норovia обнаружить под каждой маской теологическую проблему. Это и позволяет расслышать в поп-арте голос поп-религии, обнаружить ее метафизические построения в маскульте <...>» [цит. по 2].

Одним из каналов трансляции неявной религиозной идеологии является массовый кинематограф, который не «просто отражает», а особым образом формирует реальность. Постсекулярный дискурс, транслируемый массовым кинематографом, интегрируется в обыденное сознание. Это и популяризация нехристианских религий, и культ паранормальных явлений, (являющийся частью сакрализации профанного), и, наоборот, профанация священного (символов, Писания, культовых сооружений): «<...> Индейские и африканские шаманы, буддийские монахи намного чаще оказываются положительными персонажами («Маленький Будда», «Крутой Уокер», «Тень», «Ягуар», «Секретные материалы» и др.), чем священники, монахи или даже просто неноминальные христиане. И напротив, для образа религиозного маньяка обычно избирается представитель непременно какой-либо христианской конфессии или же человек, использующий христианскую символику (пастор-оборотень в «Серебряной пуле», монашка-террористка в «Вашингтонском такси», проповедник-некрофил в «Стремлении убивать», пастор-маньяк в «Правом деле», священник-киллер в «Джонни-мнемоник» и др.). В гораздо более редких случаях в данной роли выступает сатанист («Доли секунды», «Кобра»)» [2]. Прием с профанацией священного используется в картинах «Криминальное чтиво», «Седьмая печать», «Девушка с татуировкой дракона» и др. (свободное обращение с текстами Писания, использование библейских цитат в неподобающем контексте), здания церквей часто становятся в фильмах местом схватки («Менталист», «Kingsman: секретная служба», «Крепкий орешек-2», «Меч Гедеона», «Без лица» др.), орудием убийства оказывается переделанное в нож распятие («Третья власть»), под монашеской одеждой прячется автомат («Крестный отец-3», «Последний герой боевика») [там же].

С. Лёзов использует по отношению к постсекулярной религиозности понятие «игровая духовность», считая ее отличительной особенностью поверхностности и принадлежности к сфере досуга: «религия все меньше определяет облик публичной жизни и одновременно все больше отходит к тому, что я назвал бы «ценностями досуга» <...> Суть <...> не в том, что религия перемещается из публичной сферы в приватную, а в том, что меняется ее функция внутри публичной жизни. <...> Соединение христианских элементов, астрологии, восточноазиатских и индейских мотивов под знаком протеста против Нового времени предлагает новый стиль жизни, Simple Living, <...> получается игра внутри большой реальности» [11, с. 223]. Отсюда рассмотрение приятных чувств как эквивалента духовности в нетрадиционной религиозности («блаженство», «счастье», «радость» вне зависимости от источника, качества и способа достижения), приоритет чувственных впечатлений в оценке качества религиозного и мистического опыта.

Обращает на себя внимание, что расширение понятия эстетического, которое можно назвать тотальной эстетизацией современной культуры, является одним из следствий секуляризации, и, таким образом, изначально содержит в себе религиозное измерение. К безраздельному господству эстетического приводит профанация сакрального и распад этического. Утрата этоса, основанного на смысле, компенсируется ценностями эстетического плана. Одним из следствий тотальной эстетизации является замещение трансцендентности виртуальностью, когда функция символической реальности новых информационных технологий становится аналогичной религиозному символическому пространству. Виртуальное – в реальности отсутствующее, не подвластное реальности – принимает на себя черты трансцендентного: «Можно предположить, что конфликт между традиционными религиями и новой религиозностью – это

конфликт между трансцендентным и виртуальным. Современное массовое общество <...> опасается неподконтрольного ему трансцендентного, но существующая реальность (материальная) не может удовлетворить его растущих запросов. Выход найден в замещении трансцендентного виртуальным, и, в частности, традиционных религий новой религиозностью. Именно виртуальная реальность – это важное средство для безболезненного перехода от чувственного типа культуры к культуре идеалистической, интегральной (поскольку объединить трансцендентное с материальным массовой культуре явно не по силам)» [2]. Виртуальное переживается подобно трансцендентному, являясь, по сути, его симуляцией.

Одним из аспектов псевдопрофанности является включение религиозных представлений в культуру потребления, перекалфикация религии в один из элементов рынка, практическая ориентация религиозно-идеологического дискурса, перевод его на рыночный язык. Для описания этого процесса употребляются такие понятия как «рынок религий» [12], «профанная эзотерика» [13], которые описывают использование традиционной религиозной и эзотерической риторики в материалистической «системе координат», и тем самым включение в картину мира современного человека: «<...> из знания для немногих посвященных она (эзотерика – авт.) превращается в забаву миллионов» <...>» [2]. Результатом практической ориентации является снижение значимости понятия истины: главное – не истинность учений, а привлекательность. Религия из «священного занавеса», обеспечивающего идентичность, смысл, вдохновение, утешение, превращается в ресурс, продукт, к которому можно прибегать время от времени: «Европейцы потребляют свои церкви как коммунальные услуги» [12], «Теперь в поисках «сакрального» человек обращается не к церкви, а, например, к телевизионной рекламе, сулящей здесь и теперь то, что религии обещают лишь в загробной жизни. Само же потребление может рассматриваться как своего рода ритуальное действие <...>» [2].

Если религия – личное дело, то человек может выбрать из ассортимента абсолютных смыслов то, что ему нужно, руководствуясь личными предпочтениями. Это делает правомерным произвольный религиозный дискурс, ведет к развитию псевдорелигиозных спекулятивных форм (квазирелигий, эклектичных систем мистического характера, религиозных движений, предлагающих различные варианты преодоления мировоззренческого кризиса): «современный подход к религиозным практикам можно выразить в следующем: они должны быть доступными, не отнимать слишком много времени, не требовать от практикующих больших жертв и приносить практическую пользу. При этом современный религиозный человек больше похож на «неофита потребительского общества», нежели на адепта Духа» [14]. Религиозные смыслы, символы используются нестандартными способами (например, в рекламных кампаниях): «<...> для современного массового сознания египетские пирамиды отличаются от архитектурных изысков Ле Корбюзье только номером канала и временем демонстрации. Они уравниваются универсальной «обложкой» телеприемника, полисемией бытовой территории, в которую свободно «впечатываются» самые разнородные предметы и образы, культурные тексты и «метатексты» <...>» [цит. по 2]. Религия, как и искусство, становится лишь приложением к рекламе. При этом принятие идей неявной религиозной идеологии происходит естественным образом, неосознанно, «без репрессии», в самом «жесте потребления».

Псевдопрофанность выявляет суть радикального отличия библейских религий от язычества. Неслучайно современная нетрадиционная религиозность часто обозначается как неоязычество. Само слово «язычество» на русский язык лучше всего перевести как «народничество», народные религии, массовые, «демократические», «естественные», «человеческие, слишком человеческие», созданные на основе «естества», на которые спроецированы обыденные страхи и ожидания. Так, идеология Нью Эйдж функционирует как культурная парадигма, настолько влившаяся в повседневную потребительскую культуру, что ее очевидное присутствие перестали замечать. Ньюэйджерский дискурс присутствует в психологии (тренинги, самопомощь), в «холистической» медицине, экологической проблематике, теме здорового образа жизни, бизнес-тренингах, музыке и кинематографе, отражающих темы космоса, природы, гармонии, ММОПП играх, в которых присутствуют идеи наличия у человека внутренней магической силы, необходимости трансформации к высшим формам сознания, тема сверхспособностей, их развития, и, разумеется, в так называемых селф-религиях.

Для описания псевдопрофанности функционирования неявной религиозной идеологии используется понятие «посюстороннего мистицизма», к которому относят мистику коллектива (например, идеология митр. Иоанна Пергамского), мистику времени (эсхатология о. А. Шмемана), мистику пространства (мир как «полнота», мир как «таинство», евразийство, нацистское «жизненное пространство» и т.п.). А. Февр, исследователь «западного эзотеризма», древнего и нового герметизма, называет в числе его свойств веру в символические и реальные соответствия (симпатии), пронизывающие всю вселенную, в «живую природу», одушевленную жизненной энергией божества, религиозное творческое воображение, которое способно открывать для себя новые реальности в материальном и духовном мире, в «преображение» человека по типу алхимической трансмутации. Спасением называется самотождественное «бытие тем, чем мы являемся» [цит. по 15], когда человек «исполняет себя, как человек» [там же]. Представитель православного модернизма О. Шмеман говорит о «самоопределении», «самопреображении», «самосозерцании Церковью своего единства», «самотожде-

стве и самосозидании», «самоисполнении», «самоосуществлении», «самораскрытии» и «самосвидетельстве». «Литургическое» учение о Церкви сводится у о. А. Шмемана к тому, что «Церковь во всем равна себе», «становится тем, что она есть», «являет и исполняет себя», «открывает себе самой свою истинную природу», «имеет опыт себя самой» [цит. по 15] и т.п. О. Алексей Уминский утверждает, что «богослужение – это когда Бог служит человеку» [цит. по 15].

Следствием десакрализации и девальвации трансцендентного в процессах этизации и эстетизации постсекулярной религиозной идеологии является постулирование пустоты ее центрального означающего. Применительно к политической идеологии она описывается как «безымянность» власти (М. Фуко), «отсутствие центра политической онтологии», «отсутствие Господина» (что проявляется в том, что «жесткий десигнатор», «узловая точка» политического дискурса, воспринимается как точка максимальной насыщенности значения, не являясь таковой) (С. Жижек), «пустота», полисемичность и открытость для приписывания различных значений привилегированных знаков, вокруг которых организуется дискурс (Э. Лаклау). В религиозной идеологии ее аналогом являются ослабление идеологического ядра вероучения (Р. Киприани), отсутствие сакрального доктринального ядра и деиерархизация в рамках полистилистической культуры (П. Сорокин).

Постулирование пустоты центрального означающего является знаковым основанием для унификации, идеи единства всех религий, являющихся неотъемлемой частью постсекулярной религиозности. В представлении о Боге отвергаются жесткие доктринальные позиции: Он постигается опытным путем и не определяется как личность (языковые формы обыденного сознания – «Бог у человека в душе», «у каждого свое понимание Бога» и пр.). И если теистический личностный Бог является источником одного учения, то безличный мистический дух, безличное божество может принимать самые разные формы. В результате отдельные аспекты постсекулярной религиозности приобретают парадоксальный характер: статистическое большинство считает себя верующими, но совершенно непонятно, во что конкретно они верят.

Кардинальный пересмотр понятия теистического личностного Бога является элементом переосмысления христианства в радикальной теологии, теологии «смерти Бога», секулярной теологии, в которых место центрального означающего современной религиозной идеологии занимает концепт смерти Бога. Данные учения активно используют понятия, противопоставленные теологической категории теистического Абсолюта, – христианский атеизм, смерть Бога, описание Бога как «скрытого, отсутствующего, молчащего» [16]. Предполагается, что, таким образом, будет обнаружен смысл религии, которая будет наиболее уместна в наше время. Причем этот новый смысл считается несовместимым с основами христианской веры, критикуемой за мифологичность [17], привязанность к трансцендентному суверенному и безличному Абсолюту, «потустороннему врагу целостности и активности человеческой жизни» [16, с. 20].

Идея пустоты центрального означающего религиозной идеологии активно транслируется массовым кинематографом. Здесь присутствует идея «памяти» о Боге, но нет Его присутствия в мире, Он отсутствует как реальность: «С другой стороны, довольно часто в фильмах присутствует как реальность, как личность дьявол («Сердце Ангела», «Омен», «Дьявол во плоти», «Адвокат дьявола» и др.), ангелы («Жизнь прекрасна», «Город ангелов», «Майкл», «Прикосновение ангела» и др.), но практически никогда – Бог. Акцентирование внимания на этой посясторонней жизни, на тварном мире, представление об устаревании из него Бога-Творца, утилизация духовной жизни вполне укладываются в такое древнее религиозное мировоззрение как язычество» [2]. Иногда даже обыгрывается тема «исчезновения» Бога (например, в сериале «Сверхъестественное»). При этом идеология массового кинематографа не является безрелигиозной. Показывая мир без религии, мир «полного отсутствия Бога», эти фильмы насаждают мысль о рудиментарности теистической религиозности.

В этих условиях абсолютное значение перемещается в сферу имманентного. Примером может служить сакрализация темы «внутреннего человека» в Нью-Эйдж, когда буквально все аспекты индивидуальности наделяются священным статусом, даже сексуальность рассматривается как одна из форм «самопревосхождения» (Лукман в связи с этим употреблял выражение «Сексуальный политеизм респектабельного пригорода» [18]).

Заключение. Таким образом, этизация и эстетизация в качестве дискурсивных особенностей постсекулярной идеологии являются следствием девальвации трансцендентного, десакрализации религии и, наоборот, сакрализации профанного. Подмена религиозно-идеологического дискурса этическим связана с вынесением за скобки трансцендентного сакрального означающего религиозного дискурса, восприятием массовым сознанием религии как преимущественно источника ценностей этического плана. Сведение религии к этической компоненте постепенно делает ненужной саму религию, ее сакральный компонент, а универсальность и общечеловеческий характер нравственных ценностей используется для нивелирования догматических противоречий. Эстетизация религиозно-идеологического дискурса связана с трансляцией неявной религиозной идеологии через культуру и искусство и предполагает сакрализацию сферы профанно-эстетического.

ЛИТЕРАТУРА

1. Хабермас, Ю. Диалектика секуляризации. О разуме и религии / Ю. Хабермас, Й. Ратцингер (Бенедикт XVI). – М. : Библ.-богосл. ин-т св. апостола Андрея, 2006. – 112 с.
2. Рыжов, Ю.В. Ignoto Deo: Новая религиозность в культуре и искусстве [Электронный ресурс] / Ю.В. Рыжов. – Режим доступа: <http://textarchive.ru/c-1654077-p12.html>. – Дата доступа: 24.01.2016.
3. Voegelin, E. From Enlightenment to Revolution / E. Voegelin. – Durham, N.C. : Duke University Press, 1975. – 316 p.
4. Барт, Р. Мифологии / пер. с фр., коммент. и вступ. ст. С. Н. Зенкина. – М. : Изд-во им. Сабашниковых, 2004. – 312 с.
5. Маркузе, Г. Разум и революция / Г. Маркузе. – СПб. : Владимир Даль, 2000. – 541 с.
6. Балагушкин, Е.Г. Мистицизм в современной России : Теория. Основные представители / Е.Г. Балагушкин. – М. : Либроком, 2013. – 232 с.
7. Далай Лама заявил о ненужности мировых религий [Электронный ресурс] // Dal.by. Движение активных людей. Мы против глобализации. – Режим доступа: <http://www.dal.by/news/149/18-05-16-5/>. – Дата доступа: 24.01.2016.
8. Вершилло, Р. Патриарх Варфоломей I [Электронный ресурс] / Р. Вершилло. – Режим доступа: <https://antimodern.wordpress.com/2010/01/31/bartholomew/>. – Дата доступа: 18.05.2016.
9. В Общецерковной аспирантуре прошел семинар, посвященный Всеправославному Собору [Электронный ресурс] // Официальный сайт Московского Патриархата. – Режим доступа: <http://www.patriarchia.ru/db/text/4396330.html>. – Дата доступа: 12.03.2016.
10. Патриарх: храмы нужны не для того, чтобы только ставить свечи [Электронный ресурс] // ТАСС. Информационное агентство России. – Режим доступа: <http://tass.ru/obschestvo/2277190>. – Дата доступа: 21.09.2015.
11. Лезов, С. Письмо о религии / С. Лезов // Попытка понимания : Избр. работы / С. Лезов. – М. ; СПб : Унив. кн.. – 1999. – С. 223–225.
12. Davie, G. Patterns of religion in Western Europe / G. Davie // The Blackwell Companion to Sociology of Religion / Ed. Fenn R.K. – Blackwell Publishing, 2001. – P. 264–278.
13. Hervieu-Leger, D. Individualism, the Validation of Faith, and the Social Nature of Religion in Modernity / D. Hervieu-Leger // The Blackwell Companion to Sociology of Religion / Ed. Fenn R.K. Blackwell Publishing, 2001. – P. 161–176.
14. Шичанина, Ю.В. Феномен иномерности в современной культуре (философско-культурологический анализ) / Ю.В. Шичанина. – Ростов н/Д : Изд-во Рост. ун-та, 2004. – 428 с.
15. Вершилло, Р. Мировоззрение протоиерея Александра Шмемана [Электронный ресурс] / Р. Вершилло. – Режим доступа: <https://antimodern.ru/library/schememann/>. – Дата доступа: 20.03.2016.
16. Альтицер, Т. Смерть Бога. Евангелие христианского атеизма / Т. Альтицер. – М. : Канон, 2010. – 224 с.
17. Buren van, P.M. Christian Education Post Mortem Dei / P.M. van Buren. – Religious Education, LX, 1965. – 164 p.
18. Luckmann, T. The Invisible Religion. The Problem of Religion in Modern Society / T. Luckmann. – NY ; London : The Macmillan Co., 1967. – 128 p.

Поступила 22.05.2017

ETIZATION AND AESTHETICIZATION AS A WAYS OF THE DEVALENCE OF TRANSCENDENCE IN POST- SECULAR RELIGIOUS IDEOLOGY

O. MASHCHYTSKA

The subject of the article is the discursive manifestations of postsecular culture - ethication and aesthetication, which are interpreted by the author as language methods of desacralization of religion. Ethication and aesthetication as discursive features of postsecular ideology are the consequence of the devaluation of the transcendent and, conversely, the sacralization of the profane. The substitution of ethical for religious and ideological discourse is connected with the removal of the sacred meaning of religious discourse from the brackets, the perception by the mass consciousness of religion as a predominantly source of values of the ethical plan. Reducing religion to an ethical component gradually makes religion unnecessary, and the universality and universal character of moral values is used to level dogmatic contradictions. The aesthetication of religious and ideological discourse is connected with the translation of an implicit religious ideology through culture and art and involves sacralization of the sphere of profane and aesthetic.

Keywords: postsecular religion, implicit religion, implicit ideology, ethication, aesthetication, post-ideological epoch, discourse.

УДК 1

**КЛАССИЧЕСКИЕ И СОВРЕМЕННЫЕ ВЕРСИИ РЕДУКЦИОНИЗМА
В МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫХ ИССЛЕДОВАНИЯХ***канд. филос. наук, доц. С.М. МАЩИТЬКО**(Белорусский государственный университет информатики и радиоэлектроники, Минск)*

Рассмотрены методологические и исторические аспекты редукционизма в междисциплинарных исследованиях. На основе нескольких возможных типологий междисциплинарных исследований и видов редукционизма показано различие роли и причин редукционизма в классической и современной науке, в частности, на примере концепции «Интегрально-Практических знаний». Наряду с этим актуализируется проблема соотношения редукционизма и холизма. Отмечается, что холизм не может выступать в качестве самостоятельной методологии научного исследования, поскольку для создания целостного описания системы необходимо изначально ее редукционистское описание. В этом смысле системный и синергетический подходы в современной методологии науки в определенной степени могут претендовать на снятие антитезы холизма и редукционизма. Наряду с теоретической методологией синтеза данных оппозиций западными исследователями предлагается и прагматически-коммуникативные стратегии, например, I2S.

Ключевые слова: *междисциплинарные исследования, редукционизм, холизм, «междисциплинарная дисциплинарность», I2S, эвристика, прагматика, «критический мультиплизм».*

Введение. Возрастающая сложность современных обществ и дисциплинарная пролиферация служат причинами развития междисциплинарных исследований, роста количества совместных проектов представителей смежных и не смежных наук, актуализирует методологическую работу для их обеспечения. Эти черты характеризуют постнеклассическое состояние науки, которое требует системного изучения объектов, так называемого «сложного», многомерного мышления. Простая конъюнкция результатов, полученных разными науками при исследовании общих объектов или проблем, как правило, не ведет к углублению знания о феномене, а дает конгломерат плохо согласующихся описаний, провоцирует заедание редукционистских схем в качестве противовеса. В связи с этим возникает тенденция формирования «стыковых» наук, специальных дисциплин, обладающих «встроенными» мостами междисциплинарного синтеза. Вместе с тем все активнее реализуется стратегия размывания традиционных границ между близкими (в частности социогуманитарными) дисциплинами, поскольку они имеют общие объект исследования, эмпирическую базу, единый аналитический аппарат. В данной статье редукционизм рассматривается как актуальная стратегия междисциплинарности с целью выявления его истоков, методологического значения в классической и современной науке, возможностей преодоления его недостатков в рамках альтернативных подходов.

Основная часть. Классические междисциплинарные исследования представляют собой процесс, в ходе которого представители разных дисциплин изучают различные аспекты одного и того же объекта. При их проведении предполагается такое описание изучаемого предмета, чтобы его можно было изучать средствами всех участвующих дисциплин. Ключевую роль при этом играет методологическое обеспечение, создание обобщенной предметной схемы и формулировка предпосылок, на основе которых происходит выбор направления научного поиска. В этой ситуации возможен вариант методологически ведущей и ведомых дисциплин, а также сложнореализуемый подход с использованием арсенала моделей и подходов каждой из наук, участвующих в междисциплинарном исследовании.

Следует констатировать, что до сих пор нет общепринятого понимания междисциплинарности. Данный феномен исследуется В. Степиным, Э. Мирским, Г. Тульчинским, И. Касавиным, Л. Микешиной, В. Лекторским, Т. Дридзе, В. Будановым.

В. Буданов дифференцирует пять типов междисциплинарности, выделяя: междисциплинарность как согласование языков смежных дисциплин, междисциплинарность как транссогласование языков не обязательно близких дисциплин, междисциплинарность как эвристическая гипотеза-аналогия, переносимая конструкции одной дисциплины в другую поначалу без должного обоснования; междисциплинарность как конструктивный междисциплинарный проект – организованная форма взаимодействия многих дисциплин для понимания, обоснования и, возможно, управления феноменами сверхсложных систем и междисциплинарность как сетевая, или самоорганизующаяся, коммуникация [1, с. 6].

Приведенная классификация показательна тем, что очевидно не строится на каком либо логическом основании и проводится по нескольким критериям: язык, эвристическая аналогия, управление, коммуникация. Принята она может быть только в качестве системы определений, а не собственно классификации или даже типологии.

Попытка провести более строгую классификацию по языковому критерию дает три типа междисциплинарных исследований: дисциплины, исследующие общую проблему, обладают общим языком и стандартами, хотя при этом могут присутствовать расхождения в понимании терминов общего словаря; дисциплины не имеют ни общей терминологии, ни методов, ни стандартов, изучаемая проблема подразделяется на соответствующие аспекты, а интеграция результатов нуждается в особой процедуре; в третьем случае при аналогичном отсутствии общей базы предполагается поиск и выработка общей терминологии, методов и стандартов исследования, в рамках которых одна дисциплина подчинена другой. В последних двух случаях актуализируется проблема редукционизма как «сведения» одной теории или целой научной области к другой, теории редуцируемой к теории редуцирующей. Операция редукции в таком виде действительно является широко применяемой и одной из самых эвристически значимых в сложном ландшафте современной науки.

Философский смысл проблемы редукции для науки в целом и междисциплинарных исследований в частности заключается в том, что для некоторых философских течений, отдельных ученых и философов она предстает в качестве основной стратегии развития научного знания и его унификации. К философским направлениям этого толка относится механистический материализм с его идеей сведения ментального к телесному, а психического к физическому (физиологическому), позитивизм с его редукционистской идеей верификации, социодарвинизм, выставляющий социальное эпифеноменом биологического и т.п.

Если проинтерпретировать междисциплинарное исследование как синтаксически-коммуникативное предприятие и оставить в стороне ее коммуникативный аспект, то междисциплинарность можно *редуцировать к проблеме редукции языка* одной науки к языку другой, что с определенными оговорками соответствует трем основным моделям теоретической редукции. Первая (трансляционная): все истины, включая законы искомой теории, переводятся на язык базисной теории (Р. Карнап, О. Нейрат); вторая (выведения законов): все законы искомой теории выводятся из законов базисной теории (Э. Нагель, К. Гемпель); третья (объясняющая): все наблюдения искомой теории объясняются также базисной теорией (Дж. Кемени, П. Оппенгейм). Эти модели редукции не являются конкурирующими, скорее комPLEMENTАРНЫМИ. Они служат объединению и унификации научного знания, указывают на достаточность и полноту одной теории.

Наряду с теоретической выделяют также методологическую редукцию, идеалом которой является сведение теорий к супертеории, а также онтологическую, которая чаще всего представляет собой форму метафизического монизма. По мнению Н. Мерфи, есть смысл различать то, что можно назвать «слабым» онтологическим редукционизмом, отрицающим, что целое есть нечто кроме его частей и «сильным» вариантом, который вообще отрицает реальность целого. Однако для междисциплинарных исследований эти виды редукционизма (методологический и онтологический) особой практической ценности не имеют.

Редукция как метод, безусловно, является определяющей чертой классической науки, которая добилась с его помощью выдающихся успехов. Так, К.А. Тимирязев убежденно писал еще в 1894 г.: «...физиология всею своею историей оправдала эту точку зрения. Все, что приобретено физиологией до сих пор, приобретено только благодаря приложению к жизненным явлениям физических и химических методов исследования, благодаря распространению на них физических и химических законов». Таким образом, сегодня редукционизм – это не одно из возможных течений в философии науки, и даже не единственная эффективная методология науки, а редукционизм – это и есть современная наука» [3, с. 608]. В свою очередь советский философ Л.Б. Баженов назвал свой выдающийся труд «Общенаучный статус редукционизма».

Актуализация проблемы редукционизма в современной науке, очевидно, имеет другие причины и мотивы. Если в классической науке редукционизм коренился в метафизической картине мира, то в постклассической он вызван к жизни прагматическими нуждами регуляции непомерно разросшейся дисциплинарной структуры. Однако, как ответ на современные, а не прошлые вызовы, данная методология претерпевает существенные коррективы. Она сохраняет жизнеспособность только в финальной связке с холизмом, основанном на идее целого, которое больше суммы своих частей.

Холизм не есть первичный, эмпирико-феноменалистический этап научного исследования, как стремятся представить это некоторые убежденные редукционисты (например, современный российский ученый М.В. Глаголев), скорее он возникает как реакция на редукционизм вульгарно-физикалистского характера. Особенно в тех случаях, когда последний проявляет неумеренные и декларативные амбиции, связанные с объяснением таких феноменов как жизнь, психика, сознание. Образчик таких амбиций, несколько смягченных идеей системности, дает известный ученый-пропагандист Р. Докинз. В частности в книге «Слепой часовщик» он вводит термин «иерархический редукционизм», пытаясь обосновать идею иерархической организации сложных систем, в которых каждый последующий уровень организации описывается только в терминах предыдущего.

В противоположность другие ученые исходят из того, что некорректное применение редукционизма ограничивает наше понимание сложных систем. Так, опираясь на теорию информации, эколог Роберт Уланович предлагает развивать в науке понимание того, как высшие уровни организации воздействуют на низшие, как петли обратных связей формируют структуры, независимые от процессов низших уровней. Этот критический подход, по его утверждению, почерпнут им у К. Поппера и биолога Р. Розена [7].

Холизм, однако, не может выступать в качестве самостоятельной методологии научного исследования, поскольку для создания целостного, пусть и эмерджентного описания системы, необходимо изначально ее редукционистское описание в духе акад. В.А. Энгельгардта, понимавшего редукционизм как «принцип исследования, основанный на убеждении, что путь к познанию сложного лежит через расчленение этого сложного на все более и более простые части и изучение их природы и свойств. Предполагается, что, сводя сложное к совокупности или сумме его частей, мы, изучая последние, получим сведения и о свойствах исходного целого» [2, с. 219]. Поэтому неизбежно возникает идея объединения подходов. Снятие антитезы редукционизм – антиредукционизм (холизм), очевидно, производится в рамках системного подхода, прошедшего путь от тектологии А. Богданова до современных теоретических комплексов таких как синергетика и общая теория систем.

Применительно к междисциплинарным исследованиям большой интерес в силу новизны вызывает иной не теоретико-, а практико-ориентированный подход, предложенный австралийской исследовательницей Габриэль Баммер под именем «дисциплинарной междисциплинарности» (*Disciplining Interdisciplinarity*) в одноименной книге «Disciplining Interdisciplinarity Integration and Implementation Sciences for Researching Complex Real-World Problems». Она закладывает основы новой дисциплины Интегро-Практико ориентированных Знаний (вариант Интегрально-Практических знаний) (I2S). [4] Под неуклюжим названием кроется подход, который стремится интегрировать знания многих дисциплин и эффективно использовать их в рамках различных процессов с учетом социокультурных факторов. Речь фактически идет об управлении знанием (а также регионом «неизвестного») в рамках междисциплинарных исследований и в рамках взаимодействия научных коллективов с конечными пользователями, представляющими, надо полагать, промышленную-торговую сферу.

Следует отметить, что I2S не рассматривает пути взаимодействия дисциплин на теоретическом уровне, включая разные типы редукционизма. Г. Баммер отмечает, что ее «книга основана скорее на практике, чем на философии». Ставка делается на индуктивный, ситуативный, контекстуальный, проблемно-ориентированный поиск. В условиях недостатка адекватных моделей при поиске решения в рамках I2S следует полагаться на эвристику и работать в тесном сотрудничестве с конечными потребителями. Наряду с эвристикой акцент в данном подходе делается на специальных науках в ущерб общей методологии. Так, В. Остренг пишет, что «междисциплинарная работа зависит не столько от универсального, сколько от узкоспециализированного знания» [6].

Как отмечает Л. Ньюхаусер, «идеи Баммер отражают важные изменения, произошедшие в философии науки. После позитивистов с их верой в истину в виде неизменных физических законов, управляющих миром, после критических реалистов..., сейчас ведущие мыслители призывают использовать множественные теоретические модели и методы, разнообразные интерпретации фактов под именем «критического мультиплизма (critical multiplism)» [5, с. 262]. Энтузиазм Л. Ньюхаусер доходит до того, что она считает знание результатом синергического взаимодействия ученых и посредников/заказчиков.

Заключение. Подводя итоги, отметим, что проект «дисциплинарной междисциплинарности» отражает не столько эпистемологическую смену ориентиров, как полагает Л. Ньюхаусер, сколько общекультурные и общеполитические трансформации такого порядка, как *прагматический и коммуникативный повороты*, затронувшие в большей степени западную философию. Именно поэтому в русскоязычной литературе по философии и методологии науки предполагается, что проблема редукционизма в науке вообще и в междисциплинарных исследованиях в частности, *теоретически разрешается в рамках системного и синергического подходов*. В то же время, в западных исследованиях набрала силу *прагматически-коммуникативная стратегия* междисциплинарного синтеза как альтернатива классическому редукционизму.

ЛИТЕРАТУРА

1. Буданов, В.Г. Трансдисциплинарное образование в XXI веке. Проблемы становления [Электронный ресурс] / В.Г. Буданов. – Режим доступа: <http://www.gumer.info/filosfak.ru/biblio>. – Дата доступа: 14.10.2016.
2. Любищев, А.А. Проблемы формы систематики эволюции организмов / А.А. Любищев. – М. : Наука, 1982. – 265 с.

3. Тимирязев, К.А. Витализм и наука / К.А. Тимирязев // Избранные сочинения : в 4 т. Т. 3. – М. : ОГИЗ-Сельхозгиз, 1949. – С. 601–624.
4. Bammer, G. Disciplining Interdisciplinarity Integration and Implementation Sciences for Researching Complex Real-World Problems / G. Bammer. – Published by ANU E PressThe Australian National UniversityCanberra ACT 0200, Australia, 2013.– 472 p.
5. Neuhauser, L. Integration and Implementation Sciences: How it relates to scientific thinking and public health strategies) / L. Neuhauser //«Disciplining Interdisciplinarity Integration and Implementation Sciences for Researching Complex Real-World Problems». – Published by ANU E PressThe Australian National UniversityCanberra ACT 0200, Australia, 2013.– P. 461–472.
6. Ostreng, W. Reductionism versus Holism Contrasting Approaches? / W. Ostreng . – Режим доступа: http://www.academia.edu/6481079/Holism_vs_Reductionism. – Дата доступа: 14.10.2016.
7. Ulanowicz, R. Ecology: The Ascendant Perspective / R. Ulanowicz. – New York : Columbia University Press, 1997. – 201 pp.

Поступила 05.05.2017

CLASSICAL AND MODERN VERSIONS OF REDUCTIONISM IN INTERDISCIPLINARY RESEARCH

S. MASCHITKO

The article is devoted to methodological and historical aspects of reductionism in interdisciplinary studies. On the basis of several possible typologies of interdisciplinary research and the kinds of reductionism paper shows the difference of the role and the causes of reductionism in classical and modern science, in particular, on the example of the concept of "Integration and Implementation Sciences". In addition, the article discusses a problem of reductionism and holism. It is noted that the holism can not act as an independent research methodology as to create a holistic description of the system must be initially its reductionist description. In this sense, systematic and synergetic approach in modern methodology of science to a certain degree can apply for the removal of the antithesis of holism and reductionism. Along with the theoretical methodology of synthesis of the given oppositions Western researchers proposed also pragmatic-communicative strategies, for example, I2S.

Keywords: *interdisciplinary research, reductionism, holism, "interdisciplinary disciplinary", I2S, heuristics, pragmatics, "critical multiplism".*

УДК 101.1

**ДЕОНТОЛОГИЗАЦИЯ ДРАМЫ В СОЦИАЛЬНОМ КОНТЕКСТЕ:
ФРУСТРАЦИЯ VS. КАТАРСИС***канд. филос. наук, доц. О.Л. ПОЗНЯКОВА**(Белорусский государственный медицинский университет, Минск)*

Со времен Эсхила драматическое искусство имело целью нравственное очищение человека через сострадание, то, что Аристотель назвал катарсисом. Будучи мощным средством воздействия на сознание людей, драма помогала консолидировать социум для достижения общественного блага. Опираясь на опыт кино как на один из самых молодых и динамично развивающихся временных видов искусства, предпринята попытка рассмотреть феномен деонтологизации драмы в современном мире в связи с подменой ключевого в ней компонента – катарсиса – на фрустрацию, а также рассматриваются последствия такой подмены как для самого человека, так и для социума в целом.

Ключевые слова: драма, катарсис, фрустрация, социальное благо.

Введение. В гуманистической традиции драма как вид искусства всегда была призвана возвеличивать достоинство человека, утверждать и передавать из поколения в поколение общечеловеческие ценности.

Традиционно драматурги старались изображать своих главных героев людьми достойными, неизменно следуя наставлению Аристотеля: «...не следует: ни чтобы достойные люди являлись переходящими от счастья к несчастью, так как это не страшно и не жалко, а только возмутительно; ни чтобы дурные люди переходили от несчастья к счастью, ибо это уж всего более чуждо трагедии, так как не включает ничего, что нужно,— ни человеколюбия, ни сострадания, ни страха; ни чтобы слишком дурной человек переходил от счастья к несчастью, ибо такой склад хоть и включал бы человеколюбие, но не [включал бы] ни сострадания, ни страха, ибо сострадание бывает лишь к незаслуженно страдающему, а страх — за подобного себе, стало быть, такое событие не вызовет ни сострадания, ни страха» [1, с. 658]. Персонажи классических драматических произведений бросали вызов судьбе, раскрывая при этом свои нравственные качества. Как утверждает Цицерон, «красота – это прежде всего то, что достойно почета или высокой чести, что поражает и удивляет человека своим возвышенным и всегда *благонамеренным* характером» [2, с. 98]. И даже если герою суждено было погибнуть, дело его продолжало жить в памяти и сердцах его друзей и единомышленников.

Возрожденческие установки по поводу искусства и общественного блага проявлялись через глубочайший интерес творца к человеку и его переживаниям, проблеме личности и общества, прославление красоты человека, обостренное восприятие поэзии земного мира. Как и гуманизму – идеологии Ренессанса, литературе Возрождения было присуще стремление откликнуться на все актуальные вопросы человеческого бытия, а также обращение к национальному историческому и легендарному прошлому. Отсюда невиданный со времен античности расцвет лирической поэзии и создание новых поэтических форм, а впоследствии подъем драматургии.

Пожалуй, первым «вывихом», возникшим в данной парадигме на протяжении всей истории развития драмы и приведший в XX в. к философии экзистенциализма, стало декадентство. Характерными чертами декадентства обычно считаются субъективизм, индивидуализм, аморализм, отход от общественности, *taedium vitae* и т.п., что проявляется в искусстве соответствующей тематикой, отрывом от реальности, поэтикой искусства для искусства, эстетизмом, падением ценности содержания, преобладанием формы, технических ухищрений, внешних эффектов

С появлением экзистенциализма в XX в. понимание драмы было подвергнуто существенным изменениям. По словам самого Ж.-П. Сартра, один из главных упреков в адрес их творчества можно сформулировать следующим образом: «Как можно делать героями столь дряблых людей?» [3, с. 322]. Здесь главный герой становится игрушкой в руках судьбы, жалким, ничтожным, растерянным, поставленным к стене существом, жертвой субъективизма и абсурда. От него уже ничего не зависит, *границы морали и общественного блага как конечной цели всех видов человеческой деятельности постепенно размываются и в конце концов становятся неопределенными, поскольку принимают крайнюю форму субъективизма, что само по себе уже отрицает понятие общественного*. Позднее, в эпоху постмодерна, субъективизм в драме и искусстве в целом усиливается, зрителя начинают убеждать в ценности эпатажных проявлений как выражения полной художественной свободы личности (например, театр абсурда).

Таким образом, постепенно катарсис как нравственное очищение через сострадание перестает выполнять свою ключевую функцию, на его место приходит жесткий эпатаж и фрустрация, которые превращают достоинство человека из предмета возвеличения в мишень для поражения.

Опираясь на опыт кино как на один из самых молодых и динамично развивающихся временных видов искусства, в данной статье предпринимается попытка рассмотреть феномен деонтологизации драмы в современном мире в связи с подменой ключевого в ней компонента – катарсиса – на фрустрацию, а также рассматриваются последствия такой подмены как для самого человека, так и для социума в целом.

Известно, что драма как форма искусства зародилась в Древней Греции. Амфитеатр являлся частью религиозного культового сооружения, где во время празднования Великих Дионисий устраивались мероприятия, направленные на очищение и успокоение сознания горожан от накопившихся за прожитый год переживаний и аффектов. Как отмечает Д.П. Каллистров в своем исследовании «Античный театр» [4], Великие Дионисии отличались большей пышностью и собирали многочисленные делегации из союзных Афинам полисов. Они справлялись в конце марта – начале апреля. Начинался праздник с пышной процессии, которую возглавляли жрецы и должностные лица полиса. Многочисленные участники шествия несли на плечах кожаные мехи с вином, ритуальные хлебы, корзины с фруктами и цветами и фаллические символы бога. У алтаря Диониса проводили заклинание жертвенных быков, а по окончании священной трапезы ее участники бродили по улицам города, распевая песни.

Далее начинались театральные представления, которые проходили в расположенном на южном склоне Акрополя театре Диониса, вмещавшем до семнадцати тысяч зрителей. Входной билет стоил 2 обола, а бедным гражданам выплачивали для приобретения билетов так называемые театральные деньги. Обычно в соревновании участвовали три драматурга, актеры, а также хорегги, которые руководили представлением и на свои деньги осуществляли постановку спектаклей, порой весьма дорогостоящих.

Театральное действие выполняло в Древней Греции функцию регулятора общественного сознания, заставляя зрителей сопереживать героям на сцене, испытывая при этом сильные эмоциональные потрясения. В «Рождении трагедии из духа музыки» Ф. Ницше пишет: «Мы должны представлять себе греческую трагедию как дионисический хор, который все снова и снова разряжается аполлоническим миром образов» [5, с. 86]. Это, безусловно, так, однако, смысл трагедии не столько в аполлоническом оформлении дионисийского безумия, сколько в безопасной направленности неумной энергии, в катарсисе, пройдя через который, человек обновляет душу. Известно то огромное впечатление, какое производили на зрителей трагедии, поставленные на праздник Великих Дионисий: «...по преданию, на представлении Эсхиловых «Эвменид» женщины преждевременно разрешались от бремени – так сильно потрясло толпу увиденное зрелище...» [6, с. 100].

Характерно, что воздействие на сознание людей через драму было возможным только благодаря четко проработанной стратегии вовлечения зрителя в сюжет произведения, где главным инструментом и одновременно целью был катарсис (по словам Аристотеля, «очищение через сострадание и страх» [1, с. 665]).

Про катарсис со времен Античности написано довольно много, поэтому, проявив мужество, автор статьи не станет в очередной раз высказывать свое мнение об аристотелевском катарсисе или систематизировать (классифицировать) все последующие учения о катарсисе.

Здесь скорее будет представлять интерес стратегия вовлечения зрителя в восприятие драматической истории, которая оказывает определенное воздействие на него, вынуждает его испытать сострадание и страх и приводит к катарсису. Эта стратегия была хорошо знакома древним грекам, однако про нее они нигде не пишут. Скорее всего, она была частью профессионального мастерства, разглашение которой не поощрялось в силу герметичности профессии. Однако детальный анализ произведений Эсхила, Софокла, Аристофана и Еврипида позволяет четко реконструировать ее основные точки.

Что касается концептуального обоснования стратегии вовлечения, то оно становится возможным и необходимым лишь в XX в., когда временные формы искусства превращаются в производство, приносящее материальный доход.

Итак, стратегия вовлечения в том виде, в котором она используется драматургами в современном мире, складывалась постепенно. В «Поэтике» Аристотеля мы находим первые попытки критически осмыслить живые нормы драматического искусства. Аристотелю также приписывают учение о катарсисе, хотя при строгом подходе к делу необходимо признать, что у философа кроме отдельных (случайных) высказываний о катарсисе не написано ничего определенного. Тем не менее, анализ самого тела драматического произведения, а также описание воздействия, которое производил древнегреческий театр на людей, дает возможность говорить о стратегии вовлечения, ключевым элементом которого является катарсис.

В данной статье впервые представлена стратегия вовлечения, реконструированная на основании произведений древних и современных авторов белорусским сценаристом, режиссером, педагогом Сергеем Полещенковым (1957 г.р.).

Первым шагом в этой структуре является *любопытство*, присущее всякому человеку вне зависимости от пола, возраста, расы, образования и пр.

Второй шаг – это *интерес* зрителя, который формируется на десятой минуте фильма, когда возникает драматическая ситуация и формулируется драматический вопрос. Здесь любопытство превращается в заинтересованность. Зрителю становится интересно узнать ответ на драматический вопрос.

Наряду с интересом автор делает все, чтобы его герой – носитель темы, стал зрителю приятен, чтобы зритель вольно или невольно был способен выступить на стороне интересов главного героя.

Приблизительно на тридцатой минуте фильма, в завязке, герой первый раз встречается с антагонистом, происходит конфликт. Герою наносится некая обида, как правило, несправедливая. После чего у зрителя, до сих пор просто из интереса наблюдавшего за событиями, естественным образом возникает сочувствие оскорбленному герою. Таким образом, следующая стадия стратегии вовлечения – *сочувствие* главному герою.

В первой петле (сороковая – пятидесятая минута фильма) герой глубоко переживает свою обиду. Поскольку к этому моменту зритель уже на его стороне (две трети интереса и сочувствия), он по неволе из сочувствующего превращается в *сопереживающего*.

В мидпоинте (шестидесятая минута) герой неожиданно встречается с силами, о которых он не подозревал, и терпит сокрушительное поражение. Мало того, на протяжении следующих 10 минут все, что с ним будет происходить, будет причинять ему невыносимые страдания. Зритель, уже втянутый в судьбу героя, *сострадает* ему.

С семидесятой минуты фильма, в начале второй петли, когда начинается активное разрушение героя, зрителю незаметно навязывается понимание проблем или слабости героя, из-за которой тот терпит поражение за поражением. Герой продолжает страдать, зритель ему сострадает и всей душой готов подсказать, помочь герою удержать его от повторной ошибки.

Примерно на восьмидесятой минуте, к окончанию второй петли герой, наконец, тем или иным способом сам приходит к пониманию своих проблем и того, как с ними можно справиться. Здесь знания героя и зрителя относительно сложившейся ситуации совпадают, и зритель непроизвольно начинает жить чувствами и переживаниями героя. Это момент *самоидентификации*, т.е. подмены собственного сознания сознанием героя.

Но в то же время антагонист, тем или иным способом узнавший о намерениях героя, устраивает для него ловушку. И с этого момента у героя есть шанс добиться своего, победить, если он опять не совершит ошибку. Зритель знает об этой ловушке, а герой – нет. Герой начинает действовать, а зритель попадает в зону невыносимого мучительного ожидания: сработает ловушка, или герою все-таки удастся избежать подстроенных неприятностей. Это зона *саспенса*. Именно этим словом определил подобное состояние Альфред Хичкок. То есть то, что когда-то Аристотель имел в виду как страх вообще, А. Хичкок уточнил и конкретизировал как страх за другого. Это состояние, действительно мучительное и действительно невыносимое, достигает своего пика на девяностой минуте в кульминации, и когда герою в конце концов удастся избежать всех ловушек и добиться своего, победить, зритель, сострадающий ему и испытывающий мучительное чувство страха за него, получает глубокое удовлетворение и переживает те чувства, которые мы в совокупности называем *катарсис*, т.е. если по Аристотелю, – очищение путем страха и сострадания.

Такова стратегия вовлечения, при помощи которой удастся преподнести зрителю таблетку под названием «катарсис».

Тем не менее, сегодня, наблюдая фильмы передовых режиссеров, можно сделать вывод о том, что мы находимся на границе перелома сознания человека, некоего духовного надлома. Характерно, что эти фильмы сняты по традиционной структуре со знанием и пониманием стратегии вовлечения, но в кульминации зритель натывается не на катарсис, а на крах героя, его безумие или смерть. И не потому, что это трагедия, где герой гибнет, а его дело торжествует. Торжества дела здесь нет. Причина заключается в том, что целью драмы, по крайней мере в исполнении этих художников, является не катарсис, а тяжелый эпатаж, призванный причинить боль, оскорбить, обидеть, унижить.

С одной стороны, такое положение вещей не случайно, т.к. XX век ознаменовался большими эмоциональными потрясениями. События Первой и Второй мировых войн показали ничтожность жизни на фоне безжалостного молоха тоталитаризма, а процесс глобализации в условиях капитализма превратил человека в субъекта потребления, где все вокруг может выступать объектом купли-продажи. Это привело к притуплению в людях способности сопереживать, сострадать, милосердие из достоинства превратилось в слабость характера. Более того, начиная со второй половины XX в. количество информации, ежедневно обрушивающееся на человека, увеличивается в геометрической прогрессии. Ни сознание, ни эмоциональный аппарат людей не в силах ее до конца освоить, разобраться, где правда, а где ложь. В связи с этим происходит притупление остроты восприятия, а потом и вовсе пропадают способность и желание эту информацию перерабатывать. Человек как бы впадает в сомнамбулическое состояние, и никакой иной функции, кроме как быть успешным потребителем, он выполнить не способен. Таким образом, и очищение путем сострадания становится ему недоступным.

Современные художники, серьезно относящиеся к своей работе и не испытывающие восторга перед образом человека-потребителя, пытаются как-то противостоять такого рода глобализаторским идеям, и цель их сегодня не очистить и умиротворить сознание человека, а пробудить его от эмоциональной апатии, вернуть ему способность действовать, мыслить, чувствовать. И отсюда главным смыслом (целью, сверхзадачей) драмы уже становится не катарсис, а фрустрация, сокрушительный удар по чувству собственного достоинства человека.

С другой стороны, как известно, в здоровом социуме деятельность всех его членов направлена на достижение общественного блага. При этом представление об общественном благе у всех людей консолидировано. Именно поэтому катарсис в драме может выступать признаком того, что все составляющие социума работают слаженно на достижение в конечном счете одной цели – общественного блага.

Что же касается больного социума, то здесь представление об общественном благе или отсутствует, или не консолидировано.

Фрустрация в драме – это признак больного социума, поскольку фрустрированность разрушает консолидированное представление людей об общественном благе и дает возможность одной из социальных групп посредством внедрения ложных представлений через драму навязать социуму деятельность в своих собственных узких интересах.

Заключение. Таким образом, сущность деонтологизации драмы сегодня заключается в подмене главной ее функции – катарсиса – на фрустрацию. Симптомом данного диагноза выступает, с одной стороны, обострившееся противоречие между «сытым миллиардом» и простым обывателем, не имеющим доступа к различного рода ресурсам обогащения, с другой – утрата современным человеком способности к состраданию, сочувствию и милосердию. Внешней причиной тому послужило бездумное заимствование ценностей капиталистического общества, где все вокруг выступает в качестве объекта потребления, в т.ч. и окружающие самого субъекта потребления люди.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аристотель. Поэтика / Аристотель // Сочинения : в 4 т. Т. 4. – М. : Мысль, 1983. – 830 с.
2. Лосев, А.Ф. Эллинистически-римская эстетика I–II вв. н.э. / А.Ф. Лосев. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1979. – 416 с.
3. Сартр, Ж.-П. Экзистенциализм – это гуманизм / Ж.-П. Сартр // Сумерки богов. – М. : Политиздат, 1989. – С. 319–344.
4. Каллистов, Д.П. Античный театр / Д.П. Каллистов. – М. : Искусство, 1985. – 194 с.
5. Ницше, Ф. Рождение трагедии из духа музыки / Ф. Ницше // Сочинения : в 2 т. Т. 1. – М. : Мысль, 1990. – 832 с.
6. Сталь, де Ж. О литературе, рассмотренной в связи с общественными установлениями / Ж. де Сталь. – М. : Искусство, 1989. – 483 с.

Поступила 11.05.2017

DEONTOLOGIZATION OF DRAMA IN A SOCIAL CONTEXT: FRUSTRATION VS. CATHARSIS

O. POZNJAKOVA

Since the time of Aeschylus, dramatic art aimed at the moral purification of a person through empathy, that Aristotle called catharsis. Being a powerful means of influencing the consciousness of people, the drama helped to consolidate the society to achieve the public good. In this article the author considers the phenomenon of deontologization of drama in the contemporary world as the replacement of catharsis with frustration, revealing the consequences of such substitution both for the individual and for the society as a whole.

Keywords: drama, catharsis, frustration, social welfare.

УДК 1

**ДИАЛЕКТИКА ТРАДИЦИЙ И ИННОВАЦИЙ
В СОВРЕМЕННЫХ ФОРМАХ ДИАЛОГА ЦЕРКВИ И ГОСУДАРСТВА**

канд. филос. наук, доц. Н.С. ЩЁКИН
(Институт социологии НАН Беларуси, Минск)

Исследуются актуальные вопросы современных форм диалога церкви и государства в контексте духовно-религиозного развития общества. Диалог рассматривается как цивилизационный феномен, заложивший новый формат взаимоотношений народов, государств, церкви и государства. Особое внимание уделено перспективам кросскультурного диалога между Востоком и Западом.

Ключевые слова: традиции, инновации, диалог церкви и государства, кросскультурный диалог, восточнославянская цивилизация, социальные ценности, христианские ценности.

Миссия церкви – приобщение всех людей и народов независимо от их национальности и исторического развития к той божественной истине, носителем которой она себя считает, поэтому отношение церкви к конституционным принципам светскости и свободы совести действительно. Действительность трактуется как свидетельство утраты человечеством религиозных целей и ценностей, «массовой апостасии и фактической индифферентности к делу Церкви и к победе над грехом» [1]. Отсюда стремление церкви к воссозданию своей ведущей роли в образовании, воспитании и искусстве. В обществе это вызывает неоднозначную реакцию. О проблеме ущемления свободы совести, ранее связанной с нарушениями прав верующих и межконфессиональными спорами, теперь часто говорят носители светской культуры.

Исследуя современные формы диалога цивилизаций, важно понимать, что в них диалектика традиций и новаций приобретает новые оттенки, поэтому нельзя не согласиться с позицией О.А. Сергеевой, отмечающей: «Существует оптимальный порог восприятия новаций цивилизационной системой. Этот порог охраняется традициями» [2, с. 207]. Однако следует отдавать себе отчет, что единого христианского мира давно уже не существует, причем речь идет не только и не столько о 1054 г. как точке отсчета его официального разделения на православный и католический миры. История христианства вобрала в себя много противоречий и парадоксов. Разногласия, расколы, противоборства, нередко завершающиеся религиозными войнами, пронизывали всю историю христианства. Иногда эти разногласия принимали парадоксальный характер. Так, Б. Рассел с нескрываемой иронией рассказывает, как в Англии «отменили ад»: «В нашей стране, как вы знаете, вера в ад перестала считаться необходимой частью христианского вероучения в силу постановления Тайного совета. Правда, архиепископ Кентерберийский и архиепископ Йоркский не признали этого постановления, но в нашей стране официальная религия устанавливается законами, принимаемыми парламентом, и поэтому Тайному совету удалось взять верх над их светлостями, и вера в ад перестала считаться обязательной для христиан» [3, с. 96–97]. Впрочем, справедливости ради необходимо отметить, что подобная разногласия в христианском мире не была чем-то новым и во время генезиса самой христианской религии.

История свидетельствует о том, что плодотворное взаимодействие цивилизаций возможно лишь тогда, когда оно осуществляется в различных форматах и на различных социальных уровнях. Имеется в виду, что это взаимодействие предполагает диалог государства и церкви, государства и гражданского общества, клира и верующих, представителей различных религиозных конфессий.

Применительно к современному мировому сообществу можно говорить о двух тенденциях, характеризующих его трансформацию: первая связана с формированием единой, глобальной цивилизации, вторая выступает как ответная реакция на осуществление глобализации по проекту Запада, как своего рода «восстание против Запада». Отталкиваясь от идеи Ф. Ницше о глубоком кризисе европейской культуры, можно сказать, что ее суть заключается в создании условий для признания необходимости полифонии культурных ценностей Запада и Востока как фактора их диалога. Здесь можно говорить как о возрождении традиций (местной или региональной культурной идентичности) и их адаптации к современным условиям. Это сложный процесс, успех которого не гарантирован. Ослабление традиционных институтов общества вызвало появление новых субкультур и субэкономических зон, со свойственными им новыми субкультурами, что привело к необратимым цивилизационным процессам. Так, Э. Гидденс, говоря о неконтролируемых глобальных процессах и влиянии государств в мире, назвал такую ситуацию «колонизацией наоборот» [4, с. 33].

В современном мире многое не поддается пониманию без помощи религиозно-культурологического фактора. Даже политическая целесообразность не может оправдать немиссии по своей разрушительности действия, направленные на подрыв основ существования мира. Именно религия выполняет функцию одного из катализаторов глобальных конфликтов, поскольку невежество в религиоз-

ных вопросах способствует возвращению религиозного фанатизма и является стимулом религиозно-политического экстремизма. Незнание религиозных реалий, сложившихся за многие века, сила их воздействия на социально-политические процессы приводит к катастрофическим последствиям. В этом смысле уместно говорить не только о необходимости обеспечения политической, экономической, военной безопасности, но и духовной безопасности общества. Именно поэтому христианская церковь в современных условиях выполняет функцию сохранения национальной идентичности, тем самым способствуя обеспечению межнациональной безопасности в глобальном ее измерении.

Сейчас мы имеем возможность наблюдать своего рода переформатирование взаимоотношений церкви и государства, а следовательно, и существующего формата диалога цивилизаций. Этот формат предполагает позицию, при которой церковь в большинстве случаев успевае лишь пассивно реагировать на цивилизационные вызовы, в то время как мир уже вступил в эпоху полисистемного кризиса. На наших глазах возникает новый мировой порядок, определяемый реализацией стратегии инновационного развития человечества. Такая цивилизационная парадигма монополизировала право на определение ценностных критериев развития любого локального или регионального сообщества. Более того, возникла новая коллизия, в которой борьба современности с прошлым обретает форму борьбы цивилизаций, одна из которых олицетворяет модерн, остальные – устойчивую и агрессивную архаику [5, с. 17]. К тому же эта коллизия приобрела внутрицивилизационную форму, связанную с разрывом системы ценностей, идеалов и образа жизни национальных элит, как правило, ориентированных на ценности Запада, и широких слоев местного населения.

Обсуждая условия, факторы и регуляторы рассматриваемого диалога, нельзя оставить без внимания мнение С. Шаренковой, которая считает, что религия и культура не должны быть фундаментом в диалоге цивилизаций в современном глобальном мире, ведь «диалог между цивилизационными моделями – сложное дело, которое не сводится только к тому, чтобы религиозные люди усвоили нормы совместной жизни. Наоборот, его выход за границы религии и культуры способствовал бы построению справедливого и безопасного мира в условиях глобализации» [6, с. 256]. Не соглашаясь с автором, отметим, что в истории мы можем обнаружить большое разнообразие систем культуры, институциональных форм религии, внеинституциональных верований, нередко парадоксальных и противоречащих друг другу.

Невзирая на глубокие ценностные противоречия между цивилизациями Востока и Запада, можно с уверенностью утверждать, что восточнохристианская традиция равновелика западноевропейской традиции по своему мировоззренческому потенциалу. Еще полвека назад можно было говорить об антагонизме Востока и Запада по признаку традиционности. Сегодня в странах Востока то, что можно назвать традицией, занимает в обществе статус, аналогичный статусу западной традиции в западноевропейском обществе. Проблема в том, что традициям отводится особое место в современном информационном пространстве, поэтому их интерпретация может принимать различный характер. Традиция, в т.ч. религиозно-культурная, может трактоваться либо как фактор консервации существующего положения в обществе и иметь негативный смысл, либо как фактор обеспечения устойчивости социума и преемственности его динамики.

Сегодня в новых социокультурных условиях возникает необходимость усвоения того потенциала духовных традиций и ценностей, который несет в себе христианство как цивилизационный феномен, скоррелировав с ценностными ориентациями современного секуляризованного общества. Это активизирует поиск путей обогащения современной духовной ситуации ценностными императивами, основанными на презумпциях религиозной культуры.

Таким образом, особое значение приобретает определение перспектив кросскультурного диалога Востока и Запада и возможностей творческой адаптации христианской модели социального развития к реалиям техногенной цивилизации. Очевидно, что в кросскультурном диалоге Востока и Запада духовные ценности должны быть опорными элементами, призванными обеспечивать взаимопонимание и консенсус между людьми. Однако в современном обществе происходит аберрация этих ценностей. В частности, этнокультурные процессы в христианском мире вступили в полосу разрушительных деформаций. Произошел разрыв между ценностями техногенного и традиционного общества, регулирующими жизнедеятельность социума. Модернизация разрушила господство традиции и дух коллективности. Доказав свою экономическую эффективность, техногенная цивилизация все же многое и утратила. Имеется в виду свойственный ей индивидуализм, «социальный атомизм» и целерациональность. Они разобщают людей, культивируют приоритет потребительских интересов, поэтому возрождение традиционных ценностей – дружбы, взаимопомощи, социальной справедливости, которые обладают креативной потенциальностью, может способствовать более эффективной социально-экономической деятельности. Следовательно, и кросскультурный диалог христианского Востока и Запада становится все актуальнее. Поэтому для восточнославянского мира, который иногда характеризуют как восточнохристианский мир, базисной, пожалуй, со времени крещения Древней Руси, является система христианских ценностей, которые выступают в разных «редакциях» – как сакральной, религиозной, так и профанной, светской. Однако главное в них не форма и модификации, а происхождение и сущность – то, что их объединяет.

Восточнославянский мир – особая цивилизационная общность, существование которой в мировой истории неоднократно ставилось под сомнение и которой в современном общественном процессе, идущем по сценарию глобализма, отводится место периферии. Осознание этого факта порождает у восточнославянских народов потребность в изменении стратегии глобализации, которая учитывала бы традиционные для них ценности и идеалы.

Во-первых, это устоявшиеся экосоциальные ценности, предполагающие уважительное и бережное отношение к природе и вместе с тем отражающие стремление не только приспособиться к ней, но и изменить ее, являясь своеобразным «мостиком» между «покорительской» стратегией цивилизаций Запада и традиционалистским «вживанием» в природу цивилизаций Востока. По мнению А.И. Зеленкова, установка на западно-восточный синтетизм обнаруживает себя почти во всех сферах славянской духовности. Экосоциальные ценности способствуют единению восточнославянских народов, задают достаточно четкие и существенно важные линии демаркации между ними. «Так, если русское традиционное экосознание во многом определялось экстенсивными мотивами, скоррелированными с имперскими интенциями российской государственности, то белорусские и украинские представления о должном порядке мироустройства и отношения к природе в значительной мере зависели от локально выстроенной хуторской модели землепользования, от свойственного ей человекоразмерного масштаба оценки и понимания окружающей природы» [7, с. 197].

Во-вторых, это культурно-исторические ценности, которые имеют непреходящий характер и являются системообразующими элементами восточнославянской цивилизации. Они придают ей неповторимый характер и также могут служить связующим звеном между цивилизациями Запада и Востока. Основание для этого – их синтетическая природа, способствующая преодолению ригоризма и ценностных установок как Запада, так и Востока.

Среди социокультурных ценностей восточнославянской цивилизации особо выделяется ценность коллективизма как установки на гармонизацию интересов личности, коллектива и общества в целом. Достижение этой гармонии – фундаментальная проблема, и было бы самонадеянно утверждать, что в развитии восточнославянской цивилизации она однозначно решена. В ее прошлом известны периоды доминирования общинного, затем общественного над индивидуальным и личностным началом. Но и в этом случае в общественном мнении, художественной и философской литературе существовало понимание неестественности или как минимум таких отношений. В большинстве своем все русские философы исходили из невозможности противопоставления духовных интересов индивида и социума. Лишь в их дополнении и взаимопроникновении только и может состояться личность. Наиболее отчетливо это проявилось в творчестве В.С. Соловьева, отмечавшего, что «общество есть дополненная или расширенная личность, а личность – сжатое, или сосредоточенное, общество» [8, с. 285].

