

Вестник БарГУ

Научно-практический журнал

Издаётся с марта 2013 года
Выходит 2 раза в год

№ 2 (10), август, 2021

Серия «Педагогические науки. Психологические науки.
Филологические науки (литературоведение)»

Учредитель: учреждение образования
«Барановичский государственный университет».

Адрес редакции:
ул. Войкова, 21, 225404 г. Барановичи.
Телефон: +375 (163) 64 34 77.
E-mail: vestnik@barsu.by .

Подписные индексы: 00993 — для индивидуальных
подписчиков; 009932 — для организаций.
Свидетельство о регистрации средств массовой
информации № 1533 от 30.07.2012, выданное
Министерством информации Республики Беларусь.

В соответствии с приказом Высшей аттестационной
комиссии Республики Беларусь от 21 января 2015 г.
№ 16 научно-практический журнал «Вестник БарГУ»
серия «Педагогические науки. Психологические науки.
Филологические науки (литературоведение)» включён
в Перечень научных изданий Республики Беларусь для
опубликования результатов диссертационных
исследований по педагогическим и психологическим
наукам, филологическим наукам (литературоведению).

Научно-практический журнал «Вестник БарГУ»
включен в РИНЦ (Российский индекс научного
цитирования), лицензионный договор № 06-01/2016.

Выходит на русском и английском языках.
Распространяется на территории
Республики Беларусь.

Исполняющий обязанности заведующего
редакционно-издательской группой Н. Н. Колодко
Технический редактор Л. Н. Щербук
Компьютерная вёрстка С. М. Глушак
Корректор Н. Н. Колодко

Подписано в печать 15.07.2021. Формат 60 × 84 1/8.
Бумага ксероксная. Печать цифровая.
Гарнитура Таймс. Усл. печ. л. 16,00. Уч.-изд. л. 11,40.
Тираж 100 экз. Заказ . Цена свободная.

Полиграфическое исполнение: Гродненское
областное унитарное полиграфическое предприятие
«Слонимская типография». Свидетельство
о государственной регистрации издателя,
изготовителя, распространителя печатных изданий
№ 1/203 от 07.03.2014, № 2 от 25.02.2014.
Адрес: ул. Хлюпина, 16, 231800 г. Слоним,
Гродненская обл.

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Кочурко В. И. (гл. ред. журн.), доктор сельскохозяйственных наук, профессор, академик
Белорусской инженерной академии, академик Международной академии технического
образования, академик Международной академии наук педагогического образования,
академик Академии экономических наук Украины, ректор учреждения образования
«Барановичский государственный университет» (Барановичи, Республика Беларусь).

Климук В. В. (зам. гл. ред. журн.), кандидат экономических наук, доцент, проректор
по научной работе учреждения образования «Барановичский государственный
университет» (Барановичи, Республика Беларусь).

Яценко Т. Е. (гл. ред. сер.), кандидат психологических наук, доцент (Барановичи,
Республика Беларусь); Захарченя Н. Ф. (отв. секретарь сер.) (Барановичи,
Республика Беларусь).

Маркевич В. И. (ред. текстов на англ. яз.) (Барановичи, Республика Беларусь);
Шило Е. В. (ред. текстов на англ. яз.) (Барановичи, Республика Беларусь).

Пономарёва Е. И. (отв. за направление «Педагогические науки»), кандидат
педагогических наук, доцент (Барановичи, Республика Беларусь); Иценко А. Г. (отв. за
направление «Психологические науки»), кандидат философских наук, доцент
(Барановичи, Республика Беларусь); Фенчук О. Н. (отв. за направление «Филологические
науки»), кандидат филологических наук (Барановичи, Республика Беларусь).

Белановская О. В., кандидат психологических наук, доцент (Минск, Республика
Беларусь); Белая Е. И., доктор филологических наук, доцент (Барановичи,
Республика Беларусь); Бельский А. И., доктор филологических наук, профессор
(Минск, Республика Беларусь); Валитова И. Е., кандидат психологических наук,
доцент (Брест, Республика Беларусь); Брусевич А. А., кандидат филологических наук,
доцент (Гродно, Республика Беларусь); Глазырина Л. Д., доктор педагогических наук,
профессор (Минск, Республика Беларусь); Джига Н. Д., доктор психологических наук,
доцент (Барановичи, Республика Беларусь); Дубешко Н. Г., кандидат педагогических
наук (Барановичи, Беларусь); Капранова В. А., доктор педагогических наук, профессор
(Минск, Республика Беларусь); Клещёва Е. А., кандидат психологических наук, доцент
(Барановичи, Республика Беларусь); Кормнова Н. А., кандидат философских наук,
доцент (Барановичи, Республика Беларусь); Кремень М. А., доктор психологических
наук, профессор (Минск, Республика Беларусь); Леонова Е. А., кандидат филологических
наук, доцент (Минск, Республика Беларусь); Лопатик Т. А., доктор педагогических
наук, профессор (Минск, Республика Беларусь); Макаревич А. Н., доктор филологических
наук, доцент (Могилёв, Республика Беларусь); Олифирович Н. И., кандидат психологических
наук, доцент (Минск, Беларусь); Пергаменщик Л. А., доктор психологических наук,
профессор (Минск, Республика Беларусь); Пузыревич Н. Л., кандидат психологических
наук, доцент (Минск, Республика Беларусь); Пучинская Т. М., кандидат педагогических
наук, доцент (Барановичи, Республика Беларусь); Тарантей В. П., доктор педагогических
наук, профессор (Гродно, Республика Беларусь); Торхова А. В., доктор педагогических
наук, профессор (Минск, Республика Беларусь); Храмова Ф. И., доктор политических
наук, профессор, кандидат педагогических наук (Минск, Республика Беларусь);
Шматкова И. В., кандидат психологических наук, доцент (Брест, Республика Беларусь)

МЕЖДУНАРОДНЫЙ РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ СЕРИИ

Мухтарова Ш. М., доктор педагогических наук (Караганда, Республика Казахстан);
Николаева М. В., доктор педагогических наук, доцент, профессор (Волгоград, Рос-
сийская Федерация); Селиванов В. В., доктор психологических наук, профессор
(Москва, Российская Федерация).

Baranovichy State University

BarSU Herald

A scientific and practical journal

Published since March 2013
It is published 2 times a year

2 (10), August, 2021

Series "Education. Psychology. Philology (Literary studies)"

Promoter: Baranovichy State University.

Editorial address:

21 Voykova Str., 225404 Baranovichy.
Phone: +375 (163) 45 46 28.
E-mail: vestnik@barsu.by .

Subscription indices: 00993 — for individual subscribers;
009932 — for companies.

The certificate of the registration of mass media № 1533
of 30.07.2012 issued by the Ministry of Information
of Belarus.