Отметим, что и в западной (западнохристианской), и в восточной (конфуцианской, синтоистской и др.) философско-культурологических традициях оппозиция личностного и коллективного начал жизни общества вплоть до Новейшей истории рассматривалась как естественное явление.

Еще одна ценность – это ценность государства как оплота и гаранта стабильности общества. Само становление восточнославянской цивилизации стало возможным благодаря созданию сильного, способного обеспечить безопасность границ государства. Отношение же к государству на всем протяжении существования восточнославянской цивилизации было двойственным, что отразилось в характерной русской философско-правовой мысли бинарной оппозиции «государство как орган» и «государство как организм». Первое выражение имело негативное значение, фиксируя бюрократическую сущность управленческого аппарата как инстанции принуждения; смысл второго был позитивным, скорее христианско-православным, связанным с оценкой государства как организатора всей общественной жизни.

Отсюда в качестве особой ценности и особого религиозно-культурологического формата восточнославянской цивилизации вытекает ценность гармонии государства и общества. Это византийский образец. Здесь можно говорить о «естественном» гражданском обществе, зачатки которого появляются до возникновения государства и которое в период оформления национальных государств в XVII–XIX вв. перерастает в дополняющее государство «позитивное» гражданское общество. Показательно, что в философско-политической мысли восточнославянских народов сквозит понимание православного идеала «народного государства» – государства как организма, вырастающего из гражданского общества и дополняющего его.

Среди других ценностей восточнославянской цивилизации необходимо назвать ценности веры, социальной справедливости и равенства. Эти традиционные ценности восточнославянских народов невозможно рационализировать, уподобив нормам формального права. Характерный для традиционалистской цивилизации Востока акцент на роли морали как регулятора межличностных отношений и присущая цивилизации Запада артикуляция правовой нормативной системы фактически разрывали единство этих двух основных систем социализации человека и регуляции отношений в обществе. Поэтому можно согласиться с С. Шаренковой, которая пишет: «Славяно-православная цивилизационная модель принимает, что

права человека, защита его достоинства и свободы не должны противоречить нравственным нормам, ценностной системе, признанным большинством людей как желательная форма поведения» [6, с. 256].

Для восточнославянских народов характерно осознание необходимости гармонизации двух этих нормативных систем [9; 11]. Но признавая важность права, они не могли смириться с его обезличенным характером. Отсюда знаковая для отечественной философской мысли дилемма «правды-истины» и «правды-справедливости», решаемая, как правило, в пользу последней.

Наконец, самоценность – сама восточнославянская цивилизация, определившая возможность существования современных восточнославянских народов и являющаяся гарантом их суверенного положения в будущем, поэтому сохранение и приумножение ее традиционных ценностей и приоритетов – условие цивилизационной идентичности, межкультурного диалога, а следовательно, самого существования восточных славян и иных этносоциальных общностей.

В условиях неизбежной цивилизационной трансформации, перманентных изменений как на Востоке, так и на Западе все чаще обращают внимание на достоинства такой социальной системы, которая обеспечивала бы глобальную устойчивость и сохранение духовного наследия мировой цивилизации в целом. Без традиций, выступающих в качестве стержня национального самосознания, обеспечить устойчивость современного общества не представляется возможным.

Таким образом, перспективы кросскультурного диалога христианского Востока и Запада видятся в бережном отношении к традициям, формирующим цивилизационную основу жизнеустройства общества при обязательном сохранении национальных культур. Особое место в диалоге цивилизаций отводится восточнославянской цивилизации с ее системой традиционных ценностей, имеющей православно-христианское происхождение. Можно утверждать: у людей, представляющих как западный, так и восточный христианский миры, желания сохранить в качестве жизненных ориентиров систему традиционных ценностей совпадают, как совпадают и надежды на то, что это послужит дальнейшему диалогу между ними.

ЛИТЕРАТУРА

1. Основы социальной концепции Русской Православной Церкви [Электронный ресурс] // Русская Православная Церковь : офиц. сайт Моск. Патриархата. – Режим доступа: <http://www.patriarchia.ru/db/text/141422>. – Дата доступа: 13.09.2016.
2. Сергеева, О.А. Соотношение новаций и традиций в цивилизационном процессе / О.А. Сергеева // *Философия и о-во*. – 1999. – № 2. – С. 190–213.
3. Рассел, Б. Почему я не христианин : избр. атеист. произведения : пер. с англ. / Б. Рассел ; сост., авт. предисл. и примеч. А.А. Яковлев. – М. : Политиздат, 1987.
4. Гидденс, Э. Ускользящий мир: как глобализация меняет нашу жизнь : пер. с англ. / Э. Гидденс. – М. : Весь мир, 2004.
5. Панарин, А.С. Православная цивилизация в глобальном мире / А.С. Панарин. – М. : Алгоритм-Книга, 2002.
6. Шаренкова, С. Славяно-православный цивилизационный проект. Опыт новой геополитики / С. Шаренкова. – М. : Логос, 2014.
7. Зеленков, А.И. Экологическая ментальность восточных славян как социокультурный феномен / А.И. Зеленков // *Востоочнохристианская цивилизация и проблемы регионального взаимодействия* : сб. материалов конф., Краснодар, сент. 2002 г. / Рос. акад. наук, Ин-т философии ; отв. ред. М. Н. Громов. – М., 2004. – С. 190–198.
8. Соловьев, В.С. Три разговора о войне, прогрессе и всемирной истории / В.С. Соловьев // *Соч.* : в 2 т. – М., 1998. – Т. 2. – С. 635–763.
9. Барсук, И.А. Становление социокультурной идентичности восточных славян : автореф. дис. ... канд. филос. наук : 09.00.11 / И.А. Барсук ; Белорус. гос. ун-т. – Минск, 2012.
10. Романов, О.А. Восточнославянская цивилизация как субъект современных глобальных социальных трансформаций : автореф. дис. ... д-ра филос. наук : 09.00.11 / О.А. Романов ; Ин-т философии НАН Беларуси. – Минск, 2015.

Поступила 11.05.2017

DIALECTICS OF TRADITIONS AND INNOVATIONS IN MODERN FORMS OF DIALOGUE BETWEEN CHURCH AND STATE

N. SHCHYOKIN

The actual issues of contemporary forms of dialogue between the church and the state are examined in the context of the spiritual and religious development of society. Dialogue is considered as a civilizational phenomenon, which has formed the new format of relations between nations, states, church and state. The author pays special attention to the prospects of a cross-cultural dialogue between the East and the West.

Keywords: traditions, innovations, church and state dialogue, cross-cultural dialogue, East Slavic civilization, social values, Christian values.

УДК 1

УПЛЫЎ ГРАМАДСКІХ КАШТОЎНАСЦЯЎ, ГРАМАДЗЯНСКОЙ АКТЫЎНАСЦІ І ПОСТКАЛАНІЯЛЬНАГА МІНУЛАГА НА ТРАНСФАРМАЦЫЮ ЗНЕСНЯЙ ПАЛІТЫКІ УКРАЇНЫ*канд. філас. навук, дац. В.П. КАТОЎСКАЯ**(Нацыянальная акадэмія дзяржаўнага кіравання пры Прэзідэнце Украіны, Кіеў)*

Даследуюцца змены сацыяльна-палітычных каштоўнасцяў у другой палове XX – пачатку XXI стст., якія адбываюцца ў сусветным маштабе, а таксама ўплыву каштоўнасцяў на знешнюю палітыку Украіны. На аснове тэарэтычных даследаванняў і эмпірычных дадзеных аўтар аналізуе ўзрастанне значэння нематэрыяльных каштоўнасцяў і заканамернасці змены традыцыйных каштоўнасных прыярытэтаў перыяду постмадэрну. Каштоўнасці як сацыяльная з’ява з’яўляюцца дастаткова інертнымі, а таму, зыходзячы з каштоўнасных прыярытэтаў таго або іншага народу, можна казаць пра асаблівасці нацыянальнага менталітэту і прыярытэты грамадска-палітычнага жыцця асобных краін. Ва Украіне пытанне каштоўнасцяў набыло асаблівае значэнне пасля таго, калі стала відавочным паражэнне Аранжавай рэвалюцыі. З іншага боку, падзеі апошніх трох гадоў паўплывалі на фарміраванне каштоўнасцяў грамадска-палітычнай актыўнасці, асабліва сярод маладога пакалення ўкраінцаў. Прапанаваны артыкул на аснове дадзеных Сусветнага апытання каштоўнасцяў, а таксама айчынных сацыялагічных маніторынгаў ілюструе складаны і трывалы працэс каштоўнасных змен, які ахоплівае ўсе сферы грамадска-палітычнага жыцця і знешняй палітыкі Украіны.

Ключавыя словы: *грамадска-палітычныя каштоўнасці, постмадэрныя змены каштоўнасцяў, грамадзянская актыўнасць, каштоўнасныя арыенціры, знешняя палітыка Украіны.*

Уводзіны. Міжнародны тэарызм і рэгіянальныя канфлікты з’яўляюцца асноўнымі выклікамі пачатку XXI стагоддзя і пагрозамі для ўсяго цывілізаванага свету. Асіметрычная па сваёй прыродзе сістэма міжнародных адносін у поўнай меры праявіла сваю неэфектыўнасць у іх вырашэнні і сама выступіла адной з прычын узнікнення рэгіянальных канфліктаў. Працэс універсалізацыі каштоўнасных прынцыпаў, накіраваны ў другой палове XX стагоддзя на пераход ад традыцыйнай сістэмы каштоўнасцяў нацыянальных супольнасцяў да сістэмы каштоўнасцяў заходняй цывілізацыі (так званая вестэрнізацыя) выклікаў як на глабальным, так і на лакальным узроўні культурна-светапоглядны канфлікт паміж ліберальнымі каштоўнасцямі індывідуальнага самавыяўлення і традыцыйнымі каштоўнасцямі асобных супольнасцяў.

24 жніўня 1991 года Вяроўны Савет Украінскай ССР прыняў лёсавызначальны дакумент – Акт абвяшчэння незалежнасці Украіны, з якога пачалася новая гісторыя ўкраінскай дзяржавы. Але перманентныя абстрактныя агульнасістэмнага крызісу 1995–1996 гг., 2004 г., 2008 г., 2013–2014 гг. сведчаць пра тое, што ва Украіне бесперапынна ідзе бурлівы (нелінейны) працэс пераходу ад старых каштоўнасцяў каланіяльнага мінулага, прыхільнікамі якіх да гэтага часу застаецца значная частка палітычнай эліты, да каштоўнасцяў дэмакратыі, вяршэнства права, прыярытэту правоў чалавека над правамі дзяржавы. Дадзены «паталагічны стан» (2006) [1], у якім з-за нерэалізаваных чаканняў украінцаў апынулася краіна, «...стаў прадуктам постсавецкай мутацыі, эвалюцыйнага перацякання адной грамадска-палітычнай мадэлі ў іншую, што спарадзіла гібрыдную і пачварную форму, у якой ужываюцца паміж сабой дзве ўзаемасупрацьлеглыя і ўзаемавыключальныя сістэмы каштоўнасцяў: савецка-расійская і нацыянальна-еўрапейская» [2]. На этапе развіцця і рэфармавання дзяржаўнай унутранай і знешняй палітыкі незалежнай Украіны важна асэнсаваць тыя каштоўнасці, якія яна атрымала ў спадчыну, якія адкінула ад сваіх папярэднікаў, якія ідэалы яна хоча пераняць і якія палітычныя сілы і лідэры гатовыя іх рэалізоўваць [3, с. 4].

Мэта артыкула заключаецца ў даследаванні змянення грамадска-палітычных каштоўнасцяў і іх уплыву на фармаванне знешняй палітыкі Украіны.

Глобальны характар сацыяльных канфліктаў і радыкальныя каштоўнасныя змены, сталі прадметам даследавання такіх вядомых замежных навукоўцаў, як Д. Аджэмоглу, З. Бауман, З. Бжэзінскі, У. Бэк, І. Валерстайн, С. Верба, Ю. Хабермас, Р. Інглхарт, М. Кастэльс, Г. Клагес, Б.-А. Леві, М. Мафесалі, С. Маскавічы, Р. Патнэм, К. Політ, І. Прызель, Дж. Робінсан, М. Рокіч, Э. Тофлер, Ч. Тэйлар, Ш. Шварц, П. Штомпка, Ф. Фукуяма і інш. Ва ўкраінскай навуковай і навукова-папулярнай літаратуры праблематыка каштоўнасцяў, іх уплыву на ўвесь ахоп грамадска-палітычнага жыцця ў апошнія дзесяцігоддзі стала адной з цэнтральных тэмаў як для аўтарытэтных ўкраінскіх даследчыкаў (Э. Афоніна, В. Бакуменкі, А. Бандуркі, А. Дончанка, А. Забужка, Я. Головахі, Я. Грыцака, А. Каладзій, Г. Пачапцава, Н. Панінай, А. Сушый, А. Радчанкі, А. Ручкі, М. Рабчука і інш.), так і для журналістаў, блогераў і грамадскіх дзеячаў. Важную эмпірычную базу для аналізу зменаў у каштоўнасных прыярытэтах

українцяў складаюць вынікі даследаванняў Сусветнага апытання каштоўнасцяў і айчынных сацыялагічных маніторынгаў, распачатых Інстытутам сацыялогіі НАН Украіны восенню 1991 г., напярэдадні агульнаацыянальнага рэферэндуму 1 снежня 1991 года.

Асноўная частка. Каштоўнасці – з’ява сацыяльная, шчыльна звязаная з псіхасацыяльнай прыродай чалавека, яны ўплываюць на яго дзейнасць, сацыяльны выбар і ў цэлым на грамадскія паводзіны чалавека. Даследчыкі адрозніваюць каштоўнасці матэрыяльныя / духоўныя, тэрмінальныя (каштоўнасці-мэты) / аперацыйныя (каштоўнасці-сродкі). Каштоўнасці як грамадская з’ява аб’ядноўваюць пэўную групу людзей і ўплываюць на матывацыю і псіхасацыяльныя паводзіны асобы, яе выбар і атаясамленне сябе з нацыянальнай, сацыяльнай і іншымі супольнасцямі; вызначаюць пэўную мэту грамадства як цэлага. З аднаго боку, сістэма каштоўнасных арыентацый вызначае змястоўны (семантычны) складнік скіраванасці асобы і складае аснову яе стаўлення да навакольнага свету, да іншых людзей, да сябе самой [4, с. 94]. З іншага боку, кожнае грамадства, нацыя, дзяржава мае сваю сукупнасць грамадскіх каштоўнасцяў, абумоўленых не толькі сучаснымі палітычнымі, сацыяльнымі і эканамічнымі абставінамі, але і, магчыма, у першую чаргу, своеасаблівым «культурным кодам», гісторыяй пазіцыянавання сябе як супольнасці і традыцыямі адносін паміж яе членамі, паміж прадстаўнікамі іншых груп. Палітычныя каштоўнасці, таксама як і грамадскія, фармуюцца ў адпаведнасці з канкрэтнымі гістарычнымі ўмовамі развіцця грамадства, патрэбамі і інтарэсамі людзей, месцам чалавека і супольнасці ў сістэме пэўных эканамічных і сацыяльна-палітычных адносін. Іх функцыянальнасць залежыць ад глыбіні прыняцця ідэалаў і мэтаў, прынцыпаў і нормаў грамадска-палітычнага жыцця, грамадска-палітычных традыцый і сімвалаў, узораў грамадска-палітычных паводзін і эмацыянальнага рэзанавання з імі носбітаў [5].

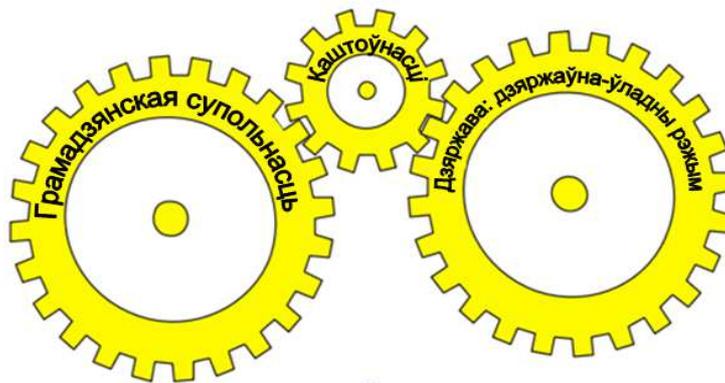
Сучасныя тэорыі каштоўнасцяў з дапамогай эмпірычных метадаў нейранавук, псіхалогіі, сацыялогіі і эканомікі спрабуюць растлумачыць прыроду каштоўнасцяў і іх іерархію, зразумець чаму і пры якіх умовах чалавек прытрымліваецца пэўных перакананняў і прымае пэўныя грамадскія і палітычныя каштоўнасці. У знакавай для далейшых даследаванняў кнізе «Ціхая рэвалюцыя: змяненне каштоўнасцяў і палітычных стыляў заходняга грамадства» (1977) амерыканскі сацыёлаг Р. Інглхарт адзначыў дзве істотныя каштоўнасныя трансфармацыі (мал. 1.), якія ў краінах з сталай дэмакратыяй адбыліся на працягу 50–70-х гадоў XX ст., а менавіта: пераход ад матэрыяльных да постматэрыяльных каштоўнасцяў і «зрух» традыцыйных каштоўнасцяў бяспекі да самавыяўлення, грамадскай актыўнасці і ўдзелу ў прыняцці важных палітычных рашэнняў [6, с. 4–5].



Малюнак 1. – Змены грамадскіх і палітычных каштоўнасцяў па Р. Інглхарту [7, с. 5]

Гіпотэза пра тое, што ў выніку індустрыялізацыі свет моцна змяніўся, а каштоўнасці трансфармаваліся, неаднаразова была эмпірычна пацверджана ў рамках праектаў «Еўрапейскае даследаванне каштоўнасцяў» (European Values Study) і «Сусветнае апытанне каштоўнасцяў» (World Values Survey), якія праводзяцца з 1981 года, згодна з метадалогіяй, прапанаванай самім Р. Інглхартам і ізраільскім сацыяльным псіхолагам Ш. Шварцам [8]. Апытанне, якім ахоплены 90% сусветнага насельніцтва, між іншым пацвердзіла з'яўленне пасля 1950–1970-х гадоў новага пакалення, якое ў цэлым з'яўляецца носбітам постматэрыяльных каштоўнасцяў, гэта значыць імкнецца да максімальнага самавыяўлення, адзначаецца скептычным стаўленнем да ўлады, рэлігіі і ідэалогіі, схільнае давяраць дэмакратычным інстытутам, а не асобным персонам, адчувальнае да навакольнага асяроддзя і цярпімае да дэвіянтных груп (напрыклад, гомасэксуалістаў) [9]. Галоўная выснова даследавання заключаецца ў тым, што рост дабрабыту насельніцтва прыводзіць да дэмакратызацыі і мадэрнізацыі грамадскага жыцця.

Сацыякультурныя трансфармацыі постмадэрнісцкай эпохі, як «адносна самастойныя і даволі разнастайныя працэсы змяненняў у культуры соцыума, а таксама ў нормах, каштоўнасцях, ментальнасці, свядомасці, светапоглядзе як індывідуальных, так і калектыўных суб'ектаў» [10, с. 12], абумовілі ўзнікненне сацыяльнай ідэнтычнасці, сутнасць якой заключаецца ў тым, што ў адрозненне ад сацыяльнай ідэнтычнасці, якая арыентавана на калектыўныя ўяўленні пра «сваё» і «чужое», сацыяльная накіравана на нематэрыяльныя культурныя каштоўнасці з пункту гледжання атыясамлення індывіда з самім сабой у кантэксце цэласнасці і бесперапыннасці уласнага змянення [11, с. 267]. У гэтым кантэксце своеасаблівым мастком паміж сацыяльным і псіхічным, калектыўным і індывідуальным, рацыянальным і эмацыйным, дзяржаўным і грамадскім, матэрыяльным і постмадэрным выступаюць грамадска-палітычныя каштоўнасці (мал. 2.).



Малюнак 2. – Каштоўнасці як механізм узаемадзеяння грамадзянскай супольнасці і дзяржавы [12, с. 40]

У канцы XX – пачатку XXI ст., выкарыстоўваючы вынікі Сусветнага апытання каштоўнасцяў (1995) для дыягностыкі постматэрыяльных прыярытэтаў амерыканцаў, гарвардскі прафесар сацыялогіі Р. Патнэм ў кнізе «Гульня ў кеглі ў адзіночку: заняпад і адраджэнне амерыканскай супольнасці» (2000), вобразна кажуць, сцвярджае, што ў адрозненне ад пакалення 1950–1970-х гадоў амерыканцы пачатку XXI стагоддзя аддаюць перавагу гульні ў адзіночку, без грамадскай прывязанасці, нават калі гэтая гульня апрыйрэ з'яўляецца групавой [13]. Гэта значыць, гаворка ідзе не толькі пра змену ўзроўню грамадска-палітычнай актыўнасці амерыканцаў, але і пра фармаванне новага тыпу грамадска-палітычных сувязяў паміж удзельнікамі арганізацый, у якіх яны асацыююць сябе з агульнымі сімваламі, агульнымі лідэрамі, можа нават агульнымі ідэаламі, але зусім не адзін з адным [14, с. 52]. Затое, як паказалі далейшыя даследаванні, трагічны падзеі 11 верасня 2001 года паўплывалі на фармаванне новага пакалення амерыканцаў, якія непасрэдна зацікаўленыя ў грамадска-палітычным жыцці дзяржавы. Паводле апытанняў за 1966–2008 гады колькасць асобаў ва ўзросце 18–29 гадоў, якія пагаджаліся з сцверджаннем «мой абавязак як грамадзяніна заўсёды галасаваць», узрасла амаль да 50% пасля тэракту 11 верасня, тады як за аналагічны перыяд гэты паказчык сярод асобаў ва ўзросце больш за 30 гадоў практычна не змяніўся [15, с. 11].

Ва Украіне апытанне ў рамках Сусветнага апытання каштоўнасцяў распачалося з 1994–1996 гг. Заўважым, што абагульненне вынікаў даследавання адбываецца пасля непасрэднага правядзення маніторынгу, доўжыцца два-тры гады, таму прыведзеныя дадзеныя варта адносіць да папярэдніх гадоў. Калі па стане на 1996 год Украіна была арыентавана на секулярна-рацыянальныя каштоўнасці і на каштоўнасці выжывання, то, пачынаючы з 2002 г. адбылося рэзкае змяненне светапоглядных арыенціраў у кірунку да традыцыйных каштоўнасцяў, а таму ўзровень секулярна-рацыянальнай шкалы знізіўся

ў 2004 г. амаль у 2 разы [16]. Таксама адбыліся нязначныя станоўчыя змяненні ў напрамку да каштоўнасцяў самавыяўлення. У 2006–2007 гг. узровень секулярна-рацыянальных каштоўнасцяў ўпаў да 0,3 бала, што ў 4 разы менш, чым у 1996 г., і паступова пачаў расці ў 2008 годзе і па стане на 2015 год складае 0,5 бала. У бінарнай пары каштоўнасцяў выжывання / самавыяўлення адбыліся істотныя змены ў 2010–2012 гг.: узровень каштоўнасцяў выжывання знізіўся амаль у 3 разы ў параўнанні з 1996 годам, але за перыяд 2014–2015 гг. ён вырас практычна ў 2 разы ў параўнанні з 2010–2012 гг.

Пытанне каштоўнасцяў набыло асаблівае значэнне ва Украіне, калі паражэнне ідэалаў Аранжавай рэвалюцыі стала відавочным. «Кульмінацыяй гэтага дыскурсу, – кажа львоўскі гісторык Я. Грыцак, – стаў Еўрамайдан, які не выпадкова называлі Рэвалюцыяй Годнасці або рэвалюцыяй каштоўнасцяў» [17]. У гэтым кантэксце паказальная тэндэнцыя адказаў на адно з пытанняў, якое ставілася ў рамках Сусветнага апытання каштоўнасцяў, а менавіта: наколькі Вас цікавіць палітыка? На працягу двух дзесяцігоддзяў канца XX – пачатку XXI ст. сярод большасці заходнеўрапейскіх краін ўзровень зацікаўленасці палітычным жыццём значна знізіўся і вагаўся ў межах 30–50% ад агульнай колькасці насельніцтва. За ўвесь перыяд даследавання выключэнне складала Германія, насельніцтва ўсходняй часткі якой выяўляла максімальную цікавасць да палітычнага жыцця ў перыяд аб'яднання. Пасля 1990 г. ўзровень цікавасці да палітычнага жыцця ў Германіі знізіўся прыкладна на 20%, але і ў далейшым быў максімальна высокім сярод усіх краін-членаў Еўрапейскага Саюза і застаецца прыкладна на адным узроўні з ЗША. У табліцы 1 прадстаўлены зводныя дадзеныя рэпрэзентатыўных дзяржаў для параўнання іх з Украінай па выніках даследаванняў 1990–2004 гг. [18, с. 156] і 2011–2013 гг. [19].

Табліца 1. – Узровень цікавасці да палітыкі ў рэпрэзентатыўных краінах для параўнання іх з Украінай паводле Сусветнага апытання каштоўнасцяў, 1990–2013 гады

Краіна	1990	1995	2000	Змяненне за 10 гадоў	2011/13	Змяненне за 10 гадоў
Беларусь		56	46	-10	41	-5
Германія (заходняя)	69	78	59	-10	62	-1
Германія (усходняя)	84	76	67	-17		
ЗША	61	63	65	4	59	-5
Латвія	79	52		-27		
Літва	74	44	46	-28		
Польшча	49	42	42	-7	42	0
Расійская Федэрацыя	53	35	39	-14	33	-6
Украіна		41	42	1	33	-9
Эстонія	60	49		-11	37	-12

Балтыйскія краіны (Латвія, Літва, Эстонія), якія пры распадзе Савецкага Саюза праяўлялі надзвычай высокую цікавасць да палітычнага жыцця, у далейшым па гэтым паказчыку зраўняліся з большасцю краін-членаў ЕС. Ва Украіне ўзровень цікавасці за перыяд 1995–2000 гадоў быў сярэднім у параўнанні з агульнаеўрапейскімі паказчыкамі, але значна ніжэйшым, чым у суседніх Беларусі і Польшчы. У параўнанні з першымі гадамі незалежнасці Украіны агульная тэндэнцыя сведчыць пра значнае расчараванне ўкраінцаў у палітыцы сваёй краіны. Хоць палітычным жыццём за перыяд 1995–2000 гадоў ва Украіне цікавіліся на 6–7% больш, чым у Расійскай Федэрацыі, але па стане на 2011 год па гэтых паказчыках абедзве краіны зраўняліся. Узровень цікавасці да палітыкі таксама характарызуецца узроставымі і полавымі адрозненнямі. Паводле апытання ў рамках гэтага ж праекта сярод 1500 рэспандэнтаў па стане на 2011 год ва Украіне цікавіліся палітыкай 35% асоб мужчынскага полу і 31% жаночага. Узровень цікавасці да палітычнага жыцця амаль аднолькавы ў асоб ва ўзросце да 30 і ва ўзросце 30–39 гадоў – гэта прыкладна 25%. Самы высокі паказчык сярод асобаў ва ўзросце 50 і больш гадоў [20].

Па сваёй прыродзе каштоўнасці досыць інэртныя, а таму, нягледзячы на каштоўнасць прыярытэты таго ці іншага народу, можна казаць пра нацыянальныя асаблівасці менталітэту і каштоўнасчых прыярытэтаў. Калі на ўзроўні асобы ідэнтычнасць прадугледжвае ўсведамленне сябе як цэласнага і непаўторнага індывіда з уласным унікальным жыццёвым досведам, то сацыяльная (нацыянальная) ідэнтычнасць, якая фармуецца на аснове пачуцця прыналежнасці да групы, уключаючы як аб'яднальныя групавыя фактары (мову, гістарычную тэрыторыю пражывання, рэлігійнасць, культурную пераемнасць, дзяржаўніцкую традыцыю, гістарычную памяць з адпаведнымі нацыянальнымі сімваламі, роднасныя сувязі і інш.), так і індывідуальны выбар агульных каштоўнасцяў, якія фіксуюць прыналежнасць да гэтай групы, усведамленне сябе як яе члена. Адначасова ўзровень талерантнасці адваротна залежыць ад сацыяльнага дыстанцыявання, ад (не)гатоўнасці членаў супольнасці да сацыяльных адносін з «іншымі» як блізкімі суседзямі, чужымі або варожымі.

Згодна з распаўсюджанай шкалай амерыканскага сацыёлага Э. Багартуса, узровень сацыяльнай дыстанцыі можа вагацца ад максімальнага аднаго да сямі балаў і залежыць ад гатоўнасці членаў

супольнасці да сямі тыпаў адносін: 1) як блізкіх сваякоў на аснове шлюбу; 2) як маіх блізкіх сяброў; 3) як суседзяў, якія жывуць побач са мной; 4) як супрацоўнікаў на той самай працы, што і мая; 5) як выпадковых суразмоўцаў, грамадзян маёй краіны; 6) толькі як наведвальнікаў маёй краіны; 7) выгнаў бы прэч са сваёй краіны. Ва ўкраінскіх сацыялагічных даследаваннях прынята выкарыстоўваць тэрмін «індэкс нацыянальнай дыстанцыяванасці», хаця паказчык сацыяльнай дыстанцыі, які фігуруе ў публікацыях самага Э. Багардуса, даслоўна павінен перакладацца як «індэкс расавай дыстанцыі» [21]. Згодна з вынікамі маніторынгу нацыянальнай дыстанцыяванасці насельніцтва Украіны, праведзенага Інстытутам сацыялогіі НАН Украіны ў 1994–2015 гг., Інтэгральны індэкс нацыянальнай дыстанцыяванасці насельніцтва Украіны ў 2014 зменшыўся і складаў 5,0 [22, с. 405]. У табліцы 2 прадстаўлены інтэгральны індэкс нацыянальнай дыстанцыяванасці насельніцтва Украіны па сямібальнай шкале ў дачыненні да прадстаўнікоў абраных нацыянальнасцяў за 1996–2012 гг., які адлюстроўвае тэндэнцыі дыстанцыявання, а таксама інтэгральны індэкс нацыянальнай дыстанцыяванасці па дзесяці нацыянальнасцям (*амерыканцы, беларусы, грузіны, яўрэі, крымскія татары, немцы, палякі, румыны, венгры, цыганы) [23, с. 578].

Табліца 2. – Вынікі маніторынгу паказчыкаў нацыянальнай дыстанцыяванасці насельніцтва Украіны па шкале Э. Багардуса, 1996–2012 гады

Нацыянальная дыстанцыяванасць насельніцтва Украіны ад ...	Індэкс нацыянальнай дыстанцыяванасці (шкала: 1–7 балаў)				
	1996	2002	2006	2010	2012
амерыканцаў*	4,6	5,4	5,7	5,5	5,6
беларусаў*	2,6	4,2	4,1	4,0	4,1
грузінаў*	5,0	5,4	5,5	5,5	5,3
крымскіх татарцаў*	4,8	5,6	5,5	5,3	5,3
малдаван	4,7	5,3	5,4	5,2	5,3
немцаў *	4,6	5,2	5,3	5,3	5,2
палякаў*	4,5	5,0	5,0	5,0	4,9
расіян	2,1	3,3	3,2	3,3	3,3
украінцаў	1,4	2,4	2,1	2,2	2,2
украінцаў, якія пражываюць у іншых краінах	–	3,5	3,2	3,1	3,1
цыган*	5,3	6,0	6,1	6,1	6,1
Інтэгральны індэкс па 10 нацыянальнасцям*	4,5	5,3	5,3	5,2	5,2

Індэкс нацыянальнай дыстанцыяванасці вызначае стаўленне аднаго народу да іншых, блізкія або далёкія адносіны, але індывідуальны досвед, драматычныя падзеі і нават газетныя матэрыялы могуць рэзка змяніць стаўленне да прадстаўнікоў іншай групы.

На працягу 2014–2015 гг. стаўленне ўкраінцаў да «блізкіх суседзяў» і, адпаведна, да прыярытэтных напрамкаў знешняй палітыкі істотна трансфармавалася. Калі да Еўрамайдану Мытны саюз падтрымліваў 30–32% украінцаў, то ў сакавіку 2014 г. – 22%, а ў сакавіку 2015 г. – 13%. За знешнепалітычны курс на ЕС у сакавіку 2014 выказаліся 45% рэспандэнтаў, а па даследаваннях сакавіка 2015 – 52% [24, с. 11]. Згодна з агульнанацыянальным апытаннем насельніцтва Украіны, без уліку настрояў на акупаваных тэрыторыях АР Крым, Данецкай і Луганскай абласцей, якое праводзілася 26 чэрвеня – 18 ліпеня 2015 г., галоўным аб’яднальным фактарам у фармаванні ўсеўкраінскай ідэнтычнасці выявіўся акурат патрыятызм (41%), тады як у 2013 г. на гэты фактар указалі толькі 8% насельніцтва Украіны [25]. Даследаванне таксама паказала значныя рэгіянальныя адрозненні. Так на тэрыторыі Данбаса фактар яднання праз патрыятызм быў самым нізкім ва Украіне (17,5%), затое галоўным аб’яднальным фактарам выступілі агульныя жыццёвыя цяжкасці (34,9%) [26]. Еўрапейскі выбар украінцаў прадугледжвае змяненне каштоўнасных арыенціраў у кірунку рэалізацыі ліберальных каштоўнасцяў свабоды і плюралізму меркаванняў, але таксама ўключае прагматычныя, чыста матэрыяльныя каштоўнасці. Даследаванні ацэнкі і чаканняў насельніцтва адносна знешняй палітыкі Украіны, праведзеныя Фондам «Дэмакратычныя ініцыятывы» ім. І. Кучарава і сацыялагічнай службай Цэнтра Разумкова 22–27 ліпеня 2015 г., сведчаць пра тое, што большасць насельніцтва лічыць наладжанне больш цесных адносін з краінамі ЕС важным для паспяховага эканамічнага развіцця (56%) і ўмацавання міжнароднай пазіцыі Украіны (59%) [27].

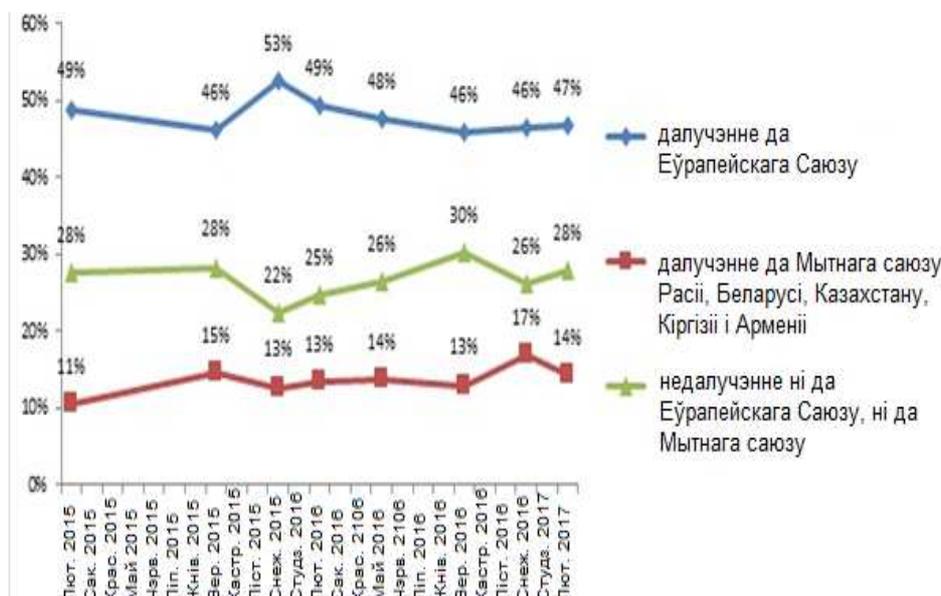
На працягу 2016 года Інстытут сусветнай палітыкі займаўся рэалізацыяй аналітычнага праекту «Аўдыт знешняй палітыкі Украіны», у рамках якога даследаваліся ўзаемныя інтарэсы шэрагу стратэгічна важных (Польшча, Славакія, Венгрыя, Румынія, Малдова, Расія, Беларусь, Грузія, Турцыя) і ключавых для Украіны дзяржаў (ЗША, Германія, Францыя, Італія, Аўстрыя) [28]. Акрамя выпрацоўкі рэкамендацый для практычнай знешняй палітыкі і распрацоўкі абноўленай Стратэгіі знешняй палітыкі Украіны, праект таксама дазволіў правесці маніторынг знешнепалітычных настрояў насельніцтва. Рэспандэнтам

было задана два ключавыя пытанні [29], а менавіта: 1) Якімі павінны быць галоўныя прыярытэты ў знешняй палітыцы Украіны? 2) Знешняя палітыка якой краіны (па стане на сёння) павінна стаць прыкладам для Украіны?

Адказваючы на першае з іх, як першачарговы прыярытэт знешняй палітыкі рэспандэнты вызначылі пошук новых рынкаў для ўкраінскіх вытворцаў, што на фоне сацыяльна-эканамічнага крызісу сведчыць пра дастаткова прагматычны падыход украінцаў. Другі прыярытэт – інтэграцыя ў ЕС, трэці – сяброўства ў НАТА, чацвёрты – умацненне супрацоўніцтва з суседзямі Украіны для супрацьдзеяння расійскай агрэсіі. Аднак абвешчэнне вайны з РФ падтрымалі толькі 2,2% украінцаў, тады як замацаванне за Украінай нейтралітэту ўхвалілі 25% апытаных, а вяртанне да шматвектарнай палітыкі – 21,5% апытаных.

Адказваючы на другое пытанне, толькі 1,8% рэспандэнтаў прызналі, што ніколі над гэтым не задумваліся. Апытаныя выказаліся за тое, каб ўкраінская знешняя палітыка брала за прыклад знешнюю палітыку, па-першае, Швейцарыі, а затым Польшчы і Германіі, ЗША і Беларусі. Толькі 3% украінцаў лічаць, што Украіне варта раўняцца на знешнюю палітыку Расіі. «Цікава, што больш за ўсё прыхільнікаў польскай замежнай палітыкі жыве ў Кіеве і на Поўдні Украіны. А больш за ўсё прыхільнікаў нямецкай знешняй палітыкі – у Цэнтры Украіны, – адзначае дырэктарка Інстытута сусветнай палітыкі А. Гетманчук. – У цэлым можна канстатаваць, што ўкраінцы ў сваіх знешнепалітычных поглядах досыць прагматычныя і адкрыты для розных прапаноў. Хоць у паветры і запахла нейтралітэтам, але і інтэграцыя ў ЕС і НАТО трымае свае пазіцыі, нягледзячы на даволі сціплыя поспехі на гэтых напрамках» [30].

Меркаванні насельніцтва адносна пажаданага курсу знешняй палітыкі на працягу апошніх двух гадоў застаюцца практычна нязменнымі [31]. Згодна з сацыялагічным маніторынгам, які праводзіў Кіеўскі міжнародны інстытут сацыялогіі ў лютым 2015 – лютым 2017 г., 47% украінцаў падтрымлівае далучэнне Украіны да ЕС; 14% – да Мытнага саюзу Расіі, Беларусі, Казахстана, Кіргізіі і Арменіі; 28% насельніцтва лічыць, што Украіна павінна развівацца незалежна, не ўваходзячы ні ў адно з гэтых аб'яднанняў (Мал. 3.).



*Апытанне праведзена без уліку меркавання асобаў з акупаванай тэрыторыі АР Крым і г. Севастопаля ды часткі зоны правядзення Антытэрарыстычнай аперацыі.

Малюнак 3. – Дынаміка адказаў на пытанне: «Якімі напрамкамі знешняй палітыкі павінна ісці Украіна?», люты 2015 – люты 2017 г.

Псіхасацыяльныя ўмовы жыццядзейнасці чалавека, грамадства, цывілізацыі, што паўстаюць у кантэксце цяперашніх агульнасістэмных зменаў, характарызуюцца (на індывідуальным і групавым узроўнях) новай іерархіяй каштоўнасцяў, якая шмат у чым вызначаецца як бягучай геапалітычнай сітуацыяй, так і гістарычнымі перадумовамі пазіцыянавання дзяржавы ў якасці суб'екта міжнародных адносін. Пасля атрымання незалежнасці перад украінскім грамадствам паўстала дылема выбару ўласных каштоўнасцяў арыенціраў. Адна частка грамадства імкнулася да пераносу ва ўкраінскія архетыпы грамадска-палітычнага жыцця ліберальных каштоўнасцяў краін сталай і развітай дэмакратыі, іншая – да захавання патэрналістычных каштоўнасцяў, якія склаліся ў перыяд каланіяльнага мінулага. Вынікі сацыялагічных апытанняў пацвярджаюць, што ў 2004 і ў 2014 гг. з'явіўся значны пласт маладых людзей, якія гатовыя

дзейнічаць дзеля будучыні, а не арыентавацца выключна на каштоўнасці выжывання [32]. Паводле дадзеных даследавання Інстытута эканомікі і прагназавання НАН Украіны, атрыманых у ходзе выканання НДР «Сацыякультурныя змены мадэрнізацыі эканомікі Украіны» за 2002–2015 гады, тэндэнцыя да росту псіхасацыяльнай уласцівасці «экстраверсія» і, адпаведна, значнасці для чалавека каштоўнасцяў самавыяўлення, стала асабліва прыкметнай у перыяд 2002–2006 гг. (рост у 1,7 раза); у далейшым, у тым ліку напярэдадні і пасля Рэвалюцыі Годнасці (сакавік 2014 – снежань 2015 г.), характарызувалася ростам у 1,1 раза [33] і ў цэлым – узмацненнем інверсійных працесаў на працягу 2016 года.

На дадзены момант назіраецца абостранае супрацьстаянне прыхільнікаў каштоўнасцяў мінулага і прыхільнікаў ліберальна-дэмакратычных каштоўнасцяў. «Адкат назад» ва ўкраінскіх паказчыках постмадэрніальных каштоўнасцяў у значнай ступені абумоўлены прыкметным падзеннем ўзроўню жыцця ўкраінцаў, малаэфектыўнымі рэформамі і зацяжной контртрэарыстычнай аперацыяй на ўсходзе Украіны. З іншага боку, падзеі апошніх трох гадоў паўплывалі на фармаванне каштоўнасцяў грамадска-палітычнай актыўнасці, асабліва сярод маладога пакалення ўкраінцаў [34, с. 70–72]. Сярод чатырох груп каштоўнасчых прыярытэтаў (бяспека, самарэалізацыя, сацыяльны камфорт, дэмакратыя), па выніках сацыялагічнага маніторынгу Інстытута сацыялогіі НАН Украіны, на працягу 2009–2014 гадоў істотныя станоўчыя змены адбыліся менавіта ў групе грамадска-палітычных каштоўнасцяў, тады як дынаміка групы прыярытэтных каштоўнасцяў «бяспекі» паказвае тэндэнцыю да зніжэння (гл. Табл. 3).

Табліца 3. – Дынаміка каштоўнасчых сукупнасцяў насельніцтва Украіны і ўкраінскай моладзі (агрэгаваны сярэднеўзважаныя балы па пяцібальнай шкале)

Каштоўнасчыя сукупнасці	1991	2003	2016	2009	2012	2014
	Насельніцтва			Моладзь		
«Бяспека» (вітальныя каштоўнасці або каштоўнасці жыцця)	4,74	4,80	4,74	4,75	4,66	4,62**
«Самарэалізацыя» (самарэалізацыйныя каштоўнасці)	4,04	3,82	3,97	4,19	4,02	4,07*
«Сацыяльны камфорт» (прасацыяльныя каштоўнасці)	3,81	4,09	4,08*	3,65	3,77	3,88*
«Дэмакратыя» (дэмакратычныя палітыка-грамадзянскія каштоўнасці)	3,25	3,56	3,81*	3,48	3,58	3,82**

Заўвага: статыстычна значныя адрозненні сярэднеўзважаных балаў фіксуюцца па радках паміж 2009 і 2014 гг. (* – на ўзроўні 5%, ** – на ўзроўні 1%).

Заклучэнне. Такім чынам, дынамічныя змены, якія адбываюцца ў эпоху постмадэрну, у агульнасусветным вымярэнні характарызуюцца пераўтварэннем традыцыйных каштоўнасцяў і сэнсаў як у прыватнай, так і ў публічнай сферах. Праблема змены грамадска-палітычных каштоўнасцяў асабліва востра паўстае пры пераасэнсаванні сучасных геапалітычных арыентацый насельніцтва Украіны. На працягу перыяду незалежнасці ў сваім каштоўнасчым выбары ўкраінцы прайшлі шлях ад рацыянальна-секулярызаваных каштоўнасцяў выжывання да кардынальнай іх пераарыентацыі ў напрамку да традыцыйных каштоўнасцяў самавыяўлення. Украіна з-за працяглай пасіўнасці на міжнароднай арэне замацавала за сабой імідж дзяржавы, якая ніколі не губляе шанцу ўпусціць уласныя унікальныя магчымасці [35, с. 6], таму фармаванне праактыўнай знешнепалітычнай пазіцыі Украіны з элементамі стратэгічнага бачання з’яўляецца на сучасным этапе адным з галоўных складальнікаў паспяховага рэфармавання дзяржавы.

Новыя выклікі, якія стаяць перад сучаснымі дзяржавамі, ва ўкраінскіх рэаліях характарызуюцца: па-першае, напластаннем уласных традыцыйных (архетыпных), сучасных постсавецкіх (посткаланіяльных) і постмадэрнісцкіх трэндаў; па-другое, пераўтварэннямі як на ўзроўні знешніх дзяржаўна-кіраўнічых формаў, так і на ўзроўні светапоглядных прынцыпаў, сацыяльна-паводзінных нормаў, каштоўнасчых арыентацый грамадства; па-трэцяе, каштоўнасчымі і структурна-інстытуцыйнымі зменамі, якія не з’яўляюцца аднаскіраванымі, а бінарнымі па сваёй прыродзе, і могуць спрыяць як развіццю дэмакратыі, так і ўзмацненню аўтарытарызму, памяншэнню ўзроўня грамадска-палітычнай актыўнасці; па-чацвёртае, крызісам агульных прынцыпаў вядзення міжнароднай палітыкі і захавання бяспекі і супрацоўніцтва ў рэгіёне і свеце, у прыватнасці ключавых палажэнняў, замацаваных у Хельсінкскім Заключным акце НБСЕ (1975), якія грунтуюцца на «матэрыяльных» па сваёй прыродзе прынцыпах тэрытарыяльнай цэласнасці дзяржаў і непарушнасці іх межаў [36, с. 96–97].

ЛІТАРАТУРА

1. Афонін, Е.А. Закономірності та особливості української трансформації / Е.А. Афонін, О.В. Суший // Стратегічна панорама. – 2015. – № 1. – С. 94–108.
2. Повний демонтаж // Український тиждень. – 2013. – 5–11 квітня. – С. 11.

3. Суспільні цінності населення України в теоретичних і практичних вимірах / авт. кол.: М. І. Михальченко [та ін.]. – Київ : ІПіЕНД ім. І. Ф. Кураса НАН України, 2013. – 336 с.
4. Гайдученко, С.О. Організаційна культура у контексті публічного управління : моногр. / С.О. Гайдученко. – Харків : Друкарня Мадрид, 2016. – 344 с.
5. Чередниченко, А.П. Цінності політичні / А.П. Чередниченко // Політологічний енциклопедичний словник / упоряд. В.П. Горбатенко ; за ред. Ю.С. Шемшученка [та ін.]. – 2-е вид., доп. і перероб. – Київ : Генеза, 2004. – С. 719.
6. Inglehart, R. The Silent Revolution: Changing Values and Political Styles Among Western Publics / R. Inglehart. – Princeton, NJ : Princeton University Press, 2015. – 496 pp.
7. Inglehart, R. The Silent Revolution: Changing Values and Political Styles Among Western Publics / R. Inglehart. – Princeton, NJ : Princeton University Press, 2015. – 496 pp.
8. World Values Survey [Electronic Resource]. – Access mode: <http://www.worldvaluessurvey.org/wvs.jsp>
9. Грицак, Я. Цінності українців: pro et contra реформ в Україні [Електронний ресурс] / Я. Грицак. – Режим доступу: <https://zbruc.eu/node/37721>.
10. Воропаєва, Т.С. Ідентичність українського народу в контексті соціокультурних трансформацій: теоретико-методологічні засади дослідження / Т.С. Воропаєва // Вісн. КНУ ім. Т. Шевченка. Українознавство. – 2010. – № 14. – С. 11–14.
11. Афонін, Е.А. Людська ідентичність та особливості її впливу на політику й державне управління / Е.А. Афонін // Концептуальні засади взаємодії політики й управління : навч. посіб. / авт. кол.: Е.А. Афонін, Я.В. Бережний, О.Л. Валецький [та ін.]. – Київ : НАДУ, 2010. – С. 265–289.
12. Радченко, О.В. Ціннісна система суспільства як механізм демократичного державотворення : моногр. / О.В. Радченко. – Х. : Вид-во ХарПІ НАДУ «Марістр», 2009. – 380 с.
13. Putnam, R.D. Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community / R.D. Putnam. – New York : Simon & Schuster, 2001. – 544 pp.
14. Putnam, R.D. Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community / R.D. Putnam. – New York : Simon & Schuster, 2001. – 544 pp.
15. Sander, T.H. Still Bowling Alone? / T.H. Sander, R.D. Putnam // The Post-9/11 Split Journal of Democracy. – January 2010. – V. 21, No. 1. – P. 9–16.
16. World Values Survey [Electronic Resource]. – Access mode: <http://www.worldvaluessurvey.org/wvs.jsp>.
17. Грицак, Я. Цінності українців: pro et contra...
18. Changing Values and Beliefs in 85 Countries: Trends from the Values Surveys from 1981 to 2004 / Ed: L. Halman, R.L. Inglehart and other. – Lieden-Boston, 2008. – 266 pp.
19. World Values Survey, Wave 6 (2010–2014) [Electronic Resource]. – Access mode: <http://www.worldvaluessurvey.org/WVSDocumentationWV6.jsp>.
20. World Values Survey, Wave 6 (2010–2014) [Electronic Resource]. – Access mode: <http://www.worldvaluessurvey.org/WVSDocumentationWV6.jsp>.
21. Паніна, Н.В. Соціальна дистанція, етнічні установки та національна толерантність в Україні [Електронний ресурс] / Н.В. Паніна. – Режим доступу: <http://www.saske.sk/cas/archiv/2-2004/panina.html>.
22. Загороднюк, Т. Соціально-психологічний стан населення під час кардинальної зміни вектора становлення соціального порядку в українському суспільстві / Т. Загороднюк // Українське суспільство : моніторинг соціальних змін : зб. наук. праць. – Т. 1. – Вип. 1 (15). – Київ : Ін-т соціології НАН України, 2014. – С. 402–409.
23. Результати національних щорічних моніторингових опитувань 1992–2012 // Українське суспільство 1992–2012. Стан та динаміка змін. Соціологічний моніторинг / за ред. В. Ворони, М. Шульги. – Київ : Ін-т соціології НАН України, 2012. – С. 527–647.
24. Дегтеренко, А.М. Аналітична записка «Загальнонаціональна та регіональна ідентичність громадян України у зв'язку з подіями на Донбасі в 2014–2016 роках». Відділ розвитку політичної системи, № 27, Сер. «Політика [Електронний ресурс] / А. Дегтеренко. – Режим доступу: <http://www.niss.gov.ua/content/articles/files/identychnist-169d1.pdf>.
25. Загальнонаціональне опитування населення України до Дня Незалежності 2015 р.: що українці думають про Україну? [Електронний ресурс] / Фонд демократичних ініціатив ім. І. Кучеріва. – Режим доступу: <http://dif.org.ua/article/do-dnya-nezalezhnosti-shcho-ukraintsi-dumayut-pro-ukrainu>.
26. Загальнонаціональне опитування населення України до Дня Незалежності 2015 р.: що українці думають про Україну? [Електронний ресурс] / Фонд демократичних ініціатив ім. І. Кучеріва. – Режим доступу: <http://dif.org.ua/article/do-dnya-nezalezhnosti-shcho-ukraintsi-dumayut-pro-ukrainu>.
27. Зовнішня політика України: оцінки й очікування населення [Електронний ресурс] / Центру Разумкова. – Режим доступу : http://www.razumkov.org.ua/ukr/news.php?news_id=666.
28. Інститут світової політики. Аудит зовнішньої політики України [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://iwp.org.ua/ukr/public/1842.html>.
29. Гетьманчук, А. Що українці думають про пріоритети зовнішньої політики? [Електронний ресурс] / А. Гетьманчук // Українська правда. – 14 вересня 2016. – Режим доступу: <http://blogs.pravda.com.ua/authors/hetmanchuk/57d90e239d7c6>.
30. Прес-релізи та звіти геополітичні орієнтації жителів України: Європейський Союз, Митний союз, НАТО (лютий 2017 р.) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.kiis.com.ua/?lang=ukr&cat=reports&id=689&page=1>.

31. Куриленко, О. Проблема якісної еліти в Україні ще не вирішена, нова революція стане катастрофою – Головаха // ONLINE.UA від 10 квітня 2017 р. [Електронний ресурс] / О. Куриленко. – Режим доступу: <https://novyny.online.ua/773020/problema-yakisnoyi-eliti-v-ukrayini-shche-ne-virishena-nova-revolyuetsiya-stane-katastrofoyu-golovaha>.
32. Ментальная Модель украинской трансформации как движение к точкам сингулярности / Э.А. Афонин [и др.] // Научно-дослідна робота Інституту економіки та прогнозування НАН України «Соціокультурні зміни модернізації економіки України за 2002–2015 рр.». – Київ. – 6 с. – Державний реєстраційний номер 0114U004642.
33. Цінності української молоді. Результати репрезентативного соціологічного дослідження становища молоді / Н. Дмитрук [та ін.]. – Київ : СКД, 2016. – 89 с.
34. Водотика, Т. Відображень. Якою бачить Україну світ / Т. Водотика, С. Магда. – Харків : Віват, 2016. – 352 с.
35. Афонін, Е.А. Закономірності та особливості української трансформації / Е.А. Афонін, О.В. Суший // Стратегічна панорама. – 2015. – №1. – С.94–108.

Поступила 16.05.2017

INFLUENCE OF SOCIO-POLITICAL VALUES, CIVIC ENGAGEMENT AND POSTCOLONIAL PAST ON THE TRANSFORMATION OF THE FOREIGN POLICY OF UKRAINE

O. KOTOVSKA

The article reveals the global changes in the socio-political values in the second half of the XX – XXI century and the influence of the values on the foreign policy of Ukraine. On the basis of theoretical background and empirical data, the author has analyzed the increasing role of nonmaterial values and characteristic changes of traditional value priorities in the postmodern era. Values as a social phenomenon are quite inert, thus, according to the value priorities of concrete nation, the specifics of national mentality and changes in public life of separate countries can be distinguished. The issue of values has become particular important in Ukraine, when the defeat of ideals of the Orange Revolution became obvious. On the other hand, the events of the last three years influenced on the formation of values of social and political activity especially among young generation of Ukrainians. The article represents archetypal-value approach to understand changes in features of social conflicts; based on World Value Survey and national public opinion monitoring, it illustrates the complex and long-lasting process of value changes that spreads over all spheres of socio-political life and foreign policy of Ukraine.

Keywords: social and political values, postmodern value changes, civic engagement, value orientations, foreign policy of Ukraine.

КУЛЬТУРОЛОГИЯ

УДК 316.7

НАРМАТЫЎНАЯ ВІРТУАЛЬНАСЦЬ ЯК СКЛАДНІК ПРАЦЭСУ ІНКУЛЬТУРАЦЫІ

А.Д. КРЫВАЛАП

(Полацкі дзяржаўны ўніверсітэт)

Разглядаецца абгрунтаванне правамернасці выкарыстання тэрміна «нарматыўная віртуальнасць» у кантэксце практыкі засваення сацыяльна-культурных нормаў у працэсе канструявання культурнай ідэнтычнасці. Тэрмін «нарматыўная віртуальнасць» разглядаецца ў кантэксце новага сучаснага разумення віртуальнасці. Праблему ўзнікнення і рэгулявання нормаў аўтар аналізуе ў межах падыходу М. Фуко і яго разумення нарматыўнасці. У дачыненні да новых медыя абгрунтоўваецца наяўнасць лакуны ў разуменні і выкарыстанні цэнтральнага для дадзенага артыкула тэрміна. Паказаны наяўныя абмежаванні выкарыстання нарматыўнай віртуальнасці для вывучэння нормаў сеткавага грамадства.

Ключавыя словы: нарматыўная віртуальнасць, новыя медыя, спажыванне, ідэнтычнасць.

Уводзіны. Што значыць нармальнасць у выкарыстанні Інтэрнэту сёння?.. Калі мы свядома адмаўляемся ад прысутнасці ў сацыяльных сетках у нашым коле кантактаў, натуральным чынам узнікае пытанне аб нашай нармальнасці. Як гэта не карыстацца facebook, ці быць аматарам кавы і дэсэртаў, але без instagram? Якім чынам і ў выглядзе якіх патрабаванняў мы адчуваем на сабе ціск з боку супольнасцей, у якія ўваходзім?..

Норматворчая дзейнасць як складнік сацыяльнага жыцця з'явілася адначасова з культурай у шырокім сэнсе. Можна сказаць, што сучасны стан культуры прадугледжвае перманентны пошук межаў нармальнасці, а пасля іх знаходжання – пераасэнсаванне гэтых межаў і іх сацыяльна-культурных сэнсаў. Гэты працэс не можа быць завершаны пакуль з'яўляюцца новыя формы культурнай разнастайнасці, іншымі словамі, гэта бясконцы працэс. Напэўна нешта падобнае адбываецца кожны раз, калі ўзнікае класічны канфлікт бацькоў і дзяцей, калі новая генерацыя патрабуе рэвізіі наяўных норм ва ўсіх сферах сацыяльнага жыцця.

Гэты тэкст прысвечаны канцэпту “нарматыўнай віртуальнасці”, разгляду пытання: у якой ступені інкультурацыя патрабуе (ці ў мяккай форме прапаноўвае) ад нас прысутнасці ў віртуальнай прасторы. У якасці працоўнага вызначэння прапануем наступнае: *нарматыўная віртуальнасць* – сукупнасць патрабаванняў і абмежаванняў, якія прагнуць ад асобы прысутнасці ў віртуальнай прасторы, ці ствараецца патрэба быць анлайн. Іншымі словамі, як ствараецца новая норма. Калі не быць у віртуальнай прасторы – гэта выклік грамадскім уяўленням аб прысутнасці ў публічнай прасторы.

Асноўная частка. Калі ў акадэмічных тэкстах сацыяльна-гуманітарнай тэматыкі ўзгадваецца панятак “нормы” і закранаецца гісторыя яго з'яўлення, то следам непазбежна ідуць спасылкі на працы Мішэля Фуко. Зразумела, што гэта невыпадкова, і можна патлумачыць тым, што стварэнне нормаў і кантролю за іх выкананнем для М. Фуко вельмі блізка да крыніцы атрымання ўлады, калі кантроль над фізічнай прасторай з'яўляецца крыніцай улады. У разуменні М. Фуко, гэта адбываецца на мікрафізічным узроўні, калі з дапамогай кантролю і дысцыпліны мы ведаем як трэба нешта рабіць нармальна, а якія дзеянні будуць класіфікаваныя як ненармальныя.

У кнізе «Ненармальныя» М. Фуко разглядае эвалюцыю нарматыўнай сістэмы на розных узроўнях; якім чынам магчыма ідэнтыфікаваць сімптомы ў індывідуальных паводзінах, каб заўважыць пэўную душэўную хваробу. На яго думку, «па-першае, адхіленне гэтых паводзін ад нормаў парадку, адпаведна, якія вызначаюцца на фоне адміністрацыйнай рэгулярнасці, альбо на фоне сямейных абавязкаў, альбо, нарэшце, на фоне сацыяльна-палітычнай нарматыўнасці. Гэтыя адхіленні і вызначаюць паводзіны ў якасці патэнцыйнага сімptomу хваробы. Па-другое, сімптаматалагічнай функцыяй паводзін выступае размяшчэнне гэтых адхіленняў на восі адвольнага і міжвольнага» [11, с. 195]. Як вынік падобнай дысцыплінарнай практыкі ўзнікае феномен чалавека, якога немагчыма перавыхаваць; і адным з магчымых тлумачэнняў чаму так, будзе спроба пазначыць яго як ненармальнага, што цягне за сабой неабходнасць ізаляцыі ад грамадства. «Непапраўны» тып чалавека з'яўляецца адначасова з фарміраваннем дысцыплінарных тэхнік, якія ў XVII і XVIII стагоддзях адбываліся ў войску, у школах і майстэрнях, а крыху пазней і ў сем'ях. Новыя працэдурны

вывучкі цела, паводзін, здольнасцяў падымаюць праблему тых, хто ўхіляецца ад гэтай нарматыўнасці, якая ўжо не раўназначная вяршэнству закону» [11, с. 386–387].

Асобным пытаннем для М. Фуко з'яўляецца гісторыя сэксуальнасці як падпарадкавання цела сацыяльным нормам, якія ўзнікаюць у гэтай сувязі. Напрыклад, сацыяльная значнасць шлюбу і абмежавання пазашлюбных кантактаў. Пры гэтым, на яго думку, «характар гэтых рэжымаў не «нарматыўны», а, хутчэй, «саступальны» [3, с. 137], калі забарона ці абмежаванне мае не татальны характар (нельга бо шкодна), а можа быць прымальнай (калі саступіць і пайсці насустрач абставінам). Пры гэтым не ўсё можа быць вызначана агульнапрынятымі законамі, а гэта значыць, што не ўсё магчыма прапісаць і прадугледзець. І ў гэтых абставінах дзейнічае іншы механізм, які Фуко называе “мікрафізікамі ўлады”, калі «дзеянсць забяспечваецца не правам, а тэхнікай, не законам, а нармалізацыяй, не пакараннем, а кантролем» [5, с. 89].