*In accordance with the order of the board of the Higher
Attestation Commission of the Republic of Belarus, on
January 21, 2015 № 16 the scientific and practical journal
"BarSU Herald" the series "Education. Psychology.
Philology (Literary studies)" was included in the list
of the scientific publications of the Republic of Belarus
for publishing the results of dissertation research on
pedagogical, psychological and philological sciences
(Literary studies).*

*Scientific-and-practical journal "BarSU Herald"
is included into RSCI (Russian Science Citation Index),
license agreement № 06-01/2016.*

Issued in Russian and English. The journal is distributed
on the territory of the Republic of Belarus.

Interim managing editor N. N. Kolodko
Technical editor L. N. Scherbuk
Desktop Publishing S. M. Glushak
Proofreader N. N. Kolodko

Signed print 15.07.2021. Format 60 × 84 1/8. Paper xerox.
Digital printing. Headset Times. Conv. pr. s. l. 16,00.
Acc.-pub. s. l. 11,40. Circulation of 100 copies.
Order . Free price.

Printing performance: Grodno Regional Printing Unitary
Enterprise "Slonim printing establishment". The state
registration certificate of the publisher, manufacturer and
publications distributor № 1/203 of 07.03.2014, № 2
of 25.02.2014. Address: 16 Hlyupin St., 231800 Slonim,
Grodno region.

EDITORIAL BOARD

Kochurko V. I. (*chief editor*), Doctor of agricultural Sciences, Professor, academician of the Belarusian Academy of engineering, academician of the International Academy of technical education, academician of the International Academy of pedagogical education, academician of the Academy of economic Sciences of Ukraine, rector of Baranovichy State University (Baranovichy, the Republic of Belarus).

Klimuk V. V. (*deputy chief editor*), PhD in Economics, Associate Professor, Vice-Rector for Scientific Work of Baranovichy State University (Baranovichy, the Republic of Belarus).

Yatsenko T. E. (*chief editor of the series*), PhD in Psychology, Associate Professor (Baranovichy, the Republic of Belarus); Zhakharchenya N. F. (*executive secretary of the series*) (Baranovichy, the Republic of Belarus).

Markevich V. I. (*text editor in English*) (Baranovichy, the Republic of Belarus); Shilo E. V. (*text editor in English*) (Baranovichy, the Republic of Belarus).

Ponomareva E. I. (*responsible for the direction "Pedagogical science"*), PhD in Education, Associate Professor (Baranovichy, the Republic of Belarus); Itsenko A. G. (*responsible for the direction of "Psychological Sciences"*), PhD in Philosophy, Associate Professor (Baranovichy, the Republic of Belarus); Fenchuk O. N. (*responsible for the direction of "Philological Sciences"*), PhD in Philology (Baranovichy, the Republic of Belarus).

Belanovskaya O. V., PhD in Psychology, Associate Professor (Minsk, the Republic of Belarus); Belaya E. I., Doctor of Philological Sciences, Associate Professor, (Baranovichy, the Republic of Belarus); Belsky A. I., Doctor of Philology, Professor, (Minsk, the Republic of Belarus); Valitova I. E., PhD in Psychology, Associate Professor (Brest, the Republic of Belarus); Brusevich A. A., PhD in Philology, Associate Professor (Grodno, the Republic of Belarus); Glazyrina L. D., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Minsk, the Republic of Belarus); Dzyga N. D., Doctor of Psychological Sciences, Associate Professor (Baranovichy, the Republic of Belarus); Dubeshka N. G., PhD in Education (Baranovichy, the Republic of Belarus); Kapranova V. A., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Minsk, the Republic of Belarus); Kleshcheva E. A., PhD in Psychology, Associate Professor (Baranovichy, the Republic of Belarus); Kormnova N. A., PhD in Philosophy, Associate Professor (Baranovichy, the Republic of Belarus); Kremen M. A., Doctor of Psychological Sciences, Professor (Minsk, the Republic of Belarus); Leonova E. A., PhD in Philology, Associate Professor (Minsk, the Republic of Belarus); Lopatik T. A., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Minsk, the Republic of Belarus); Makarevich A. N., Doctor of Philological Sciences, Associate Professor (Mogilev, the Republic of Belarus); Olifirovich N. I., PhD in Psychology, Associate Professor (Minsk, the Republic of Belarus); Pergamenschik L. A., Doctor of Psychological Sciences, Professor (Minsk, the Republic of Belarus); Puzyrevich N. L., PhD in Psychology (Minsk, the Republic of Belarus); Puchinskaya T. M., PhD in Education, Associate Professor (Baranovichy, the Republic of Belarus); Tarantei V. P., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Grodno, the Republic of Belarus); Torchova A. V., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Minsk, the Republic of Belarus); Khramtsova F. I., Doctor of Political Sciences, Professor (Minsk, the Republic of Belarus); Shmatkova I. V., PhD in Psychology, Associate Professor (Brest, the Republic of Belarus).

INTERNATIONAL EDITORIAL BOARD SERIES

Mukhtarova Sh. M., Doctor of Pedagogical Sciences (Karaganda, Republic of Kazakhstan); Nikolaeva M. V., Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Professor (Volgograd, the Russian Federation); Selivanov V. V., Doctor of Psychological Sciences, Professor (Moscow, the Russian Federation).

СОДЕРЖАНИЕ

CONTENTS

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

EDUCATION

- Василевич Н. А.** Методика формирования у младших школьников логических умений: содержательно-процессуальный аспект **4**
- Василевич N. A.** Methodology of formation of logical skills in primary school children: substantive and procedural aspects
- Ермакович Л. И., Туровец В. С.** Социально-педагогический аспект в образовательной деятельности Ордена иезуитов **11**
- Ermakovich L. I., Turovets V. S.** Socio-pedagogical aspect in the educational activities of the Jesuit Order
- Лемех Е. А.** Перспективные направления развития системы оценки качества дошкольного образования лиц с тяжелыми множественными нарушениями в центре коррекционно-развивающего обучения и реабилитации **18**
- Lemekh E. A.** Promising directions of the quality assurance system development in preschool education for persons with severe multiple disorders in the correction- and development-training centre
- Миранкова Е. В.** Формирование эстетической культуры у младших школьников в процессе проектной деятельности **23**
- Mirankova E. V.** Formation of aesthetic culture in primary school children in the process of project activities
- Никашина Г. А.** Структурно-функциональный анализ методической системы опережающего развития дошкольников **30**
- Nikashina G. A.** Structural and functional analysis of the methodical system of outstripping development of preschoolers
- Романчук Н. В.** Структурно-содержательная модель развития коммуникативных компетенций у будущих педагогов по предупреждению конфликтов в образовательной среде **37**
- Romanchuk N. V.** Structural-content model of the development of communicative competencies of future teachers on conflict prevention in the educational environment
- Филимонова Н. И.** Развитие координационных способностей у студентов в процессе физического воспитания **44**
- Filimonova N. I.** Development of students' coordination abilities in the process of physical education
- Шкор Л. А.** Философско-антропологический и герменевтический контексты развития неинституциональных практик полихудожественного образования **49**
- Shkor L. A.** Philosophical-anthropological and hermeneutic contexts of the development of non-institutional practices of poly-art education