Цікаўнасць дэканструкцыі нарматыўнасці праяўляецца і ў межах гендэрных даследаванняў. На думку Джудзіт Батлер, «гендэр з'яўляецца механізмам, які нармалізуе і натуралізуе паняцці мужчынскага і жаночага, але адначасова ён можа выступаць і ў якасці механізму, з дапамогай якога гэтыя тэрміны падвяргаюцца дэканструкцыі і дэнатуралізацыі. Сапраўды можа атрымацца так, што апарат, прызначаны для сцвярджэння нормы, адначасова будзе падрываць гэты працэс, рабіць нарматыўнае вызначэнне няскончаным» [8]□.

І гэта набліжае канцэпт нарматыўнасці да праблематыкі канструявання ідэнтычнасці, калі мы не абіраем з гатовых варыянтаў, а ўвесь час працуем над стварэннем свайго ўласнага і непаўторнага. Дарэчы, даследаванне Жаны Чарновой, якое пабудавана на аналізе дыскурсу рэпрэзентацыі нарматыўнай мужчынскай сэксуальнасці ў глянцавых часопісах, завяршаецца падсумаваннем: «Гендэрная ідэалогія біялагічнага дэтэрмінізму, якая вызначае мадэль нарматыўнай сэксуальнасці, увасабляецца ў вобразе «мачо» [12, с. 545]. Усе іншыя тыпы маскуліннасці патрабуюць штодзённага пацверджання і стварэння.

Канцэпцыя М. Фуко мае не толькі прыхільнікаў, але і крытыкаў. Тут немагчыма не заўважыць працу Нэнсі Фрэйзер, прысвечаную пагрозам нарматыўнай блытаніны. На яе думку, М. Фуко «меў патрэбу ў нарматыўных крытэрыях, каб адрозніць прымальныя формы ўлады ад непрымальных. Пры цяперашнім становішчы спраў бяспрэчныя арыгінальныя і каштоўныя аспекты яго даследавання могуць быць няправільна зразуметыя з-за адсутнасці адэкватнай нарматыўнай перспектывы» [10]□.

Улічваючы небяспеку згубіцца ў пытаннях нарматыўнасці, тым не менш, мы паспрабуем перанесці праблему нарматыўнасці ў віртуальную прастору. Як і з чаго складаецца нарматыўная віртуальнасць? Адказам можа быць перафармуляванае выказванне М. Фуко, якое ўзгадваўся вышэй. Нарматыўная віртуальнасць дасяжна для нас не паводле грамадзянскіх правоў, а праз наяўнасць тэхналогій. Прысутнасць у віртуальнай прасторы – гэта не абавязак у адпаведнасці з законам, а нефармальнае патрабаванне. Мы не чакаем пакарання за дзейнасць у віртуальнай прасторы, але пагаджаемся з пастаянным кантролем. Напэўна, гэта прасцей магчыма патлумачыць на прыкладзе выкарыстання мабільных тэлефонаў сёння. Няма закону, які б патрабаваў ад нас мяняць тэлефон кожны год, але нешта падштурхоўвае нас да гэтага. Ніхто не прымушае нас да выкарыстання мабільнага інтэрнэту, але правайдэры мабільнай сувязі няўхільна скарачаюць колькасць тарыфных планаў без інтэрнэту. Мы карыстаемся разнастайнымі сэрвісамі і не маем магчымасці адмовіцца ад зменаў ва ўмовах выкарыстання, калі мы пагаджаемся з кантролем за нашай дзейнасцю.

Нарматыўная віртуальнасць ёсць спалучэнне offline і online. Нарматыўная віртуальнасць – гэта наступны крок развіцця «сеткавай сацыяльнасці» [7] ў разуменні Андрэаса Віттэля, калі частка сацыяльнага перанесена ў віртуальную прастору.

Тэрмін «нарматыўная віртуальнасць» мае пэўную гісторыю выкарыстання ў розных дысцыплінах. Вядомы псіхолог Жан Піажэ ў 1970 годзе ўпершыню прапанаваў тэрмін «нарматыўная віртуальнасць» ва ўводзінах да французскай версіі тэксту «Асноўныя напрамкі даследаванняў сацыяльных і гуманітарных навук». Пры перакладзе на англійскую мову гэтай кнігі [1]□ нешта скарацілі ці па нейкіх іншых абмежаваннях гэты тэрмін знік. Ж. Піажэ сыходзіць з таго, што «чалавек не ўспрымаецца як дадзены раз і назаўжды ад абсалютнага пачатку, а ўсе праблемы, які тычацца яго дзейнасці, узнікаюць увесь час у зусім новых умовах. Замест таго каб вярнуцца да папярэдняга сфармаванага або зададзенага зыходнага стану для ўсіх віртуальных нарматываў, якія вызначаюць чалавечую прыроду, мы знаходзімся ў атачэнні пошуку адказаў на базавыя пытанні чалавецтва: якія фактары вывелі чалавецтва з жывёльнага стану, як узніклі мовы, грамадства, псіхічнае жыццё. Карацей кажучы, стварыць незлічоныя структуры, якія адлюстроўваюць папярэднія веды чалавецтва» [2, с. 12]□.

Колін Грант звяртае ўвагу, што Жан Піажэ прапанаваў тэрмін «нарматыўная віртуальнасць» у сувязі з пераносам цікаўнасці даследчыка на «функцыі сацыяльнага, а не літаратурнага выдуманні» [6, с. 24]. Аднак для нас сёння важна, што гэты панятак мае сваю папярэднюю гісторыю, прычым «даінтэрнэтных» часоў. Тады віртуальнасць практычна была сінонімам фантазіі, выдуманнага сусвету ці наўпрост таго, чаго няма ў нашай рэчаіснасці і тым самым з'яўляецца часткай працэсу пабудовы культурнай

ідэнтычнасці. Культурная ідэнтычнасць таксама можа разглядацца як вынік выкарыстання практык нарматыўнасці. І калі «занадта шмат нарматыўнай вагі дараваць культурнай ідэнтычнасці, то ўзнікне пагроза таго, што яна можа ўзмацніць маргіналізацыю тых, хто ўжо апынуўся ў незайздросным становішчы ў гэтай групе» [4, с. 21]. Але пытанне нарматыўнасці ўвогуле і культурнай ідэнтычнасці вартае асобнага абмеркавання, таму вернемся да нарматыўнай віртуальнасці.

Культурная сітуацыя грамадства спажывання не можа не ўлічваць практыкі індывідуальнага спажывання. Менавіта праз практыку спажывання і выбудоўваецца наша ідэнтычнасць. Культурная ідэнтычнасць можа будавацца як працэсуальная ідэнтычнасць, ці як практыка ў дзеяннях асобы, але не як чарговы вялікі нарматыў, здольны аб'яднаць усіх і паўсюль. Штучна створаная ілюзія множнасці выбару падчас спажывання падмяняе магчымасць абіраць нешта больш значнае і прынцыповае ў жыцці. Грамадства спажывання ўздзейнічае на нашыя практыкі спажывання праз стварэнне новых патрэб. І сфера новых медыя не з'яўляецца выключэннем. У нас няма выбару, бо быць на сувязі, быць online, быць у доступе, карыстацца мабільным інтэрнэтам – гэта амаль што наш абавязак. Тэлефон які можа толькі званіць не цікавіць нас сёння.

Інкультурацыю ў дадзеным кантэксце мы будзем разглядаць як працэс засваення культурных нормаў і прымальных форм практыкі. У гэтым працэсе нас асабліва цікавіць практыка выкарыстання сучасных тэлекамунацыйных тэхналогій: інтэрнэт, мабільная сувязь і іншае. Не ў сэнсе адметнасцей міжкультурнай камунікацыі ці ўплыву новых тэхналогій на формы і змест камунікацыі. Нас цікавіць: якім чынам фармуліруюцца і прад'яўляюцца да выканання патрабаванні да выкарыстання ІТ-тэхналогій, але без прымусу.

Базавым дакументам для ідэнтыфікацыі асобы з'яўляецца пашпарт; але ж яго папяровая версія (ці яе скан) не вельмі добра падыходзяць да віртуальнай прасторы. Спробы распрацаваць механізмы дакладнай ідэнтыфікацыі карыстальнікаў ў віртуальнай прасторы развіваюцца адначасова з тэхналогіямі доступу. Адна з іх называецца OpenID – гэта тэхналогія, якая дазваляе аўтэнтыфікацыю ў розных сервісах, калі выкарыстоўваецца адзін уліковы запіс, калі няма патрэбы ў чарговы раз рэгістравацца, запамінаць пароль, пацвярджаць сапраўднасць электроннай пошты і інш. Адзін уліковы запіс для доступу да ўсіх сервісаў, якія падтрымліваюць гэта стандарт. Зручна і практычна – тут няма пытанняў.

Але падыход можа быць выкарыстаны не толькі для зручнасці карыстальнікаў. Што адбываецца калі тэхналогіі электроннага ўраду (e-gov) атрымоўваюць шырокі распаўсюд?.. Адказам можа быць цікавы вопыт Эстоніі, дзе картка для ідэнтыфікацыі асобы значна больш, чым проста кавалак пластыку з вашым фота і ўзорам подпісу. Дапоўненая чыпамі і пэўнымі ступенямі абароны ад паддробкі і несанкцыянаванага выкарыстання, яна дазваляе ўладальніку атрымаць дзяржпаслугі, якія прагнуць верыфікацыі (даведкі, выпіскі, падаткі і іншае). Фактычна, калі вы атрымалі лічбавае пасведчанне асобы (Digi-ID), то пазбаўляецеся ад неабходнасці наведваць натарыуса ці хадзіць па кабінетах, каб атрымаць тую ці іншую даведку. Нас у гэтым эстонскім прыкладзе цікавіць не пытанне захавання бяспекі і ананімнасці анлайн (гэта асобная вялікая тэма), а мяккае прывабліванне грамадзян карыстацца гэтым сервісам праз відавочныя перавагі над традыцыйнымі наведваннямі кабінетаў і офісаў. Так, прымусу няма, але выкарыстанне лічбавых сродкаў камунікацыі прываблівае і спакушае. Каб быць сучасным і не адстаць ад жыцця – неабходна атрымаць гэта лічбавае пасведчанне асобы. Іншымі словамі, мець лічбавае пацвярджанне сваёй віртуальнай асобы ўспрымаецца як норма. Сёння складана ўявіць сабе жыццё без пашпарту, але цяпер усё ідзе да таго, што нам будзе патрэбны электронны «пашпарт» нашай віртуальнай асобы. І нарматыўную віртуальнасць можна разглядаць як працэс, як рух у дадзеным кірунку.

Заклучэнне. Як падсумаванне, адзначым наступнае. Выкарыстанне тэрміна «нарматыўная віртуальнасць» дазваляе інакш разглядаць сітуацыю развіцця новых інфармацыйных тэхналогій. Мы дапаўняем псіхалагічны тэрмін «нарматыўная віртуальнасць» сучасным полікультурным кантэкстам новых медыя. Віртуальнасць пагрозы значыць не толькі яе нематэрыяльны і верагоднасны характар, але і адсылае нас да існавання іншай рэальнасці, якая мае патэнцыял моцнага ўздзеяння на ўсе віды рэальнасці. Гэта тое, што М. Кастэльс называў «культурай рэальнай віртуальнасці, дзе выдуманы свет з'яўляецца прыдумкай пад час свайго стварэння» [9, с. 353]. Практыкі кантролю за выкарыстаннем «мікрафізікі ўлады» сведчаць пра іншы, новы характар выкарыстання віртуальнай нарматыўнасці: не праз забарону і абмежаванне, а праз кантроль. Паняцце «нарматыўная віртуальнасць» уключае ў сабе і тое, які выгляд мы мусім мець у вачах Іншых у віртуальнай прасторы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Main trends of research in the social and human sciences, pt. 1 : The Social sciences / P. de Bie [et al.]. – Paris : The Hague, Mouton, – 1970. – 819 с.

2. Tendances principales de la recherche dans les sciences sociales et humaines, pt. 1 : Sciences sociales / P. de Bie [et al.]. – Paris : The Hague, Mouton, – 1970. – 987 с.
3. Фуко, М. История сексуальности III : забота о себе / М. Фуко. – Киев : Дух и Литера, – 1998. – 228 с.
4. Fierlbeck, K. The Ambivalent Potential of Cultural Identity / K. Fierlbeck // Canadian Journal of Political Science. – 1996. – № 29 (1). – С. 3–22.
5. Foucault, M. The History of Sexuality, Vol. 1: An Introduction / M. Foucault. – New York : Pantheon Books, – 1990. – 168 с.
6. Grant, C.B. Theory of complex communication / C.B. Grant // Revista Ação Ergonômica. – 2011. – № 3 (1). – С. 21–37.
7. Wittel, A. Toward a Network Sociality / A. Wittel // Theory, Culture & Society. – 2001. – № 6 (18). – С. 51–76.
8. Батлер, Д. Гендерное регулирование / Д. Батлер // Неприкосновенный запас. – 2011. – № 2 (76).
9. Кастельс, М. Информационная эпоха: экономика, общество и культура / М. Кастельс. – М. : ГУ ВШЭ, 2000. – 608 с.
10. Фрейзер, Н. Фуко о современной власти: эмпирические прозрения и нормативная путаница / Н. Фрейзер // Неприкосновенный запас. – 2013. – № 2 (88).
11. Фуко, М. Ненормальные : курс лекций, прочитанных в Коллеж де Франс в 1974–1975 учебном году / М. Фуко. – СПб. : Наука, 2005. – 432 с.
12. Чернова, Ж. Нормативная мужская сексуальность: (ре)презентации в медиадискурсе / Ж. Чернова. – СПб. : Д. Буланин, 2002. – С. 527–545

Поступила 04.05.2017

NORMATIVE VIRTUALITY AS AN ELEMENT OF THE SOCIALIZATION PROCESS

A. KRIVOLAP

The article is devoted to the substantiation of the legitimacy of using the term "normative virtuality" in the context of the practice of establishing social and cultural norms in the process of constructing cultural identity. The term J. Piaget proposed is considered in the context of a new modern understanding of virtuality. Also, the problem of the origin and regulation of norms was considered in the framework of M. Foucault's approach and his understanding of normativity. The existence of a lacuna in understanding and using the term central for this article, as applied to new media is justified. Shows the existing limitations of applying normative virtuality to study the rules of the network society.

Keywords: *normative virtuality, newmedia, consumption, identity.*

УДК 004.946:008

ВІРТУАЛЬНАЯ КУЛЬТУРНАЯ ПРАСТОРА Ў СУЧАСНЫМ НАВУКОВЫМ ДЫСКУРСЕ

А.В. ХУДНІЦКАЯ

(Рэспубліканскі інстытут вышэйшай школы, Мінск)

Разглядаюцца канцэпцыі інфармацыйнага грамадства, розныя падыходы да вызначэння паняццяў “віртуальнага”, віртуальнай рэальнасці і віртуальнай культурнай прасторы, а таксама шэраг актуальных тэорый развіцця віртуальнай прасторы, у тым ліку актэрна-сеткавая тэорыя, тэорыя навакольнага інтэлекту, Інтэрнэта рэчаў. Падкрэсліваюцца важныя для культуралагічных даследаванняў тэзісы гэтых тэорый. Адзначаюцца некаторыя істотныя аспекты далейшага даследавання віртуальнай культурнай прасторы, міждысцыплінарнасць, узаемапрацікненне “віртуальнага” і “рэальнага”.

Ключавыя словы: культура, віртуальнасць, віртуальная рэальнасць, віртуальная прастора, кіберпрастора.

Уводзіны. Сучасную культуру нельга ўявіць без новых тэхнічных сродкаў, інфармацыйных тэхналогій, якія ўзбагачаюць разуменне культурнай прасторы, патрабуюць асаблівай увагі да яе віртуальных складнікаў. Культурную прастору можна абзначыць як “усю разнастайнасць мадэляў і ідэалаў дзейнасці чалавека і ўсе адносіны культуры” (А.С. Кармін) [1, с. 203], як “прасторы рэалізацыі віртуальнасці чалавека (задаткаў, магчымасцяў, здольнасцяў, жаданняў і г.д.), ажыццяўлення сацыяльных праграм, мэт і інтарэсаў, распаўсюджання ідэй і поглядаў, мовы і традыцый, вераванняў і нормаў, і г.д.” (А.Н. Быстрова) [2, с. 39]. Безумоўна, як прастора канцэптуальная, прастора быцця культуры, перцептыўная прастора, культурная прастора ўключае феномены віртуальнай рэальнасці і віртуальнай прасторы. Але ў разуменні гэтых паняццяў на працягу апошніх дзесяцігоддзяў адбываюцца істотныя зрухі, звязаныя з развіццём інфармацыйнага грамадства, грамадства ведаў, новых інфармацыйных тэхналогій. У сучасных філасофіі, сацыялогіі, культуралогіі, футуралогіі з’явілася вялікая колькасць новых тэрмінаў, што падкрэсліваюць новы характар асяроддзя існавання культурных форм і сацыякультурных інстытутаў, а многія знаёмыя тэрміны з гэтай жа нагоды пачалі ўдакладняць прыстаўкамі “віртуальны”, “кібер”, “сеткавы” і інш.

У дадзеным даследаванні мы ставім наступную *мэту*: асэнсаваць і ўсвядоміць, якія канатацыі набыла “віртуальная культурная прастора” у сучасным разуменні. Дзеся гэтага звернемся да асаблівасцей інфармацыйнага грамадства, эвалюцыі паняццяў “віртуальнага”, “віртуальнай рэальнасці” і “віртуальнай прасторы” ў кантэксце новых тэорый і канцэпцый развіцця грамадства і навукі.

Асноўная частка. Першыя даследаванні, у якіх разглядалася постіндустрыяльнае грамадства, з’явіліся напрыканцы 60-х – пачатку 70-х гадоў ХХ стагоддзя, распрацоўваліся такія аўтарамі, як Д. Бэлл, Р. Дарэндорф, Э. Тоффлер, А. Турэн і інш. Сярод рыс постіндустрыяльнага грамадства яны называлі, па дадзеных А.П. Дуброва, узмацненне ролі тэарэтычных ведаў як крыніцы інавацый, асэнсаванае кіраванне тэхнічным прагрэсам і так званую “інтэлектуальную тэхналогію”, пад якой разумелася актыўнае выкарыстанне розных матэматычных мадэляў і вылічэнняў, для якіх выкарыстоўваліся ЭВМ [3]. Разам з гэтым навукоўцы вывучалі сацыяльныя зрухі, развіццё і ўплыў на грамадства новых сродкаў інфармацыі.

У сувязі з хуткім развіццём камп’ютэрных тэхналогій і неабходнасцю акцэнтаваць уплыў новай тэхнікі на культуру, даследчыкі абгрунтавалі тэрмін “інфармацыйнае грамадства”. У навуковы ўжытак тэрмін увайшоў адначасова з працамі М. Кастэльса, І. Масуды, Дж. Нэсбіта, Э. Тоффлера, Ф. Уэбстэра, Ю. Хаяшы, Г. Хендэрсана і інш. Як заўважыла Н.З. Аліева, нельга адназначна абзначыць месца інфармацыйнага грамадства адносна постіндустрыяльнага: у некаторых працах яно разглядаецца як сінонім, як адна з форм ці адзін з этапаў постіндустрыяльнага грамадства, у іншых – як новы этап грамадскага прагрэсу [4].

Калі прааналізаваць існуючыя тэорыі інфармацыйнага грамадства, можна таксама заўважыць, што яны маюць розныя акцэнты. Л. Вартанава вылучае наступныя накірункі тэорый:

- а) тэорыі інфармацыйнай эканомікі, якія сканцэнтраваныя на ўсеабдымным уплыве новых інфармацыйных і тэлекамунікацыйных тэхналогій на прадукцыйнасць у розных сектарах эканомікі;
- б) тэорыі інфармацыйнага грамадства, якія разглядаюць сацыяльныя, палітычныя і культурныя праблемы, што з’яўляюцца асновай інтэнсіўнага развіцця чалавека і глабалізацыі [5].

Менавіта ў межах другой групы тэорый вывучаюцца кіберкультура і віртуальная культурная прастора. Адзначым, што адносна новых з’яў культуры, якія тычацца тым ці іншым чынам інфармацыйных тэхналогій, няма агульнага тэрміналагічнага апарату, нават для даволі распаўсюджаных паняццяў вызначэнні розных аўтараў істотна адрозніваюцца.

Актыўнае вывучэнне “віртуальнага” гуманітарнымі навукамі пачалося яшчэ напрыканцы ХІХ ст. (А. Бергсан), калі пасля ўвядзення тэрміна ў фізіцы, яго паступова пачалі выкарыстоўваць і адносна

суб'ектыўнасці асобы (А.У. Гразнова) [6]. Вывучэнне “віртуальнага” гуманітарнымі навукамі працягвалася ў XX ст., у тым ліку ў межах постструктуралізму (Ж. Дэлёз), а таксама тэорыі сімулякраў (Ж. Бадрыяр). Разам з тым у розных навуках тэрмін “віртуальнае” пачынае трактавацца як “мнімае” і з’яўляецца супрацьпастаўленнем віртуальнага і рэальнага (побач з супрацьпастаўленнем віртуальнага і аб’ектыўнага). Далейшае развіццё навукі і тэхналогіі прывяло да з’яўлення тэрмінаў “штучнай рэальнасці” (М. Кругер, “Штучная рэальнасць”, 1983), “віртуальнай рэальнасці” (Дж. Ланьер, 1984) і “рэальнай віртуальнасці” (М. Кастэльс, “Інфармацыйная эпоха: эканоміка, грамадства і культура”, 1996).

Тэрмін “віртуальная рэальнасць” атрымаў устойлівую сувязь з камп’ютэрнымі тэхналогіямі. Узаемадзеянне камп’ютэрнай віртуальнай рэальнасці з усімі сферамі жыцця абумовіла новую хвалю даследаванняў па філасофіі, культуралогіі, сацыялогіі і іншых навуках. Акрамя проціпастаўлення рэальнага і віртуальнага, навукоўцы звярнулі ўвагу на іх падабенства і сумеснае існаванне. Напрыклад, Н.А. Носаў, які даследаваў псіхалогію віртуальных рэальнасцяў, з’яўляецца аўтарам тэрміна “віртуалістыка”. Ён вылучыў незалежны ад фізічнай, геалагічнай, псіхалагічнай, сацыяльнай, тэхнічнай і іншых сутнасцяў віртуальнай рэальнасці наступныя яе ўласцівасці:

- 1) спароджанасць (віртуальная рэальнасць прадукцыруецца актыўнасцю нейкай іншай рэальнасці, знешняй у адносінах да яе);
- 2) актуальнасць (віртуальная рэальнасць існуе толькі “тут” і “зараз”, пакуль застаецца актыўнай рэальнасць, якая яе спарадзіла);
- 3) аўтаномнасць (у віртуальнай рэальнасці свой час, свая прастора і свае законы існавання);
- 4) інтэрактыўнасць (віртуальная рэальнасць можа ўзаемадзеінічаць з усімі іншымі рэальнасцямі, у тым ліку з той, якая яе спараджае) [7, с. 16].

Мы можам пагадзіцца з гэтымі вынікамі даследаванняў Н.А. Носава, аналізуючы дзейнасць разнастайных устаноў культуры – “віртуальных філіялаў” (віртуальныя музеі, бібліятэкі, выставы і інш.). Іх форма і змест поўнасцю вызначаюцца формай і зместам “спараджаючай” установы, яны з’яўляюцца “жывымі” толькі пакуль падтрымліваюцца стваральнікамі, своеасабліва ўзаемадзеінічаюць з іншымі рэсурсамі і фізічнай прасторай. Напрыклад, выкарыстоўваюцца наведвальнікамі ўстановы культуры як сродак атрымання дадатковай інфармацыі і дадатковага вопыту; і ў той жа час гэтыя рэсурсы існуюць аўтаномна, па спецыфічных законах. Няведанне гэтых уласцівасцей віртуальнай рэальнасці відавочна прыводзіць да практычнай праблемы неэфектыўнасці дзейнасці ствараемых “віртуальных філіялаў”, іх незапатрабаванасці.

Вяртаючыся да пытання проціпастаўлення рэальнага і віртуальнага, заўважым, што ў творах Р. Барта (“Уяўленне знака”, 1962) і Ж. Бадрыяра (“Сістэма рэчаў”, 1968; “Да крытыкі палітычнай эканоміі знака”, 1972) усе формы камунікацыі заснаваны на вытворчасці і спажыванні знакаў. І ў гэтым сэнсе падзел паміж рэальнасцю і віртуальнасцю ўмоўны: рэальнасць заўсёды ўспрымаецца і перажываецца праз сімвалы і іх дадатковы змест. Былі зроблены і іншыя спробы вылучэння агульнага паняцця “віртуальнай рэальнасці”, аб’яднання камп’ютэрнай віртуальнай рэальнасці і традыцыйнага бачання віртуальнага як магчымага (С.І. Арэхаў, А.У. Кавалеўская, П.Я. Салопаў і інш.). Падзяляе погляды Барта і Бадрыяра адносна знакаў (вобразаў) і М. Кастэльс Ён акцэнтаваў увагу на тэрміне “рэальная віртуальнасць”:

“Што ўяўляе сабой тады камунікацыйная сістэма, што ў працігласць гістарычнаму вопыту мінулага стварае рэальную віртуальнасць? Гэта сістэма, у якой сама рэальнасць (матэрыяльнае / сімвалічнае існаванне людзей) поўнасцю схоплена, поўнасцю пагружана ў віртуальныя вобразы, у выдуманых свет. Свет, дзе знешнія адлюстраванні знаходзяцца не проста на экране, праз які перадаецца вопыт, але самі становяцца вопытам. Усе паведамленні ўсіх відаў заключаны ў сродку, бо сродак зрабіўся ў такой ступені ўсеабдымным, разнастайным, паслухмяным, што абсарбіруе ў адным і тым жа мультымедыя гэксце цэласнасць чалавечага вопыту, як у той унікальнай кропке сусвету, што Хорхэ Луіс Борхес назваў “Алеф”” [8, с. 351–352].

Выказаныя М. Кастэльсам думкі аб рэальнай віртуальнасці маюць істотнае значэнне для культуралагічных даследаванняў элементаў і з’яў віртуальнай культурнай прасторы. Формы і сродкі камунікацыі сапраўды набываюць самастойнае значэнне у глабальным ці лакальным маштабе. Гэта бачна на прыкладзе Інтэрнэт-рэсурсаў культурнай тэматыкі. Напрыклад, нават выгляд афіцыйнага сайта музея, даўнасць апошніх размешчаных навін – гэта паўнаважнае паведамленне для карыстальніка аб адносінах музея да свайго прадстаўніцтва і свайго аўдыторыі.

Падыходаў да вызначэння тэрміна “віртуальная прастора” шмат. Напрыклад, А.Н. Быстрова вылучае наступныя:

1. Стан фізічнага свету, у якім віртуальнасць змяшчаецца ў патэнцыйных сілах, схаваных ў прадметах і з’явах.
2. Сацыяльная, мастацкая ці псіхічная дзейнасць чалавека, сацыяльнай групы, грамадства; віртуальнасць – як ідэальнае быццё. А таксама розныя сацыяльныя інстытуты і мастацкія вобразы (маральныя і прававыя правілы, рытуалы, традыцыі і інш.). У гэтым сэнсе віртуальная рэальнасць – гэта рэальнасць, якая ствараецца псіхікай чалавека і ўяўляе сабой псіхалагічны феномен.
3. Прастора камп’ютэрнай віртуальнай рэальнасці, да якой можна аднесці не толькі новыя тэхналогіі, але і новы спосаб разумення рэчаіснасці, магчымасці эксперыментаў з фундаментальнымі анталогічнымі катэгорыямі, а таксама «сістэмы пагружэння» [9, с.26].

Безумоўна, абмежаванне вызначэння віртуальнай прасторы толькі адным падыходам будзе памылковым, бо і тэхнічны і псіхалагічны аспекты – неад’емныя для віртуальнай прасторы.

Цікавым падаецца погляд на віртуальную прастору Д. Бэлла, які выкарыстоўвае тэрмін “кіберпрастора”. Ён зрабіў падрабязны агляд даследаванняў і дэталёвы аналіз падыходаў розных навукоўцаў да тэрміналогіі, структуры і формы “кіберпрасторы” і “кіберкультуры” у сваіх працах “Чытаючы Кіберкультуру” (“The Cyberculture Reader”, 2000), “Уводзіны ў Кіберкультуру” (“An Introduction to Cyberculture”, 2001), “Кіберкультура: ключавыя канцэпцыі” (“Cyberculture: The Key Concepts”, 2004), “Тэарэтыкі Кіберкультуры: Мануэль Кастэльс і Донна Хараўэй” (“Cyberculture Theorists: Manuel Castells and Donna Haraway”, 2006). Параўноўваючы вызначэнні розных навукоўцаў, Бэлл вылучыў некалькі падыходаў да паняцця “кіберпрастора”:

“Мы можам вызначыць кіберпрасторы з пункту гледжання апаратнага забеспячэння, напрыклад – як глабальную сетку камп’ютэраў, злучаных праз камунікацыйную інфраструктуру, якая палягчае формы ўзаемадзеяння паміж аддаленымі ўдзельнікамі. Кіберпрастора тут – гэта сума ўсіх гэтых вузлоў і сетак. З іншага боку, вызначэнне, заснаванае часткова на сімваліцы, падае кіберпрасторы як уяўляемую прастору паміж камп’ютэрамі, у якой людзі маюць магчымасць будаваць новых сябе і новыя светы. На самой справе, кіберпрастора – гэта ўсё гэта і многае іншае; гэта апаратнае і праграмае забеспячэнне, і гэта вобразы і ідэі – два неаддзельныя бакі. Акрамя таго, спосабы, якімі мы спазнаём кіберпрасторы, уяўляюць сабой спалучэнне матэрыяльных і сімвалічных элементаў, і кожны з іх мае розную вагу ў залежнасці ад формы набываемага вопыту” [10, с. 6].

Што тычыцца кіберкультуры, Дэвід Бэлл у працы “Тэарэтыкі Кіберкультуры: Мануэль Кастэльс і Донна Хараўэй” [11] адзначае разнастайнасць поглядаў і вызначэнняў, прапаноўвае акцэнтаваць увагу не на строгім вызначэнні, а на адметнасцях і напрамках даследаванняў кіберкультуры, сярод якіх вылучае наступныя:

- працы ў галіне інфарматыкі і накірунках, звязаных з развіццём камп’ютэрнай тэхнікі, робататэхнікі, штучнага інтэлекту, нанатэхналогій і інш.;
- вывучэнне гісторыі навукі і тэхналогій, напрыклад, гісторыі вылічальнай тэхнікі;
- сацыялагічныя даследаванні ўзаемадзеяння і ўзаемага ўплыву новых тэхналогій і іх карыстальнікаў;
- развіццё ідэй актэрна-сеткавай тэорыі;
- працы географіаў па асаблівасцям прасторы кіберпрасторы і працы па гарадскім даследаванням па тэматыцы “кібергарадоў”;
- літаратурныя тэорыі і даследаванні, у тым ліку звязаныя з навуковай фантастыкай і кіберпанкам;
- даследаванні новых медыя, мультымедыя і лічбавых медыя;
- філасофія навукі і тэхналогій, філасофскія тэорыі, што апісваюць кіберпрасторы і кіберкультуру;
- эканамічныя тэорыі па зменам мадэляў працы ў інфармацыйнай эканоміцы;
- даследаванні навукі і тэхналогій па тэматыцы фемінізму, у тым ліку “кіберфемінізм” і “кібарг-фемінізм”;
- сацыяльныя, палітычныя і культуралагічныя тэорыі ў іх разнастайных формах;
- даследаванні па біямедыцынскіх і біятэхнічных навукі;
- даследаванні палітычнага накірунку, што ўключаюць кантэкст “кіберпалітыкі”;
- вывучэнне творчасці і прыкладных мастацтваў у дачыненні да новых тэхналогій, а таксама іх эстэтыкі;
- працы па “кіберпсіхалогіі”;
- працы па лінгвістыцы, звязаныя з новымі тэхналогіямі і іх карыстальнікамі;
- міждысцыплінарная футуралогія;
- культуралагічныя даследаванні па разуменню матэрыяльных, сімвалічных, эмпірычных аспектаў кіберпрасторы, па формам, метадам, ідэнтычнасці кіберкультуры, а таксама па вытворчасці і спажыванню кіберкультуры [11, с. 9].

Так, кіберкультура ў Д. Бэлла паўстае як комплексны феномен: яе формы, з’явы і ўласцівасці вывучаюцца ў межах адпаведных дысцыплін, або ў форме міждысцыплінарных даследаванняў. Каб асэнсаваць актуальны стан і марфалогію віртуальнай культурнай прасторы ў шырокім сэнсе, важна ўлічыць сучасныя тэорыі, падыходы і погляды на суіснаванне чалавека і тэхналогій. Разгледзім найбольш значныя з іх.

Тэзіс узаемадзеяння тэхнікі і людзей падкрэслены ў межах актэрна-сеткавай тэорыі, якую распрацавалі ў 1980-х гадах М. Каллон, Б. Латур, Дж. Ло – даследчыкі навукі і тэхнікі (science and technology studies, STS – накірунак даследаванняў, у межах якога вывучаецца як сацыяльныя, палітычныя і культурныя каштоўнасці ўплываюць на навуковыя даследаванні і тэхналагічныя інавацыі, а яны, у сваю чаргу, уплываюць на грамадства, палітыку і культуру). *Актэрна-сеткавая тэорыя* (Actor–network theory, ANT) як аснова для вывучэння калектыўных сацыялічных працэсаў разглядае ў якасці дзейных адзінак сацыяльных зносін аб’екты – артэфакты, тэхнічныя комплексы і г.д. Усё, што адносіцца да прыроды, грамадства, суб’ектыўнасці, структуры, фактаў і выдуманых, з’яўляецца ў выніку супольнай актыўнасці людзей і “не-людзей” (“Nonhumans”): “Мы ніколі не сустракаемся з аб’ектамі ці сацыяльнымі зносінамі, мы сустракаемся з ланцугамі, якія

аб'ядноўваюць людзей і не-людзей" [12, с. 110]. Гэтая тэорыя выклікае дыскусіі, але за апошнія гады накірунку развіцця інфармацыйных тэхналогій усё больш акцэнтуюць яе палажэнні, таму ўлічванне яе канцэптальнай ідэі ў культуралагічных даследаваннях падаецца нам перспектыўным.

Вялікая колькасць сучасных тэхнічных і сацыяльных інавацый і зрухаў злучана з ідэяй *навакольнага інтэлекту* (Ambient intelligence). І гэта таксама цікава для культуралагаў накірунак, бо ўяўляе сабой прыклад уплыву літаратуры на развіццё інфармацыйнага грамадства. У айчынных крыніцах гэты тэрмін не з'яўляецца ўстойлівым, але актыўна выкарыстоўваецца ў англамоўных крыніцах, а элементы, што датычацца ідэі, у сваю чаргу, знаходзяць рэалізацыю не толькі на зыхадзе, а ў глабальным маштабе. Упершыню ідэі інтэлектуалізацыі асяроддзя былі выказаны ў творах С. Лема ("Фантастыка і футуралогія", 1972 г.; "Агляд на месцы", 1981 г.). Сам тэрмін "Ambient intelligence" быў уведзены Б. Эпштэйнам, Э. Зэлхам, і С. Біррэллам у 1998 г. [13]. Гэтая тэорыя была ўключана ў шэраг маштабных праграм развіцця навуковых даследаванняў і тэхналогій, абазначаецца навукоўцамі як чарговы этап развіцця камп'ютэрных тэхналогій.

Эміль Артс апісвае навакольны інтэлект праз наступныя яго асаблівасці:

- 1) убудаванасць: многія сеткавыя прылады інтэграваны ў навакольнае асяроддзе;
- 2) кантэкставая арыентаванасць: гэтыя прылады могуць распазнаваць карыстальніка, з ім злучаны сітуацыйны кантэкст;
- 3) кастамізацыя: яны могуць быць прыстасаваны да патрэб пэўнага карыстальніка;
- 4) адаптыўнасць: яны могуць змяняцца ў адказ на рэакцыю карыстальніка;
- 5) апырэдджванне: яны могуць прадбачыць жаданні карыстальніка без якіх-небудзь адменных дзеянняў з боку апошняга [14, с. 235].

Яшчэ адным складнікам сучаснай віртуальнай прасторы з'яўляецца "Інтэрнэт рэчаў" (the Internet of Things, IoT). Канцэпцыя *Інтэрнэта рэчаў* была ўпершыню апісана ў 1999 г. Кэвінам Эштанам (Kevin Ashton) як вылічальнай сеткі фізічных аб'ектаў, якія маюць тэхналогіі ўзаемадзеяння адзін з адным альбо са знешнім асяроддзем [15]. Напаўненне гэтай ідэі шматгранным тэхналагічным зместам і ўкараненне практычных рашэнняў для яе рэалізацыі пачынаецца з 2010-х гадоў і лічыцца ўстойлівай тэндэнцыяй у інфармацыйных тэхналогіях [16]. У тым ліку дзякуючы распаўсюджванню бесправдальных сетак, з'яўленню хмарных вылічэнняў (cloud computing), развіццю тэхналогій міжмашыннага ўзаемадзеяння і інш. Канцэпцыя Інтэрнэта рэчаў таксама ўжываецца ў разнастайных сучасных праектах; напрыклад, "разумны горад" у горадабудуванні, ці ідэя (і нават тэхналогія) "Spine" Б. Сперлінга ў футуралогіі (ад спалучэння англ. "space" – прастора, і "time" – час), якая грунтуецца на перапляценні пэўных аб'ектаў з іх інфармацыйным напаўненнем, злучэннем усіх аб'ектаў паміж сабой [17, с. 11].

Дзеля аб'яднання фізічных (рэальных) і віртуальных светаў даследчыкі аналітычнай кампаніі па інфармацыйных тэхналогіях Gartner у 2000 г. скарысталі тэрмін "Супранэт", які ўключае ідэю Інтэрнэта рэчаў, а таксама ідэю ідэнтыфікацыі ў сетке ўсіх магчымых аб'ектаў і суб'ектаў [18, с. 221]. Падобная ідэя закладзена ў аснову "нейранэта", аднаго з магчымых варыянтаў развіцця Сусветнай павуціны (World Wide Web), дзе ўзаемадзеянне ўдзельнікаў (людзей, жывёл, інтэлектуальных агентаў) будзе здзяйсняцца па прынцыпах нейракамунікацыі. І гэта не фантастыка, бо ідэя паступова замацоўваецца ў дзяржаўных праграмах. Напрыклад, Нейранэт стаў адным з ключавых рынкаў, абраных для развіцця ў межах расійскай "Нацыянальнай тэхналагічнай ініцыятывы": у 2009 годзе ў Расіі было абвешчана стварэнне такой прылады кіравання інавацыямі ва ўзаемадзеянні дзяржавы, бізнесу і навукі, як тэхналагічная платформа [19]. У шэрагу іншых і тэхналагічная платформа «Медыцына будучыні», у рамках якой быў падрыхтаваны публічна-аналітычны даклад «Нейратэхналогіі» [20].

Падсумоўваючы аналіз сучасных поглядаў на віртуальную прастору і віртуальную рэальнасць, адзначым, што іх сэнс трансфармуецца з цягам часу. На пачатку XXI ст. асэнсаванне "віртуальнага" набліжаецца да адзінай, цэласнай фармацыі рэальнасці. Варта прывесці вынікі даследаванняў А.У. Гразновай, якая вылучае наступныя адметнасці сучасных канцэпцый:

- 1) усё ідэі віртуальнасці тым ці іншым чынам спалучаюцца з ідэяй множнасці светаў;
- 2) віртуальнасць разглядаецца як здольнасць чаго-небудзь (сілы, аб'ектаў, рэальнасцяў) існаваць у згорнутым (патэнцыйным) стане і аказваць пры гэтым уплыў на рэчаіснасць (атаясамліванне з тэрмінам «магчымасць»);
- 3) віртуальнасць асэнсоўваецца як уласцівасць трох прастор быцця ці іх суадносін: суб'ектыўнага свету чалавека, аб'ектыўнага свету прыроды, штучна створанага свету чалавека;
- 4) у аснове ўсіх ідэі віртуальнасці вылучаецца «ўзаемадзеянне»;
- 5) віртуальнасць разглядаецца як здольнасць чаго-небудзь існаваць у прасторы «паміж»;
- 6) стварэнне адзінай тэорыі віртуальнай рэальнасці з'яўляецца прадметам досыць вострай дыскусіі [6].

Заклучэнне. Такім чынам, сучаснае разуменне віртуальнай культурнай прасторы прадугледжвае яднанне: грамадства, навукі і тэхнікі, ўзаемадзеяння людзей, інтэлектуальных агентаў, жывёл і рэчаў як шматлікіх суб'ектаў і аб'ектаў агульнай прасторы. Віртуальную культурную прастору нельга назваць выключна прадуктам новых тэхналогій ці вынікам развіцця грамадства; яна ўключае як тэхнічныя складнікі, так і сімвалы, вобразы, ідэі, псіхічную дзейнасць чалавека па інтэрпрэтацыі новых тэхналогій.

Чалавек рухае навуку і тэхніку, дасягненні натхняюць яго на наступныя крокі і абумоўліваюць узнікненне новых культурных форм; і гэта няспынны працэс паступовага развіцця і ўзаемапрапанікнення.

Апісаная вышэй тэорыя – актэрна-сеткавая, навакольнага інтэлекту, Інтэрнэта рэчаў – сёння ўлічваецца ў міжнародных і нацыянальных праграмах развіцця навукі, тэхналогій і грамадства; гэта тая “варыянты будучыні”, над якімі працуюць навукоўцы, даследчыкі і спецыялісты розных навуковых напрамкаў. Віртуальная культурная прастора – феномен, які патрабуе комплекснага падыходу; для паспяховых культуралагічных даследаванняў віртуальнай прасторы і яе складнікаў неабходна ўлічваць не толькі дасягненні гуманітарных дысцыплін, але і вынікі эканамічных і тэхнічных даследаванняў.

ЛІТАРАТУРА

1. Кармин, А.С. Основы культурологии. Морфология культуры / А.С. Кармин. – СПб. : Лань, 1997. – 512 с.
2. Быстрова, А.Н. Культурное пространство как предмет философской рефлексии / А.Н. Быстрова // Филос. науки. – 2004. – № 12. – С. 39.
3. Дубров, А.П. Теория информационного общества и информационного обеспечения / А.П. Дубров // Вестн. СГТУ. – Саратов, 2013. – № 1 (72). – С. 201–208.
4. Алиева, Н.З. Становление информационного общества и философия образования [Электронный ресурс] / Н.З. Алиева, Е.Б. Ивушкина, О.И. Лантратов. – Режим доступа: <https://www.monographies.ru/ru/book/section?id=639>. – Дата доступа: 11.11.2016.
5. Вартанова, Л. Европейское общество и стратегии Европейского Союза [Электронный ресурс] / Л. Вартанова. – Режим доступа: <http://www.medialaw.ru/huplications/zir/43/Eurepe.html>. – Дата доступа: 10.04.2016.
6. Грязнова, А.Е. Виртуальная реальность: анализ смысловых элементов понятия / А.Е. Грязнова // Филос. науки. – 2005. – № 2. – С. 125–143.
7. Носов, Н.А. Словарь виртуальных терминов / Н.А. Носов // Тр. лаб. виртуалистики. – 2000. – Вып. 7. – 69 с.
8. Кастельс, М. Информационная эпоха: экономика, общество и культура / М. Кастельс ; пер. с англ. ; под науч. ред. О.И. Шкаратана. – М. : ГУ ВШЭ, 2000. – 608 с.
9. Быстрова, А.Н. Структура культурного пространства : автореф. дис. ... д-ра филос. наук : 09.00.12 / А.Н. Быстрова. – Томск, 2004. – 39 с.
10. Bell, D. An introduction to cybercultures / D. Bell. – London : Routledge, 2001. – 246 p.
11. Bell, D. Cyberculture Theorists: Manuel Castells and Donna Haraway / D. Bell. – Taylor & Francis, 2006. – 164 p.
12. Latour, Bruno. Technology is society made durable / Bruno Latour // The Sociological Review. – May, 1990. – Vol. 38. – Issue S1. – P. 103–131.
13. Epstein, B. Draft of digital living room presentation circulated within Philips [Electronic resource] / B. Epstein // Digital Living Room Conference. – 1998. – Mode of access: <https://epstein.org/ambient-intelligence/>. – Date of access: 07.11.2016.
14. Aarts, E. Ambient Intelligence / E. Aarts, R. Harwig, M. Schuurmans // The Invisible Future: The Seamless Integration Of Technology Into Everyday Life. – New York : McGraw-Hill, 2001. – 256 p.
15. Internet of Things [Electronic resource] // Gartner IT Glossary. – 2016. – Mode of access: <http://www.gartner.com/it-glossary/internet-of-things/>. – Date of access: 07.11.2016.
16. LeHong, H. Key Trends to Watch in Gartner 2012 Emerging Technologies Hype Cycle [Electronic resource] / H. LeHong, J. Fenn // Forbes – 2012. – Mode of access: <http://www.forbes.com/sites/gartnergroup/2012/09/18/key-trends-to-watch-in-gartner-2012-emerging-technologies-hype-cycle-2>. – Date of access: 07.11.2016.
17. Sterling, B. Shaping things / B. Sterling. – Massachusetts Institute of Technology, 2005. – 151 p.
18. Wallace, P. The Internet in the Workplace: How New Technology is Transforming Work / P. Wallace. – Cambridge University Press, 2014. – 316 p.
19. Моргунова, Е. Попасть в формат. Эксперты пытаются состыковать технологические платформы с существующей системой поддержки науки и технологий [Электронный ресурс] / Е. Моргунова // ПОИСК. – 2011. – Режим доступа: <http://www.poisknews.ru/theme/science-politic/909>. – Дата доступа: 07.11.2016.
20. Публичный аналитический доклад по направлению «Нейротехнологии» [Электронный ресурс] // Федеральный реестр экспертов научно-технической сферы. ФГБНУ НИИ РИНКЦЭ. – 2014. – Режим доступа: <https://reestr.extech.ru/docs/analytic/reports/neuroscience.pdf>. – Дата доступа: 07.11.2016.

Поступила 10.05.2017

VIRTUAL CULTURAL SPACE IN CONTEMPORARY SCIENTIFIC DISCOURSE

A. KHUDNITSKAYA

The article discusses the concept of the information society, the various approaches to the definition of a "virtual", virtual reality and virtual cultural space, as well as a number of current theories of virtual space, including actor-network theory, the theory of environmental intelligence, Internet of Things. Author highlights the important aspects of these theories for cultural studies, and some significant aspects of the further study of virtual cultural space: interdisciplinarity, the interpenetration of the "virtual" and "real".

Keywords: culture, virtual, virtual reality, virtual space, cyberspace.

УДК 78.035/.036(476)''18/192'':[316.4+316.73+303.023.22]

**ПОЛИПАРАДИГМАЛЬНОСТЬ МУЗЫКАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ БЕЛАРУСИ
(XIX–ПЕРВАЯ ЧЕТВЕРТЬ XX вв.)****М.М. СОКОЛОВСКАЯ***(Белорусская государственная академия музыки, Минск)*

Анализируется сложный и противоречивый процесс динамики белорусской музыкальной культуры в контексте дихотомии «Запад – Восток». Опираясь на исследования В. Конона, А. Мальдиса, В. Антоновича и других белорусских ученых, автор обосновывает идею, что творчество отечественных композиторов и исполнителей конца XVIII – первой четверти XX вв. формировалось под воздействием западноевропейских социокультурных парадигм и художественных стилей. В качестве результата инновационной творческой деятельности профессиональных музыкантов на белорусской земле этого периода выявлены заметные преобразования в музыкально-интонационной сфере, демократичные тенденции в образно-выразительном строе и языке музыки. В XX ст. музыкальная культура, по мнению автора, характеризуется уже системным свойством – эмерджентностью; постепенно усваивается белорусская народная музыка; она осмысливается как перспективная линия и вектор развития белорусской национальной музыкальной культуры.

Ключевые слова: классицизм, культура, композитор, модернизм, музыка, парадигма, Просвещение, романтизм, реализм, сентиментализм, стили, творчество, ценности.

Введение. Исследуемый культурно-исторический период характеризуется сложными и противоречивыми социально-политическими процессами на белорусской земле, которые отразились в динамике, содержании и форме белорусской музыкальной культуры. Продолжительное пребывание белорусов в социально-политическом и культурном пространстве Речи Посполитой повлекло глубокую сословную дифференциацию, подкрепленную конфессиональным и языковым разделением. Политическая и творческая элита в своей деятельности ориентировалась на Запад, хорошо осознавая свою «литвинскую» особенность и гражданскую принадлежность к Великому Княжеству Литовскому, и никогда не была окончательно полонизирована (В.М. Конон) [1, с. 14]. Элита была отделенной от народа не только сословными и имущественными барьерами, но и языковыми, религиозными, этническими, культурными. Включение белорусских земель в состав Российской империи способствовало усилению межкультурных контактов с российской творческой интеллигенцией.

Цель данного исследования – на примере музыкальной культуры раскрыть специфику динамики отечественной культуры как синтез ценностей восточной и западноевропейской цивилизаций, развитие музыкальной культуры в контексте дихотомии «Запад – Восток».

Основная часть. В XIX – первой четверти XX вв. на музыкальное искусство Беларуси, его сущность, содержание и формы, выразительные средства, виды и жанры оказали влияние три сменяющие друг друга социокультурные парадигмы: *просветительская, романтическая и реалистическая*. В конце XVIII – первые десятилетия XIX вв. определяющую роль в белорусской музыкальной культуре играло Просвещение как общеевропейское идейно-художественное направление, проявившееся во множестве художественных стилей и форм. Мировосприятие в духе Просвещения включало ряд идей: приоритет знания, стремление к образованности, преобразования в искусстве и в обществе, причем не только в рамках одного государства, но и за его пределами. Эти идеи получили художественную интерпретацию, попытки практической реализации в музыке.

Идейное содержание Просвещения воплощено в стилях искусства, в первую очередь, в классицизме и сентиментализме. Изменения западноевропейской музыкальной культуры, происходившие под воздействием просветительских идей, затронули музыкальное искусство Беларуси. В русле западноевропейской стилистики классицизма и сентиментализма сформировалось творчество И. Голланда, О. Козловского, М.Кл. Огинского, М. Радзивилла. Их произведения созданы в классическом стиле: ясные, строгие, гармоничные формы, воплощение высоких нравственных идеалов. Композиторы пользовались эффективной системой правил построения произведения, благодаря чему даже самые сложные эмоции и чувства облекали в совершенную форму. Аффекты становились предметом изображения, а не переживания. За образцы художественного творчества они принимали античные творения.

Характерны для классицизма с его типичным интонационным словарем, жанрами, сюжетной основой и музыкальным языком опера Огинского «Зелис и Валькур, или Бонопарт в Каире», Дивертисмент ре мажор М. Радзивилла, отчасти ранние оперы С. Монюшко «Карманьел» и «Лотерея». В операх Мо-

нюшко уже перспективно усиливается драматическая роль музыки, драматургические акценты ставятся средствами музыкальной выразительности (активизация хора, наличие многосоставных хоровых сцен, в которых развивается сценическое действие; стремление объединить музыкальные номера в единую сквозную композицию; большинство сольных и ансамблевых номеров представляют собой развернутые арии, дуэты, терцеты, часто виртуозного характера). Следовательно, можно говорить о том, что опера эволюционировала, жанрово и стилистически развивалась по пути к романтизму.

Со второй половины XVIII в. в Европе наблюдаются поиски альтернативного взгляда на человека, его духовный мир, связь с другими людьми и природой. Вся европейская цивилизация жила пафосом познания мира и не только природы, но и общества, человека, культуры. На волне этой активной познавательной деятельности, по мнению российского культуролога М.С. Кагана, в европейскую культуру «вошли французский сентиментализм и предромантическое немецкое движение “Буря и натиск”» [2, с. 12]. Для сентиментализма характерны стремления к раскрепощению человека, свободе и непосредственному проявлению чувств и влечений. Представители этого художественного стиля акцентировали внимание на эмоциях, чувствах. Их культ чувства не противоречил разуму, лишь высвечивал его оборотную сторону. Важно было повернуть человека к природе, натуральности, поскольку чувства, которыми наделяет природа людей, как раз и делают их добрыми, справедливыми, а главное, счастливыми. Сентиментализму присуще внимание к «третьему сословию», возведение лучших моральных и духовных качеств человека в ранг важнейших жизненных правил. У отдельных художников «культ чувства» приобрел характер бурного протеста против социального и национального угнетения, против несправедливости. Также проявилось стремление к тихому мечтательному покою, созерцательному отстранению от насущных проблем реального бытия.

В эстетике сентиментализма особое место отведено музыке как «языку чувств», способному сильно воздействовать на человеческие эмоции. Музыка сентиментализма – явление зрелого Просвещения – в творчестве белорусских композиторов отражает осознанную ограниченность разума и его возможностей. Несмотря на то, что у нас сентиментализм как стилевое направление проявлен слабо, его отдельные черты находим в произведениях И. Голланда (опера «Агатка, или приезд Пана»), О. Козловского (кантата «Te Deum Laudamus»), М. Радзивилла (опера «Войт албанского поселения»), М.Кл. Огинского (полонезы, романсы), Ю. Дашинского (мессы) и других композиторов. А точнее, здесь присутствуют элементы сентиментализма в сочетании с приемами классицизма.

Исследование музыкального искусства Беларуси конца XVIII – первой четверти XIX вв. показывает, что оно не было однородным: полистилистично, эклектично, налицо синтез, контаминация существующих художественных стилей – классицизм, сентиментализм, предромантизм. Аналогичная ситуация складывалась внутри отдельных жанров музыкального искусства. Например, наблюдается смешивание подвидов оперы. Под названиями «опера», «оперетка» в начале XIX в. функционировали разные театральные виды, было немало гибридных форм и образов подобного рода. Сентиментализм как стиль и течение Просвещения предопределил появление новых музыкальных интонаций, вызвал демократизацию образно-выразительного строя и языка музыки. Несложные мелодические обороты песен и романсов обнаруживаем в ряде таких крупных жанров музыкального искусства как опера, симфония, оратория. В творчестве отдельных белорусских композиторов и исполнителей сентиментализм сохранялся еще в первой половине XIX в., тогда как в большинстве западноевропейских странах его развитие уже завершилось.

Таким образом, парадигма Просвещения способствовала возникновению в музыке нового содержания и жанрово-стилевых форм, становлению специфических видов музыкальной творческой практики в социально-культурном пространстве Беларуси.

Постепенно классицизм и сентиментализм уступили место романтизму – основному стилю музыки XIX в. Типовыми чертами романтизма были: стремление уйти от дисгармонии буржуазного общества в сферу утопических идеалов; критика капиталистического общества на основе эстетических критериев и аргументов; выдвигание на первый план не сословной, а нравственной оценки людей; обращение к народу; негативная характеристика городской и идеализация сельской жизни, а также далекого прошлого и др. Музыку романтики относили к идеальному виду искусства, ее выразительная специфика наиболее полно соответствовала романтическому строю чувств.

В русле романтической парадигмы развивалось творчество многих отечественных композиторов: А. Абрамовича, К. Горского, Ю. Дашинского, М. Ельского, Ю. Мосальского, Ф. Миладовского, С. Мюнюшко, Н. Орды, Л. Скорбецкого, А. Сакульского, А. Радзивилла, Я. Ренера, Ю. Шадурского и др. Особенность их творчества – активное обращение к народной музыке, причем не только как к материалу для сочинений, а скорее с ее помощью приобщались к нравственным ценностям белорусского народа. Имея в виду этот аспект, В. Мархель отмечал, что романтизм, вступая в жизнь, решительно пошел на отрицание элитарных амбиций классицизма в отношении к устному народному творчеству, создав своеобразный

«культ фольклора» [3, с. 19]. К белорусской народной инструментальной музыке и народным танцам («Метелица», «Лявониха», «Скакуха», «Крутелка», «Коваль» и др.) обращался в своих произведениях М. Ельский. А. Абрамович использовал в вокальных сочинениях белорусский язык. Как отметил В. Антоневич, в миниатюрах на тексты Я. Борщевского «Горелица» и «Девонька», а также в обработках народных песен «Дуда» и «Зязюлька» композитор продемонстрировал разнообразные подходы «к народной песенности» [4, с. 76]. Особенно выразительно А. Абрамович показал перспективный и жизнеспособный вариант использования белорусского песенного и танцевального фольклора в программной поэме «Белорусская свадьба». В «Литовской рапсодии» М. Карловича фольклорная линия получила сквозное развитие, образуя единый драматургический стержень.

Под влиянием романтических настроений новыми темами и идеями обогатилась опера. Так, тема трагического конфликта героя с окружающей средой воплощена в опере А. Г. Радзивилла «Фауст». В соответствии с романтической традицией и фольклорно-мифологической поэтикой героическую тематику разработал в операх «Маргер» и «За хлебом» К.А. Горский. Герои его произведений тесно связаны с народной стихией.

В XIX в. получила развитие и симфоническая музыка. Некоторые белорусские музыковеды склонны считать, что такому жанру как симфония композиторы уделяли недостаточно внимания. Анализ белорусского музыкального искусства эпохи романтизма показывает, что симфоническую музыку создавали К. Горский, Ю. Дашинский, М. Ельский, Ф. Миладовский, М. Карлович и др. О. Савицкая к образцам симфонического жанра относит ряд оперных увертюр С. Монюшко – «Военная увертюра», «Байка», «Каин», «Гетманская коханка». По ее мнению, увертюры Монюшко свидетельствуют «об активном процессе становления симфонического мышления в оркестровой музыке Беларуси XIX столетия» [5, с. 95]. Значительный вклад, на наш взгляд, в развитие симфонической музыки внес М. Карлович, создавший семь симфонических поэм, в т.ч. симфонию «Возрождение».

В творчестве композиторов Беларуси наблюдаем переосмысление бытовых жанров. Вокальные и инструментальные миниатюры создали А. Абрамович, Ю. Дашинский, М. Ельский, Я. Карлович, К. Крашевский, С. Монюшко, Ф. Миладовский, Ю. Мосальский, Н. Орда, Л. Скорбецкий. Более 400 песен и романсов написал С. Монюшко, опираясь на фольклорные материалы, а также используя стихи А. Одица, Т. Зана, А. Мицкевича, В. Сырокомли, А. Ходьки, Я. Чечета. Камерно-вокальные произведения всесторонне отражали особенности романтического идейно-художественного течения, сочетали в себе западноевропейские и общеславянские традиции. Яркие, эффектные фортепианные мазурки и полонезы создал Н. Орде. В произведениях М. Ельского воплощены наиболее характерные жанровые модели романтического искусства. Большинство сочинений Ельского – это фортепианные и скрипичные миниатюры, но типично романтическая образность (мистические, сатанинские, сказочные и фантастические образы) проявилась в «Танце смерти», «Танце духов». В нашей культуре романтизм как парадигма и стиль не завершил свое развитие в XIX в. Позднебелорусский романтизм вместе с реализмом и модернизмом продолжал существовать в первой половине XX ст.

Возникновение реализма в белорусской художественной культуре обусловлено изменениями в социальной и политической жизни общества. В XIX в. на территории Беларуси произошли два восстания (1830–1831 и 1863–1864 гг.) за восстановление былой государственности, возрождение культуры. После их поражения усилилась репрессивная политика российского самодержавия. На наш взгляд, репрессивные меры ограничили развитие белорусской культуры, которая существовала в это время преимущественно в любительских и народно-фольклорных формах, а белорусская интеллигенция восприняла сложившуюся социально-политическую ситуацию как личную трагедию. В обществе возникла потребность с помощью средств искусства сохранить этнические традиции. Опираясь на принципы критического реализма, субъекты художественной культуры стремились максимально реалистично отобразить действительность, резко критикуя при этом российскую идеологию.

Динамика отечественной музыкальной культуры показывает, что элементы реалистической парадигмы достаточно полно проявлены в искусстве. На рубеже XIX – первой четверти XX вв. были композиторы, которые пытались отразить правду жизни; их произведения – зеркало эпохи, социально-психологический портрет времени, раскрывающий сущность человеческих отношений с реалистических позиций. Композиторы и исполнители обращались к народу, его потребностям и надеждам. В. Конен убедительно доказала, что музыка, особенно классические оперные произведения, способна правдиво и глубоко отображать действительность [6]. Белорусская реалистическая музыка тяготела к воспроизведению типичных человеческих отношений и реальных противоречий.

Музыкальная культура Беларуси данного исторического периода стала своеобразной точкой перехода на этнонациональный контекст. Как отметил А. И. Мальдис, «если музыкальную культуру XVIII в., интересовало в большей степени наднациональное, имманентное в основе идеологии Просвещения, более того, в центре которой – не конкретное, отличительное, национальное, а общее, присущее всему человечеству», то в культуре XX в. более выразительно и рельефно проявляется собственно белорусское

[7, с. 42]. Проблема национального стиля приобрела особую остроту в связи с переменами, которые произошли в системе образно-выразительных средств. На наш взгляд, проявление национального стало едва ли не важнейшим критерием понимания сущности стиля. В музыке закрепилась тенденция к выявлению новых образов, связанных с неповторимыми этническими чертами, местным колоритом, фольклором. Интонационные особенности композиций стали играть роль своеобразного «штрих-кода», позволявшего быстро определить их принадлежность к этно-национальной музыкальной школе.

Черты реализма проступают уже в ранних оперных сочинениях С. Монюшко «Контрощики» и «Лотерея». Сюжет «Контрощиков» обнажает социальные, моральные, политические проблемы общества. В опере высмеиваются российские чиновники и бюрократы. Оперные персонажи имели реалистические характеристики, их «говорящие» фамилии отражали реалии жизни того времени. Активно применялись комедийные музыкальные приемы.

Реалистическое обращение белорусских композиторов к народным традициям было связано с революционными событиями в Российской империи, с активизацией деятельности прогрессивного социально-культурного слоя белорусского общества, с развитием белорусского национального движения. В начале XX в. появились первые легальные белорусские издания («Наша доля», «Наша нива»), культурные организации («Белорусское культурно-просветительское общество», «Белорусский музыкально-драматический кружок» и др.). Популярными в этот период стали «белорусские вечеринки». Такие вечера белорусской национальной культуры имели синтетический характер: в программу входили хоровые и сольные народные песни, белорусские народные танцы, стихи М. Богдановича, Ф. Богусевича, Я. Колоса, Я. Купалы, Я. Лучины. Ставились драматические спектакли по пьесам белорусских авторов. В мероприятиях активное участие принимали композиторы и исполнители. Так, в Вильно вместе с И. Буйницким устраивал белорусские вечеринки композитор Л. Роговский, состоявший в дружеских отношениях с Я. Купалой, И. Луцкевичем, А. Власовым. Популяризация народной песни для Роговского была важной задачей: при помощи песни можно возродить язык и культуру белорусов, пробудить этническое самосознание народа. Композитор был убежден в необходимости обновления музыкального языка посредством насыщения его интонациями фольклорных традиций. Народный мелос (напев, мелодия) положен им в основу «Белорусской сюиты» для симфонического оркестра, состоящей из четырех частей: «Белорусский пейзаж», «Танцевальные сцены», «Деды», «Окончание».

Глубокий интерес к народной песне проявил К. Галковский. В основу его сюит «Дуда» и «Каханне» в пяти частях для хора а capella положены народные мелодии. Композитор занимался обработкой песен для голоса с фортепиано («Чырвоная калінанька», «Восень», «Пасеяла лешку лену», песня-гимн «Маладая Беларусь» и др.). Он сочинил музыку на стихи Я. Колоса, Я. Купалы, З. Бядули, М. Танка. Обработки народных песен Галковского высоко оценили профессиональные музыканты. Его творчество Г. Ширма охарактеризовал так: «Валодаючы дасканала ўсімі музычнымі формамі гармоніі, кампазітар шырока дапасоўвае іх да нашых мелодый, усебакова выяўляе красу народнай песні. Багатыя мадуляцыі, легкія меладычныя тэмы другому голасу ў залежнасці ад таго, якія словы яна ілюструе, прычым асноўная мелодыя заўсёды захавальная, – усе гэта складае тое багацце музычных аранжыровак, якія так выгадна вылучаюць Галкоўскага сярод іншых кампазітараў. Некаторыя песні – гэта проста сімфоніі ў мініяцюры» [8, с. 11].

К жанру обработки белорусских народных песен обращался в своем творчестве выпускник Петербургской консерватории Я. Тарасевич. В 1919 г. он написал два романса на слова М. Богдановича – «Песню» и «Осеннюю песню». Создал несколько хоровых партитур на стихи Я. Колоса и Ф. Богусевича. Обработкой народной песни занимались такие белорусские композиторы первых десятилетий XX в., как М. Анцев, В. Теравский, Н. Янчук. Большой популярностью пользовались песни М. Анцева на стихи Я. Купалы, Я. Журбы, М. Чарота, Я. Колоса. Член Общества драматических писателей и композиторов, а также Этнографического общества Н. Янчук внес большой вклад в изучение песенной культуры белорусского Полесья; он осуществил нотную запись некоторых народных песен. С творчеством этих композиторов связано начало формирования белорусской камерно-вокальной лирики.

В 1920-х годах белорусско-польские композиторы Т. Шелиговский, К. Шимановский, Р. Подлевский также пропагандировали белорусскую музыку. Т. Шелиговский написал цикл «Зеленые песни» для голоса и фортепиано. Отзвуки белорусских народных песен слышатся в «Курापевских песнях» для хора К. Шимановского. На основе белорусского фольклора создал «Весенние песни» Р. Подлевский.

Анализ музыкальной культуры Беларуси начала XX столетия показывает, что в искусстве идет процесс «ускоренного формирования этнохарактерного композиторского творчества, сжатого, «спрессованного» прохождения обязательных аванпостов европейского фольклоризма» [4, с. 90]. Можно предположить, что динамику музыкальной культуры характеризует эмерджентность, что проявляется в скачкообразном развитии, «прорыве» к национальному контексту, ускоренном формировании этнонационального композиторского и исполнительского творчества на основе комплексного подхода к на-

родной музыке. При этом новое качество и формы в музыкальном искусстве возникают благодаря творческим силам, заключенным в самом процессе.

Идейно-художественное течение модернизма сформировалось в европейском обществе с предельно жесткой социальной и культурной дифференциацией. Как обосновал М. С. Каган, «модернизм разорвал живое единство *объединения людей* в обществе и *обособления каждого* как уникальной личности – и противопоставил друг Другу как антиподов безликого «массового человека» и эгоцентричного эстетинтеллектуала» [9, с. 381]. В модернизме утрачивалась свойственная европейской классике цельность мышления. Сознание субъектов культуры «дробилось», представляя собой сумму фрагментарных форм восприятия, познания и осмысления мира. Произошло «расслоение, расчленение, распадение» тех моментов художественной деятельности и сознания, которые в прошлом были лишь гранями, аспектами целостной практики и целостного мировосприятия. Представители модернизма считали устаревшим само изображение реального мира. Хотя на протяжении тысячелетий именно такой принцип культивировался в культуре, при всех изменениях стилевых систем, средств художественной выразительности [9]. В музыкальном творчестве ощущалось сильнейшее напряжение. Композиторы экспериментировали, занимались поисками новой системы организации звукового пространства.

В белорусской музыкальной культуре первой четверти XX в. локально проявлялись тенденции модернизма. Свое философско-эстетическое обоснование модернистской концепции художественной культуры предложил Казимир Малевич. Его философия искусства имела «добавочный элемент» – внешний относительно искусства фактор социального прогресса, проникающий в художественную систему и трансформирующий ее; универсальным законом общественной жизни, равно как и искусства, стал принцип экономии энергии и средств. Как писал В. М. Конон, Малевич отвергал ценность академических традиций в искусстве. «Увесь былы і сучасны жывапіс да супрэматызму, скульптура, слова, музыка былі запрыгонены формай натуры і чакаюць свайго вызвалення, каб гаварыць на сваей уласнай мове і не залежыць ад розуму, сэнсу, логікі, філасофіі, псіхалогіі, розных законаў прычыннасці і тэхнічных зменаў жыцця» [10, с. 69]. Как теоретик модернизма Малевич выступал за дегуманизацию искусства. Его эстетика ориентирована не столько на психологию отдельно взятой личности, сколько на массу, социальные «полумифологические» архетипы: «крестьянин», «рабочий», «капиталист», «красноармеец» [10, с. 70]. Малевич провозгласил: «наша задача – Революция Музыки».

В белорусской музыке ощущался надлом, происходила коренная метаморфоза смыслов, сущностей, форм. Яркий пример – постановка в 1920 году в Витебске футуристической оперы «Победа над Солнцем» (текст А. Крученых, музыка М. Магюшина, декорации К. Малевича). В опере вместо слов – заумь, музыка диссонантна, за основу декораций и костюмов взяты абстрактные геометрические фигуры. Исполняли оперу студенты, актеры-любители, два профессиональных вокалиста. На сцене только один музыкальный инструмент – расстроенное фортепиано. В названии оперы использована аллегория затмения – знак беды. Авторы спектакля, напротив, отождествляли затмение с триумфом нового мира, победой науки и техники над природой, силы разума над слепой стихией. Многие исследователи авангарда считают, что «Победа над Солнцем» – самая нестандартная постановка XX века, произведение алогизма слова, музыки и изображения. Ученица Малевича Н. Коган в эти годы поставила супрематический балет без названия, сугубо с целью показать Явление Балета как таковое.

На наш взгляд, к первой волне модернизма (1908–1925 гг.) относится позднее творчество уроженца Минской губернии Мечислава Карловича (1876–1909 гг.). В индивидуальном стиле и гармоническом языке композитора проявились одна из наиболее характерных тенденций авангарда – особое внимание не к консонансу, устою, разрешению, а наоборот, к диссонансу, неустою, напряжению. Как указывал Т. Адорно, стремление к диссонансам в музыке – роль, которую «бессознательное» втайне играло в истории буржуазного *ratio* [11]. Авторскому стилю Карловича характерна сопричастность со стилевым воздействием экспрессионизма и импрессионизма. Композитор выходит за рамки мажора-минора в сферу обогащенной 12-ступенной хроматической тональности, свободной атональности, где на первый план выступает фонический, тембровый аспект гармонии. В «Литовской рапсодии» использование деревянных духовых инструментов подчеркивает «рефлексийный характер» поэмы. Черты предельной самоуглубленности приобретают народные напевы, преломленные сквозь призму личного восприятия. К народной песне М. Карлович подошел как художник, обнаруживший точки соприкосновения с неофольклорными тенденциями. В произведении обнаруживается интерес к архаике в ее сочетании с острым психологизмом и утонченно-красочной созерцательностью.

Заключение. Музыкальная культура Беларуси в рассматриваемый исторический период развивалась в контексте дихотомии «Запад – Восток». На рубеже XVIII–XIX вв. происходил активный диалог субъектов белорусского музыкального искусства в основном с композиторами и исполнителями западноевропейских стран. Отечественная музыкальная культура отражала социокультурные ценности и парадигмы Просвещения, романтизма и реализма, в русле которых происходили глубинные качественные изменения: содержания, стилей и жанров, форм музыкальной творческой практики. Для отечественной

музыкальной культуры были характерны: контаминация ведущих художественных стилей, эклектизм, отсутствие «чистых» художественных образцов. В искусстве сентиментализма, к примеру, сочетались элементы классицизма и предромантизма. Музыкальная культура рубежа XVIII–XIX вв. отмечена стремительными процессами секуляризации и профессионализации. Произошло расширение и укрепление светского музыкального искусства в целом. Одновременно с высокопрофессиональным искусством развивалось любительское композиторское и исполнительское музыкальное творчество. В период романтизма в музыке проявились черты смешанности и полицентричности, переходности и напряженности; музыкальная жизнь стала более насыщенной и интенсивной, но искусство характеризуют прерывистость, внезапные смены темпов и направлений развития.

Во второй половине XIX – первой четверти XX вв. музыкальная культура Беларуси обрела форму абсолютной инверсии: ослабление западноевропейского вектора, ориентация на русскую (восточную) музыкальную традицию. Динамика музыкальной культуры характеризуется системным свойством – эмерджентностью. В рамках реалистической парадигмы сформировалось идейно-художественное течение модернизма. Инновации модернизма: поиск современных выразительных форм и средств, эксперименты в области языка стиля, использование новых техник композиторского письма и инструментовки, тотальная диссонантность звучания, тяготение к свободной атональности, в целом преобразование самих основ музыкального искусства. В рассматриваемый период особенностью динамики отечественной музыкальной культуры стал синтез идейно-художественных основ реализма, романтизма, модернизма, а также собственного национального направления в музыке.

ЛИТЕРАТУРА

1. Конан, У. Драма беларускага хрысціянскага адраджэння / У. Конан // Літаратура і мастацтва. – 2001. – 23 лют. – С. 14–15.
2. Каган, М.С. Философская теория ценностей / М.С. Каган. – СПб. : Петрополис, 1997. – 205 с.
3. Мархель, У. Прысутнасць былога – пераадоленне стэрэатыпаў / У. Мархель // Романтизм в музыке : материалы науч.-практ. конф., Минск, 3–5 дек. 1997 г. / сост. Т.А. Титова. – Минск : Белорус. гос. акад. музыки, 1999. – С. 11–24.
4. Антоневиц, В.А. Белорусская музыка XX века: композиторское творчество и фольклор : учеб. пособие. – Минск : Белорус. гос. акад. музыки, 2003. – 409 с.
5. Савицкая, О. Неизвестные страницы истории симфонической музыки Беларуси: Увертюра «Kochanka hetmańska» С. Монюшко / О. Савицкая // Музыкальная культура Беларуси: перспективы исследования : материалы XIV Научных чтений памяти Л.С. Мухарынской (1906–1987) / склад. Т.С. Якіменка. – Минск : Беларус. дзярж. акад. музыкі, 2005. – С. 88–95.
6. Конен, В. Театр и симфония: Роль оперы в формировании классической симфонии / В. Конен. – М. : Музыка, 1975. – 376 с.
7. Мальдзіс, А.І. На скрыжаванні славянскіх традыцый. Літаратура Беларусі пераходнага перыяду. Другая палавіна XVII–XVIII ст. / А.І. Мальдзіс. – Мінск : Навука і тэхніка, 1980. – 57 с.
8. Луцкевіч, Л. Канстанцін Галкоўскі (1875–1963). 3 серыі “Партрэты віленчукоў” / Л. Луцкевіч, Г. Войцік. – Вільня, 2001. – 21 с.
9. Каган, М.С. Философия культуры / М.С. Каган. – СПб. : Петрополис, 1996. – 416 с.
10. Конан, У.М. Філасофія і эстэтыка мадэрнізму: Казімір Малевіч / У.М. Конан // Выбранае / уклад. і прад. М.А. Козенкі. – Мінск : Смэлтак, 2009. – С. 57–83.
11. Адорно, Т.В. Избранное: социология музыки / Т.В. Адорно. – М., СПб. : Унив. кн., 1999. – 455 с.

Поступила 10.05.2017

POLIPARADIGMATICALITY OF THE BELORUSSIAN CULTURE (XIX – FIRST QUARTER OF THE XXth CENTURY)

M. SOKOLOVSKAYA

We analyze the complex and contradictory process of deployment of the Belarusian musical culture in the context of the dichotomy of East - West. It is noted that the work of local composers and performers at the end XVIII - the first quarter of the twentieth century. created under the influence of Western European socio-cultural paradigms and styles. The result of creative work of professional musicians of Belarus were noticeable changes in the musical intonations, in the democratization of image-building and expressive language of music. In the twentieth century gradually begins to be assimilated by the creators of folk music, comprehended as a promising line and the vector of development of the Belarusian professional musical culture.

Keywords: genre, classicism, culture, composer, modernism, the music, paradigm, Enlightenment, Romanticism, realism, sentimentalism, sociodynamics, styles, creation, values.

УДК 069.12:7:379.822:728.82(476.5)

**МЕТОДИКА СОЗДАНИЯ И ПРОВЕДЕНИЯ МУЗЕЙНОГО КВЕСТА:
НА ПРИМЕРЕ КВЕСТ-ИГРЫ «ПО ВИТЕБСКИМ ЗАМКАМ»****Е.Г. ПЛЫТНИК***(Витебский государственный университет имени П.М. Машерова)*

Рассматривается игра как перспективная форма культурно-образовательной деятельности музея в современных условиях – один из эффективных способов привлечения молодежной аудитории к культурному наследию. Акцентируется внимание на популярной разновидности игровой формы – музейном квесте. Рассматриваются особенности подготовки и проведения музейного квеста «По витебским замкам», созданного для Витебского художественного музея (филиала Витебского областного краеведческого музея) и проведенного в рамках акции «Ночь музеев» 2016 г. Используя личный опыт в организации данной игры и на основе анализа итогов мероприятия, автор описывает методику и выявляет особенности подготовки и проведения музейного квеста. Обоснованы преимущества данной формы работы с аудиторией по сравнению с другими в сфере культурно-образовательной деятельности музея.

Ключевые слова: музейный квест, музейная игра, форма культурно-образовательной деятельности, Витебский художественный музей.

Введение. Современные условия развития общества ориентируют музеи на поиски новых форм культурно-образовательной деятельности. Одной из популярных форм работы с аудиторией в последнее время стали музейные игры. Исследователь М.Ю. Юхневич отметила, что сегодня в музее востребована «диалоговая составляющая, а потому универсальной формой знакомства с музейной коллекцией становится игра, которая соединяет в себе возможности диалога, интерактивности и собственно игровых приемов» [1]. Выделяются различные варианты музейных игр: от игр-реконструкций до спортивных и даже компьютерных игр, которые также могут быть востребованными в музейной коммуникации.

Квест – одна из наиболее распространенных форм современных игр. Само слово происходит от английского *quest* и означает «поиск, искомый предмет». Термин начал употребляться в сфере компьютерных игр с 1980-х годов; в 2007 г. вышел из виртуальной реальности Китая и Японии на городские улицы. С тех пор одной из разновидностей квест-игр в реальности стали городские квесты, которые могут проводиться не только на улицах, но и в парках, библиотеках, музеях. Квест-игры на сегодняшний день – новое явление, поэтому научные разработки методики создания и проведения музейных квестов практически отсутствуют. В данной статье мы опираемся на опыт реализации музейной квест-игры, описанный в работе В.А. Лепаловской, Е.В. Сосновской [2], а также на программы квестов в реальности, предложенные компанией Questplanet [3].

Цель данной работы – исследование и анализ квеста как формы культурно-образовательной деятельности музея, а также разработка методики подготовки и проведения квеста в музее.

Основная часть. Следуя модным тенденциям, музеи активно стали применять квест-игры в своей практике. Как правило, они проводятся в виде разовых мероприятий, приуроченных к какому-либо значимому общественному событию. Есть тематические квесты, которые могут повторяться и входить в перечень оказываемых музеем услуг. Иногда модным словом «квест» называют обычные музейные игры. Однако квест – это достаточно сложная форма музейной работы. Одним из главных ее признаков является наличие поисково-аналитической составляющей, или интеллектуальной задачи, которую должны решить участники.

Автором статьи разработана и проведена квест-игра «По витебским замкам», подготовленная для Витебского художественного музея и проведенная в рамках мероприятия «Ночь музеев» 2016 г. Используя личный опыт при организации данной игры и анализируя результаты прошедшего мероприятия, выделим ряд особенностей подготовки и проведения квеста, а также существенные преимущества данной формы музейной работы с посетителями. Рассмотрим несколько этапов мероприятия.

1. *Определение тематики квеста.* На начальном этапе подготовки игры необходимо определиться с темой. Как правило, тема выбирается в соответствии с конкретным заказом, профилем музея, его экспозицией или обусловлена тематикой мероприятия, к которому приурочен квест. Рассматриваемая игра была разработана для музейной акции «Ночь музеев» 2016 года, единой темой которой был заявленный ИСОМ (International Council of Museums – Международным советом музеев) девиз: «Музей и культурные ландшафты». В Витебском художественном музее этот девиз звучал как «Музей и окружающее пространство» [4]. Так как здание музея размещается в историческом центре города, на бывшей Замковой горе, темой мероприятия была выбрана история Витебских замков. Разработанные для квест-игры зада-

ния для участников базировались на знаниях истории здания музея, его экспозиции, городского ландшафта, окружения музея – Замковой горы, современной площади Свободы и улицы Ленина. Таким образом, тема квеста отражала общую тематику мероприятия.

2. *Определение количества участников.* Прежде чем составлять вопросы, нужно назначить количество участников квеста и время, отведенное для игры. К преимуществам данной формы культурно-образовательной деятельности относится возможность участия как малого, так и большого числа лиц. Например, в масштабном проекте, организованном Уральским государственным военно-историческим музеем «Танки в городе!», одновременно приняли участие более 70 человек [2]. Исходя из наших условий (ограниченное пространство музея, проведение игры в рамках конкретного мероприятия), мы остановились на участии двух команд по 4–5 человек в каждой. На наш взгляд, это оптимальное количество участников для комфортного прохождения музейного квеста, т.к. большое количество игроков в команде может стать препятствием для оперативного принятия решений, а также ограничивает активность отдельных лиц.

3. *Выбор объектов.* Следующий этап разработки квеста предполагает выбор объектов игры и составление перечня вопросов. Для этого требуется проведение обширной работы в музее. Нами были досконально изучены экспонаты (включая научно-вспомогательные материалы: карты, схемы, копии фотографий), а также этикетаж и аннотации. На основе изученных материалов были определены объекты для включения в квест-игру.

4. *Разработка вопросов.* Одним из наиболее трудоемких этапов подготовки квеста является разработка вопросов. В нашем случае вопросы должны были соответствовать заданной теме – истории Витебских замков. Поскольку игра проходила на территории музея, были разработаны задания, касающиеся постоянной экспозиции Витебского художественного музея. Отметим, что вопросы квеста должны представлять собой интеллектуальные задания-загадки. Командам необходимо было изначально разобраться в самом вопросе, потом выполнить ряд последовательных действий, помогающих дать правильный ответ, который становился допуском к следующему заданию. В качестве примера приведем один из вопросов задания с прилагаемой копией чертежа. «Перед Вами чертеж Витебска 1664 года. На месте, обведенном кругом, в XVII веке стоял двор воеводы, дом коменданта и почтовый дом. В XVIII веке – дом гражданского губернатора и дом вице-губернатора, в котором позже располагалась пожарная команда. Здание, находящееся на этом месте по сей день, было построено в 1881–1883 годах. Что размещалось в здании в 1941–1945 годах?.. Ответ ищите на первом этаже». Таким образом, прежде чем искать ответ на поставленный вопрос, команды должны были разобраться в чертеже Витебска и определить примерное расположение объектов на карте. После изучения карты им стало понятно, что на обозначенном месте в конце XIX в. было построено здание Окружного суда, в котором сегодня располагается Художественный музей. В холле имеется фотография, на которой отмечено, что во время Великой Отечественной войны в здании размещался кинотеатр для немецких солдат. Слово «кинотеатр» и было правильным ответом на поставленный вопрос.

Немаловажным условием осуществления квест-игры, а соответственно и написания вопросов, стало включение в маршрут всего пространства музея: часть вопросов была посвящена коллекциям, часть – сохранившимся интерьерам, истории здания. Приведем пример вопроса по экспозиции музея: «В марте 1937 года в малом зале Дворца труда, что стоит на месте прежних Витебских замков, город прощался с художником, которого сам М. Шагал называл «Первым в Витебске». Ваша задача найти некую картину и указать, на каком инструменте играла муза мастера. Ответ ищите на втором этаже». Допуском к следующему заданию было название инструмента. Таким образом, изначально командам необходимо было установить имя художника, творчество которого высоко ценил Марк Шагал; в качестве подсказки игрокам в задании указано, что этот человек умер в 1937 г., что отражено в аннотации к залу Юдея Моисеевича Пэна. После этого необходимо было найти картину «Автопортрет с музой и смертью» и определить, что муза в данной работе играет на арфе. Допуском к следующему заданию было слово «арфа».

Для каждой команды этой квест-игры был составлен свой список из восьми заданий. С таким количеством вопросов обе группы справились достаточно быстро, что не вызвало усталость и сохранило здоровую конкуренцию. Задания были разработаны таким образом, что ответ можно было найти только в экспозиции музея, исключалось использование ресурсов сети Интернет.

5. *Разработка и уточнение маршрута.* При организации квеста в музее нужно учесть, что требуется определенный маршрут, в процессе прохождения которого участники смогут увидеть шедевры музея за короткий срок или наоборот направить внимание на предметы, которые не обладают аттрактивными свойствами, но имеют важное информационное значение. В маршрут квест-игры «По витебским замкам» мы включили 3 зала с постоянной экспозицией на втором этаже и холл музея на первом, в котором представлена история витебских замков и история здания музея. Для того чтобы игроки были в равных условиях, маршрут был составлен таким образом, чтобы каждая команда одинаковое количество раз посетила все залы и этажи музея.

6. *Выбор формы контроля.* Анализируя итоги различных мероприятий музеев, отметим, что квест обязательно включает соревновательный элемент. При проведении игры «По витебским замкам» была разработана следующая система оценок: за каждый правильный ответ команда получала 3 балла и конверт со следующим заданием. Для особо сложных заданий были разработаны подсказки; для каждой команды определено одинаковое количество заданий с возможностью воспользоваться помощью. Однако подсказки не давали однозначного ответа на вопрос, а только дополняли его. Так, например, один из вопросов звучал следующим образом: «В конце XIX века на месте бывшего Верхнего замка было построено здание Окружного суда. На протяжении своей истории здание не подвергалось коренным перестройкам, благодаря чему сохранился экстерьер и некоторые элементы интерьера. Ваша задача найти аутентичную напольную плитку конца XIX века и определить: на каком заводе она была изготовлена? Ответ ищите на первом этаже. В качестве допуска к следующему заданию укажите название завода». Подсказка, которой могли воспользоваться команды, звучала следующим образом: «Вы вошли в музей. От правильного ответа Вас отделяют 12 ступеней. Просто посмотрите вниз». Подсказка должна привести участников команд в холл первого этажа, где на сохранившейся плитке написано название завода «Маривиль». Если команда использовала подсказку, а также за неправильный ответ снимался 1 балл; за выполнение каждого задания максимально можно было получить 3 балла, минимально 0, но при этом продолжить игру. В силу специфических условий проведения квеста (место проведения – несколько музейных залов, расположенных на разных этажах; большое скопление народа) временной компонент не являлся ведущим, но также был учтен: команда, первой выполнившая все задания, получала дополнительный балл. Таким образом, основной упор сделан на правильности выполнения заданий, а не на скорости, хотя дополнительный балл стимулировал команды закончить игру раньше соперника. Анализируя результаты квеста, мы пришли к выводу, что ни одна из команд не использовала подсказки, хотя неправильные ответы были на несколько поставленных вопросов даны одной из команд.

Квест-игры строятся по определенным правилам, имеют несколько способов контроля при проведении игры. Одним из популярных вариантов является наличие контрольных пунктов (далее КП). В таких точках маршрута команда должна «отметиться»: или именно в этой точке выполнить задание, или прийти в эту точку для получения дальнейших указаний. В КП могут находиться координаторы или же по прибытии в контрольный пункт команда находит следующее задание, лежащее в условленном месте. Некоторые квесты проходят без координаторов в КП. В таком случае команды получают лист со списком заданий и начинают выполнять их на свое усмотрение. Однако необходимо учесть, что на некоторые вопросы команды могут не найти ответа; таким образом, организаторам не удастся донести до участников весь объем информации, заложенный в игре. Данный способ менее затратен для музея, не обладающего большим штатом сотрудников. В некоторых случаях для контроля над выполнением заданий могут быть использованы средства связи: Skype, Viber, WhatsApp, социальные сети ВКонтакте, Facebook и др. В таком случае один координатор будет закреплен за несколькими командами, что облегчает реализацию игры для небольшого музея. К существенным недостаткам данного способа относится обязательное наличие средств связи и беспроводного Интернета. Кроме того, данный способ не позволяет следить за посещением КП и может привести к тому, что команды выполняют задания с помощью сети Интернет без посещения КП и, соответственно, затрат времени, что особенно важно при проведении квестов, в которых одним из основных критериев оценки выступает время.

Небольшое количество помещений, в которых проводился квест «По витебским замкам», позволило поставить в КП волонтеров из числа студентов исторического факультета Витебского государственного университета имени П.М. Машерова, которые выступали в качестве координаторов. Именно к ним должны были подходить участники команды, чтобы озвучить свой ответ и получить конверт со следующим вопросом или получить подсказку. В обязанности координаторов КП входило выставление в «обходной лист» команды заработанных баллов за каждое задание.

7. *Элементы командной атрибутики.* Для того чтобы у команд сложилось чувство принадлежности к определенной группе, а координаторам можно было отличить представителей разных команд, мы использовали в игре особые отличительные знаки. Каждой команде соответствовал определенный цвет: оранжевый или синий. Каждому участнику игры на руку была завязана лента соответствующего цвета, которая, в отличие от других, используемых для распознавания команд, способов (бейджей, стикеров), не портила одежду и не стесняла движения игроков. Благодаря отличительным элементам создавались чувство корпоративности и командный дух. Квест-игра проходила в рамках масштабной акции, в залах музея было большое скопление людей, поэтому для определения координаторов также был использован отличительный знак – лента зеленого цвета.

8. *Награждение победителей.* Немаловажным условием любого соревнования является награждение победителей. Участники различного рода квест-игр отмечали, что получение материальной выгоды для них – это не основной мотив. Поэтому мы разработали сертификаты участников нашей квест-игры.

В них были отмечены факт участия, дата и место проведения игры. Стиль созданных с помощью графического редактора сертификатов соответствовал тематике мероприятия. Кроме того, Художественный музей наградил небольшими памятными сувенирами победителей, а всех участников – пригласительными билетами на выставки. Приятным дополнением к призовому компоненту стало то, что за каждой командой был закреплен из числа студентов исторического факультета фотограф-волонтер, профессионально занимающийся фотографией. На выданных сертификатах была указана ссылка на официальную страницу фотографа в социальных сетях, где размещены фотографии, снятые во время квеста. Для фотографов и музея – это реклама в социальных сетях, а участники игры получили возможность сохранить наиболее яркие моменты квест-игры в Витебском художественном музее.

9. *Обратная связь.* Оценить результаты квеста можно по отзывам участников в социальных сетях: «Ночь в музее!!! Витебский художественный музей! Это было здорово. Квест-игры и встреча с интересными людьми», «Ночь музеев 2016 в художественном музее! Неожиданный квест и приятная победа! Это было весело!» [5].

10. *Апробация и выявление недостатков.* Прежде чем реализовать подобное мероприятие на акции «Ночь музеев» в 2016 г., нами был проведен пробный квест для студентов специальности «Музейное дело и охрана историко-культурного наследия» Витебского государственного университета имени П.М. Машерова. Апробация в реальных условиях позволила устранить некоторые недостатки, откорректировать вопросы, а студенты, участвовавшие в игре, смогли освоить дальнейшие обязанности волонтеров. Можем отметить, что при дальнейшем использовании музейного квеста необходимо расширить список вопросов, а также дополнить игру картой-маршрутом, на которой участники смогут отмечать свои достижения и видеть реальное приближение к конечной цели. Существенным недостатком организации игры, на наш взгляд, явилась слабая реклама. Квест проводился в рамках масштабного мероприятия, реклама о нем затерялась в общей программе.

Заключение. Полученный при организации и реализации данного мероприятия опыт позволяет сделать ряд выводов о преимуществах квест-игр перед другими формами работы с посетителями музеев.

Во-первых, для игр в музее, и для квестов в т.ч. характерны подвижность и динамичность. Квест предполагает поиск, активную аналитическую и исследовательскую работу, передвижение от одной контрольной точки к другой. Игру можно использовать для любой аудитории. Квесты подходят для людей разных возрастов, поскольку прохождение может исключать временной компонент. Участники выполняют задания, основная цель – не соревновательный элемент, а получение удовольствия.

Во-вторых, квест позволяет обеспечить участие неограниченного числа лиц. Игра может быть пройдена компанией (как правило, до 5–6 человек) или несколькими компаниями. Современная тенденция показывает, что квесты в музеях становятся популярны среди семей, компаний друзей, коллег. При желании даже один посетитель может выполнить все задания и принять участие в музейной игре.

В-третьих, квест базируется на определенном, заранее спланированном, маршруте, который позволяет раскрыть уникальность коллекций и продемонстрировать их посетителям музея. Самостоятельный поиск ответов способствует лучшему восприятию информации. Для посетителей всегда легче запомнить самостоятельно обнаруженную информацию, что особенно важно в работе с молодежью.

В-четвертых, квест как форма культурно-образовательной деятельности музея сочетает одновременно несколько функций: образовательную, воспитательную, рекреационную (досуговую). Кроме того, квест в полной мере реализует коммуникативную функцию: современный музей взаимодействует с посетителем посредством общения, диалога. Посетитель становится активным участником коммуникации, а не пассивным наблюдателем.

Наш опыт подтверждает мнение музейоведа М.Ю. Юхневич, что музейные игры являются перспективной формой культурно-образовательной деятельности учреждения [1]. Одним из наиболее интересных вариантов организации музейной игры является квест, который позволяет ненавязчиво познакомить посетителей с различными направлениями деятельности, раскрыть новые грани привычной музейной среды. Важное преимущество квеста – привлечение молодежной аудитории. Сочетание познавательных элементов и развлекательной составляющей поможет музею выстоять в конкурентной борьбе за посетителя с учреждениями индустрии развлечений.

ЛИТЕРАТУРА

1. Юхневич, М.Ю. Главный игрок на поле музейной коммуникации / М.Ю. Юхневич // Музейная коммуникация: модели, технологии, практики : сб. ст. / отв. ред. В.Ю. Дукельский. – М., 2010. – С. 107–118.
2. Лепаловская, В.А. Как подготовить и провести музейный квест / В.А. Лепаловская, Е.В. Сосновская // Справочник руководителя учреждения культуры. – 2014. – № 1. – С. 25–33.
3. Квесты в реальности [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://questplanet.ru/articles>. – Дата доступа: 10.02.2017.

4. Акция «Ночь музеев» [Электронный ресурс] / Витебский областной краеведческий музей. – Режим доступа: <http://ratusha-vit.by>. – Дата доступа: 11.02.2017.
5. Социальная сеть «ВКонтакте» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: vk.com. – Дата доступа: 10.02.2017.

Поступила 27.04.2017

**THE METHODOLOGY OF CREATING AND CONDUCTING THE MUSEUM QUEST:
ON THE EXAMPLE OF THE QUEST-GAME «OVER VITEBSK CASTLES»**

K. PLYTNIK

In the modern world the game as a form of cultural and educational activities of the museum, becomes one of the methods to attract a younger audience. One of the most popular varieties of this form of cultural and educational activities is a museum quest. In the article the features of preparation and holding of the museum quest "Vitebsk castles", created for the Vitebsk Art Museum (Branch of the Vitebsk Regional Museum) and carried out in the framework of "Museum Night" in 2016 were examined. Using personal experience in the organization of the game and based on analysis of the event, the author reveals the peculiarities of the preparation and holding of the quest. In addition, the article noted the advantages of this form of work with the audience in comparison with other forms of cultural and educational activities of the museum.

Keywords: museum quest, museum game, cultural and educational activities, the Vitebsk Art Museum.

УДК 791.4(73)

**УНИВЕРСАЛЬНОЕ И НАЦИОНАЛЬНОЕ В КИНЕМАТОГРАФЕ:
НА ПРИМЕРЕ МЕКСИКАНСКИХ СЦЕНАРИЕВ ДЖОНА СТЕЙНБЕКА****Р.Н. СПОТО***(Белорусский государственный университет, Минск)*

*Рассмотрены национальные и универсальные особенности экранизаций произведений Дж. Стейнбека, объединенных культурным пространством Мексики. Рассматриваются собственные сценарии писателя в хронологической последовательности: документальная работа «Забытая деревня» (*Forgotten Village*) режиссера Герберта Клайна (*Herbert Kline*), 1940; экранизация новеллы «Жемчужина» (*The Pearl*) режиссера Эмилио Фернандеса (*Emilio Fernandez*), 1948; и киносценарий «Вива, Сапата!» (*Viva Zapata!*) режиссера Элии Казана (*Elia Kazan*), 1952. Прослеживается эволюция идей, обосновывается своеобразие стиля и кинематографического языка Дж. Стейнбека, выделяются национальные и универсальные культурные паттерны, репрезентированные в сценариях писателя.*

Ключевые слова: экранизация, американская культура, мексиканская культура, Дж. Стейнбек, паттерн, «Забытая деревня», «Жемчужина», «Вива, Сапата!».

Введение. В творчестве Пулитцеровского (1940) и Нобелевского (1962) лауреата, номинанта премии «Оскар» за лучший сценарий (1952) Джона Стейнбека (1902–1968) запечатлен богатый национальный и универсальный культурный опыт, транслирующий общечеловеческие ценности, культурные парадигмы и универсалии, изучение которых позволяет проследить культурную динамику различных эпох, выявить специфические механизмы осуществления диалога культур, а как результат – более глубоко исследовать основные различия и подобие в развитии национальных культур. Именно поэтому его произведения привлекают сегодня внимание белорусских культурологов. Исследованию национальной специфики творчества Дж. Стейнбека в кинематографе посвящена данная статья.

Основная часть. Последние десятилетия в постсоветском научном пространстве было защищено несколько диссертаций по творчеству Дж. Стейнбека. Это исследования А.В. Кремневой, А.М. Бутырчик, Н.Е. Леоновой, Н.Р. Шакировой, Е.В. Приказчиковой, Л.И. Ждановой [1–6]. И хотя их диссертации соответствуют направлению «филологические науки», методика междисциплинарная, авторы опираются на культурологические методы и подходы. В перспективе дальнейшего исследования творчества Дж. Стейнбека Н.Р. Шакирова выделяет именно «культурологические изыскания». Она наметила две дальнейшие тенденции исследования: экологический критицизм (изучение проблемы человека и окружающей его природной реальности) и киноискусство (изучение фильмов, основанных на литературных текстах). «Учитывая, что фильмы, поставленные по книгам Дж. Стейнбека (“О мышах и людях”, “Гроздь гнева”, “К востоку от Эдема”), отличаются более высоким художественным уровнем и пользуются большим успехом у критики в сравнении с постановками по произведениям У. Фолкнера, С. Фицджеральда и Э. Хемингуэя, можно заключить, что творческое наследие Стейнбека со временем обретет новую жизнь и новое значение» [4, с. 6].

В отличие от знаменитых современников, которые тоже пробовали себя в Голливуде, Дж. Стейнбек имел успех в кино. Известный американский критик Роберт Морсбергер (*Robert Morsberger*) отмечает: «Подавляющее большинство фильмов Стейнбека имели и художественный, и коммерческий успех, а часть из этих картин (таких, как “О мышах и людях”, “Гроздь гнева”) стали классикой американского и мирового кинематографа» [7, с. 339]. Отметим, что почти все произведения Дж. Стейнбека были экранизированы. Библиография писателя насчитывает тридцать одно произведение, из которых десять – документальные, при этом к 2017 г. фильмография автора составила более двадцати экранизаций не только в США, а в мире, включая Мексику, Турцию, Иран и СССР.

Экранизации Голливуда по мотивам прозы Дж. Стейнбека условно можно разделить на три группы: сценарии, написанные самим Дж. Стейнбеком; сценарии, адаптированные автором на основе его собственных романов; сценарии, которые были адаптированы другими сценаристами уже после смерти писателя. К сожалению, собственных сценариев писателя всего четыре: мексиканская документальная работа «Забытая деревня» (*Forgotten Village*) режиссера Герберта Клайна (*Herbert Kline*), 1940; экранизация новеллы «Жемчужина» (*The Pearl*) режиссера Эмилио Фернандеса (*Emilio Fernandez*), 1948; экранизация рассказов цикла «Рыжий пони» (*The Red Pony*) режиссера Льюиса Майлстона (*Lewis Milestone*), 1949; киносценарий «Вива, Сапата!» (*Viva Zapata!*) режиссера Элии Казана, 1952.

Рассмотрим написанные самим Дж. Стейнбеком сценарии, объединенные мексиканским культурным пространством.

Питая особую любовь к Мексике, писатель отправляется туда, чтобы снять документальный фильм «Забытая деревня» (см.: [8]), абстрагироваться от Голливуда и законов его жанра. Кино было сня-

то в 1940 г. продюсерами Гербертом Клайном, Полем-де-Круф (Paul de Kruif) и Паре Лоренцо (Pare Lorentz) при бюджете всего 35 тысяч долларов. Задумка Дж. Стейнбека заключалась в том, чтобы облечь этническую проблематику, изученную им в Мексике, в художественную форму и тем самым представить сильный социальный вызов обществу. У писателя уже был подобный опыт во время работы над серией непереведенных на русский язык статей «The Harvest Gypsies: On the Road to the Grapes of Wrath» («Урожай бродячих рабочих: по дороге к “Гроздьям гнева”», 1936) о судьбах и быте сезонных рабочих, а также во время работы над знаменитым романом «Гроздья гнева» (1939); он понимал, что большее влияние на перемены в обществе оказывают не документальные очерки, а именно его художественная проза.

«Забывая деревня» представляет собой очень необычное художественно- или этно-документальное кино. Голосов героев не слышно: повествование и реплики персонажей на фоне классической музыки австрийского композитора Ганса Эйслера (Hanns Eisler) произносит рассказчик – авторитетный американский актер и режиссер Оливер Бургесс Мередит (Oliver Burgess Meredith). Прембула картины: «Никто из людей этого фильма не является актерами. Они в настоящей жизни крестьяне, доктор, учителя и т.д. Большинство из них никогда не смотрели кино, но они поняли нашу историю очень хорошо. Она была частью их жизни» [8]. И хотя история, рассказанная писателем, является художественным вымыслом, по сути она уже пережита и поэтому близка каждому мексиканцу, потому что является художественным обобщением наблюдений Дж. Стейнбека над повседневной жизнью народа от рождения до смерти и связанных с этим традиций. Достоверно известно, что из всех крестьян, снявшихся в картине, увидел себя на экране лишь Учитель. Этот факт является подтверждением правдивости и документальности снятой истории.

Хотя фильм можно считать видеохроникой антропологических полевых исследований, он имеет сюжет. Повествует о маленькой деревушке, где в хижинах живут многодетные семьи, промышляя исключительно собственным трудом. Дети посещают маленькую школу, в которой работает лишь один учитель. Все стороны жизни освящает местная знахарка: она ворожит, предсказывает и лечит. В деревне есть полуразрушенный христианский храм, однако священника или проповедника нет. Проблемы здесь появляются, когда на жителей обрушивается эпидемия, принесенная загрязненной водой. Дети начинают умирать, «лечение» посредством ворожбы не помогает. По совету Учителя (единственного образованного человека в деревне) мальчик Диего, приложив огромные усилия, привозит врача в поселок. Но чуда не происходит, потому что жители «забытой деревни» не готовы принять прогресс науки, их мышление первобытно, скорее всего они вообще не могут дать определение слову «наука». В их картине мира нет техники, лекарств и каменных домов, поэтому больных детей они просто прячут.

На наш взгляд, сценарий и постановка режиссера ярко акцентируют следующие основные национальные паттерны поведения мексиканцев:

1. *Смещение христианского и первобытного самосознания.* В фильме мы видим несколько сцен такого дуалистического отражения реальности: (а) Уже с первого кадра наблюдается почти каноническая сцена: мужчина ведет осленка, на котором сидит беременная женщина; вскоре семья достигает пещеры. Подобная сцена является безусловной аллюзией и на переход Марии с Иосифом из Назарета в Вифлеем, на сцену Рождества. Однако вход в пещеру отражает уже другое сознание. Здесь знахарка должна предсказать пол ожидаемого ребенка и за определенную жертву наделить будущего младенца благополучным и богатым будущим. (б) В сцене лечения умирающего мальчика на фоне распятия Иисуса Христа предсказательница совершает оккультные обряды: раскатывает яйцо по телу мальчика, прикладывает змеиную шкуру, оплевывает его тело целебными травами. (в) Сцена похорон также представляет собой языческое действие. На протяжении ночи тело ребенка лежит у распятия с горящей свечой. Рядом с телом сидит печальная мать. Комната полна людей, но они не горюют, а, наоборот, веселятся. Играет громкая веселая музыка, дети и взрослые радостно танцуют: мальчик не умер – он превратился в святого. (г) Еще одна красноречивая сцена – роды, которые происходят снова на фоне распятия Христа: женщина стоит, ее руки привязывают к перекладине, давят на живот и одновременно произносят древние заговоры, совершают оккультные обряды.

Приведенные выше фрагменты красноречиво свидетельствуют, что, хотя христианство пришло в дом каждого мексиканца, этот народ по-прежнему не совершил переход от политеизма к монотеизму. Сознание людей еще первобытно. Отметим, однако, что внутренняя интуиция народа все-таки пытается найти своего единого Бога-Спасителя. Когда все способы ворожбы против детских смертей исчерпаны, деревушка массово встает на крестный ход с ликами Иисуса и Божьей Матери и в первый раз в картине мы слышим, как люди уже не читают заговоры, а произносят и поют молитвы.

2. *Неприятие всего нового, страх перед цивилизацией.* Первое столкновение с цивилизацией происходит, когда Учитель и Диего смогли достать проектор, который вызвал огромный интерес. В показанном ими фильме жители деревни смогли увидеть, как делается вакцина против инфекции. Не имея знаний для полного понимания процесса, они заключили, что вакцина представляет собой кровь лошади. Учитель и Диего были осмеяны, а в сознании людей все врачи стали хранителями и распространителями лошадиной крови. Один из мужчин кричал и протестовал громче всех: «Мы что, животные? Как мы мо-

жем лечить наших детей лошадиной кровью?». Поскольку лечить больных змеиной кожей для жителей деревни было в порядке вещей, то можно заключить, что именно страх *нового* вызывал большее негодование, чем сам объект. Из поколения в поколение в деревне жили, не внося никаких изменений в вековой уклад. Вот почему экстренное путешествие в город за врачом оборачивается для Диего большим испытанием: скоростные шоссе, высотные дома, автобусы и трамваи, огромное количество людей вокруг удивляют юношу, всю свою жизнь прожившего в поселке, где не знают, что такое центральное отопление, водопровод и почта. *Страх нового* у мексиканцев настолько велик, что пересиливает страх смерти детей. Из всей деревни вакцину удалось ввести только троим малышам. В этом обществе традиции и новации вступают в конфликт и требуют времени для укоренения в культуре. По сути, единственно принявшим новации человеком является Диего, однако это приносит ему определенную долю страданий и страх, который он успешно побеждает. Это страх нарушить отцовский завет и пойти против решения всей деревни. Отец отрекается от сына. К сожалению, мы наблюдаем как традиции из позитивного механизма подражания превратились в механизм принуждения, что негативно сказывается на личных судьбах людей. Именно на этой проблеме негативных последствий воздействия механизмов принуждения традиционного общества Дж. Стейнбек и режиссер фильма заострили внимание и зрителей, и властей. Друг Дж. Стейнбека эколог Эд Рикеттс (Ed Ricketts 1897–1948) во время исследования этой примитивной коммуны пытался оценить ее культуру исходя из нее самой. Его интересовали механизмы, которые позволили культуре сохранить самобытную идентичность. По замечанию доктора С. Шиллинглоу, «для Стейнбека важнее прогресс, если, конечно, он не замыкается на самом себе или не ведет к дегуманизации мира» [9].

Писатель испытывал определенную гордость за созданный фильм, но вскоре после выхода показ картины в США был запрещен. Цензоры государственного совета штата Нью-Йорк сочли фильм непристойным и симпатизирующим социализму. Больше всего критике подверглись фрагменты подготовки к родам и первое кормление младенца грудью. Сам писатель не видел в них ни наготы, ни эротизма, считал этот процесс естественной и невинной природой человека: «Непристойность, которая разочаровала комиссию, – это болезненное деторождение в примитивных общинах, там нет медицинского сопровождения, оно не только болезненно, но и опасно» [10, с. 490]. Позже все-таки критики оценили картину по достоинству, хотя широкого распространения фильм не получил. В письме жене президента Рузвельта в октябре 1941 г. Дж. Стейнбек благодарил ее за помощь при прохождении картиной цензуры: «Я ненавижу употребление слов “бесчеловечный” и “непристойный” по отношению к этому фильму. Мне кажется, его не приняли за разумную прозрачность намерений» [10, с. 235].

Через несколько лет после работы над «Забытой деревней», в 1947 г., Дж. Стейнбек решил вернуться в Мексику для экранизации новеллы «Жемчужина», которая стала экспериментальной по форме и философской по проблематике, продолжила проблематику, затронутую в «Забытой деревне». В этот раз Дж. Стейнбек работал над картиной совместно с Голливудом. Мексиканско-американский фильм «*La perla*» («Жемчужина») (см.: [11]) был снят режиссером Эмилио Фернандесом (Emilio Fernández) на английском языке, но с характерным мексиканским акцентом. Заметим, что киносценарий «Жемчужина», в отличие от других собственных сценариев Дж. Стейнбека, попал под объектив академических исследований таких видных ученых, как Джексон Дж. Бенсон (Jackson J. Benson) [12], Ричард Аллан Дэвидсон (Richard Allan Davidson) [13]. Наиболее глубокий и авторитетный, на наш взгляд, анализ сделала профессор Мими Глэдштейн (Mimi R. Gladstein). Она сравнила и новеллы, и их экранизации «Старик и море» Э. Хемингуэя и «Жемчужина» Дж. Стейнбека [14].

Сюжет новеллы, позже кинофильма, возник, когда писатель услышал в Мексике историю об юноше-индейце, который нашел большую жемчужину. Не имея возможности ее продать и боясь быть ограбленным, он выбросил драгоценность в море. Писатель несколько усложнил сюжет: стейнбековский рассказ повествует уже о семье мексиканского ловца жемчуга Кино, его жене Хуане и младенце Койотито. Мальчик заболевает от укуса скорпиона, а Кино не может заплатить за лечение сына, поэтому идет искать жемчуг. Ловец находит огромную жемчужину, а вместе с ней приходит и надежда не только на выздоровление сына, но и на исполнение мечты о лучшей жизни. Продать жемчужину оказывается не такто просто: некоторые хотят купить ее за бесценок, другие – вовсе отнять. Начинается охота за жемчужиной. Потеряв все свое имущество, семья бежит из поселка и прячется в расщелинах гор, в пещере. Плач ребенка преследователи принимают за крик койота и одним выстрелом в сторону пещеры убивают Койотито. После возвращения в деревню Кино выбрасывает жемчужину в море.

В художественной прозе Дж. Стейнбек экспериментирует и превращает историю в рассказ-новеллу, при этом наполняя форму духовным христианским подтекстом. Новелла представляет собой аллюзию на притчу Иисуса Христа о драгоценной жемчужине: «Еще подобно Царство Небесное купцу, ищущему хороших жемчужин, который, найдя одну драгоценную жемчужину, пошел и продал все, что имел, и купил ее» (Матф 13:45–46). Шесть глав новеллы зеркально реконструируют библейский контекст, воздействуя на читателя на всех уровнях текста. Однако сценарий не полностью соответствует сюжету новеллы, Дж. Стейнбек существенно изменил духовные характеристики персонажей, тональ-

ность многих эпизодов и заключительную сцену. Отличие экранизации от текста новеллы – концентрация внимания на национальной проблематике и отказ от явных библейских аллюзий. Проанализируем в культурологическом ракурсе некоторые национальные особенности экранизации.

1. *Коллективизм и роль общины.* Стейнбековский Кино не является героем-одиночкой. Он не индивидуалист, как, например, хемингуэевский Сантьяго, который в одиночку борется с рыбой в открытом море. Кино живет в семье, отстаивает свое место в общине ловцов жемчуга. Писатель создал образ человека, ответственного за семью (жену, ребенка, заработок) и одновременно зависимого от нее. Община играет в фильме как позитивную, так и негативную роль. С одной стороны, герой счастлив в семье, может положиться на соседей и рассчитывать на взаимовыручку в трудной ситуации. Когда Койотито заболел, то женщины поселка сбегались на помощь. Хуана оставляет больного ребенка под присмотром, когда семья выходит в море для поиска жемчужин. С другой стороны, община играет и разрушительную роль. Сговор между скупщиками жемчуга и коллективные попытки выкрасть жемчужину заставляют Кино противопоставить себя коммуне и бежать. Но попытки выйти из этой системы безуспешны. После смерти сына семья возвращается в поселок, осуществляется возврат в общину, частью которой ощущает себя герой. Он разделяет со всеми и горе, и победу над жадностью. Важным является тот факт, что после многих конфликтов и потери ребенка семья Кино и Хуаны не распадается, наоборот, они чувствуют истинное единство, решив избавиться от жемчужины. Таким образом, коллективизм и дух общины являются важной характеристикой мексиканского народа как нации, а также характерной чертой стейнбековского художественного стиля.

2. *Ориентированность на будущее. Сентиментальная утопия.* С момента появления жемчужины реальная жизнь для Кино теряет смысл, он начинает жить исключительно мечтами о будущем. Он хочет венчаться в церкви, отправить Кайотито в школу, купить жене обувь... Мечты кажутся ему настолько реальными, что выздоровление сына выходит из поля зрения, происходит подмена ценностей и духовная слепота. В фильме Кино рассказывает о своих сентиментальных желаниях и произносит монологи-мечты несколько раз; например, трижды герой повторяет их для Хуаны, и та готова сдаться. Если для американского общества характерен индивидуализм, свойственно давать оценки прошлому и мифологизировать его, то для традиционного мексиканского общественного сознания характерны коллективизм и вера в светлое будущее – пусть даже оно и останется утопическим.

3. *Мускулиность.* Несоответствие образа Хуаны на экране и в тексте вызывает недоумение. В новелле она и муж – это равные друг другу личности, а иногда Хуана даже духовно лидирует. К примеру: «Sometimes the quality of woman, the reason, the caution, the sense of preservation, could cut through Kino's manners and save them all» [16, с. 85]. В фильме женщина – это «немогущий сосуд», помощник сильного мужчины. Хуана отчетливо произносит слова: «I haven't got the strength» («У меня нет больше сил»). Кино-герой, напротив, сильный мужчина, ответственный муж и заботливый отец. Он не имеет права сомневаться и быть слабым, не имеет права ошибаться. Как справедливо заметила М. Р. Глэдштейн, в фильме Кино одновременно переносит обесилевших Хуану и Койотито на своих плечах. В тексте новеллы забота о сыне всегда лежала на женщине, создавая аллюзию на образ Богородицы с младенцем. Возможно, именно черно-белое исполнение фильма не способствовало реализации в картине библейской парадигмы. Ведь только описанию голубой шали Хуаны в момент побега семьи из поселка (голубой цвет является каноническим для изображения Божьей Матери) в новелле отведено несколько абзацев. Однако для мексиканского темперамента, ментальности и патриархального уклада нехарактерно равенство партнеров в семье; напротив, мужчина – это сильный, brutальный герой. Иначе зрители не узнали бы в Кино мексиканца. М. Р. Глэдштейн пишет: «Возможно, поскольку фильм снимался в Мексике, установки латинского мачо были слишком сильны, чтобы позволить жене быть образцом силы и мудрости» [14, с. 18]. Сила, мощь и brutальность Кино проявились в заключительных сценах: а) он решает спуститься ночью с горы и напасть на своих преследователей. Тем самым его типаж меняется из «преследуемой жертвы» на «героя-борца»; б) в финальной сцене (она отличается от новеллы отсутствием тела ребенка, завернутого в голубую шаль-плащаницу и лежащего на руках у матери, и всей тональностью скорби родителей) Кино и Хуана возвращаются в поселок победителями. Их шаг уверен, а глаза смотрят прямо. Герой предлагает жене выбросить жемчужину в море, она полагается на мужа. Крупный план сначала показывает лица героев, светлую радость, а потом опускается до уровня рук, и мы видим, как Кино крепко сжимает не ладонь, а запястье жены. В этом заключена вся мускулинная парадигма фильма.

4. *Национальная эстетика и колорит.* Режиссер Индио Фернадес, используя характерные для черно-белого кино средства образности, не пытался создать сказочную притчевую атмосферу идиллии на экране. Режиссеру было от чего отталкиваться в отношении зрительных образов. Дело в том, что впервые новелла была опубликована в декабре 1945 г. в журнале «The Woman's Home Companion» под названием «Жемчужина Вселенной» («The Pearl of the World»). Однако первое отдельное авторитетное издание вышло в 1947 г. в «Viking Press» и сопровождалось иллюстрациями знаменитого мексиканского художника Жозе Клементе Ороско (Jose Clemente Orozco). Новатора монументальной живописи, muralиста XX в., стоящего в одном ряду с Диего Риверой и Давидом Альфаро Сикеросом, увлекало со-

четание современной техники и эстетики доколумбовых мексиканских культур. Эта черта его живописи вдохновила сразу трех творцов: писателя-сценариста Дж. Стейнбека, режиссера И. Фернандеса и кинооператора Г. Фигероа (Gabriel Figueroa). Режиссер и оператор настолько точно перенесли иконографию Ороско на экран, что любимые контрастные цвета художника (белый и черный) превращаются в вариации сменяющих друг друга картин Ороско. Герои фильма одеты так же, как и герои фресок Ороско: в белые штаны и рубахи. Нельзя не заметить, что две иллюстрации из первого издания новеллы перешли в ленту фильма. Это фрагменты, когда Кино ныряет за жемчужиной, когда Хуана готовит кукурузные лепешки. Можно заключить, что художники отмечали и пытались передать красоту мексиканской национальной эстетики.

Фильм по сценарию Дж. Стейнбека стал успешным, собрал несколько престижных наград: режиссер Эмилио Фернандес получил на Венецианском фестивале кино «Золотого льва» в 1947 г.; кинооператор Габриэль Фигероа удостоен «Золотого глобуса» в 1949 г.; в 2002 г. фильм «Жемчужина» внесен в национальный кинореестр Соединенных Штатов для сохранения в качестве эстетически значимой культурной и исторической кинокартины.

Такому художественному и коммерческому успеху, кроме явной художественной ценности, способствовали следующие факторы: 1) Дж. Стейнбек пошел на значительные изменения, отказавшись от библейской парадигмы, возможно, по причине нежелания прибегать к излишней морализации, в которой его обвиняли даже после присуждения ему Нобелевской премии в 1962 г.; 2) Кино показан как мощный голливудский герой-борец, сильный мужчина, за которым нравится наблюдать зрителям; 3) отсутствие излишней реалистичности и насилия; в отличие от «Забытой деревни» «Жемчужина» не имеет, например, сцен кормления младенца или заключительной сцены текста новеллы, когда семья возвращается в поселок с отвердевшим телом Койотито; 4) наличие «Happy end». Концовка фильма выглядит как обретение радостной свободы от страстей и стяжательства, как победа духа над материей; 5) отражение стереотипных образов мексиканского этноса. Герои фильма говорят на английском языке (дабы увеличить зрительскую аудиторию), но с ярким характерным мексиканским акцентом, что в представлении американцев является ожидаемым стереотипом. Это относится и к внешнему виду. Крестьяне на экране в повседневности носят в большинстве своем белые одежды и традиционные сомбреро; 6) отказ от мистификации самой жемчужины. Он заключается в отказе от четких, живых музыкальных переходов, отождествляемых с песнями жемчужины, семьи и т.д., которые играли существенную роль в новелле, но, к сожалению, не были акцентированы на экране.

Отметим, что история Дж. Стейнбека была настолько притягательной, что в 2001 г. была сделана вторая версия фильма режиссером Альфредо Закариасом, однако уже без участия самого сценариста.

Наиболее успешной из экранизаций Дж. Стейнбека является картина «Вива, Сапата!» режиссера Элии Казана (1952). Примечательно, что сам режиссер был прекрасным и писателем, и сценаристом, и актером, а к моменту съемок «Вива, Сапата!» за его плечами уже были известные театральные постановки и такие популярные кинокартины, как «Трамвай “Желание”» по пьесе Теннесси Уильямса и «Джентельменское соглашение» (последняя кинокартина принесла режиссеру премию «Оскар»). Выбор Элией Казаном Дж. Стейнбека в качестве автора также не случаен. Во-первых, к 1952 г. режиссер уже снял картину «К востоку от Эдема» по одноименному роману Дж. Стейнбека; во-вторых, писатель изначально понимал, что пишет именно сценарий и именно для Голливуда; в-третьих, философская позиция Дж. Стейнбека была близка мироощущению Э. Казана (обоих обвиняли в лояльности коммунистам). Кроме того, режиссер видел, что Дж. Стейнбек, как никакой другой автор, чувствует законы, в рамках которых герой живет на экране.

Эпическая и кинематографическая драма «Вива, Сапата!» рассказывает о жизни и деятельности одного из лидеров Мексиканской революции (1910–1917) Эмилиано Сапаты. Во время визита к президенту Порфирию Диасу делегация мексиканских крестьян требует, чтобы он помог решить вопрос с помещиком, отобравшим у крестьян их земли и огородившимся забором. Обещания Диаса не внушают доверия лидеру крестьян Эмилиано Сапате. Война смелого и легендарного борца за свободу, равенство и справедливость начинается в картине именно с этого момента. Однако сценарий не похож на летописную сводку событий революции: в нем поднимаются такие универсальные темы как любовь, свобода, личность, преданность, предательство и власть. Пафосное название и героические поступки коррелируют с сентиментальностью главных героев и натуралистичностью их образов. Добивается этого писатель благодаря соединению двух параллельных сюжетных линий: революционных событий и любовной истории с Хосефой – возлюбленной Эмилиано.

Киносценарий и фильм стали успешными, затронули множество вопросов, главными из которых были стейнбековское философское размышление на тему мечты, универсальной и национальной, а также позитивных и негативных факторов, способствующих ее не-/исполнению.

Рассмотрим некоторые паттерны универсальной и национальной мечты:

1. *Мир*. «Can piece be a dream? (Может ли мир стать мечтой?)» – задаются вопросом герои фильма (см.: [17]). Действительно, никто в США до Дж. Стейнбека не формулировал этот вопрос так четко

и определенно. Мифологизированная американская история представляла собой войну как нечто скоротечное, необходимое и оправданное. Можно утверждать, что Дж. Стейнбек – первый писатель в США, который *предложил мир* (в значении «отсутствие войны») в качестве одного из универсальных паттернов «мечты», без различия на американскую или мексиканскую.

2. *Земля* (Land) – это символ счастья, мечты, процветания, жизни и естественной среды обитания. Когда землю отбирают и лишают человека своего места, он, в том числе, и как биологическое существо, начинает за нее бороться, причем некоторые в этой естественной борьбе погибают. Тема «земли» характерна для молодых культур периода национального становления. Сделаем отступление и подчеркнем, что сравнение концепта «земли» у Дж. Стейнбека с этим концептом у К. Чорного (единственное в Беларуси исследование, затрагивающее данную тему, принадлежит А. М. Бутырчик (см.: [2]), у Я. Коласа, Я. Купалы, а также у других белорусских писателей мы считаем приоритетным направлением для дальнейших белорусско-американских сравнительных исследований литературных произведений. В сценарии личное счастье и благополучие уступает коллективной мечте о равной возможности иметь землю. Эмилиано Сапата выступает в роли Прометея, жертвующего жизнью ради благополучия сограждан.