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

PSYCHOLOGY

- Грицовец А. Н.** Особенности развития знаково-символической деятельности у детей дошкольного возраста **54**
- Gricovec A. N.** The features of development of sign-symbolic activities of preschool children
- Джигя Н. Д.** Созидание как процесс становления продуктивного субъекта образования средствами инновационных образовательных технологий **59**
- Juha N. D.** Creation as a process of formation of a productive subject of education by means of innovative educational technologies
- Кузьмина Н. В., Нещерет Т. В.** А. Т. Ростунов и современная акмеология **66**
- Kuzmina N. V., Nescheret T. V.** A. T. Rostunov and modern acmeology
- Лосик Г. В.** О запрете «убивать» человека и умении прощать его **72**
- Losik G. V.** On the prohibition "to kill" a human and the ability to forgive him/her
- Марищук Л. В.** Направленность — стержень личности (памяти профессора, полковника Александра Тимофеевича Ростунова) **79**
- Marischuk L. V.** Orientation is a person's pivot (in commemoration to professor, colonel Alexander Timofeevich Rostunov)
- Ракицкая А. В.** Связь сексизма и отношения к агрессии и насилию в добрачный период **84**
- Rakitskaya A. B.** Relationship between sexism and attitudes towards aggression and violence in the premarital period
- Стреленко А. А.** Проблема социального восприятия и понимания приемного ребенка матерями в замещающих семьях **89**
- Strelenko A. A.** The problem of social perception and understanding of a foster child by the mother in the foster families
- Яценко Т. Е.** Особенности эмоциональной привязанности к родителям у девушек, склонных к виктимному поведению **96**
- Yatsenka T. E.** Peculiarities of emotional attachment to parents in girls liking victim behavior

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

PHILOLOGY

Литературоведение

Literary studies

- Благодёрова Е. И.** Мотив «дикая местность» в малой прозе Н. Готорна **104**
- Blagodyorova E. I.** The "wilderness" motif in N. Hawthorne's tales
- Косціна Ж. В.** Патриотизм у сістэме эстэтычных каштоўнасцей літаратуры Беларусі першай паловы XIX стагоддзя **110**
- Kostina Zh. V.** Patriotism in the system of aesthetic values of Belarusian literature of 1st half of 19th century
- Криштоп И. С.** Проблема идентификации в романе Уильяма Гибсона «Распознавание образов» **115**
- Kryshtop I. S.** The problem of identification in William Gibson's novel "Pattern recognition"
- Фенчук О. Н.** Акустические образы воспоминаний в лирике И. А. Бунина **121**
- Fenchuk O. N.** Acoustic images of memories in the lyrics of I. A. Bunin

УДК 373.3

Н. А. Василевич

Учреждение образования «Барановичский государственный университет», ул. Войкова, 21,
225404 Барановичи, Республика Беларусь, +375 (163) 50 91 00, n.gantch@tut.by

МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ЛОГИЧЕСКИХ УМЕНИЙ: СОДЕРЖАТЕЛЬНО-ПРОЦЕССУАЛЬНЫЙ АСПЕКТ

Актуальность проблемы формирования у младших школьников логических умений обусловлена необходимостью повышения качества образования и подготовки младших школьников к непрерывному образованию. Логические умения как способы выполнения логических операций, обеспечиваемые совокупностью приобретенных знаний по учебной дисциплине, формируются в учебной деятельности, даже если педагог не ставит это своей целью. В статье представлен качественный и количественный анализ содержания учебных пособий для первой ступени получения общего среднего образования на предмет наличия заданий, направленных на выработку рассматриваемой группы умений. С учетом проведенных эмпирических исследований рассматриваются содержательный и процессуальный аспекты методики формирования у младших школьников логических умений.

Ключевые слова: умение; общеучебные умения; логические умения; учебная деятельность.

Рис. 1. Табл. 1. Библиогр.: 3 назв.

N. A. Vasilevich

Baranovichi State University, 21 Voykova Str., 225404 Baranovichi, the Republic of Belarus,
+375 (163) 50 91 00, n.gantch@tut.by

METHODOLOGY OF FORMATION OF LOGICAL SKILLS IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN: SUBSTANTIVE AND PROCEDURAL ASPECTS

The relevance of the problem of formation logical skills of primary school children is caused by the necessity to improve the quality of education and preparing primary school children to continuing education. Logical skills as methods of performing logical operations, provided by the totality of acquired knowledge in the academic discipline are formed in the educational activities of pupils, even if the teacher does not set this goal. The author presents a qualitative and quantitative analysis of textbooks for the first stage of General secondary education for the presence of tasks aimed at developing the considered group of skills. Taking into account the conducted empirical research, the article considers the content and procedural aspects of the methodology for forming logical skills in primary school children.

Key words: skills; general learning skills; logic skills; training activities.

Fig. 1. Table 1. Ref.: 3 titles.

Введение. В младшем школьном возрасте обучающиеся не только овладевают знаниями об окружающем мире, но и учебно-познавательными умениями, которые выступают компонентами учебной деятельности. Поэтому большое значение в совершенствовании обучения и повышении качества знаний у младших школьников имеет развитие их познавательной активности и самостоятельности, которые во многом зависят от содержания учебного материала и от того, как учитель начальных классов организует учебно-познавательную деятельность обучающихся. Важная роль в системе формируемых у младших школьников умений

учиться принадлежит логическим умениям. Данная группа умений даёт им возможность наиболее эффективно и рационально учиться по всем учебным дисциплинам, обеспечивая тем самым возможность непрерывного образования.

Переход от наглядно-образного к абстрактному мышлению в младшем школьном возрасте связан с овладением обучающимися такими мыслительными операциями, как сравнение, синтез, обобщение и др. Представление о мышлении как обобщенном отражении действительности указывает на его ведущую роль в познавательной деятельности человека. Логические умения также выступают в качестве важнейшего компонента мыслительной деятельности, поскольку одной из существенных характеристик мышления является то, что это «логически организованный поисковый процесс, сосредоточенный на разрешаемой проблеме» [1, с. 117].

Под логическими умениями мы понимаем способы выполнения логических операций, обеспечиваемые совокупностью приобретённых знаний по учебной дисциплине. Специфика данной группы умений заключается в том, что «они являются определенным инструментом учения, средством овладения знаниями и могут формироваться и развиваться в процессе обучения любому предмету, находя применение в дальнейшем во всех предметных областях» [2, с. 101].