3. *Сентиментальная личная мечта*, которая всегда приносится в жертву всеобщему благу. В творчестве Дж. Стейнбека любовные сцены крайне редки. Однако сценарий «Виват, Сапата!» и заключительный в творчестве писателя роман «Зима тревоги нашей» содержат весьма целомудренно написанные постельные сцены. Именно на семейном одре Эмилиано и Хосефа обсуждают совместные мечты. В этих мечтах нет ничего пафосного, их желания естественны и просты: земля, дом, дети. Однако невозможность исполнения человеческого личного минимума обнажает трагедию Эмилиано и всех мексиканцев в целом. Герой не имеет права на реальное воплощение семейных личных желаний до создания всеобщего глобального естественного порядка и удовлетворения нужд народа. Этим автор показывает, что личная мечта героя всегда приносится в жертву всеобщему благополучию. Дж. Стейнбек наделил Эмилиано не просто «сверхдушой», но еще изобразил его как героя-рыцаря, которому положена «дама сердца». Этой дамой становится Хосефа. Эмилиано добивается ее в первой части картины. Как истинный рыцарь, Сапата, святаясь, обязан покорить даму сердца. Его речь проста, коротка и красноречива. Можно выделить в ней три основные идеи:

– «Мужчина – это огонь, а женщина – это питающий его силой хворост»;

– «Любовь не может не быть куплена ни за что, кроме как за любовь» (аллюзия на слова из Книги Песни Песней Соломона: «...Если бы кто давал все богатство дома своего за любовь, то он был бы отвергнут с презрением» (Песн 8:7);

– «Того, у кого хорошая жена, хранят ангелы».

Их этих выражений вытекает библейская составляющая образа добродетельной жены: «Кто найдет добродетельную жену? Цена ее выше жемчугов» (Прит 31:10). В образе главного героя нет аллюзии на Христа (кроме как в его жертвенности на благо народа), по духу Сапата скорее напоминает ветхозаветных пророков, сильных личностей, идущих вразрез с правящими кругами и выступающих против поклонения «золотому тельцу».

Отметим, что Дж. Стейнбек выделил несколько *негативных моделей поведения*, которые не способствуют достижению «мечты»:

– *Сепарация*. “Fence”, или забор, как крах идеи «фронта», невозможность исполнения мечты. Если в фильме забор разделял захваченные богатыми мексиканскими землевладельцами территории, то позже мы видим разделение в более широком плане – разделение между землями Мексики и США. В момент съемок картины существовало и великое политическое разделение – железный занавес между США и СССР. Таким образом, забор – это не просто символ разделения, это символ тупика, когда заканчивается противостояние мнений и начинается физическое противостояние или силовой конфликт.

– *Братоубийство* (история о Каине и Авеле) как эмерсоновский фрактал гражданской войны. Библейская парадигма, являясь центральной в творчестве Дж. Стейнбека и фундаментальной для всей американской культуры, не могла быть не задействована в киноповествовании. Именно во время церковной службы Эмилиано делает предложение своей возлюбленной. А первая очень яркая сцена, в которой на экране появляется Библия, происходит в первую брачную ночь молодоженов. Эмилиано не может уснуть и признается жене в безграмотности. Хосефа утешает мужа и обещает научить его читать, на что Эмилиано властным криком приказывает Хосефе приступить к обучению незамедлительно. В первую брачную ночь супруга покорно вскакивает с кровати берет в руки Библию и учит мужа читать, начиная с вечных слов: «In the beginning...» (Gen 1:1). Однако эти отсылки к Библии являются лишь преамбулой стейнбековских рассуждений, которые подтверждают, что между понятиями «вера», «любовь» и «Отечество» писатель ставит знак равенства. В романе «К востоку от Эдема» Дж. Стейнбек обозначил и обосновал притчу о Каине и Авеле как историю всего человечества. Эта история повторяется в киносценарии: неслучайно год выхода книги и картины совпадают. Брат восстает против брата. Именно это переживает Эмилиано с Эуфемием, когда тот своим предательством словно вонзает нож в спину революцио-

неру. По иронии судьбы Эуфемио погибает в бою первым, позже убьют и самого Эмилиано. Мотив братоубийства Дж. Стейнбек реконструирует с целью предупреждения: в современных условиях зло будет наказано порождением еще большего зла.

Фактором *позитивной модели* поведения можно считать концепцию «Сверхдуши»:

– «*Over-Soul of Representative Man*», или «Сверхдуша» представителя человечества (героя). Философия Ральфа Эмерсона оказала значительное влияние на Дж. Стейнбека и не могла остаться незамеченной исследователями (R. DeMott, 1984; J. J. Conder, 1987, и др.) (см.: [18]; [19]). В триумфальном романе «Гроздь гнева» размышлениям об эмерсоновской концепции «Сверхдуши» отведена вся 28-я глава; идеи философии трансцендентализма были близки писателю и помогли достоверно передать в романе и на экране сущность таких понятий как *народность, солидарность, жертвенность и милосердие*. Поднимаемая Стейнбеком неоднократно проблема собственности является индикатором болезни общества, универсальной темой, которая была особенно актуальна в период противостояния капиталистической и коммунистической идеологий. Обладание отгораживает индивида и его «Я» от способности сопереживать неимущим. По словам писателя, «собственность сковывает ваше Я и навсегда отгораживает его от *Мы*» [20, с. 144]. В киносценарии Дж. Стейнбек опирался на эссе Р. Эмерсона «О Сверхдуше» (см.: [21]) и, безусловно, на его работу «Представители человечества» (1850; см.: [22]). Эмерсоновская «Сверхдуша», в нашем понимании, – это то целостное слияние природы и человека, где существует каждая отдельная человеческая личность, объединенная Божественным духом. Иными словами, это душа, сотканная из огромного количества обычных добрых и чистых душ, существующих нераздельно и неслиянно с природой. Этой душе можно быть сопричастным, можно в полной мере обладать ею. Однако обладают ею всецело лишь великие представители человечества – герои. Таким героем Дж. Стейнбек изобразил Эмилиано Сапата – великим представителем своего народа, обладающим «Сверхдушой», которую невозможно уничтожить. Заключительная сцена кинокартины завершается репликой: «Они не могут его убить! Разве можно поймать реку или убить ветер!» [17].

Таким образом, образ Эмилиано Сапата является квинтэссенцией не только эмерсоновского «представителя человечества», артуровского героя-рыцаря, но и библейского пророка. Дж. Стейнбек предложил «мир» в качестве универсального паттерна национальной мечты, чем во многом опередил свое время. Среди основных паттернов национальной мечты мексиканцев можно обозначить: «мир», «землю», «отсутствие сепарации», «сентиментальную личную мечту (образование, дом, дети)». Автор четко определил негативные (сепарация и братоубийство) и позитивные (объединение в эмерсоновскую модель «*Over-Soul of Representative Man*») модели поведения и в качестве компонентов, необходимых для процветания общества. Видимо поэтому картина «Виват Сапата!», совмещающая яркие национальные и универсальные мотивы, стала успешной. Легендарный Марлон Брандо в роли Эмилиано Сапато получил приз как лучший актер Каннского кинофестиваля (1952) и премию ВАФТА как лучший зарубежный актер (1953). В Голливуде картина также имела успех: Энтони Куинн получил премию «Оскар» за лучшую мужскую роль второго плана; в 1953 г. фильм получил четыре номинации на премию «Оскар»: лучший актер (Марлон Брандо), лучший сценарий (Джон Стейнбек), лучшая музыка (Алекс Норт), лучшая работа художников и декораторов (Лайл Уилер, Лиланд Фуллер, Томас Литтл, Клод Карпентер). Элия Казан позже был номинирован на премию Гильдии режиссеров США (1953).

Заключение. Исходя из результатов исследования, сделаем следующие выводы. 1. Идеи Дж. Стейнбека-сценариста во многом опережали время, поэтому актуальны для современников. Он создал новые формы и жанры для передачи характерных паттернов национальной культуры. Дж. Стейнбек первый среди американских писателей XX в., кто предложил «мир» в качестве универсального паттерна национальной мечты. 2. В экранизациях, как и в художественных текстах, Дж. Стейнбек прибегает к использованию библейских аллюзий, однако на экране, в угоду Голливуду, эти аллюзии перестают играть магистральную роль из-за излишней морализации происходящих событий. Религиозность является характерной чертой, присутствующей в той или иной мере в каждой картине, снятой по сценарию Дж. Стейнбека. 3. Голливудский счастливый конец и «дух оптимизма» при череде драматических событий также выступают особенностью стейнбековских экранизаций в отличие от одноименных его произведений. 4. Три из четырех авторских экранизаций существуют в любимом писателем художественном пространстве Мексики, однако национальные парадигмы, воссозданные на экране, имеют универсальное значение и применимы для иных культур. 5. Частое обращение писателя к общественным законам и отстаивание интересов уязвимых групп населения иногда воспринималось как выражение симпатий коммунистическому строю и идеям марксизма, однако все творчество Дж. Стейнбека доказывает ошибочность этого мнения. Его авторское видение социальных проблем основывалось прежде всего на классических американских идеях, таких как «Сверхдуша» Р. Эмерсона, на христианских догматах о милосердии, на собственных натуралистических, биолого-экологических взглядах, близких к воззрениям Т. Джефферсона, к мистическим отношениям между индивидуумами, землей и обществом.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кремнева, А.В. Функционирование библейского мифа как прецедентного текста (на материале произведений Джона Стейнбека) : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.04 / А.В. Кремнева ; Алт. гос. ун-т. – Барнаул, 1999. – 22 с.
2. Бутырчик, Г.М. У пошуках Бацькаўшчыны: Вопыт тыпалагічнага доследу творчасці Джона Стейнбека і Кузьмы Чорнага / Г.М. Бутырчик. – Мінск : РІВШ, 2003. – 70 с.
3. Леонова, Н.Е. Семантика художественного пространства в произведениях Джона Стейнбека : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.19 / Н.Е. Леонова ; Моск. гос. обл. ун-т. – М., 2004. – 18 с.
4. Шакирова, Н.Р. Художественное функционирование «теории группы» в творчестве Д. Стейнбека 1930-х гг. : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10. 01. 03 / Н.Р. Шакирова ; Башк. гос. ун-т. – Уфа, 2006. – 22 с.
5. Приказчикова, Е.В. Перевод метафорических единиц на материале произведений Дж. Стейнбека : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10. 02. 20 / Е.В. Приказчикова ; Моск. гос. обл. ун-т. – М., 2009. – 26 с.
6. Жданова, Л.И. Писатель Джон Стейнбек и СССР : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10. 01. 03 / Л.И. Жданова ; Моск. гос. ун-т имени М.В. Ломоносова. – М., 2016. – 21 с.
7. Morsberger, R. Steinbeck and the Stage / R. Morsberger // Short novel of John Steinbeck: Critical Essays with a Checklist to Steinbeck Criticism / ed. J.J. Benson. – Durham, NC : Duke UP, 1990. – P. 271–314.
8. *Forgotten Village* by Herbert Kline [Electronic resource]. – Режим доступа: <http://www.imdb.com/title/tt0033623>. – Дата доступа: 6.04.201700.
9. Shillinglaw, S. Steinbeck's *The Forgotten Village* [Electronic resource] / S. Shillinglaw. – Режим доступа: <http://www.steinbeckinstitute.org/forgotten.html>. – Дата доступа: 6.04.2017.
10. Steinbeck: A Life in Letters / eds E. Steinbeck and R. Wallsten. – N.Y. : Penguin Classics, 1975. – 908 p.
11. *The Pearl*. Film [Electronic resource]. – Режим доступа: <https://www.youtube.com/watch?v=rUSf9M0PZ8g>. – Дата доступа: 6.04.2017.
12. Benson, J.J. Hemingway the Hunter and Steinbeck the Farmer / J.J. Benson // *Michigan Quarterly Review*. – 1985. – Vol. 24. – No. 3. – P. 441–460.
13. Davidson, R.A. Hemingway, Steinbeck, and the Art of the Short Story / R.A. Davidson // *Steinbeck Quarterly*. – 1988. – Vol. 21. – No. 3–4. – P. 73–84.
14. Gladstein, M.R. Fish Stories: Santiago and Kino in the Text and Film / M.R. Gladstein // *Steinbeck Review*. – 2009. – Vol. 6. – No. 2. – P. 11–21.
15. Holy Bible: New King James Version, containing The Old and New Testaments. – Nashville : Thomas Nelson Publishers, 1982. – 834 p.
16. Steinbeck, J. *The Pearl* / J. Steinbeck. – N.Y. : The Viking Press, 1947. – 123 p.
17. *Viva Zapata!* Film, 1952. [Electronic resource]. – Режим доступа: <https://putlockers.ca/viva-zapata-1952-full-movie-putlocker-megashare9.html>. – Дата доступа: 6.04.2017.
18. DeMott, R. Steinbeck's Reading: A Catalogue of Books Owned and Borrowed / R. DeMott. – N.Y. : Garland, 1984. – 239 p.
19. Conder, J.J. Steinbeck and Nature's Self: *The Grapes of Wrath*. *John Steinbeck, Modern Critical Views* / J.J. Conder. – N.Y. : Chelsea House Publishers, 1987. – P. 125–140.
20. Стейнбек, Дж. Гроздь гнева. Зима тревоги нашей / Дж. Стейнбек. – Минск : Ураджай, 1985. – 637 с.
21. Emerson, R.W. The Over-Soul from Essays: First Series (1841) [Electronic resource] / R.W. Emerson; ed. S. Whither. – Режим доступа: <http://www.emersoncentral.com/oversoul.htm>. – Дата доступа: 6.04.2017.
22. Emerson, R.W. The Representative Men. Seven Lectures / R.W. Emerson. – London : George Routledge &Co., Soho Square, 1850. – 143 p.

Поступила 21.04.2017

**NATIONAL AND UNIVERSAL IN THE CINEMATOGRAPHY:
THE MEXICAN SCRIPT WORKS BY JOHN STEINBECK**

R. SPOTO

The paper explores national and universal features of the Mexican screen versions of the works by J. Steinbeck and investigates his own scripts in chronological order: the documentary “Forgotten Village” directed by Herbert Kline, 1940; the screen version of the novel “The Pearl” by Emilio Fernandez, 1948; and the screenplay “Viva Zapata!” directed by Elia Kazan, 1952. The genesis of the author’s style and cinematographic methods are viewed in the research, national and universal cultural patterns are defined. The main patterns of the Mexican national dream as “peace”, “land”, “absence of separation”, “sentimental personal dream” (education, house and children) are represented in the paper. Fratricide and unity in the R. Emerson’s model «Over-Soul» are clearly marked as negative and positive models of behavior, which are necessary for the wealth and prosperity of society. The writer is considered the first who made an attempt to offer “peace” as a universal pattern of the national dream, which is in many ways ahead of his time.

Keywords: screen adaptation, American culture, Mexican culture, J. Steinbeck, pattern, the *Forgotten Village*, the *Pearl*, *Viva Zapata!*.

УДК 7.037.3:168.522

УКРАИНСКИЙ ФУТУРИЗМ В ИСТОРИИ РАЗВИТИЯ АВАНГАРДИЗМА: ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМЫ

С.Н. ХОЛОДИНСКАЯ

(Приазовский государственный технический университет, Мариуполь)

Рассматривается феномен футуризма как одного из наиболее влиятельных художественных явлений авангардного искусства XX в. Проанализировано становление и самобытность украинской модели футуризма относительно итальянской и русской моделей; выявлено, что украинские футуристы значительное внимание уделяли теоретическому обоснованию принципов нового искусства, пытаясь включить его в общее социально-политическое и идеологическое движение страны. Проводится сравнительный анализ различных подходов к определению понятия «авангард», к периодизации авангардного движения. Доказывается, что наиболее ярко украинская модель футуризма нашла свое воплощение в поэзии и живописи, а также в их синтезе – «поэзоживописи». Среди новых подходов особое внимание уделено «кверо-футуризму» как специфическому признаку украинской модели футуризма. Сделан акцент на технико-урбанистических мотивах в творчестве художников футуристического направления, их эпатажности, пренебрежении традициями и достояниями классического искусства.

Ключевые слова: авангард, авангардное искусство, авангардное движение, кверо-футуризм, футуризм, украинская модель футуризма.

Введение. В начале XX в. глобальные потрясения и радикальные социальные перемены активизировали художественные поиски и эксперименты, а в результате привели к значительным трансформациям культуры. Выдающимся этапом в развитии искусства Европы этого времени стал авангард. Его появлению способствовали философские учения А. Шопенгауэра, Ф. Ницше, С. Кьеркегора, А. Бергсона, М. Хайдеггера, Ж.-П. Сартра, психоанализ З. Фрейда, литературное творчество Ф. Кафки, Ф. Достоевского, А. Чехова, М. Булгакова, театр парадокса О. Уайльда и Б. Шоу, символистские пьесы А. Стриндберга и Ф. Велдекинда. Цель авангардистов была в коренной перестройке искусства, в радикальном отказе от консервативных «академических» форм, перестройке не только сфер художественного синтаксиса и семантики, но и прагматики. Представители авангардизма стремились изменить сознание как отдельного человека, так и всего общества. Как следствие, основными чертами их искусства стали революционное эпатажно-скандальное «художественное антиповедение» и принципиально иррациональный характер творчества, доведенный до абсурда. Авангардизм объединил в себе различные направления, такие как абстракционизм, кубизм, футуризм, кубо-футуризм, конструктивизм, византизм, супрематизм, спирализм и другие. Футуризм был одним из предельно эпатажных направлений авангарда, что наиболее полно раскрылось в живописи, поэзии и литературе.

Цель нашего исследования: рассмотреть футуризм как одно из наиболее влиятельных художественных явлений авангардного искусства XX в., проанализировать его становление и самобытность в украинской культуре начала XX в. Футуризм часто оказывался в поле зрения эстетических и искусствоведческих исследований, новый ракурс его анализа – культурологический – придает исследованию междисциплинарный статус.

Основная часть. Судьбы европейских футуристов и представителей «славянской модели футуризма» сложились по-разному, по замечанию известного украинского эстетика Л. Левчук. Социально-политические процессы в Украине первой половины XX в. представляют одну из драматических сторон национальной культуры, поскольку большинство представителей авангардного искусства было репрессировано в 30-х годах, а их творчество объявлено идеологически враждебным. Реабилитация началась только в конце 1970-х – начале 1980-х годов. Среди украинских авангардистов были художники, поэты, режиссеры театра и кино, поэтому в исследованиях авангардизма выделяются два основных направления – искусствоведческое и литературоведческое. Они представлены в работах Н. Асеевой, А. Белой, Е. Бобринской, Д. Горбачева, С. Павлычко, Н. Корниенко, О. Лагутенко, О. Петровой, О. Тарасенко, Г. Скляренко, Л. Савицкой, Л. Соколюк, О. Кашубы-Вольвач, М. Криволапова, А. Шатских, А. Крусанова и др. Причем научные разработки искусствоведов в осмыслении авангардного искусства хронологически появились раньше.

Рассмотрим два принципиальных момента, а именно: полемику относительно содержания понятия «авангард» и периодизацию этого движения. В содержании понятия «авангард», на наш взгляд, есть разница в подходах российских и украинских ученых.

В обстоятельном трехтомном исследовании «Русский авангард: 1907–1932 (Историческое обозрение)» российский литературовед и историк искусства А. Крусанов утверждает, что понятие «авангард» может использоваться для определения любых новаторских течений, выступающих антиподом традиции: «Примеры таких ответвлений встречаются в каждую историческую эпоху, а значит – «авангард» это феномен метаисторического типа» [1, с. 107]. В такой интерпретации авангард выступает в качестве «антипода традиции», «растворяется» в других процессах, определяющих «каждую историческую эпоху». Позиция А. Крусанова не позволяет, по нашему мнению, атрибутировать авангард именно как художественный процесс, когда речь идет об «авангардном искусстве» или «художественном авангарде». В ней нет теоретической ошибки, однако феномен двойного определения, так называемое определение через определение – не лучший путь построения теоретической концепции.

Более аргументированной в формально-логическом измерении считаем точку зрения украинского эстетика В. Личковаха, научные исследования которого проведены на пересечении эстетики с искусствоведением и культурологией. Он связывает понятие «авангард» только с наблюдаемыми в XX веке художественными процессами: «Авангард – это уникальный «проект» XX в.» [2, с. 10].

Особого внимания заслуживает позиция искусствоведа Г. Скляренко, которая детально проанализировала украинскую живопись начала XX в., акцентировав национальный аспект «Украинское авангардное искусство». Так, по мнению Г. Скляренко, во-первых, «существует потребность уточнения критериев определения принадлежности того или иного художника к художественной идеологии авангарда, временных границ возникновения и распространения последнего», во-вторых, «сомнения вызывает <...> привлечение к авангарду импрессионистских и постимпрессионистских произведений украинских художников, которые экспонировались на первых выставках нового искусства» и, в-третьих, дискуссионным является отнесение к авангарду «всех без исключения нереалистичных художественных явлений, возникших в Украине в 1910–1930-е годы» [3, с. 36].

Нет однозначного мнения и по периодизации авангардного движения, что подтверждает сравнительный анализ точек зрения А. Белой и Г. Скляренко. Согласно известному исследователю украинского литературного авангарда А. Белой, всю историю этого явления надо разделить на три периода: 1) с начала XX в. до Первой мировой войны. Это было время зарождения новаторских поисков; 2) «классический» период – между Первой и Второй мировыми войнами; 3) после Второй мировой войны [4, с. 26]. Отметим, что третий период автор называет «неоавангардом», или «трансавангардом»; считает, что при сложившихся условиях в украинском искусстве после второй мировой войны «срабатывает» феномен «припоминания» опыта первого и второго периодов.

В отличие от А. Белой, Г. Скляренко «вписывает» авангардизм в общее художественное движение и называет следующие три периода его развития: «Первый – от 1908–1910-х годов (появление выставок модернистского искусства «Звено», «Салоны Издебского» и т.п.) до 1932 г. в Киеве (провозглашение социализма как единого художественного направления); второй – с конца 1950-х до середины 1980-х годов, когда модернистски ориентированные художники вынуждены были находиться в андеграунде; третий – с середины 1980-х по нынешнее время...» [3, с. 36]. Сравнивая позиции ученых, видим, что «первый период» – на который приходится становление украинского авангардного искусства – они определяют по-разному. По нашему мнению, хронологические рамки А. Белой являются более убедительными и приемлемыми для нашей дальнейшей работы.

Итак, понятие «авангардное искусство» объединяет ряд самостоятельных направлений, одним из которых является футуризм; его украинская модель развития привела к появлению самобытного и самодостаточного эстетико-художественного явления в литературе и живописи.

Попытаемся реконструировать позицию современных исследователей украинской модели футуризма. В течение последних трех десятилетий большинство украинских ученых двигаются дедуктивным путем от общего к частному: сначала рассматривают феномен «авангардного искусства», а затем выделяют то или иное направление как предмет своего самостоятельного анализа. Общие оценки «авангардного искусства» автоматически переносятся на футуризм, кубизм, абстракционизм и другие школы. В эту общую тенденцию, как правило, органично «вписываются» работы по украинскому футуризму, по анализу его места в футуристическом движении в целом, по влиянию его на культуротворческие процессы в Европе, прежде всего в Италии и России. В рассматриваемом контексте выделим исследования Л. Левчук, А. Белой, А. Кашубы-Вольвач и С. Жадана. Отметим, анализируя украинский футуризм, эти и другие авторы находятся в довольно сложном положении, поскольку изначально должны рассматривать творчество и теоретическое наследие художников, которые четко атрибутировали себя как футуристы. Кроме того, им необходимо учитывать сложные разветвления внутри самого футуризма; и наконец, фиксировать ситуацию, когда художник, «путешествуя» по разным творческим направлениям, мог признавать себя и футуристом, и кубистом, и абстракционистом одновременно.

На наш взгляд, эту исследовательскую ситуацию наиболее последовательно представила Л. Левчук, в работах которой выявлена эстетическая художественная платформа украинских авангардистов в целом и футуристов в частности. Она предложила, во-первых, рассматривать украинский футуризм в контексте с итальянским и русским, активно используя потенциал сравнительного анализа, а во-вторых, последовательно «структурировать» украинскую модель футуризма. В частности, Л. Левчук отметила: «В период 10–20-х годов в культурном пространстве Украины сосуществуют футуризм, кубофутуризм, кверо-футуризм, футуризм динамический и кинетический, поэзоживопись, панфутуризм. Каждая из этих модификаций, собственно футуризма, подкреплена конкретными художественными произведениями и сосуществует в культурном пространстве Украины вместе с византизмом и кубизмом» [5, с. 8]. Она настаивает на необходимости «структурировать» не только направления авангардного искусства, но и сами направления, если они имеют разветвления как украинский футуризм.

Анализируя и оценивая столетнюю историю футуризма, Л. Левчук использует языковую структуру «славянская модель футуризма»; она считает, что «следует различать западноевропейское футуристическое движение, сердцевиной которого является итальянская традиция, и славянскую модель футуризма, которую представляют украинские и русские футуристы – А. Богомазов, В. Пальмов, М. Семенко, Д. Бурлюк, В. Каменский, В. Маяковский, В. Хлебников, М. Ларионов, А. Экстер – при всей своей самобытности все же имели общие черты» [5, с. 4].

В перечне украинских футуристов Л. Левчук называет тех, кто стоял у истоков формирования в живописи и поэзии именно украинской модели футуризма, которая имела общие черты с русским и итальянским футуризмом. Эти черты определяют принадлежность любой модификации футуризма к авангардному движению. Подчеркнем, что в хронологическом аспекте украинская модель футуризма оказалась младшей; с одной стороны, имела возможность опираться на предыдущие, а с другой, создала собственное культурное пространство, не апробированное ни итальянцами, ни русскими. Фиксируя сегодня хронологию становления русского футуризма – 1909 год, как и год рождения итальянского футуризма, мы движемся по пути, который обозначил один из идеологов русского футуризма Василий Каменский (1884–1961) в автобиографичной книге «Путь энтузиаста». Позиция В. Каменского (его точку зрения разделяли В. Маяковский и Д. Бурлюк) строилась на том, что первыми русскими футуристами были «Будетляне» – творческая группа во главе с В. Хлебниковым, сформировавшаяся в 1909 г. Комментируя это, Л. Левчук отметила: «Определенным подтверждением версии В. Каменского относительно 1909 года как года рождения русского футуризма является и тот факт, что Ф.-Т. Маринетти, посетив Россию в 1914 г., воспринимал «будетлян» как футуристов «не итальянской» модели» [5, с. 7].

Если относительно года возникновения русского футуризма до сих пор идут дискуссии, не все литературоведы отождествляют его с экспериментами «будетлян», то начало формирования украинской модели определяется четко – 1914 год, когда были обнародованы поэтические сборники основателя украинского футуризма Михайля Семенко (1892–1937) «Дерзанье» и «Кверо-футуризм». Раскрытие украинских инвариаций футуризма требует уточнения, почему итальянцы и русские обосновали футуризм (лат. *futurum* – будущее) как направление в авангардистском европейском искусстве, история которого начата с 1910-х годов.

Первый (франкоязычный) манифест футуристов был напечатан во французской газете «Фигаро» 20 февраля 1909 г. В течение этого года в журнале «Поэзия» появился его италияязычный текст. Автором манифеста футуристов был Маринетти, а состоял он из двух частей: вступления и теоретической программы из одиннадцати тезисов. Сжатая форма, содержание которой представляло собой пафосно декларативные заявления, не имела аналогов в истории искусства, сама по себе была своеобразным вызовом эстетико-искусствоведческим традициям прошлого. Подчеркнем, что до 1909 года Маринетти (юрист по образованию) уже издал два сборника стихотворений «Завоевание звезд» (1902) и «Разрушение» (1904). Они были одобрительно восприняты отдельными критиками и имели первые признаки экспериментов, которые позже сформируют специфический феномен «футуристическая поэзия».

Вспомним и то, что само понятие «футуризм» ввел в обиход еще в 1904 г. испанский писатель Габриель Аломар – автор статьи «Футуризм»; с ней были уже знакомы европейские читатели, когда вышел манифест художественного сообщества. Одновременно с манифестом Маринетти работал над романом «Футурист Мафарка», он был напечатан в том же 1909 г. Как и манифест футуристов, роман сначала опубликовали во Франции. Его издание в Италии повлекло скандал и судебный процесс с последующим запрещением распространения произведения как порнографического.

Именно роман «Футурист Мафарка» дает более четкое представление о футуристических взглядах Маринетти. Часть литературоведов называют его «африканским романом», поскольку его герой – Мафарка – бессмертный механический сверхчеловек – вождь африканского племени. Рождение его сына Газурмаха подается Маринетти как аллегория рождения футуризма. Тема сверхчеловека, последовательно проведенная идея воли, стимулирующая преодоление зависимости от природы и «материи», создают

для читателей шоперагуэровско-ницшеанское теоретическое пространство, которое и в последующих творческих исканиях основателя футуризма присутствует достаточно выразительно.

Отметим, что ницшеанские мотивы свойственны украинской модели футуризма. Это логично, поскольку философия Ф. Ницше в начале прошлого века была популярной среди украинской интеллигенции, даже разделила ее на оппонентов (И. Франко, Л. Украинка) и сторонников (О. Кобылянская). Кроме идей Ф. Ницше основатели украинского футуризма увлекались психоанализом З. Фрейда, идеи которого в течение первых десятилетий XX в. распространялись среди деятелей науки Одессы, Львова, Харькова и Киева. Лично М. Семенко, основатель украинского футуризма, находился под воздействием интуитивистской эстетики А. Бергсона, неоднократно ссылаясь на феномен интуиции в качестве «рулевого» в поэтическом творчестве. Но если итальянские и украинские футуристы «подпитывались» прежде всего теоретическими исканиями европейской философии, то русским футуристам близки были идеи старославянской эстетики и дух «народной вольницы» Степана Разина. Подтверждение этого – воспоминания В. Каменского [6], которого В. Маяковский назвал «отцом русского футуризма».

Обнародовав в 1909 году одиннадцать тезисов манифеста, Маринетти уже имел определенные практические наработки, которые позволяли достаточно выразительно представить искусство будущего. Заметим, при попытках систематизировать эстетико-художественные факторы футуризма нужно учитывать, что футуризм – это сложный, динамичный феномен, который на протяжении своего развития приобретал новые черты и качество, расширяя и совершенствуя свою теоретическую платформу. Так заметно обогатилась футуристическая эстетика в программе «искусства будущего»; кроме поэзии, живописи и скульптуры отражаясь в таких видах искусства, как театр, кинематограф, архитектура.

Попытки Маринетти и его сторонников внедрить эстетико-художественные средства футуризма в разветвленную систему видов искусства заслуживают внимания, поскольку соответствующие теоретико-практические направления присутствуют во всех национальных футуристических моделях, в т.ч. и украинской. Итальянцы немало усилий потратили на создание теории футуристического театра, подоплекой которого стал «Манифест синтетического театра». Хотя самым главным принципом театрального представления и должна была выступать импровизация, футуристы все же писали так называемые «синтезы», которые помогали актерам. Сегодня театроведы имеют возможность проанализировать около восьми десятков «синтезов», созданных в течение 1915–1916 гг. Свой творческий опыт по футуристической театральной эстетике имели и русские художники. Для украинских футуристов сцена как пространство возможных художественных экспериментов оказалась менее интересной. Лесь Курбас (1887–1937) – выдающийся деятель украинского театра начала прошлого века – в молодые годы был близок к украинским футуристам, позже в театральной практике придерживался эстетики экспрессионизма.

Чрезвычайно ярко украинская модель футуризма воплощена в изобразительном искусстве, в частности, в экспериментальных полотнах выдающегося живописца и теоретика искусства Александра Богомазова (1880–1930). В его работе «Живопись и элементы» [7], написанной в 1914 г., впервые представлены такие эстетико-художественные новации, как «ритм картинной плоскости», «динамизм цвета», «интервал», «наполненность формы», которые создают футуристическую живопись. Эксперименты с принципиальным «материальным обновлением», по выражению М. Семенко, привлекают внимание и фактически на сто лет опередили художественные открытия современного искусства.

Согласимся с мнением Л. Левчук, что среди существовавших разветвлений в украинском футуризме особо выделяется «кверо-футуризм» – *искусство поиска*. Вместе с «поэзоживописью», которая является спецификой украинской модели футуризма, они органически передают его эстетическую основу. Идеи «кверо-футуризма» и «поэзоживописи» объединяет творчески-поисковый характер эстетико-художественной позиции М. Семенко как идеолога и ярчайшего представителя «новой поэзии», или поэзии, по выражению Л. Левчук, которая должна прийти на смену традиционному «крестьянскому» украинскому искусству.

Особую роль «кверо-футуризма» подчеркивает и культуролог В. Тузов. Систематизируя современные подходы, он определил украинскую культуру рубежа XIX–XX вв. как «теоретическую инновацию», а «авангардистские поиски в литературе и искусстве» как специфическую черту украинской культуры указанного периода. Рассматривая М. Семенко как одну из самых ярких личностей украинского футуризма, В. Тузов акцентировал теоретическую значимость «кверо-футуризма», а именно: поисковость и экспериментальность. «Обосновывая концепцию кверо-футуризма, М. Семенко решительно отмежевывается от искусства прошлого и абсолютизирует процесс создания художественного произведения, а не само произведение. В контексте такого подхода особое значение приобретает идея «стремления», «поиска и переживания без осуществления» [8, с. 11].

Если принять данную точку зрения, то позиция сторонников «кверо-футуризма» принципиально отличается от традиционного подхода к смыслу творческой деятельности художника, который был именно в «осуществлении» замысла произведения. На «осуществление» поставленной цели, на «дости-

жение» результата творчества, как правило, направлялись профессиональные, психологические, морально-этические усилия представителей художественных профессий в различных видах искусства. «Кверо-футуристы» выдвинули идею «процесса ради процесса», «поиск ради поиска». В результате наследие «кверо-футуристов» может оцениваться сегодня именно как творческая лаборатория, определенная школа, овладевая азами которой молодые художники раскрывают для себя «секреты» творчества.

Оценивая идею «кверо-футуризма», Л. Левчук, и В. Тузов воспроизводят механизм, позволяющий рассматривать проблему трансформации художественного творчества как специфического процесса. Украинские футуристы, прежде всего М. Семенко и кубо-футурист А. Богомазов, не ограничивались общими лозунгами об экспериментаторстве или разрушении старого искусства, а выступали как художники-теоретики, пытающиеся обосновать теоретические основы принципиально новых явлений в искусстве, которые сами же и создавали. По определению Л. Левчук, «авторский» характер их теории и сегодня трудно систематизировать, однако не вызывает сомнений, что проблема художественного творчества присутствует или «просматривается» в разработках Богомазова, Семенко, Малевича. Последний, как известно, заложил основы кубизма, конструктивизма и супрематизма; он был идейным сторонником футуризма, прежде всего, за присущий этому направлению «динамизм».

Возвращаясь к анализу «кверо-футуризма», отметим, что М. Семенко больше интересовал процесс создания произведения, чем само произведение. В содержание этого тезиса «вписываются» понятия «стремление» и «поиск», сознательно акцентирован процессуальный характер творчества, а не его результат. Если М. Семенко занимается «художественным произведением», то Казимир Малевич (1878–1935) выделяет значимость художественного образа, полностью отрицая смысл этого структурного элемента художественного произведения в реалистическом искусстве. По мнению Л. Левчук, заинтересованность К. Малевича проблемой художественного образа обусловлена рядом причин, в частности, его негативным отношением к подражательному – мимезистичному – искусству. К. Малевич был убежден, что искусство не отражает окружающую действительность, а создает новую. Этот процесс «создания» происходит благодаря образу. Анализируя концепцию «нового искусства» К. Малевича, Л. Левчук подчеркивает значение его работы «Эстетика», на страницах которой художник провел сравнительный анализ принципов «построения» реалистического и нереалистического произведения живописи, показав в т.ч. и важность для художников нового поколения научиться «искать образ» [9, с. 182–185]. Данная работа ценна тем, что Малевич выступает в ней практиком, современником и непосредственным участником сложных художественных исканий начала XX в. Точку зрения Л. Левчук разделяет и украинский эстетик П. Храпко, подчеркивая, что К. Малевич поддерживал тех художников-экспериментаторов, для которых «построение образа», или точнее его «постоянный поиск», было «более ценностным» [10, с. 80–81].

Малевич стоял у истоков авангардного художественного объединения «УНОВИС» («Утвердители нового искусства»), основанного в г. Витебске, эмблемой которого стал знаменитый «Черный квадрат». В 1921 году в витебском журнале «Искусство» К. Малевич опубликовал Манифест УНОВИСа. Эта творческая организация вела активную деятельность. Ее представители устраивали художественные выставки и конференции, публиковали статьи, проводили митинги о новом искусстве, ставили митингоспектакли, к которым сами разрабатывали декорации. Постепенно открывались филиалы УНОВИСа в других городах России. Однако из-за резкого ухудшения условий работы, голода и болезней, художественная школа вынуждена была прекратить свое существование. Несмотря на трудности, деятельность единомышленников УНОВИСа стала важной вехой в истории мирового авангардного искусства, породив целый ряд радикальных преобразований художественного языка.

Особый интерес для нас представляют статьи К. Малевича в харьковском журнале украинских футуристов «Новая генерация», редактором которого был М. Семенко. В период с 1928 по 1930 гг. Малевич опубликовал 12 статей по проблемам архитектуры, новому изобразительному искусству, кубизму, конструктивизму, кубо-футуризму, динамическому и кинетическому футуризму, их эстетике и выявлению зависимости между цветом и формой в живописи.

Витебский художник еврейского происхождения Марк Шагал (1887–1985) был одним из самых известных представителей художественного авангарда XX в.; пожалуй, одним из немногих, проживших долгую творческую жизнь в искусстве. Многие исследователи характеризуют метод Шагала как индивидуально-новаторский, а метод Малевича – содержащий идею коллективного творчества. Коллективной идеей пронизана вся деятельность УНОВИСа. Несмотря на ряд творческих разногласий между выдающимися художниками, Шагал поддержал Малевича по организации УНОВИСа и способствовал изданию его книги «О новых системах в искусстве».

При реконструкции модели украинского футуризма образца 1909 г. мы учитываем определенную хаотичность и фрагментарность итальянского футуризма, присущие характеру его основателя Маринетти. Тридцатитрехлетний «отец футуризма» описала известный российский искусствовед, автор ряда фундаментальных работ по истории футуризма Е. Бобринская: «Все, кто писал о вожде футуристов, не-

изменно подчеркивали парадоксальный сплав качеств его натуры : агрессивный и сентиментальный, тонкий дипломат и резкий воинственный агитатор, образцовый мужчина и страстный, непостоянный влюбленный; революционер и академик, националист и космополит, максималист и романтик, который нарисовал на своих флагах «пренебрежение к женщине» и «убьем лунный свет» [11, с. 6].

При всей сложности систематизации теоретических взглядов основателя футуризма Маринетти, выделяется его интерес к феноменам техники и урбанизации в органичной связи с проблемой традиций. Интерес к технике и техническому прогрессу Маринетти символизирует, с одной стороны, движение, скорость, ритм, силу; с другой – усовершенствование производства, позволяющее человеку наблюдать и воспринимать динамику как реальность. Практически все участники футуристического движения на всех этапах его становления и развития культивировали урбанизм, развивая новую эстетику – эстетику машинной индустрии и большого города. Комментируя этот аспект в программе итальянских футуристов, Л. Левчук отметила: «Преклоняясь перед уровнем технических достижений XX столетия, они в то же время пытались доказать, что технический прогресс влечет за собой духовное обнищание, что техника со временем уничтожит своего творца – человека. Стоит отметить, что футуристы, хотя, возможно, и на интуитивном эмоциональном уровне, все же ощутили противоречия между техническим прогрессом как процессом создания нового и его последствиями, которые могут иметь разрушительную силу для человека и человечества» [5, с. 4].

В процитированном фрагменте передано состояние внутренних «нестыковок» в позиции футуристов. Как можно воспевать технику, признавая ее драматическое влияние на судьбу человека?.. Если исчезает человек – творец и «потребитель» техники, то на чем и для кого «строится» футуристическое искусство?.. В данном контексте особый вес приобретает тезис футуристов «преодоления человека» и «смерти на обочине юности». Можно согласиться с Е. Бобринской, что «в динамике новой индустриальной и урбанистической реальности они видели скорее мифологизированный образ своей «религии жизни», в которой центральное место принадлежало «жажде абсолютной силы и бессмертия» [11, с. 22]. На наш взгляд, технизация или урбанизация итальянского футуризма – со всеми «за и против» – может сегодня восприниматься и оцениваться в «чистом» виде. Эти идеи целесообразно интерпретировать с учетом склонностей самого Маринетти как к процессу создания «новых мифов», так и к увлеченности мистикой и теософией: в ряду футуристических идей времени становления этого художественного направления реальность, мифология, игра, мистификация настолько переплетены, что кое-где не позволяют отделить зерна от плевел.

Технико-урбанистическими мотивами пропитана поэзия М. Семенко. Его увлечение техническим прогрессом, воспевание урбанизированной реальности не несут в себе ту жесткость и агрессивность, которая свойственна итальянскому футуризму. Семенко больше волнует своеобразный поэтический диалог «село – город», сравнительное использование технико-урбанистической тематики ради демонстрации исчерпанности «крестьянского» направления украинского искусства. В наследии поэта этот диалог совмещает технико-урбанистические настроения с проблемой традиций в искусстве, позволяет сохранить привкус лиризма и психологизма поэзии 1920-х годов. По нашему мнению, верный путь осмысления технико-урбанистических мотивов в творчестве Семенко и других представителей украинского футуризма предложен А. Белой. Литературовед сделала акцент на «истоках урбанистической лирики», которые следует искать «в период «стилевого» наслоения последней трети XIX в., в декадансе как заключительном аккорде философии европейской культурной исчерпанности» [4, с. 106]. Перспективным является предложение А. Белой сопоставить творческие позиции М. Семенко и И. Северянина относительно содержательной ориентации урбанистической поэзии [4, с. 108–110].

Что касается Маринетти, то параллельно с технико-урбанистической ориентацией футуризма, он решительно отрицает традиции классического искусства и художественных школ. Поскольку одним из носителей традиций выступают музеи, итальянские футуристы провозгласили последовательную борьбу против этого общественного достояния. Позже достаточно откровенно Маринетти и его сторонники вообще стали отрицать моральные и художественные ценности культуры как таковой.

Проблематика традиций и отношения к искусству прошлого не только занимала важное место в теоретических программах, но и демонстрировала определенные расхождения между заявлениями и реальными поступками некоторых футуристов. Итальянцы отрицали сам феномен традиций и достояния классического искусства. Их абсолютно не устраивала логика развития: «традиция – преемственность – новаторство». Если проанализировать живописные полотна итальянских футуристов Дж. Балла «Уличный фонарь» (1910–1911), У. Боччони «Состояние души» (1911), Ф.-Т. Маринетти «Слова на свободе» (1912), Л. Руссола «Динамизм автомобиля» (1912), Дж. Северини «Санитарный поезд» (1915), то станет понятно, что практически все итальянские футуристы-живописцы признают феномен новаторства без каких-либо намеков на прошлое художественное достояние.

Близкое к итальянскому пренебрежению традициями демонстрировали и украинские футуристы. В 1914 г. в предисловии к «Дерзанию» – первому сборнику украинской футуристической поэзии – М. Семенко «сжигает» «Кобзарь» Шевченко, а позже – в 1924 и 1928 гг. – издает собственный «Кобзарь», а также «Малый Кобзарь и новые стихотворения». Все это делается вполне осознанно, т.к. является актом пренебрежения к классику украинской литературы, к той поэзии, которая, по мнению футуристов, исчерпала себя. М. Семенко предвзято относился к национальному фактору искусства, кое-где воспринимая национальное как провинциальное.

Позиция русских футуристов по отношению к традициям была противоречивой. Например, призывая уничтожать музеи и избавляться от классиков, В. Каменский работал над поэмой «Степан Разин»; считал, что именно этот народный герой близок футуристам. Само создание поэмы «Степан Разин» эмоционально и страстно поддерживал Д. Бурлюк, называя Каменского «Вася Разин» и призывая «работать Степана». В. Хлебников «благословил» Каменского, а М. Кульбин призвал его «писать кровью», ведь «смелость футуризма выше искусства. Мы перешли грани возможного – мы идем дальше» [6, с. 173–175].

Понятно, что не только символический образ Степана Разина стал свидетельством признания персоналий российской истории, но и возможность их включения в новый культурный контекст. Многие русские футуристы восхищались архаикой, фольклором, не отрицали эстетико-художественную оригинальность традиционного русского лубка. Этот аспект развития русской модели футуризма принципиально не совпадал с итальянской ориентацией, именно за увлечение примитивным искусством, архаикой и фольклором их критиковал Маринетти во время визита в Москву. Как отмечает Л. Левчук, по мнению Маринетти, «наиболее «итальянским» среди русских футуристов был В. Маяковский» [5, с. 7].

Возвращаясь к итальянской модели футуризма, отметим, что попытки уничтожить достояние прошлого, способствовать появлению «великой Италии» и направить художников на создание будущего таким, каким его видели итальянские футуристы – причины, которые привели Маринетти в ряды сторонников фашистской идеологии, к поискам и контактам единомышленников среди европейской художественной интеллигенции. В этом контексте показательной является встреча Маринетти в 1934 году с Готфридом Бенном (1886–1956) – известным немецким поэтом, который в 1930–40-х годах поддерживал фашизм. В это время уже не все футуристы разделяли взгляды Маринетти. Сегодня обнаружено немало документов, авторы которых свидетельствуют о внутренних политических разногласиях среди сторонников Маринетти. Разделяя его художественные искания, они отмежевывались от политических симпатий «отца футуризма». Политическая и идеологическая позиция – тот фактор, который оставляет русский и украинский футуризм на противоположном от итальянского берега. Русские и украинцы были страстными сторонниками левых идей и приветствовали 1917 – год октябрьских революционных событий.

Выводы. Подводя итог, отметим следующее: 1. Футуризм, сформировавшись в Италии, постепенно стал мощным явлением авангардного мирового искусства в целом. Современники его воспринимали как искусство будущего. Футуризм побуждал к серьезным экспериментам в разных видах искусства, наиболее выразительно продемонстрировал свои возможности в поэзии и живописи. 2. Заняв в первые десятилетия XX в. свое место в художественной жизни большинства европейских стран, футуризм сыграл важную роль в воплощении новаторских эстетико-художественных тенденций в русском и украинском искусстве этого периода. 3. Украинский футуризм сформировался как самобытное явление, прежде всего, в поэзии и живописи 1914–1937 гг.; сыграл заметную роль в обновлении украинской культуры: в переводе ее «с рельс крестьянских на рельсы большого города» за счет смелых экспериментов с художественным содержанием и формой. 4. Сравнительный анализ итальянской, русской и украинской футуристических моделей позволяет утверждать, что украинские футуристы значительное внимание уделяли теоретическому обоснованию принципов нового искусства, пытаясь включить его в общее социально-политическое и идеологическое движение страны. 5. Украинский футуризм не просто оказался звеном в европейском футуристическом движении, а заявил о себе как самоценном феномене, отстаивая по разным позициям собственные идеи и специфическую теоретическую концепцию.

ЛИТЕРАТУРА

1. Крусанов, А. Русский авангард: 1907–1932 : исторический обзор : в 3 т. Т. 1 : Боевое десятилетие / А. Крусанов. – СПб. : Новое лит. обозрение, 1996. – 320 с.
2. Личковах, В.А. Від Фауста до Левертюна: вступ до некласичної естетики / В. А. Личковах. – Чернігів : Міжнар. фонд „Відродження”, 2002. – 181 с.
3. Складенко, Г. Проблеми дослідження української образотворчості XX століття в контексті історії мистецтва / Г. Складенко // Мистецькі обрії. – 2002. – Вип. 3. – С. 31–39.
4. Біла, А. Український літературний авангард : пошуки, стильові напрямки / А. Біла. – Київ : Смолоскип, 2006. – 464 с.

5. Левчук, Л. Футуризм: історія, теорія, мистецька практика / Л. Левчук // Актуальні філософські та культурологічні проблеми сучасності: альманах: зб. наук. пр. – Київ: КНЛУ, 2009. – Вип. 24. – С. 3–9.
6. Каменский, В. Путь энтузиаста. Автобиографическая книга / В. Каменский. – Пермь: Перм. книж. изд-во, 1968. – 240 с.
7. Богомазов, А. Живопись и элементы / А. Богомазов // Українські авангардисти як теоретики і публіцисти: зб. / упоряд. Д. Горбачов. – Київ: Тріумф, 2005. – С. 42–69.
8. Тузов, В. Культуротворчі процеси в Україні (кінець XIX – початок XX століття) як підґрунтя сучасних теоретичних інновацій: автореф. дис. ... канд. культурології: 26.00.01 / В. Тузов. – Київ, 2011. – 20 с.
9. Левчук, Л.Т. Українська естетика: традиції та сучасний стан / Л.Т. Левчук. – Київ: МАКЛАУТ, 2011. – 339 с.
10. Храпко, П.Ю. Естетичний дискурс українського авангардного мистецтва першої третини XX ст.: структурно-семіотичний аналіз: автореф. дис. ... канд. філос. наук: 09.00.08 / П. Храпко. – Київ, 2014. – 20 с.
11. Бобринская, Е. Футуризм / Е. Бобринская. – М.: Галарт, 2000. – 192 с.

Поступила 04.05.2017

UKRAINIAN FUTURISM WITHIN THE LOGICS OF AVANT-GARDE HISTORICAL DEVELOPMENT: PROBLEM DEFINITION

S. HOLODINSKAJA

The phenomenon of futurism as one of the most influential XX century's artistic movements in avant-garde is examined. The formation and the identity of Ukrainian futuristic model compared with both the Italian and Russian ones is revealed: Ukrainian futurists paid considerable attention to the theoretical grounds of new art principles and tried to employ socio political and ideological state's state into general one. The comparative analysis of the terms 'avant-garde' and 'division into periods' of avant-garde movement is done. It is noted that Ukrainian futuristic model was reflected in poetry and painting as well as in their synthesis – poetic art – in the absolutely vivid manner. Quero-futurism as the characteristic feature of Ukrainian futuristic model is drawn a special attention. It is emphasized that technological and urban motifs in the futurism-aimed artists' creative work, their shock value and neglecting of traditions and classical art pieces of work were of great importance.

Keywords: *avant-garde, avant-garde art, avant-garde movement, quero-futurism, futurism, Ukrainian futuristic model.*

УДК 130.2(477) "1853/1920":929.001

**ЖИЗНЬ И ТВОРЧЕСТВО ДМИТРИЯ ОВСЯНИКО-КУЛИКОВСКОГО:
ЖИЗНЬ РАДИ НАУКИ****Л.Г. ДАБЛО***(Мариупольский государственный университет)*

Сквозь призму духовных жизненных ценностей исследователя анализируются основные этапы научной деятельности выдающегося украинского ученого Дмитрия Николаевича Овсянико-Куликовского. Уделено внимание его воспитанию и образованию в многонациональном окружении, детским и юношеским годам, повлиявшим на формирование особого мировосприятия, психологическим истокам становления личности исследователя, который объединил в сфере своей научной деятельности лингвистику, литературоведение, славистику, психологию, художественную критику, метафизику, общественную и издательскую деятельность, редакторскую работу. В хронологическом порядке представлены исследования в области индологии, филологии, психологии. Показана исключительная роль и научное влияние идей харьковского ученого Александра Афанасьевича Потебни на жизнь и творчество Овсянико-Куликовского. Акцентировано внимание на серьезном значении, которое исследователь – выдающаяся фигура в истории панславянского цивилизационного развития – придавал психологическим проблемам развития наций.

Ключевые слова: научная деятельность, творчество, языкознание, санскрит, филология, ученый-исследователь, нация, национальность.

Введение. Обновление украинского общества, достижение качественно нового состояния жизни людей невозможно без привлечения духовного и творческо-поискового опыта выдающихся личностей прошлого. Среди них Дмитрий Овсянико-Куликовский – выдающийся украинский языковед, санскритолог и востоковед, автор научных трудов по истории античной философии, сравнительному анализу языков, мифологии, исследованию психологии творчества и русскому литературному наследию. Сегодня изучение его личного творчества актуально – он стоял у истоков украинской культурологии, которая формировалась в русле европейской гуманитаристики конца XIX – начала XX вв.

Историография научной проблемы осмысления его жизненных ценностей и научного пути включает исследования А. Ветухова, А. Горнфельда, С. Ольденбурга, П. Сакулина, Н. Аникина, И. Илюхина, А. Ковалевского, Н. Бойко, А. Грушинина, П. Николаева, О. Козыра, Н. Чухима, Я. Голобородько, Л. Левчук, Н. Никитина, М. Гусельцева и др. На протяжении XX в. неоднократно издавались научные труды Д. Овсянико-Куликовского, биографические исследования и очерки. Особую ценность для нас представляет его автобиография «Воспоминания», написанная в последние два года жизни. В этой книге ученый тщательно анализировал главные события жизни, творческие поиски и достижения, личные и служебные взаимоотношения. По глубине раскрытия собственного внутреннего мира, широте знаний, интересам, впечатлений и устремлений, которые касались его творческого восхождения и самосовершенствования, книгу можно сравнить с научным трудом.

Цель этой работы – выявить уникальные духовно-ценностные составляющие творчества через анализ этапов жизненного пути Дмитрия Овсянико-Куликовского.

Основная часть. Родился Дмитрий Николаевич Овсянико-Куликовский 4 февраля (по старому стилю 23 января) 1853 г. в зажиточной и знатной семье на юге Украины – в Каховке Херсонской области. Украинский эстетик Л. Левчук обратил внимание на многонациональное окружение Овсянико-Куликовских: «Род будущего ученого объединял представителей нескольких национальностей: украинцев, русских, греков, поляков, турок. Такая своеобразная «смесь» привела к интересным последствиям, а именно – интерес Овсянико-Куликовского к языкам, традициям, обычаям всех тех национальностей, чья кровь текла в его жилах» [1, с. 52]. Он с детства увлекался своей родословной и прошлым своих именитых предков. Охотно и бережно собирал различные семейные документы, упорядочивал переписки и приветственные посвящения, официальные и государственные награды и грамоты, заинтересованно изучал и систематизировал семейный архив. Изучать было что. Его предки были потомками запорожских казаков. Их семья укоренилась в Таврии в XVIII в., когда прадед Дмитрий Куликовский после выхода в отставку приобрел на юге Малороссии «целую степь от Днепра до Перекопа». А дальше, получив крепостных крестьян в Курской губернии, заселил эти земли и стал богатым помещиком.

Династия Овсянико-Куликовских была чрезвычайно известной и влиятельной в Таврической и Херсонской губерниях, авторитет усиливали дружеские и брачные связи, вплоть до губернаторских

кругов. Приветливая и дружелюбная семья Овсяннико-Куликовских была в почете, а с мнением отца будущего ученого – Николая Овсяннико-Куликовского – считались даже представители краевой элиты. Дмитрий очень гордился родительскими заслугами: «Как общественный деятель, как землевладелец, как человек «видный», «с весом» и «статусом», мой отец был чрезвычайно популярным если не во всем Новороссийском крае, то, по крайней мере, в двух губерниях – Таврической и Херсонской» [2, с. 360].

Семья проживала главным образом в южных роскошных усадьбах – в Бехтерах и Каховке. Высокий уровень достатка и комфорта, удовлетворения потребностей, личной свободы и социальной защищенности позволял будущему ученому чувствовать себя уверенно и раскованно только в условиях духовной удовлетворенности, внутренней гармонии, психологической уравновешенности, не выдерживая какого-либо давления и принуждения. Первые знания он получил в родном доме с помощью персонального учителя – Адольфа Марсикани, который после защиты диссертации имел еще и профессию врача.

Талантливый педагог не слишком нагружал своего ученика, но его занятия были интересными, познавательными, ориентированными на развитие умственных способностей и самостоятельное мышление. Снисходительный, тактичный и добросовестный воспитатель планировал комплекс занятий таким образом, чтобы в них были подвижные игры и развлечения, творчество и упражнения. Очевидно, сознательно сформированный синергетический дуэт педагога и врача дал свой эффект, в подходе к воспитанию подсказал ученому необходимость учитывать физические и психические особенности и потребности реального ребенка, а не бездумно придерживаться стандартных программ или предписаний «канонического» учебно-воспитательного процесса.

При формировании личности пытливого и вдумчивого будущего ученого не последнюю роль сыграло, по нашему мнению, и то, что Марсикани достиг в тандеме «учитель-ученик» такой атмосферы, которая соответствует категории «педагогика сотрудничества». Особых ученических способностей в этот период будущий профессор не обнаружил, хотя охотно и много читал, иногда пробовал себя в создании «идеологических» произведений, как он их называл, с определенными историко-философскими трактовками разных этически-моральных и духовных проблем. Это указывало на необходимость перехода от домашних занятий к формализованному обучению, Дмитрий поступил сразу в третий класс Ришельевской гимназии в Одессе.

Тут ему повезло с талантливым преподавателем Леонидом Смолянским, в дальнейшем известный украинист, один из руководителей одесской «Громады». Но пребывание в Одессе не было продолжительным; он учился всего один год (1874/1875), по семейным обстоятельствам вынужден был продолжить обучение в симферопольской гимназии. В это время привлекает внимание ряд интеллектуально-психологических особенностей формирования мировоззрения будущего исследователя; в частности, склонность к самоанализу, что воспринималось как нетипичный признак для подросткового периода, для молодого человека, окруженного изобилием, комфортом и всесторонней поддержкой близких и родных. На удивление, все эти блага не расслабили волю Дмитрия, а, наоборот, чистота помыслов, высота мечтаний и идеалов влекли его в мир культуры, знаний, древности, сакрального. Неординарность поведения и коммуникативных потребностей свидетельствовали о его выраженном интровертном типе психики: ему не надоедало уединение, он охотно довольствовался «обществом» книг и размышлениями.

Однако существовала проблема с широким общением: он неохотно знакомился, потому что считал, что у него это выходит неудачно, будто он оставляет невыгодное впечатление. Такая закрытость натуры была, прежде всего, связана с излишней застенчивостью, неумением справиться с волнением, которое заканчивалось растерянностью. Ему мешало самовнушение, что он неуклюж, не интересен в общении, а значит и не способен проявить свои интеллектуальные качества. Тайно он глубоко переживал проблему своей необщительности, скованности и неуверенности. К счастью, ему хватило самокритичности и решимости, чтобы поставить цель – преодолеть интровертность и надуманную неполноценность, внутреннюю замкнутость. В значительной мере они были последствиями недостающей среды ровесников или необходимой социализации в детские годы. С другой стороны, можно предположить, что именно под влиянием этих переживаний у него сформировалась личная система своеобразного самоконтроля, в которую входила исследовательская склонность и к литературному творчеству, и к собственному внутреннему миру. А это, в свою очередь, стало основой для формирования сознательной системы самоорганизации и самоанализа, возможности мобилизовать свои духовные силы и направить их на устранение собственных внутренних психологических недостатков.

Обратим внимание и на тот факт, что гимназист Дмитрий Овсяннико-Куликовский именно в этот период не только определил свой гуманитарный ареал интересов, проявил склонность к изучению языкознания и литературы, выявлению их роли и значимости в обществе, но и обрел твердое намерение погрузиться в психологическое пространство человеческой души, «побродить» в лабиринтах ее очень чувствительной восприимчивости и эмпатии. Важно подчеркнуть, что нелегкая победа над несовершенством своего личного «Я» была осуществлена им не только для собственного душевного здоровья и удовольст-

вия, а главное, ради максимальной гармонизации взаимоотношений с близким окружением, для адаптации в объективных и непредсказуемых условиях социума, восприятия его законов, с которыми непременно связан жизненный сценарий или судьба каждого индивида.

Еще один момент его личностного становления заслуживает внимания. Он касается одной из психологических черт характера Д. Овсяннико-Куликовского, которая проявилась, а, возможно, и «прислушалась» еще со студенческих лет. Мы обозначим ее как гибкость, толерантность, терпимость, дипломатичность в отношениях с малознакомым окружением. Тут дело не в дефиниции, а в сути и функциональной роли в жизненных ситуациях. Именно Дмитрий Николаевич признавал и вспоминал, откровенно называл это свойство своей натуры «существенной чертой поведения» в различных ситуациях, комментировал его «как линию взаимоотношений и общения», «не лишенную определенного психологического интереса». Показательной является и самокритичная вздумчивость, с помощью которой он объяснял, что способность налаживать взаимоотношения с разным по взглядам окружением «была не нарочитой...», подчеркнуто добавляя: «...но, приспособляясь, я не подстраивался» [2, с. 399–400]. То есть он дорожил своим достоинством и свободой мысли.

После окончания Симферопольской классической гимназии (1871) восемнадцатилетний Дмитрий Овсяннико-Куликовский поступил в Петербургский университет, в котором учился всего два курса. Тяжело переболев тифом, по настоянию врачей он вернулся на юг – в Одессу. Здесь он завершил полный курс тогдашнего Новороссийского университета, получил высшее образование. В том же году на историко-филологическом факультете защитил кандидатскую диссертацию «О языке повести временных лет», получил степень кандидата филологических наук. В 1877 г. он на свои средства выехал для стажировки за границу и подготовки к работе на кафедре сравнительного языкознания и санскрита Новороссийского университета. До 1882 г. совершенствовался преимущественно в санскритологии, занимался текстом «Зенда-Авесты». Большую часть командировки молодой стажер провел в Париже, где работал с профессорами Х. Бенауло (классический санскрит), А. Бергенъ (Веды), И. Дормистер (Авеста, пехлеви). Изучал также древнеперсидский, новоперсидский и древнееврейский языки.

Вернувшись в 1882 г. в Россию, он защитил в Московском университете работу «Разбор мифа о Соколе, принесшем цветок Сомы» – небольшой этюд о сокровищнице ведийской мифологии. И сразу был избран приват-доцентом историко-филологического факультета Новороссийского университета; читал лекции по курсам санскрита, сравнительной грамматике санскрита и древнеиранских языков. В 1884 г. в Харьковском Императорском университете Д. Овсяннико-Куликовский защитил магистерскую диссертацию «Опыт изучения вакхических культов индоевропейской древности в связи с ролью экстаза на ранних ступенях развития общественности» (1885), сдал экзамен на звание магистра сравнительного языкознания и санскрита.

Творчество Д. Овсяннико-Куликовского детально проанализировал украинский культуролог Я. Голобородько в работе «В ореоле интеллектуальности». Он отметил, что ученый «был честолюбивым человеком в конструктивном смысле этого слова и никогда не скрывал этого. Он был представителем аристократического рода, гордой династии, и это обязывало его быть достойным своей благородной фамилии» [3, с. 13]. Ученый-исследователь и мыслитель Д. Овсяннико-Куликовский «начинается» с честного самоанализа особенностей и недостатков для определения путей к совершенству и самоутверждению. Добавим, что жизненным кредо еще студента-старшекурсника, эрудита Д. Овсяннико-Куликовского, был тезис: наука на всю жизнь и всю жизнь для науки. В этом тезисе сфокусирована сущность его профессиональной деятельности.

Увлеченность наукой не помешала ему участвовать в общественно-политической жизни большого города. В Одессе он наладил связи с активистами украинского национального движения и даже стал членом одесской краевой организации «Громада». Здесь встретился с Михаилом Драгомановым – убежденным пропагандистом идеи автономии Украины. Молодого ученого Дмитрия Овсяннико-Куликовского захватили смелые взгляды и культурно-просветительские идеи последовательного народника-демократа. Их отношения переросли в дружбу, которая связала двух исполинов мысли. По данным Я. Голобородько, о Михаиле Драгоманове ученый писал: «Я стал его горячим поклонником и сторонником...». И это была правда, потому что Драгоманов пробудил у него неподдельный интерес к общественной жизни и национальным проблемам народа, которыми Д. Овсяннико-Куликовский заинтересовался так же внимательно, как культурой и историей Украины. Я. Голобородько отметил, что «украинофильство ученый понимал как тактику конкретных действий ради повышения уровня украинской жизни и содействия украинской культуре, искусству, духовности» [3, с. 17].

Отметим и тот факт, что и в Петербурге Д. Овсяннико-Куликовский был знаком с общественным деятелем социалистом В. Марковичем (сыном Марко Вовчок (настоящее имя Мария Александровна Вилнская), а за границей общество ему составляли Г. Лопатин (Париж), Н. Морозов (Париж), Н. Зибер (Берн), П. Лавров (Париж), Н. Чайковский и другие поборники прогрессивных идей свободы и демокра-

тии. Именно в этот период были опубликованы политические труды Д. Овсяннико-Куликовского «Записки южно-русского социалиста» и «Культурные пионеры». Однако он никогда больше не возвращался к политическим темам, поскольку наука была для него превыше всего. А этот политико-публицистический дебют в нелегальном издании вызвал резонанс в эмигрантских кругах, позицию автора критиковали за либеральность.

После защиты магистерской работы в 1884 г. журнал «Русское богатство» напечатал статью «Зачатки философского сознания у индусов», а в 1885 г. в Вестнике «Записки Новороссийского университета» появилась статья «О «быке» в религиозных представлениях Востока». Подчеркнем, что 1880-е годы были чрезвычайно насыщенными для Д. Овсяннико-Куликовского. Он плодотворно работал, писал, печатался, защищал статус ученого. В 1887 г. вышел его труд по индологическим исследованиям «К истории культа огня у индусов в эпоху Вед» (в Вестнике «Записки Новороссийского университета» и отдельным изданием на 120 страницах). Эта работа стала докторской диссертацией, которую он защитил в том же году в Новороссийском университете (Одесса) и получил научную степень доктора. Поражает темп карьерного роста: за пять лет 3 квалификационные защиты. Я. Голобородько отметил: «Таких темпов научного роста можно достичь лишь при условии синтеза одаренности и вдохновения, в основе которых находится любовь – любовь к тому делу, которое выполняешь, к своему имени, роду, что стоит того, чтобы их утверждать новыми династическими успехами» [3, с. 19].

Чрезвычайно ответственное отношение Овсяннико-Куликовского к самому понятию «истинный ученый» было связано, прежде всего, с постоянным интеллектуальным обогащением претендента на это высокое звание, а также со стабильным поиском новых проблем и объектов исследования, с глубокими научными изысканиями и разработками. Он отстаивал мнение, что высокого звания ученого заслуживает лишь тот, кто стабильно подтверждает свою профессиональную состоятельность, инициативу и квалификацию. Как объективный ценитель эффективной научной деятельности, он высоко ставил понятие «индекс научной стабильности», позволяющий иметь заслуженную популярность благодаря цитированию, ссылкам и критике, звучанию идей ученого в полемических дискуссиях и научных дебатах. Показательно, что на протяжении дальнейшей самореализации научный рейтинг самого Д. Овсяннико-Куликовского неуклонно рос, достигая заслуженной славы в научных кругах на родине и за ее пределами. Так, парижский журнал *Revue de L'histoire des religions* напечатал (1889) отрывок из докторской диссертации «*Les trois feux sacres du Rig-Veda*», в 1889 и 1890 годах были опубликованы две статьи в журнале «Вопросы философии и психологии» под заглавием «Очерки из истории мысли». В 1892 и 1893 годах издаются два раздела «Ведийских этюдов»: «Индра-висвакаршани» и «Сыны Адити». Отметим, что «Ригведа» была не просто эпизодом в исследовании проблем востоковедения или уникальным памятником древней культуры, а закодированным текстом, мощным психологическим источником для творческого вдохновения учёного.

Памяти своего учителя Д. Овсяннико-Куликовский посвятил статью «Потебня как языковед-мыслитель». В этом же 1893 г. его теоретическое исследование «Язык и искусство» появилось в «Северном вестнике», затем вышло отдельное издание в Санкт-Петербурге. В этой книге автор разработал теоретическую базу взаимосвязи лингвистики и художественного творчества, обосновал причастность языка к созданию художественных форм и образов. Здесь проявилось научное влияние Александра Афанасьевича Потебни, который еще в своей первой работе «Слово и мысль» (1852) высказал идею взаимосвязи между словом и искусством. Исследователь О. Полищук отметила сущность этой идеи: «Символизм языка, – писал А. Потебня, – наверное, может быть назван его поэтичностью; наоборот, забвение внутренней формы кажется нам прозаичностью слова. Если это сравнение верно, то вопрос об изменении внутренней формы слова оказывается тождественным вопросу отношения языка к поэзии и прозе, то есть к литературной форме вообще. Поэзия является одним из искусств, поэтому связь ее со словом должна указывать на общие стороны языка и искусства» [4, с. 145].

Еще после получения докторской степени Д. Овсяннико-Куликовский был назначен экстраординарным профессором Казанского университета, а в 1888 г. ему предоставили место ординарного профессора в одном из самых престижных учебных заведений – Харьковском университете. В 34 года он стал доктором индоиранской филологии, должность профессора открывала перед ним широкие научные перспективы, особенно с учетом того, что он уже определился относительно направлений научной деятельности: лингвистика, сравнительное языкознание, санскритология. Казалось бы, можно уверенно двигаться в выбранном направлении. Но не таким был темперамент молодого профессора. Его «научный азарт» попал в поле зрения гениального Александра Потебни – авторитетного и заслуженного мэтра, которого пораженный педагог Д. Овсяннико-Куликовский в своей работе назвал «лингвистом-мыслителем».

Посещая лекции Потебни, Овсяннико-Куликовский заинтересовался вопросами социально-психологической наполненности художественной литературы, практически нераскрытых в литературоведении психологических аспектов этих проблем. Погружившись в новую творческую стихию, он работал на-

стойчиво и системно, с энтузиазмом и вдохновением. Практически каждый год публиковал труды, в которых через призму объективной взаимосвязи общественно-исторических особенностей эпохи и тогдашней тематики художественной литературы исследовал творчество многих выдающихся писателей царской России. Он чрезвычайно высоко ценил идеи А. Потебни по философии и психологии сознательной речи как человеческого феномена и его материализованной формы – письма, а, следовательно, и литературы. Особое значение придавал трудам «Мысль и язык», «Из записок по русской грамматике», считая их ориентиром для проникновения в тайны взаимных переплетений и обоюдных воздействий процессов рождения мысли и ее письменного оформления.

Научное наследие Д. Овсяннико-Куликовского конца XIX – начала XX вв. убеждает, что именно под влиянием идей А. Потебни у него возникло стремление рассматривать любое явление языка и литературы в плане раскрытия его психологического наполнения и происхождения. Этим объясняем решение провести масштабное исследование целого ряда литературных произведений XIX в. выдающихся русских писателей. Особенность методологического подхода Д. Овсяннико-Куликовского заключалась в масштабности: он держал в исследовательском поле зрения не только авторское правдивое отражение событий и персонажей на фоне общей панорамы общественной жизни, исторических процессов данной эпохи, но и предвидел будущую читательскую аудиторию, ее возможную реакцию, отзывы, специфику восприятия. В течение 1890-х годов появился цикл работ Д. Овсяннико-Куликовского, в которых он, с одной стороны, пытался раскрыть «ученые вопросы», то есть общечеловеческие проблемы, освещаемые через жизненные коллизии героев писателем, а с другой, – выяснить мировоззрение самого писателя как активного субъекта культуры своей эпохи.

В 1896 г. были напечатаны «Этюды» о творчестве И. Тургенева – первая работа с апробированной методологией литературоведа-психолога, который в критически-исследовательском очерке освещает проблемы тогдашней России, а в образе Базарова символично обнажает проблему отсутствия гармонии между креативной личностью и общественным равнодушием. Вскоре появляются аналогичные по идейной направленности монографии, в которых Д. Овсяннико-Куликовский проанализировал творчество «Гоголя», «Толстого как художника» (1899). Затем были изданы работы «Лермонтов», «Грибоедов», «Этюды о творчестве Чехова», «Достоевский», в таком же ракурсе рассмотрено творчество И. Гончарова, В. Короленко, Н. Горького и других писателей.

Книги имели большой резонанс. В адрес исследователя поступило немало острой и снисходительной, предметной и аморфной, справедливой и несправедливой критики, в частности, относительно его индивидуализма, а также по поводу якобы отсутствия самих представлений о стиле и жанре отобранных для исследования литературных объектов. Подчеркнем, что за период с 1907 по 1911 г. было собрано девятитомное издание литературно-психологических исследований Д. Овсяннико-Куликовского, а в 1912-1914 вышло в свет второе издание, при чем некоторые тома выдержали пять изданий. Кратко представим эту серию: том I – М. Гоголь; т. II – И. Тургенев; т. III – Л. Толстой; т. IV – А. Пушкин; т. V – А. Герцен, В. Белинский, Н. Добролюбов, В. Короленко, А. Чехов, М. Горький; т. VI – Статьи по теории поэзии и психологии творчества, о религии индусов и т.п. Тома VII – IX – История Российской интеллигенции (три части).

В своей научной деятельности Д. Овсяннико-Куликовский эволюционировал от языкознания к литературоведению, а затем к проблемам истории, культуры и даже психологии художественного творчества. В 1905 г. ученого пригласили в Петербургский университет, в 1907 – избрали почетным академиком Санкт-Петербургской академии наук за выдающиеся достижения в области филологии и весомый вклад в развитие литературоведения.

Первое десятилетие XX в. было наиболее интенсивным и напряженным. На жизненном пути Д. Овсяннико-Куликовского начался новый этап мощной многовекторной деятельности – преподавательской. Он читал в университете курс сравнительного синтаксиса индоевропейских языков, но на его лекции собирались студенты из других университетов, аудитории не могли вместить всех желающих, приходилось использовать актов зал. Популярность его росла, появлялись все новые и новые обязанности и направления деятельности. Он читал лекции в обществе распространения образования; занимался редакторской деятельностью – редактировал популярный в России «Вестник Европы», в который привлек М. Горького, поддержав его таким образом в чрезвычайно трудное время. Выдающийся лингвист участвовал в работе I съезда преподавателей русского языка и литературы, даже выступил на публичных вечерах памяти Л. Толстого и Т. Шевченко.

Много внимания ученый уделял исследованию психологических проблем развития наций. Учитывая вероятность возможных межэтнических конфликтов, на первое место он ставил миротворческую миссию, толерантность этнических общин и целых народов, а также уважение к национальным меньшинствам и народностям. Научные интересы и энергия общественно-просветительской деятельности Д. Овсяннико-Куликовского не исчерпались, но на пути реализации его идей и планов встали война, рево-

люционные потрясения 1905–1917 гг., радикальные изменения и трагические потери, разрушения, перевороты, общественные драмы и личные трагедии. Лишенный возможности вернуться после летнего отдыха на юге к своему привычному делу, Овсяннико-Куликовский начал работать над книгой воспоминаний. В апреле 1920 г. в условиях послереволюционного хаоса и всестороннего спада он получил предложение возглавить кафедру русской филологии Одесского университета, однако уже летом этого года его тяжело заболел, 10 октября 1920 г. Д.Овсяннико-Куликовского не стало.

Заключение. Осмысление этапов творческого пути и духовных ценностей выдающегося ученого позволяет утверждать, что Дмитрий Овсяннико-Куликовский личным примером доказал: человек многого способен достичь, когда есть цель и возможность сконцентрировать на ней свои усилия. Будучи одаренной личностью, Дмитрий Николаевич посвятил свою жизнь великой идее и великому делу – служению культуре и духовности. Он стал выдающейся фигурой в истории панславянского цивилизационного развития, соединив в своей научной сфере деятельности лингвистику, литературоведение, славистику, психологию, художественную критику, метафизику, общественную и издательскую деятельность, редакторскую работу. Благодаря энциклопедическим знаниям стал академиком, к заслугам которого относятся акцентирование национальных проблем и отстаивание права каждого этнического образования на достойную свободную жизнь в кругу равноправных, толерантных наций и народов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Левчук, Л.Т. Теоретичний потенціал міжнаукового підходу / Л.Т. Левчук // Гуманітарний часопис. – 2015. – № 2. – С. 5–11
2. Овсяннико-Куликовский, Д.Н. Литературно-критические работы : в 2 т. / Д.Н. Овсяннико-Куликовский ; сост., примеч., подгот. текста И. Михайлова. – М. : Художеств. лит., 1989. – Т. 1 : Статьи по теории литературы. Гоголь. Пушкин. Тургенев. Чехов. – 541 с.
3. Голобородько, Я.Ю. Аристократ філологічної думки: 4 грудня – 150 років від дня народження Дмитра Овсяннико-Куликовського / Я.Ю. Голобородько // Вісн. НАН України. – 2003. – № 1. – С. 47–54.
4. Поліщук, О.П. Інтуїція: природа, сутність, евристичний потенціал : моногр. / О.П. Поліщук. – Київ : Парапан, 2010. – 228 с.

Поступила 03.05.2017

“LIFE FOR THE SAKE OF SCIENCE” (BASED ON D. OVSIANIKO-KULIKOVSKI'S LIFE AND CREATIVITY)

L. DABLO

The article aims to thoroughly analyze the life and the main stages of research activities of D. Ovsianiko-Kulikovski, an outstanding Ukrainian scientist. Special attention is paid to his multinational origin as well as to his childhood and adolescence that influenced formation of his views and his formation as a scientist. The author characterizes the range of his scientific interests and chronologically shows research thereof in such fields as Indology, philology and psychology. The article also highlights the scientist's main works and shows the exclusive role played by A. Potebnia, a scientist from Kharkov, in D. Ovsianiko-Kulikovski's life and creativity. The author accentuates the research of psychological issues of nations' development as well as the fact that the scientist considered national issues to be very important. The article has proved that he became an outstanding figure in the history of Pan-Slavic civilizational development.

Keywords: scientific activities, creativity, linguistics, Sanskrit, philology, researcher, nation, nationality.

ФИЗКУЛЬТУРА И СПОРТ

УДК 796.091.2

ПРОЕКТНОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ ЦЕЛЕВОЙ СОРЕВНОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВЫСОКОКВАЛИФИЦИРОВАННЫХ МЕТАТЕЛЕЙ МОЛОТА

канд. пед. наук, проф. В.В. РУДЕНИК, И.Г. ТИХОН
(Гродненский государственный университет имени Янки Купалы)

Исследована эффективность использования высококвалифицированными метателями молота двигательного потенциала в условиях проведения главных стартов спортивного сезона. Разработаны теоретические основы проектного моделирования целевой соревновательной деятельности высококвалифицированных метателей молота. Определены показатели, на которых основывается расчетное прогнозирование целевого спортивно-технического результата в метании молота и которые целесообразно использовать в процессе анализа многолетней тренировочной и соревновательной деятельности высококвалифицированных метателей молота. Установлены внешние параметры целевой соревновательной деятельности высококвалифицированных метателей молота, осуществляемой спортсменами во время выполнения бросков спортивного снаряда, в процессе состязаний между попытками, а также внешние параметры целевой соревновательной деятельности высококвалифицированных метателей молота, осуществляемой спортсменами вне спортивных состязаний. Установлено, что достижение внешних модельных параметров целевой соревновательной деятельности высококвалифицированных метателей молота основывается на «внутренних» биофункциональных параметрах.

Ключевые слова: метание молота, соревновательная деятельность, спортивный результат, двигательный потенциал, модельно-целевой подход.

Введение. В процессе подготовки высококвалифицированных метателей молота к главным стартам спортивного сезона решается общая задача: повысить до необходимого уровня эффективность системы движений при выполнении основного соревновательного упражнения и научиться ее реализовывать в условиях проведения главных стартов спортивного сезона [1; 2].

Частные задачи процесса подготовки [1; 2]:

- 1) повысить двигательный потенциал к моменту главных стартов спортивного сезона до уровня, который позволит реализовать соответствующую систему движений;
- 2) научиться эффективно реализовать двигательный потенциал в условиях конкретной соревновательной деятельности (конкретных основных стартов спортивного сезона).

Вторая частная задача подготовки высококвалифицированных метателей молота имеет две взаимосвязанные составляющие:

- научиться эффективно использовать двигательный потенциал в относительно стандартных условиях внешней среды и внутреннего состояния организма (прикидки, контрольные старты, отборочные соревнования и др.);
- научиться эффективно использовать двигательный потенциал в условиях проведения главных стартов спортивного сезона.

Анализ соревновательной деятельности белорусских высококвалифицированных метателей молота в предолимпийский период (2013–2015 гг.) показал (табл. 1), что спортсмены относительно эффективно решают первую частную задачу подготовки и первую составляющую второй частной задачи подготовки, доказательством чего являются результаты подготовительных и отборочных соревнований спортсменов.

Так, в 2015 году на главном легкоатлетическом форуме – Чемпионате мира в Пекине – за сборную команду Республики Беларусь выступали три спортсмена: Иван Тихон, Павел Борейша и Юрий Шаюнов. Белорусские метатели молота, достигнув высоких результатов в отборочных соревнованиях, не смогли преодолеть квалификационный барьер: Иван Тихон «уступил» своему лучшему результату отборочных соревнований (77,46 м) 5,58 м (снижение результата составило 7,2%); Павел Борейша «уступил» своему лучшему результату отборочных соревнований (77,03 м) 5,62 м (снижение результата составило 7,3%); Юрий Шаюнов «уступил» своему лучшему результату отборочных соревнований (76,85 м) 3,98 м (снижение результата составило 5,18%).

Таблица 1. – Выступления белорусских высококвалифицированных метателей молота в предолимпийском цикле (2013–2015 гг.)

Спортсмен	2013		2014		2015	
	Лучший результат спортивного сезона, м	Результат в главном старте сезона, м	Лучший результат спортивного сезона, м	Результат в главном старте сезона, м	Лучший результат спортивного сезона, м	Результат в главном старте сезона, м
Тихон И.Г.	–	–	–	–	77,46	71,88
Борейша П.Г.	75,62	–	76,86	74,73	77,03	71,41
Коломоец С.В.	75,66	–	76,55	72,14	77,43	–
Шаюнов Ю.В.	78,99	73,68 (кв.: 75,18)	77,46	–	76,85	72,87
Дубицкий О.В.	73,40	–	75,56	–	76,67	–
Махросенко З.С.	76,08	–	75,56	–	74,28	–
Кривицкий П.	79,36	74,45	79,39	78,50	76,20	–
Святохо В.	79,16	72,05	75,55	–	72,84	–

В таблице 2 представлены результаты финалистов Чемпионата мира 2015 г. по метанию молота (г. Пекин) и сравнительный анализ результатов с лучшими результатами этих спортсменов, показанных в подготовительных и отборочных соревнованиях.

Как видно из таблицы, два спортсмена (Сергей Литвинов и Давид Седерберг) показали результаты, соответствующие высшим личным достижениям спортивного сезона. У других финалистов Чемпионата Мира снижение результатов по сравнению с результатами отборочных соревнований составило от 1,02% (Дильшод Назаров) до 3,87% (Мостафа Аль Гамель). В среднем у финалистов Чемпионата мира снижение результатов по сравнению с результатами отборочных соревнований составило 1,78%. У белорусских метателей молота – участников Чемпионата мира – средний показатель составляет 6,56%, что в 3,69 раза выше, чем у финалистов Чемпионата мира.

Таким образом, одной из важнейших проблемных задач подготовки белорусских высококвалифицированных метателей молота к Олимпийским играм 2016 г. стала задача научиться эффективно использовать накопленный двигательный потенциал в условиях конкретной соревновательной деятельности (в условиях проведения Олимпийских игр в Рио-де-Жанейро).

В результате анализа литературных источников [1–3] был сделан вывод, что эффективность соревновательной деятельности высококвалифицированных метателей молота в главных стартах спортивного сезона может быть существенно повышена, если подготовка спортсменов будет осуществляться на основе модельно-целевого подхода.

Таблица 2. – Сравнительный анализ результатов финалистов Чемпионата мира 2015 года по метанию молота с лучшими результатами спортсменов в подготовительных и отборочных соревнованиях

Спортсмен	Лучший результат отборочных соревнований, м	Результат на Чемпионате мира, м	Отличие результатов, %
Павел Файдек	83,93	80,88	3,63
Дильшод Назаров	79,36	78,55	1,02
Войцех Новицкий	78,71	78,55	0,2
Кристиан Парш	79,91	77,32	3,24
Сергей Литвинов	77,24	77,24	0
Давид Седерберг	76,92	76,92	0
Мостафа Аль Гамель	79,90	76,81	3,87
Марцел Ломницки	77,63	75,79	2,27

Под целевой соревновательной деятельностью высококвалифицированных метателей молота понимается деятельность спортсменов в главном старте спортивного сезона [2]. Установлено [1–4], что соревновательная деятельность спортсменов в макроциклах в годичном цикле подготовки (участие спортсменов в подводящих, контрольных, отборочных и других соревнованиях) осуществляется с целью подготовки к соответствующему главному старту года. Модельно-целевой подход к построению подготовки высококвалифицированных метателей молота представляет собой систему операций *теоретического* (логического, концептуального), *проектировочного* (расчетно-конструктивного) и *практического* (практико-технологического) моделирования процессов, развертывающихся в процессе подготовительной и соревновательной деятельности спортсменов [2].

Специалисты отмечают [1; 2], что общие положения теоретического моделирования необходимо конкретизировать в процессе проектировочного и практического моделирования с учетом многочислен-

ных факторов (вида двигательной деятельности, продолжительности этапов подготовки, исходного уровня подготовленности спортсмена, его адаптационных возможностей, и др.), влияющих на процесс и результат подготовки спортсменов.

Цель исследования – разработать теоретические основы проектного моделирования целевой соревновательной деятельности высококвалифицированных метателей молота.

Задачи исследования:

– разработать основы расчетного прогнозирования целевого спортивно-технического результата в метании молота;

– разработать основы моделирования парциальных параметров целевой соревновательной деятельности высококвалифицированных метателей молота.

Объект исследования – процесс подготовки высококвалифицированных метателей молота.

Предмет исследования – моделирование деятельности высококвалифицированных метателей молота в условиях проведения главных стартов спортивного сезона.

Методы исследования: анализ научной и научно-методической литературы, метод биомеханического анализа и синтеза физических упражнений, методы теоретического исследования, метод экспертных оценок, анкетирование, факторный анализ.

Основная часть. Проектное моделирование целевой соревновательной деятельности высококвалифицированных метателей молота включает [2]:

1) расчетное прогнозирование целевого спортивно-технического результата в метании молота;

2) моделирования парциальных параметров целевой соревновательной деятельности высококвалифицированных метателей молота.

Расчетное прогнозирование целевого спортивно-технического результата в метании молота основывается на анализе многолетней тренировочной и соревновательной деятельности спортсмена [1; 2]. Продолжительность анализируемой тренировочной и соревновательной деятельности спортсмена ограниченной не имеет, вплоть до анализа всей спортивной деятельности атлета.

На основе анализа научно-методической литературы [1–3; 5], практического опыта установлены показатели тренировочной и соревновательной деятельности высококвалифицированных метателей молота, которые целесообразно использовать в процессе анализа многолетней тренировочной и соревновательной деятельности высококвалифицированных метателей:

– многолетняя динамика результатов в метании молота, показанных спортсменом в главных стартах спортивных сезонов;

– многолетняя динамика лучших результатов спортивных сезонов в метании молота;

– многолетняя динамика изменения системы движений при выполнении основного соревновательного упражнения как во время выступления в главных стартах спортивного сезона, так и в других спортивных состязаниях;

– продолжительность этапов подготовки к главным стартам спортивных сезонов;

– продолжительность «блоков» подготовки, в которых выполняются специфические виды нагрузок (концентрированные объемные нагрузки аэробной беговой, общесиловой и прыжковой направленности; концентрированные объемные нагрузки преимущественно силовой направленности; концентрированные объемные нагрузки преимущественно скоростно-силовой (взрывной) направленности; специализированные нагрузки небольшого объема высокой интенсивности специальной силовой и технической направленности (включая соревнования подготовительного характера);

– величины и динамика нагрузок, выполненные в рамках соответствующих «блоков» в процессе многолетней подготовки спортсмена;

– изменения в уровне подготовленности, произошедшие вследствие многолетних тренировочных и соревновательных воздействий соответствующей направленности;

– многолетняя динамика отдельных сторон подготовленности;

– количество и характер подготовительных соревнований, и их место в индивидуальном календаре спортсмена.

На основе анализа показателей многолетней тренировочной и соревновательной деятельности высококвалифицированных метателей молота и их динамики прогнозируется результат, который спортсмен сможет показать в соревнованиях подготовительного характера, а также в соревнованиях главного старта спортивного сезона [1; 2].

Прогнозирование целевого спортивно-технического результата – важнейший этап планирования процесса подготовки высококвалифицированных метателей молота [1; 2].

Расчитанная величина спортивно-технического результата, который планирует показать высококвалифицированный метатель молота в главном старте спортивного сезона, является целостным ориентиром, применительно к которому определяются парциальные (частичные) параметры соревновательной

деятельности в их внешнем поведенческом выражении (внешние параметры соревновательной деятельности), а также параметры функционирования организма спортсмена, характеризующие функциональную обеспеченность внешних параметров (внутренние параметры соревновательной деятельности) [2].

На основе анализа научно-методической литературы, используя метод экспертных оценок, анкетирование, собственный практический опыт, определены внешние параметры целевой соревновательной деятельности высококвалифицированных метателей молота.

Внешние параметры целевой соревновательной деятельности высококвалифицированных метателей молота. В процессе годового цикла подготовки высококвалифицированный метатель молота решает задачу повысить до необходимого уровня эффективность системы движений при выполнении основного соревновательного упражнения и научиться ее реализовывать в условиях проведения главных стартов спортивного сезона [1; 2; 5].

Деятельность метателя молота во время участия в спортивных форумах европейского и мирового уровня не ограничивается только одними спортивными состязаниями. Спортивный легкоатлетический форум высокого уровня – многогранное социально-политическое мероприятие, которое проводится в странах с различными климатическими и географическими условиями. Время проведения как квалификационных, так и финальных соревнований имеет определенный интервал варьирования, также как и промежутков времени между этими соревнованиями. Главные международные соревнования спортивного сезона по метанию молота, в отличие от национальных первенств и чемпионатов Республики Беларусь, проводятся на основном ядре стадиона параллельно с проведением состязаний по другим легкоатлетическим видам, вследствие чего повышенное внимание уделяется вопросам безопасности участников соревнований и зрителей (незапланированные паузы в процессе проведения соревнований и награждений победителей и призеров соревнований в других видах спорта, защита опасных секторов стадиона оградительной сеткой и др.). Важное значение в условиях острейшей конкурентной борьбы приобретает тактическая подготовленность спортсмена. Эти и другие факторы способны оказывать влияние на двигательный потенциал спортсмена, а также создавать серьезные трудности в процессе реализации двигательного потенциала при выполнении основного соревновательного упражнения.

Главствующее место в соревновательной деятельности спортсменов отводится основному соревновательному упражнению и параметрам его выполнения [1–3; 5]. Кинематические параметры выполнения броска молота определяют дальность и направление его полета, что и характеризует эффективность соревновательной деятельности метателя. Другие внешние параметры целевой соревновательной деятельности высококвалифицированных метателей молота в той или иной мере оказывают определенное влияние на соответствующие кинематические параметры основного соревновательного упражнения.

На основе анализа научно-методической литературы [1–3] с использованием метода экспертных оценок определены внешние параметры целевой соревновательной деятельности метателей молота: *параметры соревновательной деятельности спортсменов во время выполнения попыток; параметры деятельности спортсменов в процессе состязаний между попытками; параметры деятельности спортсменов вне спортивных состязаний.*

Внешние параметры соревновательной деятельности спортсменов во время выполнения попыток. Методом биомеханического анализа и синтеза физических упражнений с учетом правил проведения соревнований установлены основные внешние параметры соревновательной деятельности спортсменов во время выполнения попыток, которые и определяют спортивно-технический результат в метании молота: *дальность полета спортивного снаряда, направление вылета молота, а также соответствие действий спортсмена во время метания правилам соревнований.*

Используя метод биомеханического анализа и синтеза физических упражнений, анализ научной и научно-методической литературы, установлено, что дальность полета спортивного снаряда определяется высотой точки выброса снаряда, начальной скоростью вылета молота, углом вылета молота и сопротивлением воздушной среды.

Высота точки выброса молота. Установлено, что оптимальная высота точки выброса молота у каждого спортсмена – величина постоянная и индивидуальная: молот должен отделиться от рук на высоте плечевых суставов метателя под прямым углом к радиусу вращения по касательной к окружности. Считается, если точка выброса снаряда выше плечевых суставов, то бросок будет «передержанным», а дальность полета снаряда снижена. Если снаряд будет опущен раньше (не достигнув высоты уровня плечевых суставов), дальность полетов также будет уменьшена [6, с. 469].

Угол вылета молота. Биомеханический анализ техники метания молота показал [6, с. 469; 7, с. 100–101], что наибольшее расстояние снаряд преодолет, если вылетит под углом примерно 44° . Угол вылета молота растет, когда увеличивается скорость вылета снаряда, а также снижается высота точки его выброса [7, с. 100]. Считается [6, с. 469], что у высококвалифицированных спортсменов не возникает серьезных проблем при создании необходимого угла наклона плоскости вращения молота. В тоже время большое значение имеет умение спортсмена корректировать угол вылета снаряда в процессе увеличения начальной скорости вылета молота.

Сопrotивление воздушной среды. Исследования показали [6; 7], что попутный ветер увеличивает дальность полета снаряда, а встречный уменьшает. Увеличение начальной скорости вылета молота уменьшает эффект попутного ветра и увеличивает потери дальности полета снаряда при встречном ветре. Например, попутный ветер (5 м/с) повышает дальность броска снаряда на 0,63 м, при этом увеличение начальной скорости вылета молота (10–15 м/с) дает прирост дальности броска всего на 0,32 м. Встречный ветер оказывает противоположное влияние на дальность броска молота: первые 5 м/с снижают результат на 0,79 м, а увеличение скорости вылета снаряда (от 10 м/с) приводит к уменьшению дальности полета молота на 1,1 м. Отмечается также, что скорость и направление ветра влияют на траекторию полета снаряда: при попутном ветре 10 м/с снаряд поднимается (примерно 0,05 м), а при встречном – летит на 0,08 м ниже [7, с. 104–108]. Необходимо отметить, что использование фактора ветра переменного направления в процессе соревнований ограничено временем, которое отводится на выполнение попытки.

Начальная скорость вылета молота. Анализ научно-методической литературы [3; 6; 7] показал, что из четырех факторов, определяющих дальность полета спортивного снаряда (начальная скорость вылета молота, высота точки выброса снаряда, угол вылета молота, сопротивление воздушной среды), основным фактором является начальная скорость вылета молота. Такой вывод имеет теоретическое и практическое обоснование [3; 6; 7]. Повышение начальной скорости вылета снаряда осуществляется за счет увеличения двигательного потенциала спортсмена и его умения использовать накопленный двигательный потенциал в конкретных условиях спортивных соревнований [3; 6; 7].

Направление вылета спортивного снаряда – один из основных параметров броска молота, которому необходимо уделять серьезное внимание как в процессе подготовки к состязаниям, так и в процессе соревнований. На Олимпийских играх в Рио-де-Жанейро этот параметр соревновательной деятельности стал основной преградой на пути к успеху у некоторых ее претендентов. Определяя направление полета молота, спортсмен решает две основные задачи: попасть в сектор и не задеть заградительную сетку (в первом случае попытка не будет защитана, а во втором – заметно снизится результат или попытка не будет защитана).

Соответствие действий спортсмена во время метания спортивного снаряда правилам соревнований также необходимо отнести к основным внешним факторам соревновательной деятельности метателя молота. Выделены четыре пункта правил соревнований, соблюдение которых обязательно в процессе выполнения спортсменом попытки:

- время, отведенное на выполнение попытки;
- место вхождения спортсмена в круг;
- нахождение в круге во время метания;
- место выхода из круга после попытки.

Анализ соревновательной деятельности высококвалифицированных метателей молота показал, что три пункта правил из четырех спортсмены выполняют без особых трудностей: входят в круг для метаний и выходят из него после выполнения попытки в положенном месте, а также успевают, как правило, выполнить попытку в рамках установленного времени. Выполнение четвертого пункта правил вызывает определенные трудности: спортсмены во время выполнения финального усилия, а также под действием сил, возникающих в процессе выполнения финального усилия, не удерживаются в круге для метаний, наступая и т.д.

Специальная соревновательная выносливость – параметр соревновательной деятельности, которому необходимо уделять серьезное внимание в связи с увеличением незасчитанных попыток высококвалифицированных спортсменов на главных стартах спортивного сезона (как из-за выхода из круга во время выполнения попыток, так и вследствие незачетного направления вылета снаряда, когда снаряд попадает в страховочную сетку или не попадает в сектор, а также из-за ошибок техники выполнения броска молота). Специальная соревновательная выносливость имеет внешний и внутренний параметры. Внешний параметр – это количество попыток во время состязаний, при выполнении которых спортсмен смог показать запланированный спортивный результат. Внутренний параметр – готовность спортсмена во время состязаний показать запланированный результат в каждой из попыток (в квалификационных соревнованиях – готовность выполнить квалификационный норматив; в основных (финальных) соревнованиях – готовность показать целевой спортивно-технический результат).

Таким образом, подготовка высококвалифицированных метателей молота к главным стартам спортивного сезона направлена на обеспечение готовности спортсменов к реализации основных внешних параметров соревновательной деятельности во время выполнения попыток, которые определяют спортивно-технический результат в метании молота. Другие внешние параметры соревновательной деятельности высококвалифицированных метателей молота в той или иной мере оказывают определенное влияние на рассмотренные выше основные параметры соревновательного упражнения.

Внешние параметры деятельности спортсменов в процессе состязаний между попытками. *Интервалы отдыха между попытками* – важный параметр соревновательной деятельности, который зависит от количества участников соревнований и которому необходимо уделять достойное внимание

в процессе подбора подготовительных состязаний (как официальных, так и специально организованных соревнований во время тренировок). Анализ соревновательной деятельности высококвалифицированных метателей молота в главных стартах спортивного сезона показал, что в основных (финальных) соревнованиях выступает 12 (8) участников. Эти количественные показатели достигаются организаторами соревнований путем установления высокого квалификационного норматива, который, как правило, выполняет менее 12 спортсменов, а также регламентом проведения соревнований, согласно которому в финальную часть соревнований выходит 8 человек. В отличие от национальных чемпионатов и первенств, в которых интервалы отдыха между попытками имеют относительно равную и известную продолжительность (в среднем 3 минуты на одну попытку), в главных стартах спортивного сезона европейского и мирового уровня интервалы отдыха могут быть заметно увеличены (церемонии награждения, паузы в соревнованиях во время беговых видов программы и др.). Вследствие увеличенных интервалов отдыха нарушается динамика и ритм состязаний; эмоциональные всплески болельщиков во время состязаний в других видах программы могут влиять на психоэмоциональное состояние метателей молота.

Продолжительность спортивных состязаний – параметр соревновательной деятельности, который играет важную роль при выполнении спортсменами заключительных попыток как в квалификационных, так и в основных (финальных) соревнованиях. Этот параметр имеет прямую связь с интервалами отдыха между попытками.

Судейский фактор. При проведении соревнований судьи должны закрывать створки, обеспечивая необходимый сектор для метания в соответствии с правилами соревнований. В тоже время судьи должны обеспечить безопасность проведения состязаний. Некоторые спортсмены метают снаряд, осуществляя вращение по часовой стрелке, при этом сектор традиционно размещают так (в углу поля), чтобы метающие против часовой стрелки атлеты метали снаряд по длинной диагонали. Поэтому судьи могут прикрыть створкой сектор справа.

Климатические и географические условия. Соревнования по метанию молота проводятся практически в любую погоду. Выполнение бросков молота в разных погодных условиях имеет свои особенности. Целесообразно выделить следующие климатические особенности: дождь, сильный ветер, высокая или низкая температура, высота расположения стадиона над уровнем моря, влажный или сухой климат и др. Научиться эффективно реализовывать двигательный потенциал в различных условиях внешней среды – одна из важнейших задач подготовки высококвалифицированных метателей молота.

Тактика соревновательной борьбы. Анализ научно-методической литературы, анкетирование показали, что базовая схема тактических действий метателя молота основывается на индивидуальном пути реализации собственных возможностей, который вырабатывается во время многолетней практики спортивных состязаний и в процессе подготовки к ним. В процессе тактической борьбы решаются две основные задачи: максимальная реализация собственных возможностей с учетом складывающейся соревновательной ситуации; оказание необходимого воздействия на соперников, которое не позволит им в полной степени реализовать свои возможности.

Для эффективного решения первой задачи спортсмен в процессе подготовки стремится выйти на уровень, который позволит ему в каждой попытке показать результат, максимально приближенный к запланированному показателю (в квалификационных соревнованиях – выполнить квалификационный норматив, в основных (финальных) соревнованиях – максимально возможный результат). Но различные факторы оказывают влияние на достижение соответствующих возможностей в каждой из трех квалификационных и шести основных попыток в метании молота. Поэтому спортсмены корректируют собственную базовую схему тактических действий в процессе подготовки, а также во время соревнований. Коррекция тактических действий имеет поэтапный характер:

а) в подготовительном периоде и перед соревнованиями базовая схема тактических действий подвергается коррекции под воздействием факторов, оказывающих влияние на планируемый уровень подготовленности (травмы, адаптационные возможности спортсмена, умение метателя молота эффективно реализовать возросший уровень двигательного потенциала и др.);

б) перед соревнованиями (предсоревновательный мезоцикл, подводящий микроцикл) на основе оценки возможностей соперников (психологических, технико-тактических и др.) происходит следующий этап коррекции тактической схемы;

в) в разминке в процессе выполнения пробных попыток (умение спортсмена «поймать» необходимые двигательные ощущения в двух пробных попытках, а также на основе анализа собственных двигательных возможностей, при этом важны погодные условия, наличие спортивных снарядов с определенной длиной троса и другие факторы) происходит следующий этап коррекции тактической схемы;

г) после выполнения каждой попытки квалификационных соревнований (анализируется как эффективность выполнения попытки на основе собственных ощущений и анализа техники выполнения броска тренером, так и взаимосвязь двигательных ощущений и достигнутого результата; в зависимости от результата в каждой попытке корректируется схема дальнейших тактических действий, которая позволит попасть в основные (финальные) соревнования);

д) после выполнения каждой попытки основных (финальных) соревнований (также анализируется как эффективность выполнения попытки на основе собственных ощущений и анализа техники выполнения броска тренером, так и взаимосвязь двигательных ощущений и достигнутого результата; в зависимости от результата в каждой попытке корректируется схема дальнейших тактических действий (попадание в финальную стадию соревнований, последняя попытка соревнований, когда спортсмен уже победитель и наоборот, осталась последняя надежда, и т.д.));

Говоря о решении второй задачи тактической подготовки (оказание необходимого воздействия на соперников, которое не позволит им в полной степени реализовать свои возможности), имеется в виду необходимое воздействие на соперников достигнутым результатом, а не поведением вне сектора для метания молота (последнее также имеет определенную эффективность воздействия, но находится вне предмета исследований). Установлено, что решение этой тактической задачи находится в определенной зависимости от решения первой тактической задачи и в большинстве случаев является «побочным действием» достигнутого результата. В исключительных случаях спортсмены могут пойти на риск и сделать ставку на первую попытку с целью психологического воздействия на соперников, не «поймав» в пробных попытках определенных двигательных ощущений. Иногда такие действия дают необходимый эффект, но в условиях острейшей конкурентной борьбы часто приводят к негативным последствиям. Как правило, высококвалифицированные спортсмены используют тактические схемы, которые в значительной степени позволяют максимально и гарантированно реализовать собственные возможности с учетом складывающейся соревновательной ситуации. В практике высококвалифицированных метателей молота наработано значительное количество индивидуальных схем, характеризующихся достаточно высокой эффективностью этого процесса. Наиболее известны следующие: 1) выборочная, в которой первая попытка носит в большей степени контрольный характер, а максимум проявления двигательных возможностей планируется на вторую попытку; 2) первичная, когда максимально высокий результат планируется показать в первой попытке; 3) предельная, когда все попытки нацелены на получение максимального результата. Установлено [8], что наибольшее количество лучших результатов высококвалифицированные белорусские метатели молота показывают во второй предварительной попытке. В квалификационных соревнованиях первая попытка используется на гарантированное получение относительно высокого результата, на базе которого, в случае необходимости, спортсмен совершенствует техническое действие во второй и третьей попытках. В основных соревнованиях в первой попытке решаются те же задачи, что и в первой квалификационной попытке, а во второй и третьей попытках решается задача показать максимально высокий результат, а также выйти в финальную стадию соревнований. В финальных попытках спортсмен использует, как правило, ту же схему: в четвертой попытке (первой финальной попытке) создает базу для максимальной реализации возможностей в пятой и шестой попытках. Если есть продолжительная пауза в соревнованиях, изменение очередности выполнения попыток, и т.д., потеря вследствие этих и других факторов необходимых ощущений, тогда в четвертой финальной попытке целесообразно создавать базу для пятой и шестой попыток. Но может сложиться ситуация, что такой потери нет, тогда и в четвертой попытке целесообразно настраиваться на максимальный результат.

Тактическая схема может серьезно измениться в случае, если:

- спортсмен в первой попытке показал результат, гарантирующий выход в финальную стадию;
- если первая и (или) вторая попытка была неудачной (не засчитанной);
- если в первой попытке спортсмен установил личное достижение, превысив запланированный результат, и др.

При коррекции метателем молота индивидуальной тактической схемы учитывается также очередность выступления спортсменов (когда основные соперники выступают перед спортсменом или после него).

Установлено также, что высшие проявления человеческих возможностей (мировые рекорды в метаниях) осуществлены в условиях, когда спортсмены во всех шести попытках показали результаты, максимально приближенные к максимуму достижений [8].

Параметры деятельности спортсменов вне спортивных состязаний. Продолжительность спортивных состязаний целесообразно определить от момента вызова первого участника соревнований выполнить бросок до момента выполнения последней попытки последним участником соревнований. Внешние параметры соревновательной деятельности в этих временных рамках определены выше. В то же время на спортивный результат высококвалифицированных метателей молота оказывают влияние параметры деятельности, осуществляемой спортсменами вне спортивных состязаний (от момента прибытия спортсмена до квалификационных соревнований, а также между квалификационными и основными (финальными состязаниями)).

Анализируя регламенты проведения соревнований с использованием анализа научно-методической литературы, определены внешние параметры деятельности спортсменов вне спортивных состязаний:

- акклиматизация;

- восстановление организма после переезда;
- время начала разминки перед квалификационными соревнованиями;
- регистрация участников соревнований;
- время, отведенное на подготовительные попытки;
- время проведения квалификационных соревнований;
- время проведения основных (финальных) соревнований;
- продолжительность между квалификационными и основными (финальными) соревнованиями;
- допинг-контроль во время проведения спортивного форума;
- питание.

Внутренние параметры целевой соревновательной деятельности высококвалифицированных метателей молота. Достижение внешних модельных параметров целевой соревновательной деятельности высококвалифицированных метателей молота основывается на «внутренних» биофункциональных параметрах. Генетически обусловленные индивидуальные особенности развития способностей у высококвалифицированных метателей молота обуславливают особенности состояния и динамики функциональных возможностей каждого из спортсменов и, следовательно, особенности «внешних» и «внутренних» параметров их целевой соревновательной деятельности.

Использование разработанной на основе модельно-целевого подхода к соревновательной деятельности авторской методики совершенствования процесса подготовки высококвалифицированных метателей молота в годовом цикле позволило эффективно реализовать в 2016 г. двигательный потенциал в условиях проведения главного старта года – Олимпийских игр в Рио-де-Жанейро.

Заключение

1. Анализ соревновательной деятельности белорусских высококвалифицированных метателей молота в предолимпийском цикле 2013–2015 гг. показал, что их успешная деятельность на соревнованиях, проводимых в Республике Беларусь, а также в коммерческих и иных зарубежных стартах не всегда трансформируется в высокие достижения в главных стартах спортивного сезона (Чемпионатах мира, Европы, Олимпийских играх). Установлено, что эффективность процесса подготовки высококвалифицированных метателей молота к главным стартам спортивного сезона может быть существенно повышена, если подготовка спортсменов будет осуществляться на основе модельно-целевого подхода к их соревновательной деятельности.

2. Разработаны основы расчетного прогнозирования целевого спортивно-технического результата высококвалифицированных метателей молота. Расчетное прогнозирование целевого спортивно-технического результата высококвалифицированных метателей молота – важнейший этап планирования процесса подготовки высококвалифицированных метателей молота к главным стартам спортивного сезона. Определены показатели, на которых основывается расчетное прогнозирование целевого спортивно-технического результата в метании молота и которые целесообразно использовать в процессе анализа многолетней тренировочной и соревновательной деятельности высококвалифицированных метателей молота:

- многолетняя динамика результатов в метании молота, показанных спортсменом в главных стартах спортивных сезонов;
- многолетняя динамика лучших результатов спортивных сезонов в метании молота;
- многолетняя динамика изменения системы движений при выполнении основного соревновательного упражнения как во время выступления в главных стартах спортивного сезона, так и в других спортивных состязаниях;
- продолжительность этапов подготовки к главным стартам спортивных сезонов;
- продолжительность этапов подготовки, в которых выполняются специфические виды нагрузок (концентрированные объемные нагрузки аэробной беговой, обще-силовой и прыжковой направленности; концентрированные объемные нагрузки преимущественно силовой направленности; концентрированные объемные нагрузки преимущественно скоростно-силовой (взрывной) направленности; специализированные нагрузки небольшого объема высокой интенсивности специальной силовой и технической направленности (включая соревнования подготовительного характера);
- величины и динамика нагрузок, выполненные в рамках этапов многолетней подготовки спортсмена;
- изменения в уровне подготовленности, произошедшие вследствие многолетних тренировочных и соревновательных воздействий соответствующей направленности;
- многолетняя динамика отдельных сторон подготовленности;
- количество и характер подготовительных соревнований и их место в индивидуальном календаре спортсмена.

3. Рассчитанная величина спортивно-технического результата, который планирует показать высококвалифицированный метатель молота в главном старте спортивного сезона, является целостным ориентиром, применительно к которому определяются парциальные (частичные) параметры соревновательной деятельно-

сти в их внешнем поведенческом выражении (внешние параметры соревновательной деятельности), а также параметры функционирования организма спортсмена, характеризующие функциональную обеспеченность внешних параметров (внутренние параметры соревновательной деятельности).

4. Определены внешние параметры целевой соревновательной деятельности высококвалифицированных метателей молота, осуществляемой спортсменами во время выполнения бросков спортивного снаряда (*начальная скорость вылета молота, высота точки выброса молота, угол вылета молота, сопротивление воздушной среды, направление вылета спортивного снаряда, специальная соревновательная выносливость, соответствие действий спортсмена во время метания спортивного снаряда правилам соревнований*), в процессе состязаний между попытками (*интервалы отдыха между попытками, продолжительность спортивных состязаний, судейский фактор, климатические и географические условия состязаний, тактика соревновательной борьбы*), а также внешние параметры целевой соревновательной деятельности высококвалифицированных метателей молота, осуществляемой спортсменами вне спортивных состязаний (*акклиматизация, восстановление организма после переезда, время начала разминки перед квалификационными соревнованиями, регистрация участников соревнований, время отведенное на подготовительные попытки, время проведения квалификационных соревнований, время проведения основных (финальных) соревнований, продолжительность между квалификационными и основными (финальными) соревнованиями, допинг-контроль во время соревнований*).

5. Достижение внешних модельных параметров целевой соревновательной деятельности высококвалифицированных метателей молота основывается на «внутренних» биофункциональных параметрах. Генетически обусловленные индивидуальные особенности развития способностей у высококвалифицированных метателей молота обуславливают особенности состояния и динамики функциональных возможностей каждого из спортсменов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Верхошанский, Ю.В. Программирование и организация тренировочного процесса / Ю.В. Верхошанский. – М. : Физкультура и спорт, 1985. – 176 с.
2. Матвеев, Л.П. Общая теория спорта и ее прикладные аспекты : учебник / Л.П. Матвеев. – СПб. : Лань, 2005. – 384 с., ил.
3. Бондарчук, А.П. Метание молота / А.П. Бондарчук. – М. : Физкультура и спорт, 1985. – 111 с.
4. Тихон, И.Г. Теоретико-методические аспекты управления подготовкой высококвалифицированных метателей молота / И.Г. Тихон, В.В. Руденик // Вісн. Чернігів. нац. пед. ун-ту ім. Т.Г. Шевченка. Сер. Пед. науки. Фізичне виховання та спорт. – 2016. – Т. 139. – № 2. – С. 266–270.
5. Войнар, Ю. Теория спорта – методология программирования / Ю. Войнар, С.Д. Бойченко, В.А. Барташ. – Минск : Харвест, 2001. – 312 с.
6. Учебник тренера по легкой атлетике : учебник / под общ. ред. Л.С. Хоменкова. – М. : Физкультура и спорт, 1974. – С. 467–492.
7. Тутевич, В.Н. Теория спортивных метаний / В.Н. Тутевич. – М. : Физкультура и спорт, 1969. – 312 с.
8. Линой, Я. Исследование соревновательной деятельности метателей высшей квалификации : дис. ... магистра пед. наук / Я. Линой. – Минск, 2007. – 82 с.

Поступила 10.05.2017

PROJECT MODELING OF TARGET COMPETITIVE ACTIVITY OF HIGH QUALIFIED HAMMER THROWERS

V. RUDZENIK, L. TIKHON

The article studies the efficiency of using the motional capacity by highly qualified hammer throwers in the main starts of the sports season. Theoretical bases of project modeling of target competitive activity are developed. The basic indicators on which the calculated forecasting of the target sports and technical result are determined and which should be used in the process of analyzing the long-term training and competitive activity of highly skilled hammer throwers.

The external parameters of the target competitive activity of the highly skilled hammer throwers carried out by the athletes during the execution of the projectile throws are established, as well as the external parameters of the target competitive activity of the highly skilled hammer throwers carried out by the sportsmen outside the sports competitions.

It is established that the achievement of external model parameters of the target competitive activity of highly skilled hammer throwers is based on "internal" biofunctional parameters.

Keywords: hammer throwing, competitive activity, sports results, motional capacity, model-target approach.

УДК 796

**ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ СОДЕРЖАНИЯ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ
В УЧРЕЖДЕНИИ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И В СЕМЬЕ***канд. пед. наук, доц. Т.Ю. ЛОГВИНА**(Белорусский государственный университет физической культуры, Минск)**С.В. ПРОКОПКИНА**(Полоцкий государственный университет)*

Рассмотрена проблема формирования физического здоровья детей дошкольного возраста средствами физической культуры. Результатами педагогического эксперимента подтверждена эффективность совместной работы педагогических работников и родителей по созданию развивающей среды для самостоятельной двигательной активности детей. Разработаны игровые задания со спортивным инвентарем и оборудованием, доказано их влияние на расширение диапазона двигательных умений, формирование потребности у детей в систематических занятиях физическими упражнениями и демонстрации собственных достижений.

Ключевые слова: *физическое воспитание, дети дошкольного возраста, родители.*

Введение. Физическое воспитание в учреждении дошкольного образования представляет собой процесс приобщения ребенка к ценностям физической культуры, обучения двигательным действиям, развития физических качеств. Физическое воспитание как часть общегосударственной системы физкультурно-оздоровительной работы с населением проводится с учетом возрастных, психологических особенностей развития детей в контакте с семьей. Условия организации и содержание физического воспитания определены правовыми нормативными документами: Законом о физической культуре, Кодексом об Образовании, Учебной программой дошкольного образования.

Целью физического воспитания является обеспечение высокого уровня здоровья детей, воспитания физической культуры личности [1, с. 180].

Одним из компонентов системы физического воспитания в учреждении дошкольного образования является совместная работа педагогов с родителями для обеспечения преемственности в воспитании ребенка для полноценного физического и умственного развития, организации развивающей среды и оптимальной двигательной активности, сохранения и укрепления физического здоровья средствами физической культуры (Л.В. Михайлова-Свирская, О.И. Давыдова, А.А. Майер) [2, с. 64].

Основная часть. Задачами физического воспитания в учреждении дошкольного образования предусмотрено развитие воспитанника в деятельности [3]. Определены оздоровительные, образовательные и воспитательные задачи. Оздоровительные задачи направлены на формирование адаптации функциональных систем организма к различному характеру и объему физических нагрузок, к изменяющимся условиям внешней среды. Образовательные задачи ориентируют на обучение детей основным движениям в ходьбе, беге, прыжках, бросках, лазании и развитие физических качеств, таких как: ловкость, выносливость, гибкость, сила, быстрота. Кроме перечисленных задач у детей формируют представления о здоровом образе жизни. Воспитательные задачи направлены на формирование потребности в ежедневных занятиях физическими упражнениями в соответствии с индивидуальными интересами, возможностями и способностями, развитие личностных качеств и культуры межличностных отношений в совместной с взрослыми и сверстниками двигательной деятельности [4; 5].

Система физкультурно-оздоровительной работы в учреждении дошкольного образования реализуется в разных формах занятий физическими упражнениями, среди которых утренняя гимнастика, физкультурные минутки, физкультурные паузы, физкультурные занятия, упражнения после дневного сна, физкультурные праздники, физкультурные досуги, дни здоровья [6]. Кроме разных форм занятий физическими упражнениями в систему входят мероприятия распорядка дня воспитанника, такие как дыхательная гимнастика, физические упражнения со спортивным инвентарем и оборудованием на прогулке в сочетании с закаливанием, создание развивающей среды в групповом помещении, в рекреации, на участке для прогулок, спортивной площадке для реализации самостоятельной двигательной активности [7; 8].

Педагогический эксперимент был организован на базе Новополоцкого ясли-сада № 7 для изучения эффективности совместной работы педагогических работников и родителей по воспитанию здорового ребенка и обеспечения преемственности в содержании занятий физическими упражнениями в учреждении дошкольного образования и в семейном воспитании. В педагогическом эксперименте приняли участие 21 ребенок в возрасте от 4 до 5 лет и их родители.

Цель педагогического эксперимента – обеспечить преемственность содержания физического воспитания в учреждении дошкольного образования и в семье, разработать и оценить эффективность методического сопровождения занятий физическими упражнениями.

Методы исследования: анализ литературных источников, анализ документальных материалов, опрос, беседа, наблюдение, педагогический эксперимент.

Для достижения цели были сформулированы следующие *задачи*:

1. Изучить возможности для проведения систематических занятий физическими упражнениями взрослых совместно с детьми в семейном воспитании, определить условия создания развивающей среды.

2. Определить качественные и количественные показатели оценки эффективности обеспечения преемственности в содержании физического воспитания учреждения дошкольного образования и семьи по динамике развития физических качеств и оценке качества освоения двигательных действий детьми 4–5 лет.

3. Разработать и оценить эффективность методического сопровождения совместных занятий физическими упражнениями родителей с детьми в условиях семейного воспитания.

Анализ литературных источников позволил изучить способы оценки физических качеств у детей дошкольного возраста, выбрать безопасные и информативные контрольные упражнения, доступные для выполнения детьми от 4 до 6 лет, определить качественные и количественные параметры «нормы», сопоставить индивидуальные результаты оценки выполнения контрольных упражнений с учетом пола и возраста, оценить уровни проявления физических качеств, определить особенности методического сопровождения занятий физическими упражнениями для улучшения качества выполнения двигательных действий с учетом особенностей развития, способностей и состояния здоровья воспитанников.

Анализ документальных материалов применяли для анализа особенностей развития воспитанников, оценки уровня физического состояния, наличия или отсутствия хронических заболеваний и отклонений в состоянии здоровья.

Опрос родителей проводили для изучения их отношения к занятиям физическими упражнениями, систематичности или эпизодичности проведения, наличия условий для их организации в семейном воспитании; выясняли необходимость проведения консультаций по характеру и направленности физических нагрузок в совместных занятиях родителей с детьми, возможности реализации методического сопровождения занятий физическими упражнениями в семейном воспитании.

Беседа проводилась с целью установления контактов с родителями, анализа содержания занятий физическими упражнениями взрослых совместно с детьми в семейном воспитании, обмена мнениями по вопросу отношения к занятиям физическими упражнениями, достижения понимания в задачах совместного воспитания, оказания родителям своевременной помощи в организации совместных занятий с ребенком.

В процессе наблюдения оценивали содержание физического воспитания в учреждении дошкольного образования, степень подготовленности детей дошкольного возраста, реакции на нагрузку, способности воспитанников без вмешательства исследователя в ход этого процесса.

Педагогический эксперимент проводили для оценки эффективности методического сопровождения совместных занятий физическими упражнениями родителей с детьми в условиях семейного воспитания.

На констатирующем этапе педагогического эксперимента оценили количественные показатели, сравнили их со средними показателями развития физических качеств по результатам выполнения упражнений в беге, прыжках в длину с места, метания вдаль.

Полученные результаты распределили в соответствии с уровнями проявления физических качеств. Правильное выполнение всех элементов техники двигательного действия оценивали как высокий уровень, выполнение основных элементов техники было отнесено к среднему уровню, наличие существенных ошибок рассматривали в качестве низкого уровня.

Результаты выполнения контрольных упражнений позволили определить уровни проявления скоростных и скоростно-силовых способностей, физических качеств – гибкости и ловкости, функции центральной нервной системы – равновесия.

Скоростные способности оценивали по времени пробегания 30-метрового отрезка по беговой дорожке шириной 3 м от линии старта до финиша. На расстоянии 3 м от финиша устанавливали яркий ориентир для того, чтобы дети не снижали скорость бега до финишной линии. Анализировали качественные характеристики бега, среди которых незначительный наклон туловища вперед, выраженная фаза полета, свободное движение рук, сохранение направления бега. Наличие всех качественных характеристик бега оценивали высоким уровнем выполнения, трех – средним, двух – низким.

Скоростно-силовые способности оценивали по результатам прыжка в длину с места. Детям предлагали встать около черты и «перепрыгнуть через ручеек на другой берег». Фиксировали количественные показатели – расстояние от черты до места приземления по пяткам.

Анализировали качественные характеристики прыжка: широкую стойку в полуприсяде, одновременное отталкивание двумя ногами, полет: ноги согнуты, положение рук в полете мягкое, приземление на обе ноги. Наличие всех качественных характеристик прыжка оценивали высоким уровнем выполнения, трех – средним, двух – низким.

Гибкость оценивали по результатам наклона в сантиметрах, сидя на полу. Количественные показатели измеряли с помощью сантиметровой ленты. Ребенку предлагали сделать максимальный наклон вперед, не сгибая колени, взять флажок. Во время выполнения задания воспитатель придерживал ребенка колени. Анализировали качественные характеристики, среди которых прямые колени во время выполнения наклона, удержание наклона до момента фиксирования результата. Наличие всех качественных характеристик гибкости оценивали высоким уровнем выполнения, трех – средним, двух – низким.

Равновесие оценивали по времени удержания статического равновесия в игровом задании. Предлагали игровое задание: детям нужно изобразить «паровозик» (и.п.: стопы на одной линии, пятка правой (левой) ноги касается носка левой (правой) ноги, руки внизу). Фиксировали время. Тот, кто терял устойчивость, выходил из игры. Качественные характеристики равновесия анализировали по умению сохранять туловище прямым, стопы на одной линии, руки внизу, пятка правой (левой) ноги касается носка левой (правой) ноги. Наличие всех качественных характеристик оценивали уровнем выполнения, трех – средним, двух – низким.