Материалы и методы исследования. Для определения условий формирования в учебной деятельности младших школьников логических умений нами было проанализировано содержание учебников и учебных пособий для 1—4-х классов, а также проведено эмпирическое исследование, нацеленное на выявление уровня развития логических умений у младших школьников. Метод эмпирического исследования — тестирование. Методы теоретического исследования: контент-анализ, метод анализа, синтеза, абстрагирования.

Результаты исследования и их обсуждение. Логические умения формируются в учебной деятельности обучающихся в процессе решения ими учебных задач. Формирование логических умений всегда осуществляется на учебном материале по той или иной учебной дисциплине. При этом если в процессе обучения специально сделать акцент на формирование логических умений, то они выступают в качестве цели, а учебный материал, на котором они формируются, рассматривается как средство. Таким образом, становится очевидным, что содержание учебного материала обуславливает эффективность формирования у обучающихся логических умений.

Количественный анализ результатов проведенного исследования свидетельствует о том, что в учебниках и учебных пособиях для начальной школы содержится недостаточное количество заданий, способствующих формированию у младших школьников логических умений и навыков. Так, в учебниках 1-го класса по русскому и белорусскому языкам и чтению таких заданий не обнаружено. Количество заданий, способствующих формированию у младших школьников логических умений, в учебниках русского языка для 2-го класса составляет 6,8 % от общего числа заданий; для 3 и 4-го классов — 6,5 и 7,3 % соответственно. В учебниках по русскому литературному чтению количество таких заданий увеличивается с 11,5 % во 2-м классе до 13,6 % — в 4-м. Количество заданий, обеспечивающих формирование у младших школьников логических умений, в учебниках по белорусскому языку и чтению также увеличивается от 6,5 (по белорусскому языку) и 2,8 % (по белорусскому чтению) во 2-м классе до 7,1 (по белорусскому языку) и 7,2 % (по белорусскому чтению) — в 4-м.

По математике наибольшее количество подобных заданий содержится в учебнике для 1-го класса — 18,4 % (во 2, 3 и 4-м классах — 14,7; 12,3; 11,9 % соответственно). В учебниках по предмету «Человек и мир» количество заданий увеличивается с 10,3 % в 1-м классе до

16,3 % — в 3-м. В учебном пособии «Мая Радзіма — Беларусь» заданий на формирование у младших школьников логических умений не обнаружено. Только в конце учебника помещены обобщающие вопросы, однако они носят репродуктивный характер.

Наиболее распространёнными заданиями в учебниках по математике, способствующими формированию умения анализировать и обобщать, являются задания на нахождение закономерностей. В первой части учебника по математике для 1-го класса с 1-го по 16-й урок направлены на формирование умения сравнивать и полностью состоят из заданий этого типа. Сравнение проводится по разным признакам и на различном материале (графический, символический и др.). Формированию умения сравнивать способствуют также предложенные в учебниках задания на сравнение задач, схем и других объектов.

Умение классифицировать формируется с помощью заданий, требующих от учащихся распределения указанных предметов по группам.

В учебниках по русскому и белорусскому литературному чтению умению анализировать и выделять главное способствуют задания, требующие разделения произведения на части, составления плана, выделения главной мысли.

На формирование умения сравнивать и обобщать ориентированы задания на нахождение общих черт в произведениях разных авторов (например, сравните описание ручья в рассказе М. Пришвина «Запоздалый ручей» и в стихотворении И. Токмаковой «Ручей». Что общего и в чём отличие в описании? Что объединяет рассказы И. Тургенева «Воробей» и Л. Толстого «Лев и собачка»? Порассуждайте). Также учебники содержат задания, требующие от обучающихся сравнения различных литературных жанров, героев и названий произведений. Часто встречаются в учебниках по литературному чтению задания, требующие озаглавить текст или его части, что также способствует формированию умений выделять главное, обобщать.

В учебниках по русскому и белорусскому языкам формированию логических умений и навыков содействуют задания на составление слов из разбросанных букв, нахождение «лишних» слов, распределение слов по группам, озаглавливание текстов, сравнение слов, словосочетаний и текстов и др.

В учебниках по предмету «Человек и мир» наиболее типичными являются следующие задания: подбор общего слова, называющего все предметы или явления; поиск общих и отличительных свойств объектов живой и неживой природы, выделение в них изучаемых признаков; распределение изучаемых объектов по классам; обобщение и формулирование выводов по итогам проведения опытов.

Одной из первостепенных задач начального образования на современном этапе наряду с овладением учебной деятельностью и формированием общеучебных умений является развитие у младших школьников основ критического мышления и творческого потенциала, что требует умения рассуждать, анализировать, выделять главное, делать выводы и обобщения, применять полученные знания в нестандартных ситуациях. Однако далеко не все из выявленных нами заданий в полной мере содействуют реализации данной задачи.

Анализ упражнений и задач в учебных пособиях для начальной школы позволил нам условно разделить все задания на три группы:

– задания, в которых применение логических умений внешне оформлено, диктуется самим условием и требует репродуктивной учебной деятельности, связанной с усвоением готовых знаний и их воспроизведением в заданных условиях;

– задания на поиск скрытых закономерностей, причинно-следственных связей и т. п., что предопределяет необходимость организации продуктивной учебной деятельности, связанной в первую очередь с глубоким усвоением знаний и переносом их в относительно новую ситуацию;

– задания, требующие нестандартного, творческого подхода к решению задачи.

Результаты количественного анализа содержания начального образования, сделанного на основе данной классификации, представлены на рисунке 1.

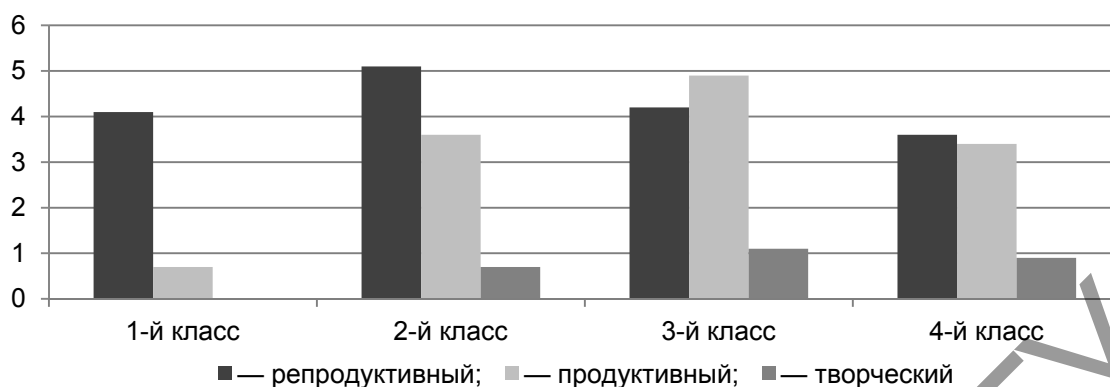


Рисунок 1. — Уровни заданий, направленных на формирование логических умений

Проведенный анализ заданий, содержащихся в учебниках и учебных пособиях, позволяет нам сделать вывод, что ни содержание, ни их качество и количество не могут в полной мере способствовать формированию у младших школьников логических умений и навыков. Это связано, во-первых, с недостаточным количеством заданий и упражнений подобного вида, во-вторых, с преимущественно репродуктивным характером учебной деятельности младших школьников при их выполнении.

Количество заданий, требующих применения логических умений в нестандартных ситуациях, составляет всего 0,7 % от общего числа заданий. При этом большинство из них относится к заданиям повышенного уровня сложности, т. е. не требуют обязательного выполнения всеми обучающимися и, соответственно, не могут в полной мере способствовать формированию исследуемой нами группы умений. Заметим, что имеющиеся в учебниках задания зачастую требуют от учащихся применения уже сформированных логических умений. В учебниках отсутствуют рекомендации, алгоритмы, отражающие суть того или иного умения, его структуру и способы применения. Все это, на наш взгляд, свидетельствует о том, что если умения и формируются при помощи подобного рода заданий, то происходит это стихийно, неуправляемо и неосознанно как со стороны обучающихся, так и со стороны педагогов.

Поэтому в ходе проведения исследования нами была поставлена задача выявить, в какой степени младшие школьники владеют данной группой умений.

В целях определения степени сформированности логических умений и навыков у младших школьников была проведена диагностика с использованием методов тестирования и педагогического наблюдения. При проведении диагностики использована стандартизированная методика для определения умственного развития младших школьников Э. Ф. Замбацявичене. Данная методика сконструирована на основе некоторых методик теста структуры интеллекта по Р. Амтхауэру. Выборка исследования — 99 человек (учащиеся 3-х классов в возрасте 8—9 лет). База исследования — учреждение общего среднего образования г. Барановичи.

Результаты проведенного исследования показали, что большинство испытуемых (59 %) имеет средний уровень сформированности логических умений, высокий — 22 %, низкий уровень — 19 %.

Результаты проведенной диагностики позволили нам выявить следующие характерные особенности: учащиеся с низким уровнем сформированности логических умений не могут пояснить свои действия, нуждаются в постоянной помощи педагога, их действия непоследовательны, неточны, дети затрачивают много времени на выполнение заданий, не могут сформулировать собственные выводы. Ответы обучающихся со средним уровнем носят общий характер, неточны, их действия не всегда последовательны, они допускают ошибки в применении логических умений, которые устраняются ими при помощи педагога. Действия испытуемых с высоким уровнем сформированности логических умений отличались самостоя-

тельностью, осознанностью, четкостью, быстротой выполнения, формулированием собственных выводов и установлением причинно-следственных связей.

Проведенные исследования позволяют нам предположить, что недостаточное количество заданий, направленных на формирование логических умений, содержащихся в учебных пособиях и учебниках для начальной школы, отрицательно сказывается на овладении младшими школьниками данной группой умений. В этой связи очевидной становится необходимость совершенствования содержания начального образования в направлении его обогащения учебным материалом, способствующим формированию логических умений.

С этой целью нами были определены разделы и темы учебных дисциплин, при изучении которых становится более эффективным процесс формирования логических умений. Кроме того, был подобран дополнительный опорный теоретический и практический материал для усвоения знаний и развития умений обязательной программы. Разработанный цикл заданий позволяет целенаправленно и последовательно реализовывать процесс формирования логических умений у младших школьников и не нарушает структуру и содержание традиционных учебных курсов. Приведем примеры таких упражнений и заданий.

Упражнения по выделению признаков предмета («Расскажи все о слове “школа”»; «Расскажи все о числе 25 490»). Упражнения по выделению общих признаков («Найди общее в словах “среда” и “краска”»; «Чем похожи числа 85 642 и 45 264?»). Упражнения по выявлению существенных признаков («Род, спряжение, число, падеж. Какие из названных признаков присущи имени существительному?»; «Даны выражения: $70 + 5$, $75 - 5$, $75 - 70$, $75 + 5$. Найди лишнее число, ответ объясни»). Упражнения на восстановление понятия по его существенным признакам («Назови четное число, имеющее в своей записи три цифры, количество единиц второго разряда в четыре раза больше количества единиц первого разряда, а цифра сотен этого числа — 3»). Упражнения на осознание относительности существенности признака в разных ситуациях («Даны слова: снеговик, зима, весна, снег, снежный, зимний, зимовать. Я выбираю из них по некоторому признаку слова: снеговик, снег, снежный. По какому признаку выбраны эти слова? Как изменится этот признак, если из выбранных слов убрать слово “снежный”, а добавить слова “зима”, “весна”») [3].

Решению задач по формированию у обучающихся умений выделять существенные признаки предметов способствуют игры «в определение», которые можно использовать на учебном материале по любому предмету. Суть данной игры заключается в следующем: детям раздаются карточки со словами. Отдельным из них необходимо в течение одной минуты рассказать о своём объекте так, чтобы другие поняли, что они имеют в виду. При этом нельзя называть своё слово, жестикулировать. Чтобы помочь младшим школьникам описать предмет, предлагается правило: сначала необходимо обозначить, к какому классу принадлежит объект, а затем назвать отличительные признаки этого объекта от других объектов данного класса. Также обучающимся предлагаются задания, обратные вышеописанному, когда необходимо было назвать два-три предмета, которые могут сочетать два (а позже и более) названных признака. Например: яркий, желтый (*свет, солнце, лампа*).

Большое внимание на уроках следует уделять формированию умения устанавливать причинно-следственные связи. Так, например, на уроках математики развитию этого умения будут способствовать математические диктанты, требующие осознания зависимости между предлагаемыми объектами («Как изменится сумма, если одно из слагаемых увеличить на 15?»).

В начальной школе можно активно использовать в учебной деятельности задания на построение умозаключений и формулирование выводов («Если красный карандаш в 3 раза длиннее синего, то синий...»; «Если в правой руке палочек в 2 раза меньше, чем в левой руке, то в левой руке...»).

Формированию логических умений в курсе математики могут способствовать нестандартные задачи разных уровней сложности, решение задач с недостающими данными, решение обратных задач, моделирование текста задач, составление обратных задач и задач по аналогии.