Ловкость оценивали по времени (в с), затраченному на выполнение задания. На 5-метровой беговой дорожке на старте – два мешочка с песком весом по 200 г, на финише – стул. Надо было быстро пробежать между кеглями, не задев их. По команде ребенок бежал к финишу. Фиксировали количественные показатели. Анализировали качественные характеристики бега, среди которых незначительный наклон туловища вперед, выраженная фаза полета, свободное движение рук, соблюдение направления с опорой на ориентиры, не задев кегли. Наличие всех качественных характеристик бега оценивали высоким уровнем выполнения, трех – средним, двух – низким.

Обсуждение полученных результатов. Для фиксирования результатов мониторинга физической подготовленности на каждого ребенка был заведен «Паспорт развития», в котором регулярно оценивали двигательные умения каждого ребенка. В ходе констатирующего эксперимента было выявлено: *уровень проявления быстроты в процентном соотношении:* высокий у 25%; средний у 35%; низкий у 50%; *уровень проявления скоростно-силовых качеств:* высокий у 20%; средний у 15%; низкий у 65%; *уровень проявления гибкости:* высокий у 15%; средний у 40%; низкий у 45%; *равновесие:* высокий у 30%; средний у 10%; низкий у 60%; *уровень проявления ловкости:* высокий у 20%; средний у 35%; низкий у 45%. Результаты представлены на рисунке 1.

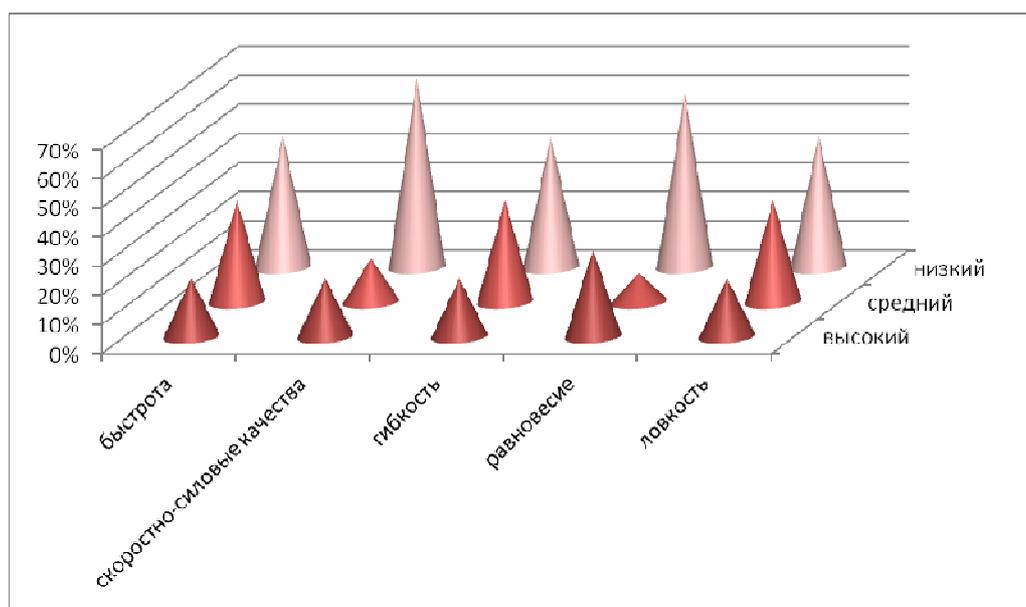


Рисунок 1. – Оценка качественных и количественных показателей выполнения контрольных упражнений детьми 4–5 лет экспериментальной группы

На данном этапе педагогического эксперимента было необходимо разработать и оценить эффективность методического сопровождения совместных занятий физическими упражнениями родителей с детьми в условиях семейного воспитания.

В ходе эксперимента родителям были заданы следующие вопросы:

1. Хочет ли заниматься Ваш ребенок интересными делами, умеет ли сам их находить?
2. Стремится ли Ваш ребенок к контактам, проявляет доброжелательность в общении с взрослыми и сверстниками, адекватен в поведении, эмоционально отзывчив?
3. С удовольствием осваивает новое (получение информации из книг, просмотров фильмов (мультфильмов и пр.)), игр, придумывает способы действия с различными предметами самостоятельно или с помощью взрослого?

На вопрос «Хочет ли заниматься Ваш ребенок интересными делами, умеет ли сам их находить» 30% родителей ответили положительно, 70% – затруднились и не дали положительный ответ.

На вопрос «Стремится ли Ваш ребенок к контактам, проявляет доброжелательность в общении с взрослыми и сверстниками, адекватность в поведении, эмоциональная отзывчивость» 40% родителей ответили положительно, 60% – затруднились и не дали положительный ответ.

На вопрос «С удовольствием осваивает новое (получение информации из книг, просмотров фильмов (мультфильмов и пр.), игр), придумывает способы действия с различными предметами самостоятельно или с помощью взрослого» 35% родителей ответили положительно, 65% – затруднились и не дали положительный ответ.

Результаты опроса свидетельствовали о необходимости создания развивающей среды и условий для систематических занятий физическими упражнениями в семейном воспитании.

Сопоставление результатов опроса родителей, наблюдения за характером поведения детей в общении со сверстниками и педагогами в течение 30 дней в сочетании с анализом динамики результатов оценки двигательных умений воспитанников позволили определить содержание методических рекомендаций для родителей воспитанников, посещающих учреждение дошкольного образования, с учетом особенностей развития детей; заинтересовать родителей в создании развивающей среды в домашних условиях воспитания и реализации потребности в двигательной деятельности воспитанников.

Содержание методических рекомендаций для родителей воспитанников. После проведения наблюдения за воспитанниками и оценки двигательных умений воспитанников, проводилась работа с родителями на протяжении 4-х месяцев, целью которой была разработка эффективных форм взаимодействия учреждения дошкольного образования с семьей. Здоровье детей зависит не только от физических особенностей, но и от условий жизни, физкультурной грамотности родителей.

Для улучшения качественных и количественных показателей выполнения контрольных упражнений было разработано методическое сопровождение занятий физическими упражнениями родителей с детьми; использованы традиционные формы работы с семьей; предложены специальные упражнения для выполнения их в домашних условиях:

Формы работы с семьей: 1. Беседы (индивидуальные и групповые) в основном носили индивидуальный характер. Обсуждали характерные особенности детей, возможные формы организации совместной деятельности дома, на улице, рекомендована литература по развитию движения у детей [2]. 2. Открытые физкультурные занятия для родителей позволили наглядно продемонстрировать двигательные умения воспитанников. Родители познакомились с перечнем доступных упражнений и подвижных игр, способствующих развитию двигательных способностей. Освоили методы обучения двигательным действиям и упражнениям. 3. Физкультурные праздники, Дни здоровья и развлечения способствовали приобщению детей и родителей к занятиям физическими упражнениями, совершенствованию движений, воспитывали у детей дисциплинированность, ответственность, умение взаимодействовать со сверстниками. Совместная двигательная деятельность способствовала созданию положительных эмоций, бодрого настроения, что является важным условием активного отдыха [2]. 4. Консультации, целью которых являлось усвоение родителями определенных знаний, умений, помощь в разрешении проблемных вопросов. 5. Разработка и оформление стендовой информации позволила познакомить родителей с задачами физического воспитания, вопросами, касающимися здорового образа жизни, правильного питания, организации двигательного режима, закаливания, подбора физкультурного инвентаря и др. 6. Родительские собрания позволили наладить более близкий контакт с семьями воспитанников, обсудить интересующие вопросы, обменяться мнениями в том или ином направлении работы дошкольного учреждения, наметить дальнейшие планы. 7. Анкетирование выявило значимость отдельных факторов, предусматривающих получение разнообразных данных, сведений и характеристик, позволило изучить умение организовать здоровый образ жизни в семье, выявить индивидуальные особенности развития детей для внедрения эффективных программ физкультурно-оздоровительной работы в семейном воспитании.

Учреждение дошкольного образования должно находиться в режиме развития, а не функционирования, представлять собой мобильную систему, быстро реагирующую на запросы родителей, их образовательные потребности. В зависимости от этого должны совершенствоваться формы работы с семьей и их содержание.

Одной из новых форм вовлечения родителей в образовательный процесс являлась *проектная деятельность*. Разработка и реализация совместных с родителями проектов позволила заинтересовать родителей перспективами нового направления развития детей и вовлечь их в жизнь учреждения дошкольного образования. Результат данной деятельности – участие родителей в образовательном процессе и заинтересованность в формировании предметно-пространственной среды.

Для родителей, которые всегда спешат, предоставляли информацию в форме *экспресс-листовок* с разнообразными комплексами физических упражнений, подвижными играми, игровыми заданиями, играми с элементами из видов спорта, направленными на развитие ловкости, скоростно-силовых и координационных способностей. Родители систематически получали знания о возможных способах обучения движениям детей, реализации двигательной активности, правилах той или иной игры.

Например: «Прыгай до флажка». Цветные флажки кладут на стульчики или скамейку. На расстоянии 1–1,5 м от стульчиков на полу протягивают шнур. Дети подходят к шнуру и по сигналу прыгают от него на двух ногах, продвигаясь вперед до флажков. Когда дети оказываются у флажков, они берут их, машут ими и кладут на место. Обратное возвращаются бегом. Это упражнение используют для развития скоростно-силовых качеств и координации у детей.

«Через ручеек». На площадке выкладывают из веревок, палок или скакалок «ручеек». Дети встают к ручейку и по сигналу «Прыг!» перепрыгивают через него, отталкиваясь двумя ногами, расходятся по площадке; по сигналу «Домой!» снова перепрыгивают. Игровое задание применяют для развития скоростно-силовых качеств.

«С бережка на бережок». Посередине площадки на землю кладут шнур – «ручеек». Дети идут в колонне, подходят к ручейку и становятся на одном его берегу. Воспитатель предлагает попрыгать с бережка на бережок и предупреждает, что прыгать нужно правильно, иначе можно попасть ногами в воду. Дети с места, отталкиваясь двумя ногами, перепрыгивают ручей по 5–6 раз туда и обратно. Это упражнение развивает скоростно-силовые качества.

«По ровненькой дорожке». По дорожкам (цветные шнуры, гимнастические палки или цветная клеенка) длиной 2–3 м дети прыгают на двух ногах, продвигаясь вперед. В конце дорожки каждый берет из коробки мяч, прокатывает его по той же дорожке в обратном направлении и бежит за ним. Если ребенку трудно выполнить упражнение, не следует требовать, чтобы он обязательно допрыгал до конца дорожки. В этом упражнении развиваются скоростно-силовые качества, быстрота.

«Поднебески». Подбросить мяч вверх, дать ему упасть, после отскока от земли поймать. Данное упражнение используют для развития координационных способностей.

«Вертушки-перевертушки». Положить мяч на ладонь, слегка подбросить его, руку повернуть тыльной стороной, отбить мяч вверх, а затем поймать. Это упражнение развивает координационные способности.

«Первыши-водокачи». Бросить мяч в стену, поймать его после отскока от стены. Упражнение используют для развития координационных способностей.

«В ладоши». Бросить мяч в стену, хлопнуть в ладоши и поймать. Упражнение развивает координационные способности.

Для приобщения родителей к демонстрации результатов обучения детей в учреждении образования проводят фотовыставки, из содержания которых родители видят свой вклад в процесс воспитания, узнают новости о спортивных достижениях своих детей.

Составление альбомов «Наша спортивная семья». Эта форма работы повышает интерес детей к систематическим занятиям физическими упражнениями. Воспитанникам предлагалось прокомментировать фотографии, рассказать о спортивных увлечениях и достижениях своих близких.

Школа здоровья «Румяные щечки» – одна из наиболее продуктивных форм приобщения семей воспитанников к здоровому образу жизни и систематическим занятиям физическими упражнениями. К ним относятся туристические прогулки, походы в разное время года за пределы учреждения дошкольного образования (на водоем, лесную поляну, в березовую рощу), посещение спортивных мероприятий на стадионах, чтение соответствующей литературы, личный пример.

Совместные акции, например «Я здоровье сберегу, сам себе я помогу!», которые формировали у детей и взрослых позицию признания ценности здоровья, чувство ответственности за сохранение и укрепление своего здоровья.

Нетрадиционная форма *обратной связи с родителями «Почтовый ящик»* – когда они могли положить записки со своими отзывами, предложениями, идеями, вопросами к администрации учреждения дошкольного образования и специалистам.

Новые формы работы с родителями по воспитанию здорового ребенка внесли определенный вклад в совместный процесс обучения. Члены семей воспитанников стали более компетентными в вопросах оздоровления и физического развития ребенка, с удовольствием принимали участие в открытых мероприятиях, праздниках. В процессе такого взаимодействия взрослые стали лучше понимать ребенка, больше интересовались проблемами группы и учреждения дошкольного образования в целом. Родители из «зрителей» и «наблюдателей» превратились в активных участников встреч и помощников в процессе обучения, в т.ч. в организации условий для реализации двигательной активности своих детей. Родители с желанием приобщались к работе родительского комитета, принимали участие в различных проектах, соревнованиях.

Благодаря совместному взаимодействию большинство родителей, вовлеченных в педагогическую деятельность, принимали активное участие в образовательном процессе, лучше узнавали особенности развития своих детей, не испытывали проблем в процессе общения с детьми, их сверстниками и педагогическим коллективом. Целенаправленная система взаимодействия семьи и учреждения дошкольного образования по вопросам формирования физического и психического здоровья детей закладывает основы физической культуры и культуры здоровья, готовит к школьной жизни не только детей, но и родителей, способствует самореализации родительского потенциала.

В конце педагогического эксперимента, направленного на оценку совместной деятельности педагогов и родителей по воспитанию здорового ребенка, была проведена оценка двигательных умений воспитанников по предложенным ранее тестам.

Уровень проявления быстроты в процентном соотношении: высокий у 35%; средний у 45%; низкий у 20%; уровень проявления скоростно-силовых качеств: высокий у 30%; средний у 50%; низкий у 20%; уровень проявления гибкости: высокий у 30%; средний у 45%; низкий у 25%; равновесие: высокий у 40%; средний у 20%; низкий у 40%; уровень проявления ловкости: высокий у 30%; средний у 40%; низкий у 30%. Результаты представлены на рисунке 2.

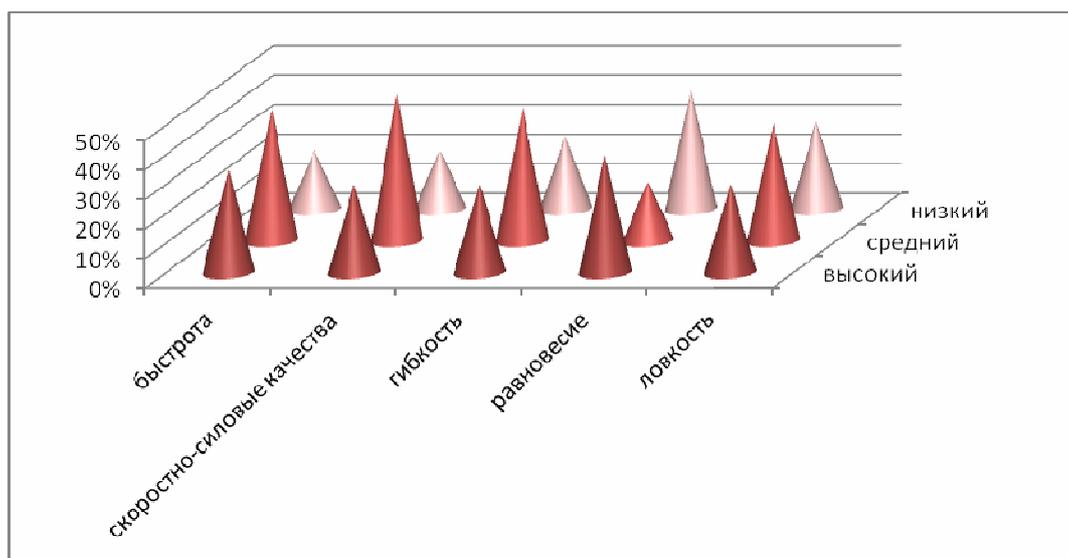


Рисунок 2. – Оценка качественных и количественных показателей выполнения контрольных упражнений детьми 4–5 лет экспериментальной группы после педагогического эксперимента

При сравнении и анализе результатов выяснилось, что уровень двигательных умений детей существенно увеличился, что свидетельствует об эффективности проведенной работы.

Благодаря систематическому выполнению физических упражнений, обоснованной организации физкультурно-оздоровительного досуга, воспитанники стали активно и с интересом выполнять физические упражнения, радоваться успехам, у них улучшились общие показатели основных движений, они освоили разные способы ползания, лазания, бросков, метания, ловли и др. Результаты представлены на рисунке 3.

Результаты анализа повторного опроса родителей свидетельствовали об следующих изменениях: родители стали более компетентными в вопросах оздоровления и физического развития ребёнка, стали лучше понимать ребенка, больше интересоваться проблемами группы и учреждения дошкольного образования в целом.

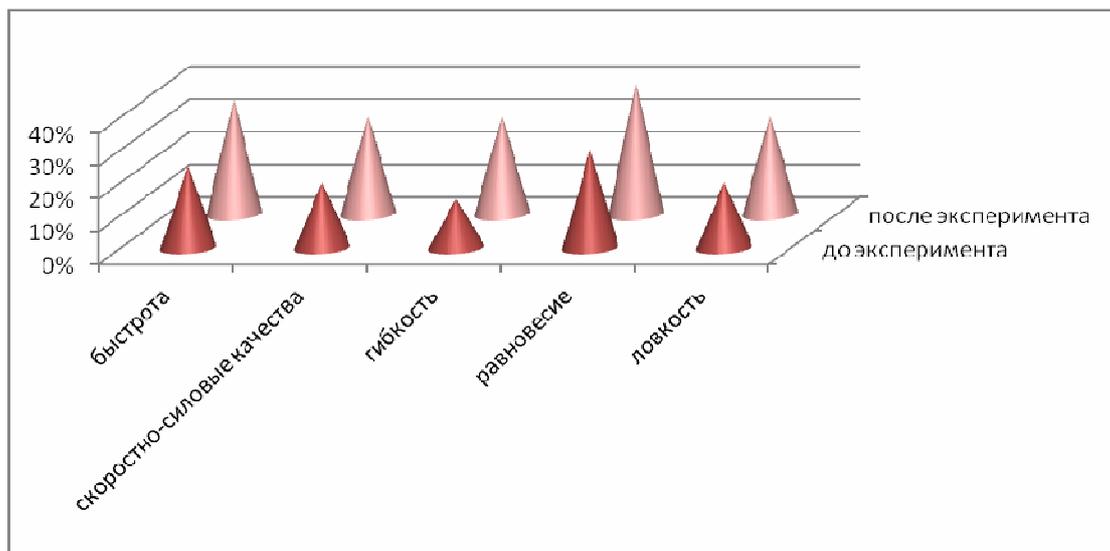


Рисунок 3. – Динамика высокого уровня оценки качественных и количественных показателей выполнения контрольных упражнений детьми 4–5 лет экспериментальной группы до и после педагогического эксперимента

После педагогического эксперимента, на вопрос «Хочет ли заниматься Ваш ребенок интересными делами, умеет ли сам их находить» 55% родителей ответили положительно, 45% – затруднились и не дали положительный ответ (до эксперимента 30%–70%).

На вопрос «Стремится ли Ваш ребенок к контактам, проявляет доброжелательность в общении с взрослыми и сверстниками, адекватность в поведении, эмоциональная отзывчивость» 65% родителей ответили положительно, 35% – затруднились и не дали положительный ответ (до эксперимента 40%–60%).

На вопрос «С удовольствием осваивает новое (получение информации из книг, просмотров фильмов (мультфильмов и пр.), игр), придумывает способы действия с различными предметами самостоятельно или с помощью взрослого» 70% родителей ответили положительно, 30% – затруднились и не дали положительный ответ (до эксперимента 35%–65%).

В ходе педагогического эксперимента были изучены возможности для проведения систематических занятий физическими упражнениями взрослых совместно с детьми в семейном воспитании, назначены условия создания развивающей среды; определены качественные и количественные показатели оценки эффективности обеспечения преемственности в содержании физического воспитания учреждения дошкольного образования и семьи по динамике развития физических качеств и оценке уровней качества освоения двигательных действий детьми 4–5 лет.

Таким образом, методическое сопровождение совместных занятий физическими упражнениями родителей с детьми в условиях семейного воспитания эффективно влияет на повышение уровня физической грамотности родителей, помогает им в создании условий для оптимального развития детей, приобщения к систематическим совместным занятиям физическими упражнениями в условиях семейного воспитания, что позволяет сформировать хороший уровень физической подготовленности и устойчивый интерес к занятиям физическими упражнениями у детей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Альбицкий, В.Ю. Часто болеющие дети / В.Ю. Альбицкий, А.А. Баранов, И.А. Камаев. – СПб. : Морской Петербург, 2003. – 180 с.
2. Майер, А.А. 555 идей для вовлечения родителей в жизнь детского сада / А.А. Майер, И.О. Давыдова, Н.В. Воронина // Прил. к журн. «Управление в ДОУ». – 2011. – 128 с.
3. Логвина, Т.Ю. Физкультура, которая лечит : пособие для педагогов и мед. работников дошк. учреждений / Т.Ю. Логвина. – Мозырь : Белый ветер, 2003. – 149 с.
4. Быкова, Л.И. Обучение детей дошкольного возраста основным движениям / Л.И. Быкова. – М. : Просвещение, 1991. – 60 с.
5. Макарова, З.С. Оздоровление и реабилитация часто болеющих детей в дошкольных учреждениях / под ред. З.С. Макаровой, Л.Г. Голубевой. – М. : ВЛАДОС, 2004. – 180 с.
6. Учебная программа дошкольного образования / М-во образования Респ. Беларусь. – 2012. – 415 с.

7. Анисимова, М.С. Двигательная деятельность детей младшего и среднего дошкольного возраста / М.С. Анисимова, Т.В. Хабарова, – М. : Детство-Пресс, 2014. – 208 с.
8. Грядкина, Т.С. Здоровьесберегающее и здоровьесформирующее физическое воспитание в дошкольном образовательном учреждении / Т.С. Грядкина // Дошкольная педагогика. – 2008. – № 2. – С. 6–11.

Поступила 03.05.2017

**THE CONTINUITY OF THE CONTENT OF PHYSICAL EDUCATION IN THE INSTITUTION
OF PRESCHOOL EDUCATION AND THE FAMILY**

T. LOGVINA, S. PROKOPCHINA

The Article is devoted to the formation of the physical health of children of preschool age by means of physical culture. The results of the pedagogical experiment confirmed the effectiveness of joint work of teachers and parents is to create the developing environment for independent motor activity of children. Developed game tasks with sport inventory and equipment, and proved their impact on the expansion range of motor skills, the formation of the needs of children in systematic physical exercises and demonstrate their achievements.

Keywords: *physical education, pre-school children, parents.*

УДК 378.015.31:796

**РЕЙТИНГОВАЯ СИСТЕМА ОЦЕНКИ РЕЗУЛЬТАТОВ
ОБЩЕГО ФИЗКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ СТУДЕНТОВ****В.И. НОВИЦКАЯ***(Белорусский государственный университет, Минск)*

Обеспечение измеримости результатов является нерешенной проблемой в управлении качеством общего физкультурного образования студентов. Широкий спектр задач, стоящих перед дисциплиной «Физическая культура» и различная природа управляемых объектов усложняют логику учебного процесса и структуру контрольно-оценочной деятельности. В основу представленной методики положен авторский подход к оценке динамики физической подготовленности, дифференцированная система расчета рейтинга с учетом специфики учебного отделения.

Приведено описание компьютерной программы BSU_PE_STATS©, разработанной автором с целью повышения эффективности и производительности мероприятий по внедрению рейтинговой системы оценки в учебный процесс по дисциплине «Физическая культура».

Ключевые слова: физическое воспитание, рейтинг, оценка, управление, обратная связь.

Введение. В физической и спортивной подготовке оценивание является основной задачей для всех проводимых в рамках учебно-тренировочного процесса измерений [1]. Оценке подвергаются способности, уровень спортивных достижений, мотивация, эффект обучения, т.е. факторы, определяющие качество освоения программного материала [2]. Информация об их состоянии является основой для осуществления обратной связи в системе управления учебной деятельностью студентов, являясь прямым отражением эффективности образовательного процесса.

По мнению ряда исследователей, в нынешний период сложилась объективная необходимость в изменении методических подходов к оценке результатов образования [1; 3–8]. Эта потребность возникла не только в нашей республике или странах СНГ. По материалам G. Hushman, C. Hushman и K. Carbonneau, проводимая в настоящее время в США реформа сосредоточена преимущественно на создании методологической основы «измерения» результативности обучения [9].

Преобразования последнего десятилетия, затронувшие область контрольно-оценочной деятельности, привели к применению в ней методов моделирования, прогнозирования, математической статистики, теории измерения. В конечном итоге, это послужило стимулом к развитию теории и практики самостоятельной отрасли знаний – педагогической квалитметрии [10]. Термин «квалитметрия» (от лат. *cval* – качество и *metros* – измерять) означает направление педагогических исследований, главным содержанием которого являются измерения и оценки педагогических параметров [11]. К области педагогической квалитметрии относится и центральное в данном исследовании понятие «рейтинг» как комплексный показатель академической успеваемости студента [3].

Анализируя общие тенденции к повышению операционализации (стремлении к измеримости характеристик) контрольно-оценочной деятельности, можно отметить, что в общем физкультурном образовании (ОФО) также складывается необходимость стандартизации оценивания путем введение единых алгоритмов измерения результатов [12]. В результате недооценивания роли педагогических измерений возникает проблема осуществления обратной связи в управлении качеством образования [4]. Несмотря на то, что первые подходы к управлению в физическом воспитании были описаны еще П.Ф. Лесгафтом [13], до настоящего времени вопрос осуществления обратной связи, количественного и качественного анализа информации, поступающей по ее каналам, остается открытым, и диагностический критерий, в широком понимании его функций в ОФО, остается основным «камнем преткновения» на пути создания эффективной системы управления.

Цель данного исследования – разработка системы рейтинговой оценки результатов общего физкультурного образования студентов на основании выявленных предпосылок к модернизации методов контроля и оценки в физическом воспитании.

Методы исследования – изучение источников литературы, нормативно-правовой документации, педагогическое тестирование, математическая статистика (программный пакет Statistica 10.0), авторские методы оценки условий и результатов ОФО [14].

Рейтинговая система оценки результатов образования широко внедряется в последнее десятилетие в высшей школе. Концептуально она представляет собой организованную структуру контрольных меро-

приятый, направленных на стимулирование активности студентов и объективизацию подходов к оценке результатов обучения [15]. Количественным критерием качества подготовленности студента здесь является индивидуальный рейтинговый показатель [1].

В физкультурно-спортивной практике рядом исследователей (А.И. Заглевская, В.М. Наскалов, Т.Г. Коваленко, К.М. Смышнов, С.В. Сыренков, Д.В. Ширококов и др.) установлено, что в условиях применения данного вида контрольно-оценочной системы наблюдается повышение эффективности образования в направлении активизации учебно-познавательной деятельности студентов, самостоятельной работы и мотивации [3, 5, 1]. В результате анализа опубликованных материалов выявлены следующие отличительные черты описанных разработок рейтинговых оценочных систем от традиционной:

- концептуальная направленность на дифференциацию и индивидуализацию образования [3; 5];
- реализация развивающего принципа обучения: деятельного подхода, активизации самостоятельной работы студентов [5];
- структурирование учебного материала на модули, блоки [3];
- применение многобалльной системы оценки знаний и умений студентов [7; 8];
- определение рейтинга по результатам различных видов тестирования [8; 5];
- создание дополнительных оценочных шкал для перевода рейтинговых баллов в качественные оценки («отлично», «хорошо», «удовлетворительно» и т.д.) [7; 8];
- статистическая обработка, анализ, использование информационно-технологических средств (программных пакетов) для составления базы данных результатов контроля и расчета рейтинга [7].

Несмотря на то, что рассмотренные оценочные системы разработаны для учебного процесса по физической культуре, в них не учтены некоторые принципиально важные позиции, обусловленные спецификой объектов управления в физическом воспитании:

1. Необходимость дифференциации оценочных критериев по отдельным учебным модулям между студентами различных учебных отделений.

Как показано ранее, рейтинг по результатам ОФО складывается из ряда компонентов: индивидуальной результативности физической подготовки¹ и динамики функционального состояния организма, результатов текущего контроля знаний и здоровьесберегающих компетенций, участия в соревнованиях², спортивно-массовых и физкультурно-оздоровительных мероприятиях, научно-исследовательской работы, а также посещаемости занятий (Рисунок 1).



Рисунок 1. – Структура рейтинговой оценки результатов ОФО студентов

Вклад каждого из перечисленных компонентов результативности ОФО в итоговую оценку для студентов различных учебных отделений неодинаков, что выражается в различии весовых коэффициен-

¹ определяется для студентов основного и подготовительного отделений с учетом медицинских противопоказаний.

² учитывается для студентов основного и спортивного учебных отделений.

тов [14]. Их значения определены методом экспертных оценок. Сумма коэффициентов по каждому учебному отделению равна 1 (Таблица 1).

Таблица 1. – Значения весовых коэффициентов компонентов результативности ОФО [15]

Компонент результативности ОФО	Учебное отделение			
	Основное	Подготовительное	Спортивное	Специальное (медицинское)
Результативность физической подготовки	0,17	0,17	0,18	0
Динамика функционального состояния организма	0,17	0,17	0,18	0,2
Участие в соревнованиях	0,1	0	0,2	0
Участие в спортивно-массовых и физкультурно-оздоровительных мероприятиях	0,1	0,15	0,04	0,15
Научно-исследовательская работа	0,06	0,08	0,05	0,2
Результат текущего контроля знаний	0,1	0,1	0,05	0,1
Сформированность здоровьесберегающих компетенций	0,1	0,13	0,1	0,15
Посещаемость занятий	0,2	0,2	0,2	0,2

2. Применение динамического подхода к оценке результативности физической подготовки.

Данный подход к оценке качества образовательной деятельности сформировался в конце 90-х годов XX в. в «странах, имеющих высокоразвитую культуру в области педагогических измерений» [4, с. 8]. Его принципы сводятся к тому, что качество образования трактуется с позиции наличия позитивных изменений в его организации и результатах. Согласно данной концепции, оценка качества образования основывается на системном анализе изменений показателей во времени, выявлении тенденций, прогнозировании, стратегическом управлении.

Авторская методика оценки динамики физической подготовленности основана на определении величины (IG), отражающей степень соответствия фактического результата физической подготовки студента запланированному (%). Показатель результативности физической подготовки (IG) рассчитывается по формуле

$$IG = \frac{I_f - I_s}{I_a - I_s} \cdot 100\% , \tag{1}$$

где I_f – итоговое значение результата; I_s – начальное значение результата; I_a – индивидуальное целевое значение.

Интегральный показатель результативности физической подготовки (IP) вычисляется по формуле

$$IP = \sum_{i=1}^n IG_i \cdot W_i , \tag{2}$$

где n – число изучаемых параметров; IG_i – значение показателя индивидуальной результативности физической подготовки; W_i – коэффициент весомости параметра. Качественная оценка результативности процесса проводится согласно критериям, стандартно принятым в системе менеджмента качества образования [16].

3. На результативность физической подготовки оказывают влияние объективные факторы, состояние которых необходимо учитывать при ее оценке.

Например, динамика физической подготовленности студенток основного и подготовительного отделения зависит:

- от функционального состояния организма:
 - адаптивных свойств сердечно-сосудистой системы – реакция на дозированную физическую нагрузку и эффективность работы кислородтранспортной системы (на долю фактора приходится 24,3% от общей дисперсии);
 - особенностей гемодинамики (21,1% от общей дисперсии);
 - вегетативной регуляции в покое (18,8%);
 - состава тела (10,4%);

- исходного уровня развития физических качеств – прирост результата по показателям, оценивающим скоростные качества и двигательную координацию (в группах, не относящихся к спортивному отделению), сильнее выражен в случаях более высокой предварительной подготовки (Таблица 2);
- динамики антропометрических характеристик – увеличение индекса массы тела отрицательно влияет на динамику показателей, характеризующих скоростные ($p \leq 0,05$) и координационные способности ($p \leq 0,01$), увеличение роста сопровождается улучшением показателей гибкости ($p \leq 0,01$).

Таблица 2. – Зависимость динамики результатов тестирования от исходного уровня подготовленности, %

Наименование теста	r_s	p
Бег 1500 м	-0,28	$p > 0,05$
Бег 30 м	-0,42	$p \leq 0,01$
Наклон вперед из положения сидя	-0,28	$p > 0,05$
Поднимание туловища из положения лежа на спине	-0,19	$p > 0,05$
Прыжок в длину с места	-0,27	$p > 0,05$
Челночный бег 4x9 м	-0,42	$p \leq 0,05$

Представленная авторская методика разработана с учетом приведенных выше концептуальных позиций в соответствии с положением «О рейтинговой системе оценки знаний студентов по дисциплине в Белорусском государственном университете».

Рейтинг (R) рассчитывается как взвешенная сумма оценок за отдельные компоненты текущего контроля [15]:

$$R = \sum_{i=1}^n B_i \cdot W_i, \quad (3)$$

где n – число учитываемых компонентов (в данном исследовании: $N = 8$); B_i – оценка результативности ОФО по i -му компоненту; W_i – весовой коэффициент компонента результативности ОФО.

Повышение академической успеваемости выражается в повышении значения рейтинга. Максимальное значение равно 10. Удовлетворительным результатом, необходимым для получения зачета, считается значение $R \geq 4$. Высокие показатели, характеризующие выдающиеся достижения студентов в спортивной, научно-исследовательской, учебной работе, являются основанием для их поощрения со стороны руководства кафедры, факультета, университета.

Оценку каждого из перечисленных компонентов необходимо осуществлять согласно принятым на заседании учебно-методической комиссии кафедры критериям и оценочным шкалам, которые должны найти отражение в учебной программе. Согласно Положению, в учебно-методической карте учебной дисциплины должны быть указаны формы текущего контроля, а в информационно-методической части – порядок его проведения, используемые инструменты и технологии, критерии оценивания, а также формула расчета оценки.

Практическое внедрение рейтинговой системы оценки результатов общего физкультурного образования студентов не представляется возможным без применения современных информационно-технологических средств и разработки соответствующего программного обеспечения.

В учебной лаборатории кафедры физического воспитания и спорта БГУ разработанная система технологически оформлена в виде компьютерной программы BSU_PE_STATS© (рис. 2, 3).

Данная разработка является технологической основой для оценки исходного физического развития студентов, планирования индивидуальных целей физической подготовки, формирования функциональных резервов организма, коррекции клинически важных показателей состава тела на предстоящий период обучения. По окончании семестра обучения в базу вносятся результаты тестирования по всем контролируемым параметрам, полученные результаты сравниваются с запланированными, рассчитываются индивидуальные показатели: результативность физической подготовки, динамика функционального состояния [14] и рейтинговый балл, определяются цели на следующий семестр.

Использование данной программы в учебном процессе предусматривает непосредственное участие студентов в планировании и оценке своих результатов физической подготовки, функционального состояния и других практических достижений. Как показывает практика, этот подход инициирует процесс рефлексии – осмысления своей деятельности, сопоставления достигнутого результата с внутренним запросом к физическому самосовершенствованию. Таким образом, ее внедрение способствует не только обоснованию логики проведения и совершенствования учебного процесса, но и индивидуальной и деятельностной вовлеченности студентов в систему управления физическим воспитанием.



Рисунок 2. – Рабочая панель программы BSU_PE_STATS©

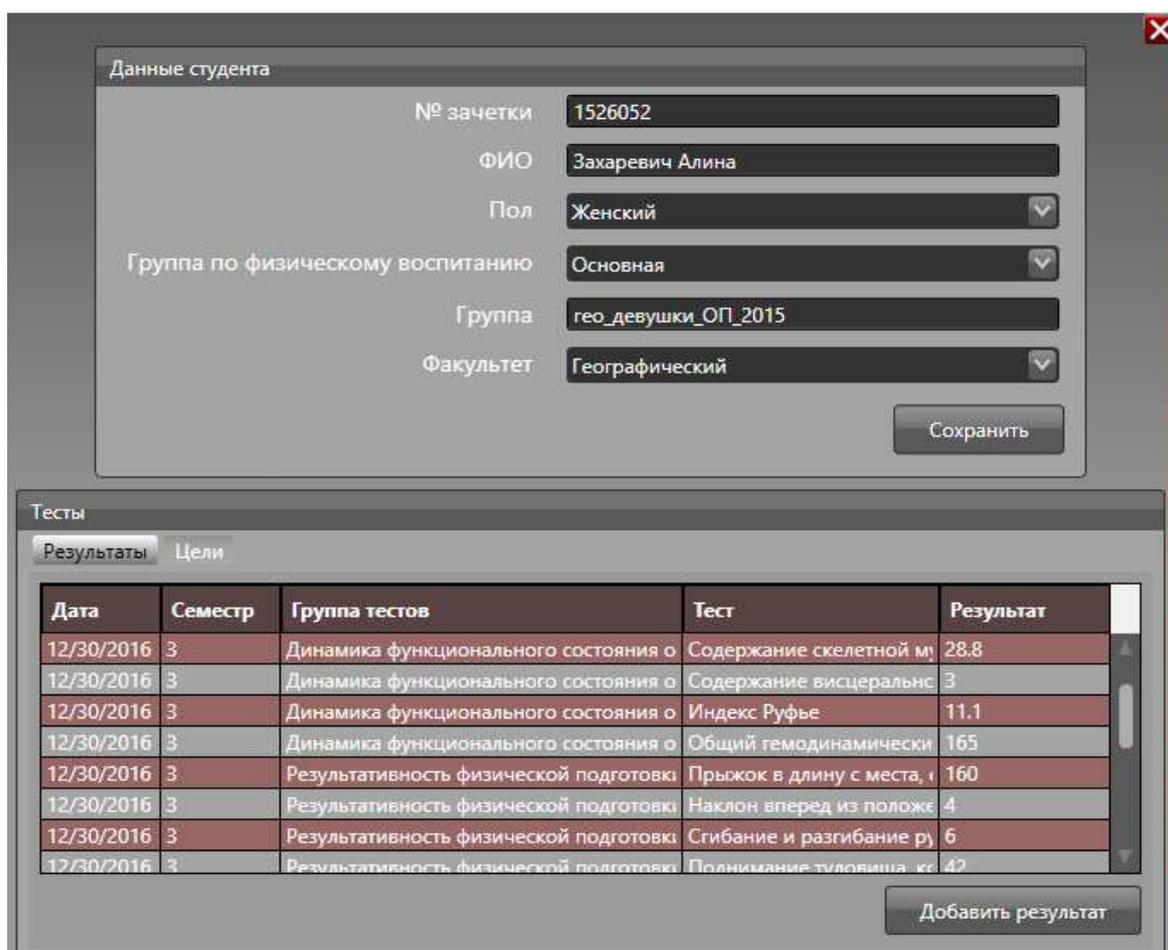


Рисунок 3. – Индивидуальные данные о функциональном состоянии и результатах физической подготовки

Заключение. Создание системы «измерения» результатов обучения – важный шаг в направлении повышения эффективности образования в сфере физической культуры.

Основными преимуществами внедрения рейтинговой системы оценки результатов общего физкультурного образования студентов являются фактическая обоснованность и объективизация зачетных требований, регламентация деятельности студента и ее соотнесение с требованиями учебной программы, а также стимулирование физической и познавательной активности молодежи.

ЛИТЕРАТУРА

1. Суслаков, Б.А. Спортивная метрология / Б.А. Суслаков. – М. : Ред.-изд. отдел ГЦОЛИФКа, 1981. – 27 с.
2. Смышнов, К.М. Рейтинговая система управления обучением студентов факультета физической культуры / К.М. Смышнов // Теория и практика физической культуры. – 2007. – № 6. – С. 4–6.
3. Загrevская, А.И. Рейтинговая система оценки качества образования по физической культуре / А.И. Загrevская // Теория и практика физической культуры. – 2007. – № 3. – С. 9–13.
4. Звонников, В.И. Контроль качества обучения при аттестации: компетентностный подход : учеб. пособие / В.И. Звонников, М.Б. Чельшкова. – М. : Логос, 2009. – 271 с.
5. Наскалов, В.М. Физическое воспитание студентов вузов на современном этапе / В.М. Наскалов // Ученые записки ун-та им. П.Ф. Лесгафта. – 2011. – № 12 (70). – С. 87–92.
6. Сыренков, С.В. Система рейтинга / С.В. Сыренков // Физ. культура в школе. – 1992. – № 11–12. – С. 22–23.
7. Рейтинг и проблемно-модульное обучение в учебном процессе по физическому воспитанию / Т.Г. Коваленко [и др.] // Теория и практика физической культуры. – 1999. – № 10. – Режим доступа: <http://bmsi.ru/doc/a7b1bf3c-820c-4193-9791-3fe34ef6cdc1>. – Дата доступа: 12.03.2017.
8. Ширококов, Д.В. Влияние рейтинг-контроля физкультурно-спортивной деятельности на физическую подготовленность студентов / Д.В. Ширококов // Ученые записки ун-та им. П.Ф. Лесгафта. – 2009. – №2 (48). – С. 96–101.
9. Addressing Educational Reform: Exploring PE Metrics as a System to Measure Student Achievement in Physical Education / G. Hushman [et al.] // The Physical Educator. – 2015. – Vol. 72. – P. 179–191.
10. Хведченя, Л.В. Педагогическая квалиметрия: историко-методологический аспект / Л.В. Хведченя // Весн. Беларус. дзярж. ун-та. Сер. 4, Філалогія. Журналістыка. Педагогіка. – 2011. – № 3. – С. 108–111.
11. Подласый, И.П. Педагогика. Новый курс : учебник для студентов. пед. вузов. В 2 кн. / И.П. Подласый. – М. : ВЛАДОС, 1999. – Кн. 1. Общие основы. Процесс обучения. – С. 273.
12. Дифференцированный подход в физкультурном образовании / С.Н. Симонов [и др.] // Теория и практика физической культуры. – 2007. – № 8. – С. 24–28.
13. Вклад П.Ф. Лесгафта в разработку системы физического образования в России / С.Е. Бакулев [и др.] // Теория и практика физ. культуры. – 2016. – № 10. – С. 3–5.
14. Коледа, В.А. Концептуальные позиции физического воспитания студентов / В.А. Коледа, В.И. Новицкая // Весн. БДУ. Сер. 4, Филологія, журналістыка, педагогіка. – 2016. – № 2. – С. 124–130.
15. Новицкая, В.И. Методика рейтинговой оценки результатов общего физкультурного образования студентов / В.И. Новицкая, В.А. Коледа // Современные проблемы физического воспитания и формирования здорового образа жизни студенческой молодежи : сб. ст. Респ. науч.-практ. конф., Минск, 22 марта 2016 г. / редкол.: И.М. Дюмин (гл. ред.) [и др.]. – Минск : МИТСО, 2016. – С. 38–41.
16. Новицкая, В.И. Сущность общего физкультурного образования студентов и его оценка / В.И. Новицкая, В.А. Коледа // Выш. шк. – 2015. – № 4 (108). – С. 63–66.

Поступила 23.03.2017

RATING SYSTEM OF RESULTS' EVALUATION IN BASIC PHYSICAL EDUCATION OF STUDENTS

V. NOVITSKAYA

Ensuring the measurability of educational activity results is an unresolved problem in the quality management of students' basic physical education. A wide range of problems facing the discipline "Physical Culture" and the various nature of controlled objects complicate the logic of the educational process and the structure of monitoring and evaluation activities. The basis of the presented methodology is the author's approach to assessing the dynamics of physical fitness, a differentiated rating system, taking into account the specifics of the training department. The article also describes the computer program BSU_PE_STATS ©, developed by the author in order to increase the efficiency and productivity of measures to implement the rating system of evaluation in the educational process of the discipline "Physical Culture".

Keywords. Physical education, rating, evaluation, management, feedback.

УДК 796.011.3 -57.875

ВЛИЯНИЕ ФИТНЕС-СИСТЕМ НА ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИИ К ЗАНЯТИЯМ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРОЙ У ДЕТЕЙ ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

О.Ю. ЛУТКОВСКАЯ

(Полоцкий государственный университет)

Рассматривается значимость фитнеса как эффективного средства физического воспитания, обеспечивающего разностороннее воздействие на организм и способствующего формированию устойчивого интереса к систематическому использованию средств физической культуры и спорта с целью оздоровления и самосовершенствованию.

Решение поставленных задач усиления физкультурной и спортивной работы среди детей и молодежи требует организации учебно-воспитательного процесса в определенной системе, когда все воспитательные воздействия связываются в единое целое, что позволит школе поднять работу по воспитанию молодежи на уровень современных требований, соответствующих условиям нашего времени.

Как показывают исследования Л.И. Божович, Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева и др., это невозможно без формирования соответствующей мотивации. В статье рассматриваются показатели, эффективно способствующие формированию положительной мотивации у школьников среднего и старшего возраста на уроке физкультуры.

Ключевые слова: *фитнес-система, мотивация, физическая культура, дети, школьный возраст.*

Введение. Приоритетными направлениями развития на современном этапе являются вопросы образования и здоровья подрастающего поколения. Это связано с ухудшением здоровья детей и подростков, что делает реальной угрозой сохранению и воспроизводству человеческого ресурса как важнейшего фактора национальной безопасности государства, его интеллектуального и экономического потенциала, дальнейшего общественного прогресса [1].

Физкультурно-образовательная деятельность изменилась в связи с модернизацией образования. Это вызвало противоречие между появлением образовательных учреждений различных типов, программ и технологий и возрастанием умственных нагрузок на детей, их успехами в интеллектуальной деятельности, с одной стороны, и ухудшением состояния здоровья, снижением уровня двигательной активности, угрозой ценностных ориентаций на здоровый образ жизни, с другой [2], что привело в свою очередь к неудовлетворенности традиционными занятиями физической культурой у значительной части школьников [1–4]. Создавшаяся ситуация сказывается на мотивации к занятиям физическими упражнениями и снижении из-за этого уровня их физической подготовленности и интереса к занятиям [5].

В практике работы учителей физической культуры большее внимание уделяется повышению уровня двигательной подготовленности и меньше, а иногда, как отмечается в печати, совсем утрачена образовательная и воспитательная направленность занятий физкультурой.

«Физическое самосовершенствование тесно связано с развитием личности, воспитанием духовных потребностей школьников, но эти аспекты в процессе занятий почти не затрагиваются» (Д.В. Колосов, Г.Б. Мейнсон) [3].

Воспитание мотивации учения осуществляется в основном в процессе изучения учебных предметов, о чем свидетельствуют многие исследования (В.И. Антипова, Е.В. Бондаревская, О.И. Блинецова, В.С. Ильин и др.) [3]. Специфика процесса воспитания мотивации учения определяется здесь тем или иным предметом или циклом учебных предметов. Учитель использует в данном случае содержание обучения, методы, требования к учащимся, воздействие коллектива на учащихся и др.

Следовательно, для современного образования актуальным является поиск эффективных путей оздоровления и гармоничного развития детей и подростков, повышение уровня их физической подготовленности, и, что важно, интереса к занятиям физической культурой. Это предполагает переход от традиционно сложившихся схем содержания и организации занятий физической культурой в общеобразовательных учреждениях к инновационным. В этой ситуации фитнес рассматривается нами как инновация в оздоровительной физической культуре.

Анализ научно-методической литературы позволил обосновать значимость фитнеса как эффективного средства физического воспитания у детей в школьном возрасте, обеспечивающего разностороннее воздействие на организм и способствующего формированию устойчивого интереса к систематическому использованию средств физической культурой.

Методы исследования. В связи с тем, что в школьной учебной программе по дисциплине «Физическая культура» отсутствует раздел «Фитнес», нами было проведено анкетирование для выявления предрасположенности к занятиям различными видами физических упражнений на уроках физической

культуры и здоровья в среднем и старшем школьном возрасте. Исследование было проведено на базе двух школ г. Новополоцка. В анкетировании приняли участие 200 учащихся 7–11 классов. Анкета состояла из 12 вопросов для детей среднего и 20 вопросов для детей старшего школьного возраста.

Суть анкетирования состояла в выявлении факторов, снижающих привлекательность занятий физической культурой среди учащихся. Для оценки эффективности влияния фитнес-систем на формирование мотивации к занятиям на уроках физкультуры использовали комплекс психодиагностических методов, позволяющих выявить особенности мотивационной сферы подростков и физкультурных потребностей.

Результаты исследования и их обсуждение. По мнению Е.Г. Сайкиной, «фитнес – целенаправленный процесс оздоровления, основанный на добровольности выбора двигательной активности, для поддержания, укрепления и сохранения здоровья (физического, социального, духовного), для снижения риска заболеваний и их профилактики, для приобщения к здоровому образу жизни с целью личной успешности и физического благополучия на фоне привлекательности занятий и получения удовольствия от них» [6].

Ценность фитнеса, по нашему мнению, состоит в том, что педагогическая позиция – это сотрудничество педагога и учащегося. Тренировка – это процесс коллективный. Тренировка воспитывает не «моментами», а сутью. Тренировка – это постоянное движение вперед, совершенствование, творчество.

Использование методов подготовительных упражнений, направленных на развитие высоко координированных движений, ежедневная оценка успехов учащихся, коллективная оценка и др. способствуют повышению интереса к собственному физическому совершенствованию, закреплению интереса к занятиям физической культурой.

Такое направленное, целеустремленное воспитание, как утверждал А.Н. Леонтьев, «способствует созданию определенной иерархии в структуре личности, ведущей к подчинению случайного необходимому, превращению внешних общественных целей во внутренние мотивы поведения [7; 8].

Данные анкетного опроса, сведены в таблицы 1 и 2. В результате математико-статистической обработки и анализа результатов выявлено, что в начале эксперимента различия между показателями структурных компонентов интереса к фитнесу (эмоционального, мотивационного, волевого и познавательного), интереса к фитнесу в целом и интереса к занятиям физической культурой статистически недостоверны.

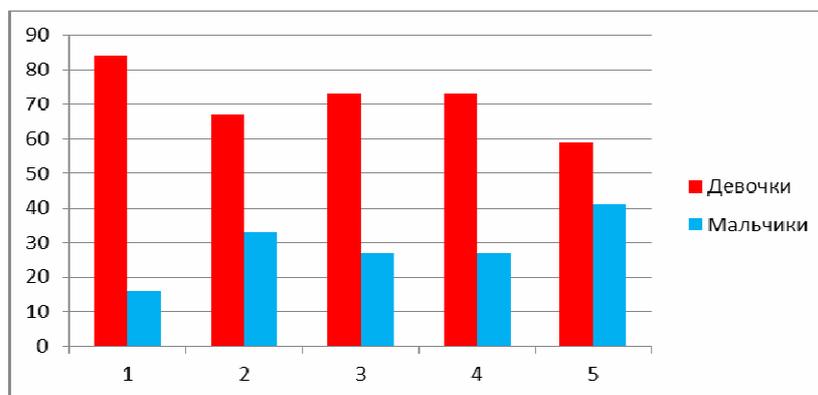
Таблица 1. – Показатели интереса испытуемых к занятиям фитнесом и физической культурой в среднем школьном возрасте ($\bar{X} \pm \sigma$)

Тест	Этап тестирования	КГ	КГ	Р	Р
		(девочки), $n = 50$	(мальчики), $n = 50$	(девочки)	(мальчики)
Эмоциональный компонент	До	25,0±15,49	25,0±13,01	< 0,05	> 0,05
	После	25,0±15,56	25,0±13,05		
Мотивационный компонент	До	25,0±10,70	25,0±14,50	> 0,05	> 0,05
	После	25,0±10,77	25,0±14,55		
Волевой компонент	До	25,0±8,11	25,0±13,91	< 0,05	> 0,05
	После	25,0±8,17	25,0±13,94		
Познавательный компонент	До	25,0±14,02	25,0±9,10	< 0,05	> 0,05
	После	25,0±15,06	25,0±9,13		
Интерес к занятиям физической культуры	До	25,0±15,21	25,0±18,99	< 0,05	> 0,05
	После	25,0±15,25	25,0±19,93		

Таблица 2. – Показатели интереса испытуемых к занятиям фитнесом и физической культурой в старшем школьном возрасте ($\bar{X} \pm \sigma$)

Тест	Этап тестирования	КГ	КГ	Р	Р
		(девочки), $n = 50$	(мальчики), $n = 50$	(девочки)	(мальчики)
Эмоциональный компонент	До	12,5±10,73	12,5±10,20	< 0,05	> 0,05
	После	12,5±10,77	12,5±10,28		
Мотивационный компонент	До	12,5±8,81	12,5±7,98	> 0,05	> 0,05
	После	12,5±8,85	12,5±8,01		
Волевой компонент	До	12,5±10,30	12,5±9,11	< 0,05	> 0,05
	После	12,5±10,35	12,5±9,14		
Познавательный компонент	До	12,5±7,45	12,5±8,58	< 0,05	> 0,05
	После	12,5±8,54	12,5±8,60		
Интерес к занятиям физической культуры	До	12,5±10,68	12,5±11,30	< 0,05	> 0,05
	После	12,5±10,70	12,5±11,32		

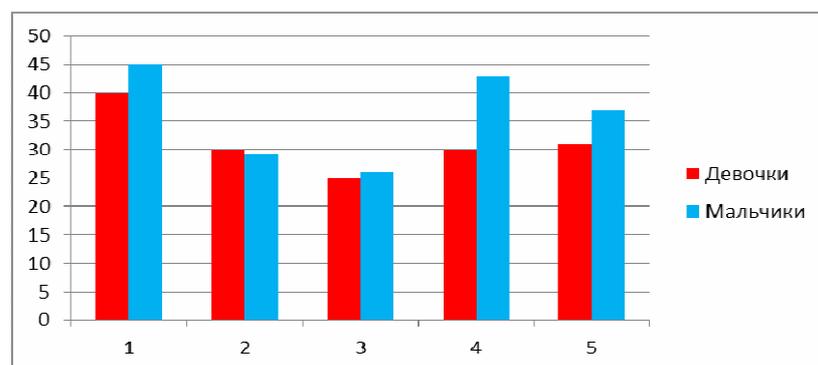
При сравнении исходного и конечного уровней интереса в среднем школьном возрасте можно отметить незначительные позитивные изменения ($p > 0,05$) и достоверный прирост по всем изучаемым показателям в проявлении интереса к занятиям (рис. 1). В первую очередь, это касается интереса к занятиям физической культурой (73% – девочки, 84% – мальчики), эмоционального (75% – девочки, 67% – мальчики), волевого (60% – девочки, 73% – мальчики), мотивационного (55% – девочки, 73% – мальчики), познавательного (55% – девочки, 73% – мальчики) компонентов.



1 – отношение к урокам физической культуры; 2 – эмоциональный компонент; 3 – мотивационный компонент; 4 – волевой компонент; 5 – познавательный компонент

Рисунок 1. – Прирост интереса испытуемых к занятиям фитнесом и физической культурой в среднем школьном возрасте

При сравнении исходного и конечного уровней интереса в старшем школьном возрасте также отмечаются незначительные позитивные изменения ($p > 0,05$) и достоверный прирост по всем изучаемым показателям в проявлении интереса к занятиям (рис. 2). В первую очередь, это касается интереса к занятиям физической культурой (40% – девочки, 45% – мальчики), эмоционального (30% – девочки, 29% – мальчики), волевого (30% – девочки, 43% – мальчики), мотивационного (25% – девочки, 26% – мальчики), познавательного (25% – девочки, 26% – мальчики) компонентов.



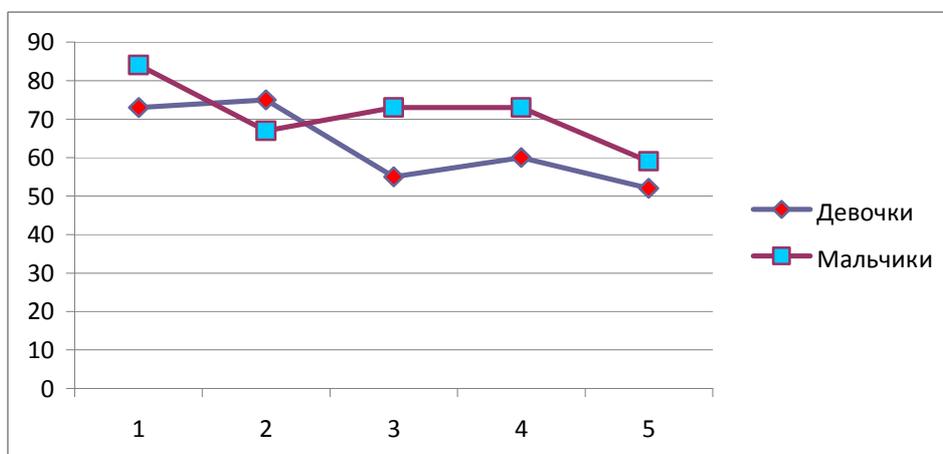
1 – отношение к урокам физической культуры; 2 – эмоциональный компонент; 3 – мотивационный компонент; 4 – волевой компонент; 5 – познавательный компонент

Рисунок 2. – Прирост интереса испытуемых к занятиям фитнесом и физической культурой в старшем школьном возрасте

Анализируя изменение компонентов, можно заметить тенденцию усиления интереса к занятиям физической культурой в конце эксперимента по сравнению с началом. Это связано с тем, что испытуемые стали отличаться более высоким уровнем готовности к проявлению усилий при занятиях.

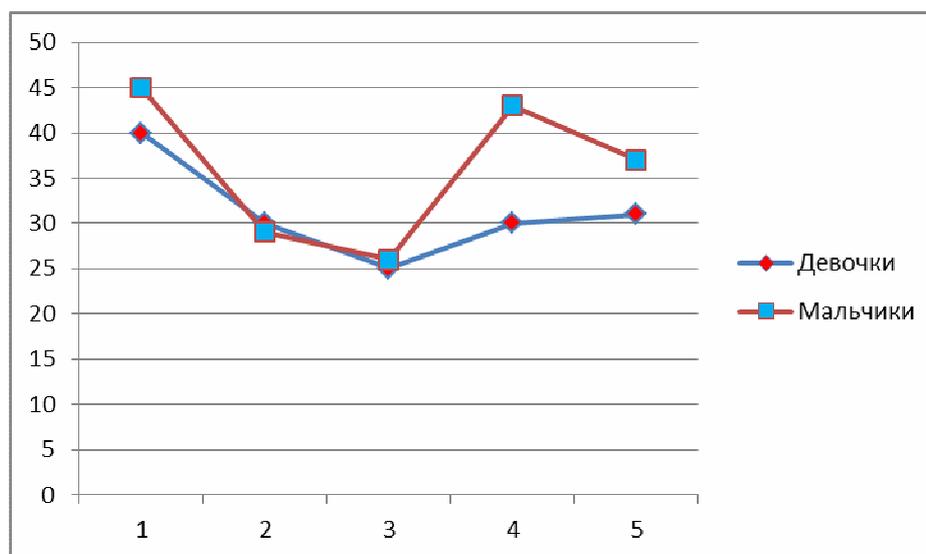
В процессе педагогического эксперимента наблюдалось существенное повышение уровня развития познавательного компонента интереса у испытуемых.

Нормирование результатов интереса к занятиям физической культурой относительно «минимума – максимума» позволило выявить существенное превышение максимального уровня в проявлении интереса к занятиям физической культурой в среднем и старшем школьном возрасте (рис. 3 и 4).



1 – отношение к урокам физической культуры; 2 – эмоциональный компонент; 3 – мотивационный компонент; 4 – волевой компонент; 5 – познавательный компонент

Рисунок 3. – Уровень интереса испытуемых к занятиям фитнесом и физической культурой относительно минимума и максимума в среднем школьном возрасте



1 – отношение к урокам физической культуры; 2 – эмоциональный компонент; 3 – мотивационный компонент; 4 – волевой компонент; 5 – познавательный компонент

Рисунок 4. – Уровень интереса испытуемых к занятиям фитнесом и физической культурой относительно минимума и максимума в старшем школьном возрасте

Такой высокий уровень интереса испытуемых к занятиям физической культурой является, по нашему мнению, отражением повышенного интереса к занятиям, проводимым по экспериментальной программе на уроках физической культуры. В то же время для испытуемых, активно и регулярно занимающихся спортом, интерес к занятиям избранным видом спорта несравненно выше интереса к занятиям физической культурой в их традиционных формах.

Реализация проведенного анкетирования обеспечивает повышение интереса к занятиям фитнесом и физической культурой, на что указывает достоверно более высокий уровень эмоционального, волевого и познавательного компонентов, интереса к занятиям фитнесом, а также физической культурой.

Заключение. Обобщая результаты анкетирования, можно заключить следующее:

- занятия фитнесом обладают высокой эстетической привлекательностью и способствуют усилению эмоционального, волевого и познавательного компонента, что существенным образом оказывает развивающее воздействие на организм занимающихся;
- использование в учебном процессе школьников упражнений фитнес-систем общего профилактического и терапевтического воздействия оказывает ярко выраженный положительный эффект, связанный с оптимизацией эмоционально-мотивационной сферы школьников, повышению общей адаптивности и формировании мотивации к укреплению здоровья;
- в программу по физической культуре целесообразно включить раздел «Фитнес», что может способствовать существенному повышению показателей физической подготовленности, функционального состояния, более качественному усвоению учебного материала, формированию потребности и мотивации школьников к двигательной активности.

Таким образом, занятия фитнесом в рамках занятий по физическому воспитанию обладают существенным развивающим воздействием на организм занимающихся. Вместе с тем фитнес стимулирует повышение интереса к занятиям физическими упражнениями и может, наряду с базовыми видами спорта, быть полноценным разделом программы по физическому воспитанию.