На уроках литературного чтения можно предлагать задания, предусматривающие работу с деформированным, неполным планом, картинками к тексту; составление обучающимися вопросов к тексту, начинающихся со слов «почему?», «зачем?», «для чего?»; работа в парах; задания с использованием приёма антиципации; анализ образов героев, их поступков, выявление возможных причин поведения и вариантов выхода из трудной ситуации; использование приёма словесного рисования с обязательным использованием опорных конструкций (потому что; поэтому; в результате этого; для того, чтобы; если бы, то); задания на моделирование связей и отношений по опорным словам; задания на пересказ текста от другого лица.

При изучении курса «Человек и мир» формированию у учащихся логических умений будут способствовать такие задания, как составление или дополнение логических схем, формирование логической цепочки событий, решение познавательных задач.

В целях формирования умений сравнивать, обобщать, классифицировать предлагается использовать такие игры и упражнения, как «Лишнее слово», «Назови отличие», «Поиск общего», «Группировка слов», «Поиск аналогов», содержание которых можно варьировать в соответствии с учебной дисциплиной и программным материалом.

Эффективность работы по формированию у младших школьников логических умений повышается, если содержательная сторона их учебно-познавательной деятельности дополняется еще и специальной ее организацией.

Процессуальный аспект методики характеризует основные этапы, формы, методы и средства взаимодействия педагога и обучающихся, направленного на реализацию поставленных цели и задач.

Формирование логических умений и навыков — процесс сложный и длительный, в котором можно выделить ряд этапов: мотивационный, содержательный, процессуальный, тренировочный и рефлексивный. Для каждого из этапов характерно применение определенных методов работы. В методике формирования у младших школьников логических умений наиболее эффективными, на наш взгляд, являются следующие методы:

– метод проблемного изложения учебного материала, при котором подача нового учебного материала осуществляется через создание проблемной ситуации, являющейся для младшего школьника интеллектуальным затруднением. Проблемное обучение предполагает переход от исполнительской к творческой деятельности, что, в свою очередь, способствует выработке навыков умственных действий, переноса знаний, развитию творческого мышления и воображения;

– частично-поисковый метод, предполагающий совмещение восприятия объяснений педагога с собственной поисковой деятельностью учащегося при выполнении заданий, направленных на самостоятельное прохождение всех этапов познавательного процесса, в результате чего формируются осознанные прочные знания;

– исследовательский метод, который понимается как определённый логический процесс, основанный на самостоятельном наблюдении фактов и явлений, в результате чего обеспечивается творческое усвоение знаний;

– интерактивные методы обучения, основанные на взаимодействии в системах «учитель = ученик» и «ученик = ученик». Их основной целью является создание условий для проявления инициативы обучающихся. Учитель в ходе его использования выполняет роль помощника.

Эффективность названных методов в формировании у младших школьников логических умений и навыков обуславливается тем, что при их применении ученик сам выступает в роли исследователя, при этом активно развивается его мыслительная деятельность, поскольку чтобы «открыть» новое знание, школьник должен научиться наблюдать, сравнивать, обобщать, рассуждать по аналогии и т. д.

Основными формами организации обучения, направленного на формирование у младших школьников логических умений, являются урок (в частности проблемный), дидактическая игра, работа в группах. В качестве средств обучения выступают предлагаемые обучающимся задания теоретического, практического и творческого характера.

Заключение. Применение в образовательном процессе предложенной группы учебных заданий будет способствовать:

– овладению младшими школьниками содержанием и структурой логических умений; осознанию ими необходимости овладения компонентами данной группы умений для успешного дальнейшего обучения;

– становлению личностно значимого отношения к обучению, себе как субъекту образовательного процесса, стремления к поисковой деятельности;

– приобретению младшими школьниками опыта анализа, обобщения способов собственной учебной деятельности, оценки ее результатов.

Таким образом, формирование у младших школьников логических умений связано с содержательной и процессуальными сторонами обучения. Наличие специальных заданий в учебных пособиях и учебниках для начальной школы, направленных на выработку логических умений, выступает не только предпосылкой, но и источником их формирования. Эффективность этой работы повышается, если содержательная сторона учебно-познавательной деятельности обучающихся начальных классов дополняется еще и специальной ее организацией.

Список цитированных источников

1. *Татьяченко, Д.* Развитие общеучебных умений школьников / Д. Татьяначенко // Нар. образование. — 2003. — № 8. — С. 115—126.
2. *Тиринова, О. И.* Формирование общих учебных умений и навыков на основе становления и развития учебной деятельности младших школьников / О. И. Тиринова // Нач. шк. — 2002. — № 12. — С. 100—109.
3. *Улендеева, Н. И.* Формирование общеучебных умений младших школьников средствами математики и языка / Н. И. Улендеева // Изв. Самар. науч. центра Рос. акад. наук. — 2009. — Т. 11, № 4 (5). — С. 1162—1165.

Поступила в редакцию 07.12.2020.

УДК 37.013

Л. И. Ермакович¹, В. С. Туровец²

Учреждение образования «Барановичский государственный университет», ул. Войкова, 21,
25404 Барановичи, Республика Беларусь, ¹+375 (29) 182 47 45, leonid.ermakovich@bk.ru ,
²+375 (33) 638 73 30, vadim.turovec@mail.ru

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОРДЕНА ИЕЗУИТОВ

В статье рассматриваются социально ориентированные методы обучения и технологии социального воспитания в учебных заведениях Ордена иезуитов. Проанализирована деятельность школьных театров, волонтерских сообществ, ученического самоуправления и их социально-педагогическое воздействие на обучающихся. Показано, что использование иезуитами разнообразия форм и методов обучения и воспитания было направлено не только на решение образовательных задач, но и на успешное выполнение в будущем выпускниками учебных заведений определённых социальных ролей с позиции ответственного социального служения. Социально-педагогический аспект в образовательной деятельности Ордена иезуитов рассматривается и анализируется преимущественно на примере деятельности иезуитских учебных заведений на территории Беларуси в XVI — начале XIX века.

Ключевые слова: Орден иезуитов; коллегийум; социальное воспитание; социально-педагогическая деятельность; методы обучения.

Библиогр.: 10 назв.

L. I. Ermakovich¹, V. S. Turovets²

Baranovichi State University, 21 Voykova Str., 225404 Baranovichi, the Republic of Belarus,
¹+375 (29) 182 47 45, leonid.ermakovich@bk.ru , ²+375 (33) 638 73 30, vadim.turovec@mail.ru

SOCIO-PEDAGOGICAL ASPECT IN THE EDUCATIONAL ACTIVITIES OF THE JESUIT ORDER

The article deals with socially-oriented teaching methods and technologies of social education in the collegiums of the Jesuit Order. The article analyzes the activities of school theatres, volunteer communities, student self-government and their socio-pedagogical impact on students. The research article demonstrates that the use of various forms and methods of teaching and upbringing by the Jesuits was aimed not only at solving educational problems, but also at successful fulfillment of certain social roles by the graduates of the educational institutions in the future from the position of responsible social service. The socio-pedagogical aspect in the educational activities of the Jesuit Order is considered and analyzed mainly on the example of the activities of the Jesuit educational institutions in Belarus in the 16th — early 19th centuries.

Key words: the Jesuit Order; collegium; social education; socio-pedagogical activity; teaching methods.

Ref.: 10 titles.

Введение. Уже много столетий назад учреждения образования начали реализовывать идеи оказания помощи и поддержки подрастающему поколению. Орден иезуитов (Общество Иисуса), мужской монашеский орден Римско-католической церкви, предложил наиболее новаторские для своего времени педагогические подходы, некоторые из них остаются актуальными и в настоящее время. В процессе обучения и воспитания иезуиты уделяли также значительное внимание таким вопросам, как профилактика девиантного поведения обучающихся, психолого-педагогическая и социальная поддержка ребенка и его семьи,

оказание помощи воспитаннику в процессе его социализации и освоения им социокультурного опыта, создание условий для саморазвития учащихся и реализации их способностей в последующей профессиональной деятельности. Однако весь комплекс вопросов, связанный с социализацией обучающихся в процессе образовательной деятельности Ордена иезуитов, в том числе и на территории Беларуси, не получил в научной литературе достаточно глубокого и всестороннего рассмотрения.

Материалы и методы исследования. Материалом исследования послужил ряд документов, которые регламентировали образовательную деятельность Ордена иезуитов, монографическая литература, посвященная данной проблематике.

При проведении исследования использовались такие общенаучные методы, как обобщение, сравнение, анализ, синтез, индукция, дедукция, а также анализ педагогических документов, литературы и первоисточников, метод контент-анализа.

Результаты исследования и их обсуждение. Орден иезуитов создал развитую систему образовательных учреждений на территории средневековой Беларуси, основными из которых являлись средние учебные заведения — коллегииумы. Первые коллегииумы были открыты в Полоцке (1581) и Несвиже (1584). Позже эти учреждения стали открываться по всей Беларуси. Для талантливых детей из бедных семей образование было бесплатным, что создавало для них ранее недоступные возможности. При иезуитских коллегииумах открывались музыкальные бурсы, которые имели профессионально ориентированный профиль. Учащиеся бурс сопровождали официальные мероприятия в коллегииумах, религиозные постановки, фестивали в канун праздников, представления школьных театров.

Образовательные учреждения также были представлены духовными и учительскими семинариями, в которых осуществлялась подготовка преподавательских кадров и священнослужителей.

Также были открыты учебные заведения высшей ступени — академии. Первым высшим учебным заведением на территории Беларуси стала Виленская иезуитская академия, созданная в 1579 году. С 1812 по 1820 год действовала Полоцкая иезуитская академия.

Образовательная деятельность Ордена иезуитов представляла развитую структуру и разнообразие организационных форм и методов работы. Особое внимание в ней уделялось социально-педагогическому аспекту деятельности на основе использования социально ориентированных методов и форм обучения и социально-воспитательных технологий [1, с. 35].

Социально ориентированные методы, формы и технологии обучения характеризовались наличием заданий творческого характера, использованием методов диспута и дискуссии, проблемного обучения, группового и взаимного обучения, самостоятельной работы учеников, включением социально-педагогического потенциала в содержание учебных дисциплин. Формами реализации социально-воспитательных технологий являлись школьные театры, ученическое самоуправление, волонтерская деятельность, спортивно-рекреационная деятельность, религиозные социально-воспитательные мероприятия.

Одной из наиболее существенных особенностей организации иезуитского обучения являлась опора на задания творческо-социального характера. В частности, в школах Ордена иезуитов много времени уделялось составлению учащимися своих оригинальных текстов в любой форме (стихотворной или прозе). Первая ступень сложности была представлена риторическими упражнениями в форме составления предложений, коротких описаний и повествований. На следующем этапе они составляли более сложные тексты: оды, элегии, стихотворения. Заключительным шагом обучения риторике являлось составление оформленных речей. Иезуиты считали важным презентовать перед классом, всем коллегииумом, на открытых днях и перед сторонними посетителями все произведения на всех этапах развития зна-

ний и умений риторики. Правила обучения Ratio Studiorum говорят следующее: «2—3 раза в год по случаю организуемых фестивалей и мероприятий (например, начало учебного года и т. д.) студенты, изучающие философию и теологию, должны сочинить стихотворения и представить их публике» [2, с. 37—42].

Применяя социально ориентированные методы обучения с творческим уклоном, иезуиты вырабатывали у учащихся коллегиумов такой важный социальный навык, как самопрезентация, включающая сообщение важной и необходимой информации; учили излагать личную позицию, готовить материалы и тезисы для выступления. Эти методы были также ориентированы и на профессиональную подготовку учеников — обучение публичным выступлениям, навыкам написания тезисов, докладов, писем и т. д.

В целевом и организационном плане близкими к рассмотренным методам являются методы дискуссии и диспута. Им отводилась особо важная роль в социальном воспитании учеников.

Базовое правило организации дискуссии гласит: «Преподаватель должен направлять дискуссию, не давать готового решения, а задавать наводящие вопросы, направляющие к решению той или иной проблемы» [2, с. 19]. Особенно широко она использовалась для обсуждения политических вопросов, для чего регулярно проводились ученические сеймики. На их заседаниях его членами, избранными из числа учеников, дискутировались вынесенные на обсуждение вопросы. Структура сеймика и формы его деятельности имитировали настоящий сейм Речи Посполитой. Например, в ученическом сеймике тоже было предусмотрено право *liberum veto* [3, с. 44—45], т. е. принятие решения исключительно единогласно, всеми членами сеймика.

Диспут, как правило, проходил во время обычной лекции в следующем порядке: выбирался ученик, который должен был прочесть известный фрагмент Священного Писания, затем назначенные учителем один или два одноклассника высказывали аргументы в противовес прочитанному. Таким образом ученики тренировались отстаивать свою точку зрения, защищать идеалы веры [2, с. 20]. В этом случае они тренировались в инициативном сотрудничестве с другими, учились определять уместность использования ситуативно обусловленных средств устного и письменного общения, отрабатывали приемы взаимодействия в процессе совместной деятельности, накапливали собственный опыт использования речевых средств.

Широко используемый иезуитами метод диспута непосредственно свидетельствует о наличии социально-педагогического аспекта в осуществлении педагогического процесса, реализуемого Орденом иезуитов. Общаясь с другими людьми, оппонентами, ученики анализировали обстоятельства и соответствующую информацию, взвешивали альтернативные мнения.