ЛИТЕРАТУРА

1. Олияр, В.И. Теоретико-методологические основы актуализации физического самовоспитания учащихся / В.И. Олияр, В.С. Быков // Теория и практика физической культуры. – 2002. – № 1. – С. 11–15.
2. Коджаспиров, Ю.Г. Проблема дефицита положительных эмоций на занятиях физической культурой и спортом / Ю.Г. Коджаспиров // Теория и практика физической культуры. – 1994. – № 5–6. – С. 34–37.
3. Ильин, Е.П. Психология физического воспитания : учебник для ин-тов и фак. физ. культуры / Е.П. Ильин. – СПб. : РГПУ им. А.И. Герцена, 2000. – 486 с.
4. Мастеров, А.Г. Методика применения нетрадиционных оздоровительных средств на уроках физической культуры со школьниками : дис. ... канд. пед. наук / А.Г. Мастеров. – Волгоград, 2002. – 183 с.
5. Борилкевич, В.Е. Фитнес – современное понятие в мировом оздоровительном движении / В.Е. Борилкевич // Термины и понятия в сфере физической культуры : материалы первого междунар. конгресса. – СПб. : С.Петербург. гос. ун-т. физ. культуры им. П.Ф. Лесгафта, 2006. – С. 33–35.
6. Сайкина, Е.Г. Фитнес в системе физической культуры / Е.Г. Сайкина // Изв. Рос. гос. пед. ун-та им. А.И. Герцена. – 2008. – № 68. – С. 182–190.
7. Асеев, В.Г. Мотивы поведения и формирование личности / В.Г. Асеев. – М. : Просвещение, 1976. – 158 с.
8. Гончарова, Е.Б. Формирование мотивации учебной деятельности подростков / Е.Б. Гончарова // Вопросы психологии. – 2000. – № 6. – С. 132–134.

Поступила 17.05.2017

VIANA FITNESS SYSTEMS ON THE FORMATION OF MOTIVATION TO PHYSICAL CULTURE LESSONS AT SCHOOL-AGE CHILDREN

O. LUTKOVSKAYA

Discusses the importance of fitness as an effective means of physical education, providing versatile effect on the body contributing to the formation of steady interest to the systematic use of means of physical culture and sports to improve health and self-improvement.

The solution of tasks of strengthening of sports work among children and young people require the organization of the educational process in a particular system, when all of educational influence are linked together, allowing the school to raise the work of educating young people to the level of modern requirements to match the conditions of our time.

Studies show L. I. Bozovic, L. S. Vygotsky, A. N. Leontiev and others, it is impossible without formation of adequate motivation. Motivation is considered by many researchers as a regulator of human activities, which, in turn, presupposes in itself the importance for humans. This article discusses metrics that effectively promotes the formation of positive motivation teachings of students of middle and old age in gym class.

Keywords: *fitness system, motivation, physical culture, children, school age.*

УДК 378.015.31:796.015.534

**ПРИЕМЫ СОРЕВНОВАТЕЛЬНОГО МЕТОДА,
ИСПОЛЬЗУЕМЫЕ В ФИЗИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ СТУДЕНТОВ****Ю.И. МАСЛОВСКАЯ***(Белорусский государственный университет, Минск)*

Рассматривается актуальная проблема использования приемов соревновательного метода в физическом воспитании студентов. Впервые представлена модель использования приема «соревнование с самим собой». Эффективность применения приемов соревновательного метода подтверждается результатами педагогического эксперимента.

Ключевые слова: *соревновательный метод, приемы соревновательного метода, соревнование с самим собой, физическое воспитание студентов.*

Введение. Сложившиеся условия жизнедеятельности и тенденции развития белорусского общества, интегрированного в мировое сообщество, где конкуренция «пронизывает» все сферы бытия человека, выдвигают на первый план важнейшее требование к системе образования – формирование и развитие конкурентоспособной личности. Следовательно, в системе образования на современном этапе особую актуальность приобретают методы, способные решать главную задачу: подготовку человека к активному и успешному функционированию в условиях конкуренции.

Представления ученых о конкурентоспособности личности с течением времени становятся более содержательными, ими выявляются специфичные феномены, глубже изучается процесс саморазвития как основа конкурентоспособности (Ю.В. Андреева, В.В. Баранов, Р.С. Данилова, С.А. Хазова и др.). Социологические и философские исследования (О.В. Летунова, Ф.Р. Туткаров, А.В. Щербина) свидетельствуют о том, что конкурентные качества личности и их ресурс связаны с агональной деятельностью, возможностью активно проявлять личностные качества в соревновательных и состязательных ситуациях. В то же время наибольшие возможности для соревновательной деятельности в учреждениях высшего образования создаются на занятиях по физической культуре. В процессе физического воспитания студентов может использоваться не только спортивное соревнование, которое является лишь формой, но и соревновательный метод в целом, возможности которого намного шире. Как нами ранее было доказано, соревновательный метод является специфическим способом организации занятий физической культурой, имеющим своей целью создание конкурентной среды для решения конкретных педагогических задач посредством включения в этот процесс компонентов соревнования [1].

Основная часть. Анализ научно-методической литературы по теме исследования дает возможность утверждать, что реализация любого метода осуществляется за счет использования его разных методических приемов [2; 3]. Исходя из этого положения, необходимо выявить приемы соревновательного метода, наиболее часто используемые педагогами в физическом воспитании студентов.

Для получения наиболее полной информации по этому вопросу нами было проведено интервьюирование, опрос и анкетирование специалистов, работающих на кафедрах физического воспитания и спорта ведущих университетов Республики Беларусь (БГУ, БГЭУ, БНТУ, БГПУ им. М.Танка и др.).

В числе респондентов, принявших участие в анкетировании, – 2 доктора педагогических наук, 15 кандидатов педагогических наук, 178 старших преподавателей, 65 преподавателей с опытом работы более 5 лет.

По результатам опроса было установлено, что в своей практической деятельности большинство педагогов используют ограниченное количество приемов соревновательного метода. Приемы, которые наиболее часто можно встретить в практической деятельности специалистов, как правило, направлены на упрощение соревновательных правил (15%), условий выполнения упражнений (27%), качество и количество выполняемых упражнений (41%). Большинство опрошенных педагогов (76%) не знакомы с таким методическим приемом как «соревнование с самим собой», по этой причине они не применяют его в учебном процессе. По нашему мнению, ограниченность в использовании приемов соревновательного метода в физическом воспитании студентов обусловлена, в первую очередь, отсутствием сформированных в научно-практической литературе методических рекомендаций по использованию соревновательного метода в учреждениях высшего образования.

В связи с данным фактом необходимо отметить, что применение того или иного методического приема соревновательного метода в физическом воспитании студентов зависит от содержания изучаемого материала, этапа и задач, решаемых на нем, конкретной педагогической ситуации, индивидуальных особенностей и подготовленности занимающихся, организации форм соревновательной деятельности.

В результате многолетней педагогической деятельности в системе среднего специального и высшего образования было установлено, что большинство приемов соревновательного метода могут находить применение на протяжении всего курса обучения студентов. Так, например, при развитии силы возможно сочетание методического приема «выполнение подготовительного упражнения в соревновательных условиях» с упражнением «отжимание». При изучении учебного материала по легкой атлетике это упражнение можно выполнять на качество и количество раз (победитель определяется по количеству раз и наименьшему числу ошибок). Изучая учебный раздел «Волейбол», можно соревноваться в двух подходах отжиманий с определенным интервалом отдыха. Занимаясь во втором семестре по разделу «Атлетическая гимнастика», студенты могут отжиматься на пальцах или кулаках.

Для усиления воздействия на развитие физического качества в этих упражнениях можно использовать методический прием соревновательного метода «выполнение соревновательного упражнения в усложненных условиях». Соревновательным заданием будет поочередное отжимание на каждой руке, а сумма результатов определит победителя.

Среди приемов соревновательного метода были выделены те, которые педагоги могут часто использовать на занятиях по физической культуре. Одним из них является «выполнение отдельного элемента соревновательного упражнения». Этим приемом можно совершенствовать не игру в целом, а лишь ее отдельные элементы (подачу, передачу, прием мяча и др.). Его можно сочетать с другими приемами, например, «выполнение соревновательного упражнения в усложненных условиях», при этом подача будет выполняться утяжеленным мячом или в определенную зону. Можно увеличивать высоту волейбольной сетки или атаковать соперника только в определенную зону. Когда соревновательным заданием является передача мяча в паре с более сильным противником, сочетают приемы «выполнение отдельного элемента соревновательного упражнения» и «спарринг», а если более слабому предоставляется преимущество в несколько очков – с приемом «фора».

В физическом воспитании студентов возможно использование и такого приема, как «гандикап». Его суть заключается в том, что более слабый студент должен стартовать раньше, чем сильный. Такие старты позволяют создать соперничество с равными шансами на успех при финишировании среди студентов с разным уровнем подготовленности.

Применение таких методических приемов соревновательного метода позволяет не только проводить отбор и комплектовать команды для участия в соревнованиях разного уровня, но и обучать студентов спортивному поведению. Так, на забитый соперникам мяч или красиво выполненный атакующий удар занимающиеся и болельщики должны реагировать аплодисментами, а неспортивное поведение студентов должно быть наказано техническим фолом команде. Таким способом студентам можно прививать навыки культуры спортивного поведения.

Методический прием «моделирование соревновательных условий» позволяет соблюдать все требования официальных соревнований (судейство, ведение протокола и т.д.) и давать возможность студентам пробовать свои силы в качестве не только участников соревнований, но и организаторов, судей.

На занятиях по легкой атлетике, плаванию, лыжам для активизации учебно-тренировочного процесса и воздействия на функциональные системы организма студентов можно применять методический прием соревновательного метода «плюс». Суть этого приема заключается в том, что в начале занятия учебная группа разбивается на две примерно равные по силам команды, в течение 25–30 минут каждый студент преодолевает определенное расстояние. Пройденный километраж фиксируется преподавателем и его помощниками. Результаты всех членов команды суммируются, и победу одерживает команда, которая преодолела наибольшее расстояние. Такой прием позволяет стимулировать студентов к выполнению длительной монотонной нагрузки, позволяет развивать и в тоже время контролировать общую выносливость.

Включение в учебные занятия приемов соревновательного метода создает предпосылки для осознанного, а значит более качественного усвоения программного материала. Так, например, на занятиях по плаванию при фронтальном расположении студентов выполняются подготовительные упражнения в соревновательных условиях (кто дольше проработает ногами в скольжении кролем на груди без вдоха т.д.). На стадии совершенствования техники движений можно применять соревновательные задания на количество гребков или движений ногами.

На занятиях по аэробике, гимнастике, ритмической гимнастике выполнение отдельного элемента в облегченных или усложненных условиях способствует совершенствованию двигательных действий. При выполнении изученных комплексов команды могут бороться за качество и синхронность выполнения упражнений, а если позволяют условия, то несколько команд может соревноваться одновременно.

Особое внимание следует уделить приему соревновательного метода «соревнование с самим собой» по причине отсутствия в научно-методической литературе сведений о возможностях его применения.

Основной целью этого приема является не только достижение личного результата, но и стремление студента преодолеть себя, что предполагает постановку индивидуальных целей, к которым будут стремиться занимающиеся. В основе индивидуальных целей могут находиться потребности или желания студентов освоить новые двигательные действия, улучшить показатели физических качеств, функционального состояния, физического развития.

Для достижения личного результата и стремления преодолеть себя необходимо создание специально-организованных педагогических условий, которые предполагают не только постановку индивидуальных целей, но и формирование мотивации у студентов. В педагогике наиболее эффективными приемами формирования мотивации достижений принято считать создание «ситуации успеха», атмосферы доброжелательности (прием эмоционального поглаживания), «анонсирование достижений личности» (вербализации позитивной отдаленной перспективы), «персональной исключительности» (проговаривания педагогом достижений успеха человека с опорой на доминирующие положительные качества личности), экспрессивное воздействие (личный пример педагога и др.) [4].

Следующий этап реализации приема «соревнование с самим собой» – организационно-практический, выполняет задачу формирования у студентов необходимых знаний, умений и навыков, двигательных действий, физических качеств, необходимых для достижения личного результата. Поэтому в учебный процесс необходимо включать теоретический блок, с помощью которого у студентов формируются знания о способах и методах развития двигательных умений и навыков, а также физических качеств. Этот блок предполагает разъяснения со стороны педагога, каким образом с помощью индивидуально разработанных комплексов и заданий можно достичь желаемых результатов.

Практический блок необходим для индивидуального подбора заданий и комплексов физических упражнений (с учетом физических возможностей, двигательных способностей и психических особенностей), которые студенты будут выполнять для достижения поставленной цели.

Оценочный этап реализации приема «соревнование с самим собой» призван способствовать осмыслению и анализу студентами достигнутых результатов.

Таким образом, прием «соревнование с самим собой» в физическом воспитании студентов реализуется в виде следующих этапов: мотивационного, организационно-практического и оценочного. Организационно-практический этап включает в себя теоретический блок (способствует усвоению теоретических знаний), практический блок (способствует развитию развития двигательных умений и навыков, физических качеств, психических свойств личности). Структура реализации приема соревновательного метода «соревнование с самим собой» представлена на рисунке.



Рисунок. – Структура реализации приема «соревнование с самим собой»

Сочетание на занятиях по физической культуре приема «соревнование с самим собой» с еще одним не менее ценным приемом соревновательного метода – определением победителя не по абсолютным

результатам, а по крутизне роста достижений, позволяет установить степень прироста личных результатов студентов.

Непосредственное отношение к приему «соревнование с самим собой» имеет прием соревновательного метода «рекорд», который подразумевает выполнение конкретного упражнения на максимальное проявление индивидуальных возможностей. Этот прием позволяет занимающимся установить не только личные рекорды, но и рекорды группы, курса, факультета или даже университета.

С целью экспериментальной проверки эффективности применения соревновательного метода в физическом воспитании студентов на базе Белорусского государственного университета (2013/2014 учеб. год) был проведен педагогический эксперимент. В исследовании участвовали 80 студентов второго курса основных и подготовительных учебных отделений юридического факультета.

Контрольные группы составили 20 юношей (КГ1) и 20 девушек (КГ2). Соревновательный метод в этих группах применялся только при тестировании уровня физической подготовленности.

В экспериментальной группе юношей (ЭГ1) и девушек (ЭГ2) было также по 20 студентов. В этих группах применялись такие методические приемы соревновательного метода, как «выполнение подготовительных упражнений в соревновательных условиях», «выполнение отдельного элемента соревновательного упражнения», «фора», «спарринг», «гандикап», «выполнение соревновательных упражнений в облегченных или усложненных условиях», «соревнование с самим собой», «плюс», «моделирование соревновательных условий», «победитель определяется по крутизне роста достижений» и др. В рамках методического приема «соревнование с самим собой» для испытуемых ЭГ1 и ЭГ2 разрабатывались индивидуальные комплексы упражнений, которые студенты выполняли не только на занятиях по физической культуре, но и занимаясь самостоятельно. Результаты личных достижений (двигательная подготовленность, уровень развития физических качеств, показатели участия в соревнованиях и физкультурно-спортивных мероприятиях) фиксировались в специально разработанных дневниках.

Результаты, полученные по окончании формирующего педагогического эксперимента, свидетельствовали о том, что в контексте повышения двигательных умений и навыков в ЭГ1 результаты улучшились с $5,17 \pm 2,27$ до $8,83 \pm 1,52$ баллов, в ЭГ2 с $4,06 \pm 1,65$ до $7,5 \pm 1,33$ баллов, значимость различий на уровне ($P < 0,01$) выявлена в обеих группах. В КГ1 наблюдались положительные сдвиги, но они статистически не значимы.

На развитие двигательных умений и навыков оказало влияние применение приемов соревновательного метода (выполнение упражнений в соревновательных условиях на качественный или количественный результат, индивидуально или в группе и др.), которые позволили своевременно выявлять и исправлять ошибки, допущенные студентами при разучивании движений, и способствовавших повышению их дисциплинированности.

По результатам тестирования в ЭГ1 результаты улучшились: в беге на 60 метров с $9,30 \pm 0,37$ до $8,51 \pm 0,17$ с, 6-минутном беге с $1163,72 \pm 67,88$ до $1326,33 \pm 66,81$ м, в прыжке в длину с места с $230,52 \pm 13,89$ до $244,13 \pm 11,08$ см, челночном беге с $9,79 \pm 0,67$ до $9,04 \pm 0,31$ с, подтягивании на высокой перекладине с $7,14 \pm 0,27$ до $13,06 \pm 0,14$ раз. В этих показателях физической подготовленности выявлены статистически значимые различия ($P < 0,05$). В наклоне вперед из положения сидя на полу прирост результатов был незначительным с $6,90 \pm 5,92$ до $7,11 \pm 5,15$ см ($P > 0,05$). Результаты студентов КГ1 по всем показателям выросли, но не значительно, и уступали результатам студентов ЭГ1.

В итоговом тестировании физической подготовленности студентов ЭГ2 выявлены статистически значимые различия ($P < 0,05$) во всех шести тестах: беге на 60 метров результаты улучшились с $10,72 \pm 0,46$ до $10,12 \pm 0,24$ с, 6-минутном беге – с $947,22 \pm 60,42$ до $1085,56 \pm 90,24$ м, в прыжке в длину с места – с $165,72 \pm 14,02$ до $178,83 \pm 9,97$ см, челночном беге – с $11,38 \pm 0,58$ до $10,49 \pm 0,31$ с, подъеме туловища из положения лежа на спине – с $34,44 \pm 4,27$ до $40,06 \pm 2,53$ раз, наклоне вперед из положения сидя на полу с $10,71 \pm 5,65$ до $15,6 \pm 4,38$ см. В КГ2 значимо повысились ($P < 0,05$) результаты выполнения только двух упражнений: подъеме туловища из положения лежа на спине и наклоне вперед из положения сидя.

Анализ итоговых результатов функциональной подготовленности показал, что у студентов ЭГ1 и ЭГ2 увеличились показатели проб Генчи и Штанге и функциональной пробы 20 приседаний за 30 с, причем произошедшие сдвиги достоверны ($P < 0,05$).

Итоговые значения показателей частоты сердечных сокращений в состоянии покоя и после нагрузки, а также показатели артериального давления указывали на возникновение положительных адаптивных реакций сердечно-сосудистой системы студентов экспериментальных групп. Повышение результатов связано с использованием в формирующем педагогическом эксперименте приема соревновательного метода «плюс», направленного на совершенствование аэробных возможностей испытуемых.

По итогам эксперимента можно констатировать также, что в ЭГ1 и ЭГ2 изменились мотивы к занятиям физической культурой и отношение к предмету «Физическая культура», которое выразилось

в уменьшении пропусков занятий без уважительных причин и возросшем уровне дисциплины на занятиях. За период проведения эксперимента средняя посещаемость занятий по физической культуре составила в КГ1 – 84%, в КГ2 – 85%, ЭГ1 – 93%, ЭГ2 – 92%.

При обсуждении результатов применения приема «соревнование с самим собой» студенты ЭГ1 и ЭГ2 высказали мнение, что сопоставление себя настоящего с собой прошлым является для них дополнительным стимулом к дальнейшему физическому развитию и совершенствованию. В соревновании с самим собой у них появляется дополнительный стимул, при котором усилия направляются на качество и количество выполнения упражнений, а не на равнодушное отношение к ним. Они были единогласны в том, что через такое соревнование они открываются в себе качества, о которых не подозревали ранее, что делает их счастливее и успешнее.

Выводы. На основании изложенного можно сделать вывод, что реализация соревновательного метода в физическом воспитании студентов осуществляется за счет его разных методических приемов («выполнение отдельного элемента соревновательного упражнения», «фора», «спарринг», «гандикап», «плюс», «моделирование соревновательных условий», «победитель определяется по крутизне роста достижений» и др.). Многие из них могут сочетаться и комбинироваться между собой, обязательным условием при этом должны стать их доступность для занимающихся и чередование более сложных приемов с простыми, переключение воздействий с группы мышц или системы организма, которые интенсивно работали, на другую, не участвовавшую в работе.

Целесообразно включать в процесс подготовки студентов прием «соревнование с самим собой», который реализуется посредством мотивационного, организационно-практического и оценочного этапов.

Результаты, полученные по окончании педагогического эксперимента, свидетельствуют о том, что применение приемов соревновательного метода оказывает положительное влияние на развитие у студентов двигательных умений и навыков, физической и функциональной подготовленности. Тем самым обеспечивается повышение их личной конкурентоспособности и, как следствие, конкурентоспособности как специалистов. Кроме того, применение приемов соревновательного метода способствует повышению интереса у студентов к дисциплине «Физическая культура» и подготовке их к участию в соревнованиях, которые в последнее время приобретают государственное значение.

ЛИТЕРАТУРА

1. Масловская, Ю.И. О сущности и признаках соревновательного метода в физическом воспитании / Ю.И. Масловская // Весн. Беларус. дзярж. ун-та. Сер. 4, Філалогія. Журналістыка. Педагогіка. – 2014. – № 3. – С. 75–78.
2. Теория и методика физической культуры : учебник для студентов высш. учеб. заведений / под ред. Ю.Ф. Курамшина. – 2-е изд., испр. – М. : Совет. спорт, 2004. – 464 с.
3. Харламов, И.В. Педагогика : учеб. пособие / И.В. Харламов. – 3-е изд., перераб. и доп. – М. : Юристь, 1997. – 512 с.
4. Сафоненко, С.В. Формирование стремления учащихся к личностным достижениям в физкультурно-спортивной деятельности : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / С.В. Сафоненко – Самара, 2006. – 195 с.

Поступила 23.03.2017

FUNCTIONS OF THE COMPETITIVE METHOD USED IN PHYSICAL EDUCATION OF STUDENTS

U. MASLOVSKAYA

The article is devoted to solving the actual problem of using the functions of the competitive method in the physical education of students. For the first time the model "compete yourself" is presented. The effectiveness of the functions of the competitive method is confirmed by the results of the pedagogical experiment.

Keywords: *Competitive method, functions of the competitive method, compete yourself, physical education of students.*

УДК 796

**ДИНАМИКА ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ УЧАЩИХСЯ
СРЕДНЕГО И СТАРШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА****О.Ю. ЛУТКОВСКАЯ***(Полоцкий государственный университет)*

Рассматривается физическая подготовленность как процесс направленного развития физических качеств, способствующая формированию необходимого арсенала двигательных умений и навыков. Исследование физической подготовленности учащихся осуществлялось по гендерным признакам. Тестирование физической подготовленности проводилось по методическим рекомендациям, разработанным Министерством образования Республики Беларусь. Исследование физических качеств показало, что максимальные приросты изучаемых показателей физической подготовленности не всегда совпадают с темпами полового созревания, однако, в целом биологическое развитие подростков обуславливают половые различия в динамике физической подготовленности. Интегральная оценка общей физической подготовленности школьников показала, что учащиеся всех возрастных групп, независимо от пола детей, приобщения к занятиям спортом находятся в зоне среднего уровня физической подготовленности.

Ключевые слова: физическая подготовленность, средний школьный возраст, старший школьный возраст.

Введение. Изучение закономерностей естественного возрастного развития физических качеств занимает центральное место в теории и методике физического воспитания, т.к. позволяет определить у учащихся биологически обоснованные периоды их направленного совершенствования.

Уровень и динамика развития физических качеств школьников во многом обусловлены такими факторами, как пол, возраст, состояние здоровья, морфофункциональные особенности организма, построение занятий физической культурой. Физическая подготовка учащихся должна основываться на методических принципах физического воспитания, а также на положениях методики развития того или иного физического качества и учета сенситивных периодов.

В последнее время ряд исследователей отмечают уменьшение двигательной активности детей школьного возраста, и, как следствие, снижение уровня физической подготовленности [4–7]. В связи с этим решение проблемы повышения общей физической подготовленности учащихся приобретает особое значение. Средний и старший школьный возраст являются тем возрастным периодом, в котором сохраняется биологическая предрасположенность к направленному развитию многих физических качеств [2].

Цель статьи – выявить динамику физической подготовленности учащихся среднего и старшего школьного возраста.

В соответствии с целью определены следующие *задачи*:

1. Изучить современное состояние физической подготовленности у детей среднего и старшего школьного возраста.
2. Определить динамику физической подготовленности в режиме школьной программы по физической культуре и спорта.

Анализ литературных данных свидетельствует о том, что отношение учащихся к систематическим занятиям физической культурой носит пассивный характер. Повышение мотиваций учащихся к различным формам организации активных занятий физической культурой требует разработки научно обоснованных рекомендаций [8; 9].

При физиологически обоснованной потребности в двигательной активности следует особое внимание уделять вопросам мотивации школьников на занятиях физической культурой, т.к. повышение эффективности учебного процесса в значительной степени зависит не только от профессионализма педагога, но и от заинтересованности школьников в активной двигательной деятельности. Тематические разделы, затрагивающие аспекты обучения техническим основам отдельных видов спорта, многими из них воспринимаются лишь как необходимость для получения положительных оценок по предмету «Физическая культура» [8].

Методы исследования. В исследовании использовались общепедагогические методы: анализ и обобщение литературных данных, тестирование и методы математической статистики. Специфические методы, применяемые в исследованиях по теоретико-методическим проблемам физической культуры, отличающиеся простотой, надежностью и высокой информативностью, – тестирование уровня физической подготовленности с помощью контрольных нормативов. При проведении тестирования использовались контрольные упражнения для оценки физического развития, функционального состояния и двигательной подготовленности.

Тестирование двигательной подготовленности проводилось с помощью следующих тестов: бег на 30 м, бег 6 мин, гибкость позвоночного столба, поднимание туловища из положения лежа а спине, ноги закреплены, руки за головой – девушки, подтягивание на высокой перекладине – юноши, прыжок в длину с места, челночный бег 4х9 м.

Исследование проводилось на базе двух школ г. Новополоцка: ГУО «Лицей», ГУО «Базовая школа № 10». г. В исследовании приняли участие 486 учащихся 5–11 классов.

Данные, полученные в процессе исследования, были математически обработаны. В результате обработки вычислялись средние арифметические величины, среднее квадратическое отклонение, ошибка средней арифметической величины, достоверность различий между двумя средними арифметическими. Достаточным считается 95%-й уровень достоверности получаемых результатов. Для определения достоверности результатов исследований использовался критерий Стьюдента.

Быстрота:

1. Т1 – бег на 30 м. Старт высокий, бег по дорожке стадиона. Результат определялся с точностью до 0,1 с.

Общая выносливость:

2. Т2 – бег 1500 м (мальчики), 1000 м (девочки). Старт высокий. Бег по дорожке стадиона. Результат определялся с точностью до 1 с.

Гибкость:

3. Т3 – гибкость позвоночного столба. Определялся по степени наклона туловища вперед. Испытуемый, в положении столба на скамейке, наклоняется вперед до предела, не сгибая ног в коленях. Гибкость позвоночника оценивается с помощью линейки по расстоянию в см от нулевой отметки до третьего пальца руки. Если при этом пальцы не достигают нулевой отметки, то измеренное расстояние обозначается знаком «минус» (–), а если ниже нулевой отметки – знаком «плюс» (+).

Силовые способности:

4. Т4 – поднимание туловища из положения лежа а спине, ноги закреплены, руки за головой (кол-во раз) – девушки. Упражнение выполнялось на гимнастическом мате. В исходном положении ноги были согнуты в коленях под углом 90, руки за головой, подъем туловища производился до касания локтями бедер. Результатом теста являлось количество подъемов (раз), выполненных за 30 секунд. Выполнялась одна попытка.

Подтягивание на высокой перекладине (кол-во раз) – юноши. Подтягивание выполнялось на высокой перекладине хватом сверху. При подтягивании подбородок должен быть выше перекладины. Результат оценивается по количеству раз.

Скоростно-силовые способности:

5. Т5 – прыжок в длину с места толчком двух ног. Результат определялся с точностью до 1 см. Испытуемому предлагалось выполнить две попытки, засчитывался лучший результат.

Координационные способности:

6. Т6 – челночный бег 4х9 м. Выполнялось с высокого старта. На линии старта ставятся 2 кубика. Нужно добежать до линии финиша (10 м), положить кубик на линию, не останавливаясь, вернуться за вторым кубиком и также положить его на линию финиша. Запрещается бросать кубики. Секундомер включают по команде «Марш» и останавливают в момент касания кубиком пола. Результат фиксируется с точностью до 0,1 с.

Результаты исследования и их обсуждение. Используемый школьный тест по определению двигательной подготовленности в возрасте от 11–17 лет содержал шесть проб: наклон вперед сидя на полу, челночный бег 4х9 м, сгибание и разгибание туловища за 1 мин (девочки), подтягивание на высокой перекладине (мальчики), прыжок в длину с места, бег 1000 м, бег 30 м).

Определение физической подготовленности осуществлялось по гендерным признакам учащихся.

Результаты тестирования представлены в обобщенном виде в таблицах 1 и 2.

Полученные данные различных проб свидетельствуют о том, что среди мальчиков среднего и старшего школьного возраста тренировочные нагрузки наиболее существенно проявляются в приростах результатов наклона вперед сидя на полу в 7 классе, челночный бег 4х9 м в 8 классе, подтягивание на высокой перекладине в 7 классе, прыжок в длину с места в 5 классе, бег 1500 м в 5 классе, бег 30 м в 7–8 классах. Это связано с тем, что наиболее интенсивный темп роста мальчиков происходит в 13–14 лет, когда длина тела прибавляется за год на 7–9 см. А у девочек происходит интенсивное увеличение роста в 11–12 лет в среднем на 7 см. Мышечная масса особенно интенсивно нарастает у мальчиков в 13–14 лет, а у девочек в 11–12 лет. В период полового созревания объем легких в возрасте с 11 до 14 лет увеличивается почти в два раза, значительно повышается минутный объем дыхания и растет показатель жизненной емкости легких (ЖЕЛ): у мальчиков – с 1970 мл (12 лет) до 2600 мл (15 лет), у девочек – с 1900 мл (12 лет) до 2500 мл (15 лет).

Таблица 1. – Результаты физической подготовленности мальчиков среднего и старшего школьного возраста ($\bar{X} \pm S_x$)

Классы	Статистические показатели	Наклон вперед сидя на полу, см	Челночный бег 4x9 м, с	Подтягивание на высокой перекладине, раз	Прыжок в длину с места, см	Бег 1500 м, с	Бег 30 м, с
5 классы (n = 42)	$\bar{X} \pm S_x$	4,12±0,43	10,99±8,53	2,21±3,29	1,72±2,10	3,71±0,10	5,73±0,12
6 классы (n = 45)	$\bar{X} \pm S_x$	5,51±0,57	10,35±2,28	5,42±0,54	1,78±0,03	4,49±0,11	5,51±0,06
6 классы (n = 30)	$\bar{X} \pm S_x$	5,51±0,65	10,58±0,15	5,07±0,72	1,75±0,03	4,73±0,13	5,56±0,07
7 классы (n = 28)	$\bar{X} \pm S_x$	7,04±0,69	9,89±0,11	7,18±0,57	1,83±0,04	4,44±0,16	5,13±0,08
7 классы (n = 28)	$\bar{X} \pm S_x$	7,04±0,69	9,89±0,11	7,18±0,57	1,83±0,04	4,44±0,16	5,13±0,08
8 классы (n = 27)	$\bar{X} \pm S_x$	6,0±0,83	9,79±0,10	5,96±0,87	2,05±0,04	4,18±0,08	5,13±0,08
8 классы (n = 27)	$\bar{X} \pm S_x$	6,0±0,83	9,79±0,10	5,96±0,87	2,05±0,04	4,18±0,08	5,13±0,08
9 классы (n = 27)	$\bar{X} \pm S_x$	10,07±0,57	9,98±0,07	9,52±0,42	2,20±0,04	5,99±0,07	5,03±0,06
9 классы (n = 27)	$\bar{X} \pm S_x$	10,07±0,57	9,98±0,07	9,52±0,42	2,20±0,04	5,99±0,07	5,03±0,06
10 классы (n = 25)	$\bar{X} \pm S_x$	7,08±1,50	10,75±0,47	9,4±0,86	2,35±0,03	5,49±0,09	4,31±0,03
10 классы (n = 25)	$\bar{X} \pm S_x$	7,08±1,50	10,75±0,47	9,4±0,86	2,35±0,03	5,49±0,09	4,31±0,03
11 классы (n = 25)	$\bar{X} \pm S_x$	12,42±1,43	9,89±0,37	10,52±1,02	2,26±0,06	5,38±0,09	4,34±0,03

Таблица 2. – Результаты физической подготовленности девочек среднего и старшего школьного возраста ($\bar{X} \pm S_x$)

Классы	Статистические показатели	Наклон вперед сидя на полу, см	Челночный бег 4x9 м, с	Сгибание и разгибание туловища за 1 мин, раз	Прыжок в длину с места, см	Бег 1000 м, с	Бег 30 м, с
5 классы (n = 42)	$\bar{X} \pm S_x$	8,67±0,85	11,10±0,17	42,84±1,06	1,51±0,03	3,19±0,09	5,88±0,07
6 классы (n = 45)	$\bar{X} \pm S_x$	12,65±1,0	10,70±0,21	46,97±0,89	1,64±0,03	5,22±0,17	5,57±0,06
6 классы (n = 30)	$\bar{X} \pm S_x$	12,65±1,0	10,70±0,21	46,97±0,89	1,64±0,03	5,22±0,17	5,57±0,06
7 классы (n = 28)	$\bar{X} \pm S_x$	11,67±1,22	10,86±0,18	47,06±1,10	1,63±0,03	4,80±0,09	5,4±0,07
7 классы (n = 28)	$\bar{X} \pm S_x$	11,67±1,22	10,86±0,18	47,06±1,10	1,63±0,03	4,80±0,09	5,4±0,07
8 классы (n = 27)	$\bar{X} \pm S_x$	12,53±0,74	10,62±0,11	46,15±1,22	1,68±0,03	4,93±0,14	5,52±0,07
8 классы (n = 27)	$\bar{X} \pm S_x$	12,53±0,74	10,62±0,11	46,15±1,22	1,68±0,03	4,93±0,14	5,52±0,07
9 классы (n = 27)	$\bar{X} \pm S_x$	16,06±0,39	10,29±0,05	49,70±0,53	1,81±0,02	4,52±0,07	5,35±0,04
9 классы (n = 27)	$\bar{X} \pm S_x$	16,06±0,39	10,29±0,05	49,70±0,53	1,81±0,02	4,52±0,07	5,35±0,04
10 классы (n = 25)	$\bar{X} \pm S_x$	16,0±1,23	10,37±0,18	51,75±1,29	1,79±0,02	4,70±0,08	4,94±0,04
10 классы (n = 25)	$\bar{X} \pm S_x$	16,0±1,23	10,37±0,18	51,75±1,29	1,79±0,02	4,70±0,08	4,94±0,04
11 классы (n = 25)	$\bar{X} \pm S_x$	18,7±0,97	10,02±0,15	48,88±1,89	1,88±0,03	4,60±0,06	5,10±0,03

Иная картина отмечается в 15–17 лет у юношей, когда они перегоняют девушек в росте и массе тела. Юноши (в среднем) выше девушек на 10–12 см и тяжелее на 5–8 кг. Масса их мышц по отношению к массе всего тела больше на 13%, масса подкожной жировой ткани меньше на 10%, чем у девушек. Сердце юношей на 10–15% больше по объему и массе, чем у девушек; пульс реже на 6–8 уд./мин, сердечные сокращения сильнее, что обуславливает больший выброс крови в сосуды и более высокое кровяное давление. Девушки дышат чаще и не так глубоко, как юноши; жизненная емкость их легких примерно на 100 см³ меньше [2].

Результат выполнения теста «наклон вперед из положения сидя» позволяет констатировать, что у мальчиков от 11 до 15 лет наблюдается в целом поступательное развитие гибкости с наибольшими темпами прироста от 14 до 15 лет ($p > 0,05$) и с незначительным снижением от 13 до 14 лет. Полученные результаты согласуются с установленной возрастной динамикой естественного развития гибкости у мальчиков и юношей среднего и старшего школьного возраста [9]. Отличительной особенностью выявленных показателей гибкости является высокий результат в тесте у юношей в 17 лет (см. табл. 1, рис. 1).

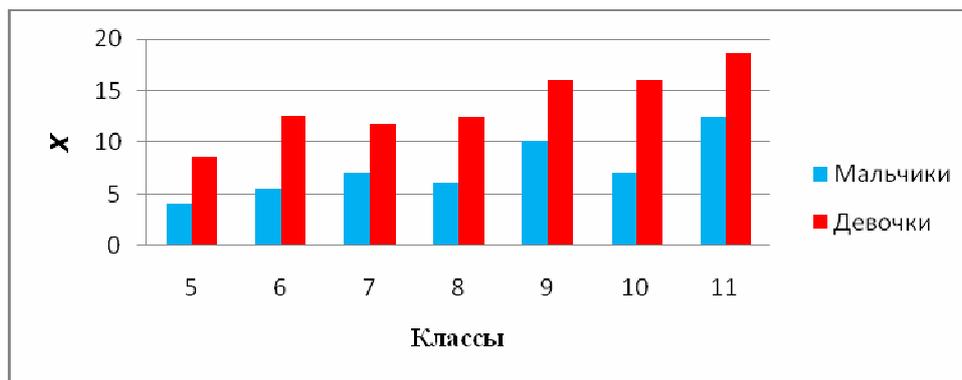


Рисунок 1. – Динамика изменения гибкости, см

Несколько иная динамика развития гибкости наблюдается у девочек от 11 до 17 лет. С 11 до 12 лет зафиксирован значительный прирост изучаемого показателя ($p > 0,05$), от 12 до 14 лет показатели в целом стабилизируются с незначительными колебаниями снижения и повышения. В тоже время по данным Т.Ю. Круцевич (2003) возрастной период от 12 до 14 лет у девочек характеризуется высокими темпами прироста гибкости. Также как и у мальчиков наблюдается высокий прирост показателя гибкости в тесте у девушек в 17 лет (см. табл. 2, рис. 2).

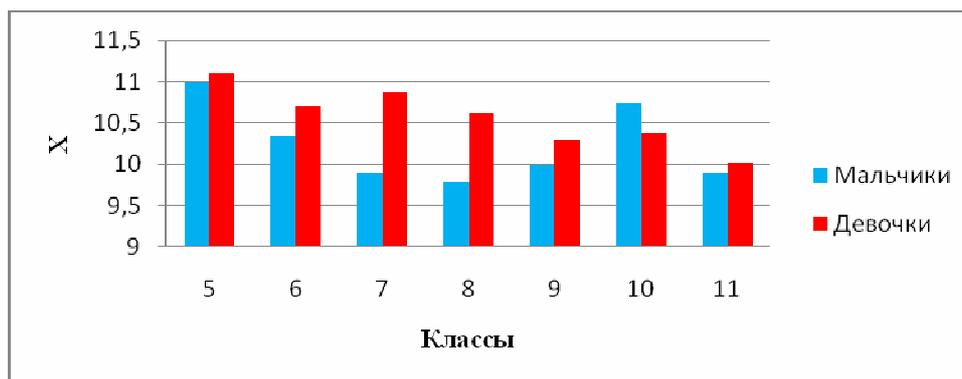


Рисунок 2. – Динамика изменений координационных способностей, с

Координационные способности в школьном возрасте определяются по результатам выполнения теста «челночный бег 4×9 м, с».

Тестирование мальчиков, показало, что от 11 до 14 лет наблюдается существенное и устойчивое снижение координационных способностей (см. табл. 1, рис. 2), однако от 15 до 16 лет отмечается их возрастание ($p > 0,05$) с последующим резким снижением в 17 лет. Выявленная динамика развития координационных способностей мальчиков 5–11 классов в целом не согласуется с установленной возрастной динамикой естественного развития координационных способностей у мальчиков и юношей среднего

и старшего школьного возраста [Волков, 2001]. По мнению Л. Волкова возрастной период от 11 до 12 лет характеризуется высокими темпами биологического развития указанной способности, с 13 до 14 лет темпы прироста средние.

Исследования показали, что у девочек наибольший прирост координационных способностей наблюдается в 11 лет и с 13 лет до 17 лет наблюдается волнообразное снижение показателя координационных способностей. (см. табл. 2, рис. 2). Полученные результаты в целом не противоречат выявленной тенденции возрастного развития координационных способностей в исследованиях Л. Волкова, 2001.

Таким образом, можно предположить, что в исследуемом случае содержание уроков физической культуры лишь в незначительном степени было направлено на развитие координационных способностей учащихся, а также сделать вывод о том, что координационные способности могут совершенствоваться на протяжении всего школьного возраста.

Развитие силовых способностей определялось по результатам выполнения двух тестов «сгибание и разгибание туловища за 1 мин» (кол-во раз у девочек) и «подтягивание на высокой перекладине» (кол-во раз у мальчиков). Проведенное исследование позволило установить, что показатели силовых способностей у мальчиков и девочек от 11 до 14 лет отличаются равномерным развитием ($p > 0,05$), а с 15-летнего возраста наблюдается прогрессирующее повышение темп прироста ($p < 0,05$), где этот показатель остается устойчивым до 17 лет (см. табл. 1, 2, рис. 3).

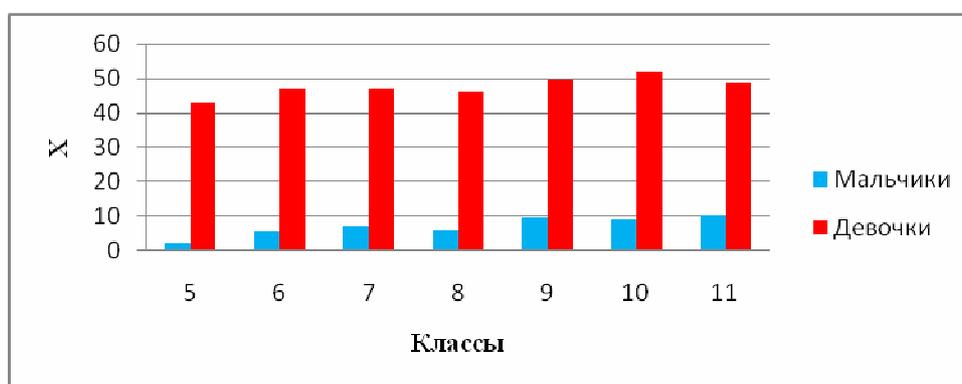


Рисунок 3. – Показатели силовых способностей, раз

Полученные данные позволяют сделать вывод о том, что стабилизация этих показателей у девочек (с 12-ти лет) и мальчиков (с 15-ти лет) происходит из-за недостаточности двигательных нагрузок, направленных на развитие мышц сгибателей туловища. Учитывая особую важность развития мышечного корсета в становлении осанки и для физиологического развития внутренних органов, содержание физических нагрузок (упражнений) должно стимулировать развитие этих мышечных ансамблей.

Результаты определения мощности мышц хорошо коррелируются с прыжковым тестированием [3], анаэробным или аэробным потенциалом [4], составом мышечных волокон различных типов [5]. Широкой популярностью среди молодежи пользуются различные прыжки, в т.ч. прыжки в длину с места. Особенности возрастного развития скоростно-силовых качеств по нашим данным представлены в таблице 1.

Результат выполнения теста «прыжок в длину с места» позволяет сравнить данные возрастного развития скоростно-силовых качеств у мальчиков от 11 до 16 лет и свидетельствуют об очевидном приросте этих показателей (см. табл. 1, рис. 4). Наиболее существенные приросты этих качеств для мальчиков определены от 14 до 16 лет ($p > 0,05$), в то время как в 17 лет отмечено уже незначительное снижение этого показателя.

Данные, полученные при исследовании девочек от 11 до 17 лет, позволяли зафиксировать прирост этого показателя ($p > 0,05$). Наиболее значительные приросты отмечены в возрасте 15–17 лет (рис. 4).

Считается, что по результатам прыжка в длину с места можно судить о скоростно-силовых способностях [3]. Показатели прыжка в длину с места в известной степени свидетельствуют об уровне мощности мышц и в определенной степени о предрасположенности к проявлению координационных способностей. Исходя из вышеизложенного, представляется важным определение возрастных периодов наибольших приростов скоростно-силовых качеств, основу которых составляют бескислородные механизмы мышечной активности [4].

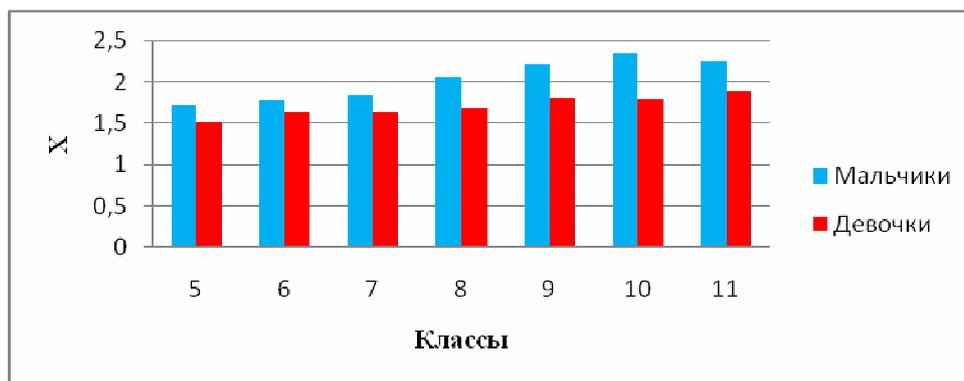


Рисунок 4. – Показатели развития скоростно-силовых качеств, см

Общая выносливость у испытуемых определялась с помощью теста: мальчики – «бег 1500 м», девочки – «1000 м».

Результат выполнения теста «бег 1500 м» позволил констатировать, что у мальчиков от 11 до 12 лет и с 14 до 15 лет ($p > 0,05$) наблюдаются высокие темпы прироста общей выносливости и с незначительным снижением от 13 до 14 лет. Однако от 16 до 17 лет показатели в целом стабилизируются с незначительными колебаниями снижения. Полученные результаты согласуются с установленной возрастной динамикой естественного развития общей выносливости у мальчиков и юношей среднего и старшего школьного возраста. Отличительной особенностью выявленных показателей общей выносливости является высокий результат в тесте у мальчиков 15 лет (см. табл. 1, рис. 5).

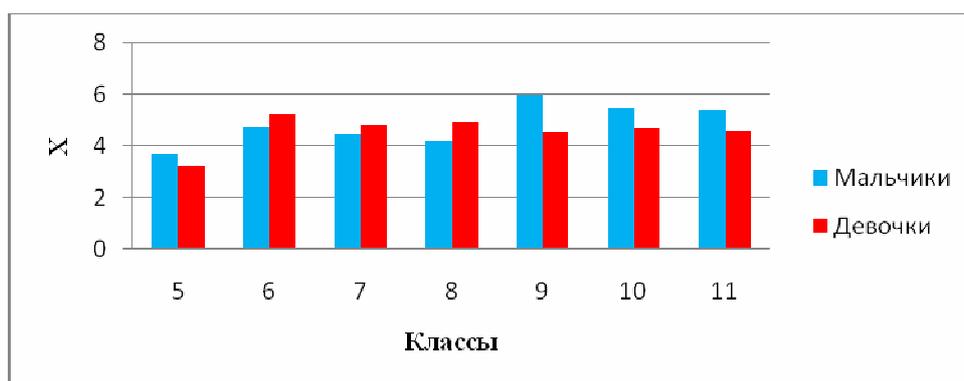


Рисунок 5. – Результаты тестирования общей выносливости, с

Полагаем, что к возрасту 15–16 лет в основном происходит формирование кислородного типа биоэнергетики. Согласно данным некоторых исследователей [6], указывается, что наиболее оптимальным возрастом в развитии этого физического качества является период 11–14 лет. Необходимо отметить, что основу предрасположенности к развитию различных физических качеств составляют закономерности становления биоэнергетических систем организма и поэтому весьма сложно обосновать целесообразность преимущественного развития, например, скоростных качеств, а затем уже общей выносливости. Поэтому положение о том, что период наибольших приростов любого из анализируемых физических качеств, определяет предположительную акцентированную направленность его развития, требует дополнительного подтверждения.

Данные прироста анализируемого признака выносливости девочек от 12 до 17 лет представлены более плавной динамикой незначительных колебаний снижения и повышения (см. табл. 2, см. рис. 5). Наиболее значительный прирост отмечен в 12 лет ($p < 0,05$). Средние темпы ее прироста приходятся на возраст от 15 до 17 лет. Полученные результаты согласуются с установленной возрастной динамикой естественного развития общей выносливости у девочек среднего и старшего школьного возраста [9].

По результатам тестирования на выносливость можно заключить, что тестовые нагрузки (бег на дистанции 1000 м и 1500 м) в достаточной степени не мотивируют учащихся к раскрытию их аэробного потенциала.

Согласно полученным данным для развития общей выносливости для девушек наиболее оправданным представляется возраст 12–13 лет, для мальчиков – 15–17 лет.

Результаты исследования теста «бег 30 м» показывают, что у мальчиков от 11 до 17 лет постепенно ухудшается показатель быстроты (см. табл. 1, рис. 6). В 11-летний период отмечается улучшение этого показателя по отношению к 12- и 13-летнему возрастам ($p > 0,05$). В 14-летнем возрасте также отмечается улучшение по отношению к 15- и 16-летнему возрастам ($p > 0,05$) (рис. 6).

В формировании быстроты среди девочек наблюдаются два типа спада от 11 до 12 лет и равномерное развитие приростов от 13 до 15 лет. В наших исследованиях приросты этих качеств отмечаются до 12-летнего возраста, затем в возрасте 15–17 лет наблюдается снижение ее показателей.

Наибольшие приросты результатов в возрасте с 11–15 лет. При анализе возрастных приростов скоростных возможностей можно заметить, что наиболее выраженные их улучшения для мальчиков отмечаются в возрасте 12 лет, а затем происходит существенное снижение приростов этой функции (рис. 6).

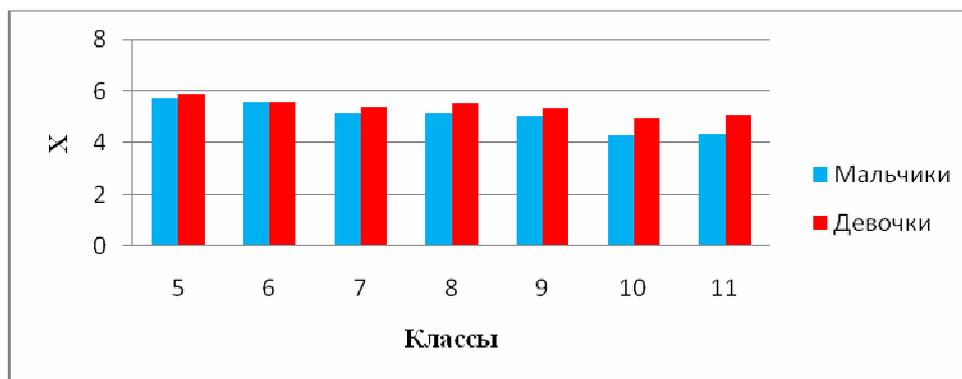


Рисунок 6. – Результаты тестирования быстроты (с)

Полагают, что скорость сокращения мышц определяется активностью энзимов, участвующих в активизации бескислородных биоэнергетических процессов, количеством мышечных волокон быстрого сокращения [7; 8].

Внешним показателем потенциала бескислородных биоэнергетических процессов является динамика становления скоростной функции. Полученные данные могут свидетельствовать о некотором запаздывании в формировании этого качества. Становление скоростных качеств девочек происходит с определенным временным опережением по отношению к мальчикам.

Полагаем, что динамика становления скоростных качеств может свидетельствовать о особенностях формирования бескислородных источников биоэнергетики.

Заключение. Данные проведенного исследования физической подготовленности школьников в онтогенезе свидетельствуют, что максимальные приросты изучаемых показателей физической подготовленности не всегда совпадают с темпами полового созревания, однако, в целом биологическое развитие подростков обуславливают половые различия в динамике физического развития. Поэтому девочки отличаются более ранним по возрасту ускоренным развитием соматических показателей, а мальчики характеризуются более поздним и длительным периодом ускоренного физического развития. Подростки одного и того же возраста, но разной степени биологического созревания, имеют существенные различия в длине и массе тела, причем динамика возрастных изменений этих признаков имеет свои особенности у мальчиков и девочек. Интегральная оценка общей физической подготовленности школьников показала, что учащиеся всех возрастных групп, независимо от пола детей, приобщения к занятиям спортом, находятся в зоне среднего уровня физической подготовленности.

Установлено, что развитие физических качеств школьников в возрастном периоде с 11 до 17 лет происходит гетерохронно и гетеродинамично. В возрастном развитии каждого из изучаемых физических качеств отмечается несколько периодов выраженного прироста (от двух до четырех).

ЛИТЕРАТУРА

1. Внутрешкольный контроль за физическим воспитанием учащихся / Метод. рекомендации // М-во образования Респ. Беларусь. – М.: Респ. центр физ. воспитания и спорта учащихся и студентов, 2004. – 58 с.
2. Маркелов, А.Г. Потребности и интересы молодежи как базовые факторы управления развитием физкультурного городского (муниципального) уровня: автореф. дис. ... канд. пед. наук / А.Г. Маркелов. – М., 2000. – С. 21.
3. Туманян, Г.С. Гибкость как физическое качество / Г.С. Туманян, С.К. Харацидис // Теория и практика физической культуры. – 2002. – № 2. – С. 22–29.

4. Бернштейн, Н.А. Очерки по физиологии движений и физиологии активности / Н.А. Бернштейн. – М. : Медицина, 1966. – 349 с.
5. Высоцкий, А.И. Особенности формирования у школьников потребности в занятиях физическими упражнениями / А.И. Высоцкий // Физ. воспитание у молодежи. Проблемы, интересы, мотивы. – М. : Физкультура, 1996. – С. 142.
6. Эйдер, Е. Развитие и направленное совершенствование физических качеств у школьников / Е. Эйдер. – Щецин, 2000. – 272 с.
7. Полневский, И. Физическое воспитание учащейся молодежи / И. Полневский. – М. : Медицина, 1999. – 157 с.
8. Филин, В.П. Основы юношеского спорта / В.П. Филин, Н.А. Фомин. – М. : Физкультура и спорт, 2001. – 255 с.
9. Круцевич, Т.Ю. Теория и методика физического воспитания. В 2 т. / Т.Ю. Круцевич. – Киев : Олимп. лит., 2003. – Т. 1 : Общие основы теории и методики физического воспитания. – 423 с.
10. Холодов, Ж.К. Теория и методика физического воспитания спорта : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / Ж.К. Холодов, В.С. Кузнецов. – 2 изд., испр. и доп. – М. : Академия, 2003. – 450 с.

Поступила 25.05.2017

DYNAMICS OF PHYSICAL PREPAREDNESS OF SCHOOL-AGE CHILDREN IN ONTOGENEZE

O. LUTKOVSKAYA

The article discusses physical education as a process aimed to develop physical qualities that contribute to the formation of the necessary Arsenal of motor skills. A study of physical fitness of students was carried out on a gender basis. Physical fitness testing was conducted according to the methodical recommendations developed by the Ministry of education of the Republic of Belarus. The study of the physical properties showed that the maximum growth of the studied indicators of physical fitness do not always coincide with the pace of puberty, however, the whole biological development of adolescents lead to sex differences in the dynamics of physical preparedness. Integral assessment of General physical fitness of students showed that students of all age groups irrespective of the gender of children, initiation to sports, are in the zone of moderate level of physical fitness.

Keywords: *physical readiness, average school age, senior school age.*

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

<i>Чекина Е.В., Вильчинская Л.П., Тюфанова Т.А.</i> Интегрированное образовательно-профессиональное пространство как фактор повышения профессионально-педагогической мотивации будущих специалистов образования	2
<i>Марихин С.В., Чванкин В.А., Шабанов Л.В.</i> Некоторые аспекты профессионального самоопределения студентов в образовательной среде вуза	8
<i>Завистовский С.Э., Завистовская Т.И.</i> Статус учебной дисциплины «Технология» в системе учебных дисциплин профессионального образования	13
<i>Шэнь Пэн</i> Эстетическое воспитание в Беларуси, идеи конфуцианства как его перспектива	16
<i>Протас О.С.</i> Профессиональное саморазвитие студентов педагогических специальностей в контексте компетентностного подхода	21
<i>Ковалева Е.А.</i> Продуктивно-творческая деятельность как средство формирования познавательной сферы младших школьников	25
<i>Политевич Е.Э.</i> Моделирование процесса формирования информационной культуры учащихся в библиотеке колледжа технического профиля	30

МЕТОДИКА

<i>Вакульчик В.С., Мателенок А.П.</i> Научно-методические основы проектирования лекционных занятий как компонента учебно-методического комплекса (в широком смысле) для процесса обучения математике студентов технических специальностей	39
<i>Коньшева А.В.</i> Трудности перевода английских лимериков	50
<i>Забавская А.В.</i> Формирование научного мировоззрения будущих строителей автомобильных дорог посредством обучения математике	54
<i>Худяков А.Ю.</i> Организационно-педагогические условия формирования технико-технологических практических умений и навыков у будущих учителей трудового обучения	60

ПСИХОЛОГИЯ

<i>Белова С.С., Ушаков Д.В.</i> Социальный интеллект: от измерения к теории	63
<i>Лобанов А.П., Радчикова Н.П., Айсмонтас Б.Б., Воронова А.В.</i> Эмоциональный интеллект: к проблеме операционализации понятия в контексте эмпирического исследования	69
<i>Одинцова М.А., Баринова О.В., Гурова Е.В.</i> Копинг-стратегии преодоления и жизнестойкость людей с разным уровнем эмоционального интеллекта	75
<i>Кузьмина Е.И., Куляцкая М.Г., Сергеева В.С.</i> Эмоциональный интеллект лиц с разным типом ролевой виктимности	81
<i>Деревянко С.П.</i> Роль эмоциональной креативности в выборе копинг-стратегий	87
<i>Морозикова И.В.</i> Особенности эмоциональных состояний школьников: сравнительный анализ на примере учащихся 4-х и 5-х классов	92
<i>Андреева И.Н.</i> Психологические особенности индивидов с рефлексивными и нерефлексивными видами эмоционального интеллекта	94
<i>Зенкевич А.Г.</i> Психологическая диагностика как метод оценки персонала при формировании кадрового резерва руководителей учреждения высшего образования	102
<i>Булышко (Павловская) О.В., Казак Т.В.</i> Экспериментальные исследования психологических и психофизиологических характеристик водителей различных классов профессиональной пригодности	108
<i>Жуков А.С.</i> Актуальные проблемы процесса адаптации курсантов к условиям военно-учебной деятельности	113
<i>Фруцкая И.В., Андреева И.Н.</i> Взаимосвязь посттравматического стрессового расстройства с творческой активностью, жизнестойкостью и нервно-психической адаптацией	117

ФИЛОСОФИЯ

<i>Баньковская Ю.Л.</i> Ресурсный конфликт как фактор дестабилизации социальной системы	122
<i>Бортник І.А.</i> Проблема суадносін дзяржавы і царквы ў творах Мацея Бембуса	126
<i>Зайцев Д.М.</i> Паломничество в Индии: истоки, традиция, особенности	131

<i>Ионе В.И.</i> Семиотика религиозно-политического проекта К.А. Сен-Симона	136
<i>Клімовіч Г.І.</i> Палітыка экуменізму II Ватыканскага Сабора і канцэпцыя “разлому паміж Усходам і Захадам” Тамаша Падзявы	145
<i>Мацевіч М.Я.</i> Філасофскія асновы фарміравання і функцыянавання інстытута «гражданского общества» в Республике Беларусь	150
<i>Маціцько О.В.</i> Этызацыя і эстетызация как пути девальвации трансцендентности в постсекулярной религиозной идеологии	155
<i>Маціцько С.М.</i> Классические и современные версии редукционизма в междисциплинарных исследованиях	163
<i>Познякова О.Л.</i> Деонтологізацыя драмы в сацыяльным кантэксце: фрустрацыя vs. Катарсис	167
<i>Щёкин Н.С.</i> Диалектика традиций и инноваций в современных формах диалога церкви и государства	171
<i>Катоўская В.П.</i> Уплыў грамадскіх каштоўнасцяў, грамадзянскай актыўнасці і посткаланіяльнага мінулага на трансфармацыю знешняй палітыкі Украіны	175

КУЛЬТУРОЛОГИЯ

<i>Крывалап А.Д.</i> Нарматыўная віртуальнасць як складнік працэсу інкультурацыі	184
<i>Худніцкая А.В.</i> Віртуальная культурная прастора ў сучасным навуковым дыскурсе	188
<i>Соколовская М.М.</i> Полипарадигмальность музыкальной культуры Беларуси (XIX – первая четверть XX вв.)	193
<i>Плытнік Е.Г.</i> Методика создания и проведения музейного квеста: на примере квест-игры «По Витебским замкам»	199
<i>Спто Р.Н.</i> Универсальное и национальное в кинематографе: на примере мексиканских сценариев Джона Стейнбека	204
<i>Холодинская С.Н.</i> Украинский футуризм в истории развития авангардизма: постановка проблемы	212
<i>Дабло Л.Г.</i> Жизнь и творчество Дмитрия Овсяннико-Куликовского: жизнь ради науки	220

ФИЗКУЛЬТУРА И СПОРТ

<i>Руденик В.В., Тихон И.Г.</i> Проектное моделирование целевой соревновательной деятельности высококвалифицированных метателей молота	226
<i>Логвина Т.Ю., Прокопкина С.В.</i> Преемственность содержания физического воспитания в учреждении дошкольного образования и в семье	235
<i>Новицкая В.И.</i> Рейтинговая система оценки результатов общего физкультурного образования студентов	243
<i>Лутковская О.Ю.</i> Влияние фитнес-систем на формирование мотивации к занятиям физической культурой у детей школьного возраста	249
<i>Масловская Ю.И.</i> Приемы соревновательного метода, используемые в физическом воспитании студентов	254
<i>Лутковская О.Ю.</i> Динамика физической подготовленности учащихся среднего и старшего школьного возраста	259