В социально-педагогической практике иезуитов широкое распространение также получил метод соревнования. Правила Ratio Studiorum рекомендовали присутствие соревновательного момента по большей части между группами учащихся, а не в их индивидуальных отношениях [2, с. 17]. Такая рекомендация имеет обоснование с позиции социально-педагогической направленности: соревнование с другими обеспечивало стимул и мотивацию к учебно-познавательной деятельности и в то же время вырабатывало в учениках ответственность, способность работать вместе, помогать друг другу.

В целом в процессе обучения иезуитами поощрялась совместная деятельность учащихся. Данный подход опирался как на групповые формы работы, так и на взаимное обучение и взаимоконтроль. На основе совместной деятельности происходило взаимодействие, в процессе которого воспитанники обменивались информацией, совместно решали проблемы, моделировали ситуации, погружались в реальную атмосферу межличностного сотрудничества, оценивали действия не только окружающих, но и свои собственные.

Коллективные формы обучения способствовали активному, взаимно направленному поведению, эмоциональному, духовному единению классного коллектива, осознанию учащимися его силы и значения в своих личных достижениях, своей принадлежности к обществу.

Широко в иезуитских коллегиях использовалась групповая форма обучения. В конце каждой лекции по философии ученики объединялись в группы по десять человек, а в каждой группе назначался ответственный. В течение получаса учащиеся повторяли и обобщали материал лекции [4, с. 78]. На групповых занятиях прослеживается социально-педагогическая направленность. Социальное взаимодействие способствовало повышению уровня личной ответственности учащихся, наблюдалось развитие навыков совместной деятельности. Создавались условия для повышения инициативности студентов иезуитских учебных заведений и поддержания их способности ко взаимодействию в ходе беседы и диалога. С помощью данной формы организации учебной деятельности формировался сплоченный учебный коллектив, у учащихся вырабатывались навыки организаторской деятельности и умения работать в коллективе, воспитывалась личность учащегося.

Иезуитами не игнорировалась и индивидуальная (самостоятельная) работа обучающихся. Например, способным студентам, тем, кто проявлял и демонстрировал интерес к математике, после прохождения общего курса предоставлялась возможность заниматься ею углубленно в индивидуальном порядке под руководством учителя [2, с. 46].

Данные правила приучали воспитанников к самостоятельной работе, самообразованию, ответственности за свою деятельность и её результаты.

Важнейшей особенностью деятельности всех образовательных учреждений Ордена иезуитов являлось отведение большой роли чтению в обучении и воспитании. Материал для чтения тематически ограничивался, тексты и произведения тщательно отбирались. Чтение было ориентировано на поиск, анализ и усвоение моральных ценностей, расширение эрудиции, развитие памяти. Работа с текстами была построена таким образом, чтобы ученики комментировали и трансформировали прочитанное, т. е. чтобы чтение было интерактивным.

Первостепенное значение отводилось чтению классической литературы, которая наряду с религиозной была опорой для усвоения, отстаивания и пропаганды христианских идеалов. Преподавание литературы, риторики, теологии, философии базировалось на основе классических античных и средневековых источников.

Таким образом, личность развивалась в гуманистических традициях на основе гармонизации нравственных и эмоционально-эстетических качеств личности ученика в целях повышения его культурного уровня.

Образовательная деятельность Ордена иезуитов не ограничивалась только учебными занятиями. Социально-воспитательная деятельность также являлась важным элементом образовательного процесса. Анализ образовательных документов Ордена иезуитов позволил выделить несколько направлений в структуре социально-воспитательной деятельности.

Иезуиты не только давали современное на то время образование, ими также осуществлялась подготовка учеников к выполнению в будущем определенных социальных ролей, например, государственных служащих, официальных лиц, советников, лидеров местных общностей, людей, готовых служить стране в военное и мирное время.

При иезуитских коллегиях работали школьные театры. Репертуар школьных театров тщательно отбирался. Для реализации социально-педагогического аспекта в тематику иезуитских школьных театров была включена античная и средневековая драматургия, библейские религиозные сюжеты, национальная история. Основой репертуара школьных театров являлись драматические постановки, служившие воспитанию гражданских и нравственных качеств учащихся. Произведения должны были «соответствовать целям и направлениям деятельности Ордена иезуитов, нравиться ученикам, зрителям разного возраста, социального статуса и вероисповедания» [5, с. 391]. Авторами произведений преимущественно являлись западноевропей-

ские иезуиты. Однако с развитием школьной театральной деятельности сами преподаватели тоже стали писать свои произведения и представлять их. Поэтому многие пьесы отражали местную историю и региональную специфику. В частности, в Несвижском коллегиуме была осуществлена постановка «Млечный путь Радзивилловского орла», которая была посвящена рождению и жизненному пути князя Николая Христофора Радзивилла [6, с. 49—51].

Следует отметить, что школьная театральная деятельность была интегрирована в преподавание учебных дисциплин, а не осуществлялась только как отдельное направление внеклассной работы. Так, для развития риторических умений и навыков преподаватель риторики должен был регулярно организовывать постановки сценок, диалогов. Такие учебные представления организовывались в классе без костюмов и реквизита и были обязательными для всех учащихся [2, с. 95].

Посредством школьной драматургии развивались риторические навыки и умения, навыки публичных выступлений, взаимодействия в творческом коллективе. Немаловажно, что школьные театры рекламировали и демонстрировали успехи коллегиума в конкретном городе или регионе.

Подчеркнем, что личность учащегося воспитывалась и в процессе самой подготовки к представлению: ученик работал над своим характером, расширял свои знания, осознанно задумывался о роли, поступках и направленности игаемого персонажа, значении ситуации, отождествлял себя с героями пьесы и на основе этого делал определенные умозаключения, переходящие в качества личности. Все это формировало положительное эмоциональное отношение учащихся к театру как социальному явлению, пропагандировало ценности и значимость искусства, стимулировало учеников к приобщению к культуре.

Эмоционально проживая роль, юные актеры учились эмпатии, сопереживанию. Происходило эстетическое и духовное воспитание, обучение пониманию драматургических и музыкальных произведений. Таким образом, театральные представления и постановки имели четко прослеживаемое социально-педагогическое влияние.

Из многих направлений внеклассной работы следует выделить деятельность ученической организации под названием «Марианская содалиция», которая представляла собой объединение учеников коллегиума. Деятельность Марианской содалиции заключалась в приобщении учащихся к христианской жизни, организации волонтерского и миссионерского движения в регионах, способствовала объединению светских учеников и воспитанников коллегиума.

Члены Марианской содалиции активно участвовали в акциях благотворительности. Кроме того, они опекали и воспитывали младших учеников во время их проживания в коллегиуме на время учебы. Несколько раз в год, независимо от социального происхождения, члены объединения ухаживали за больными в лечебницах, готовили для них еду, убирали постели, оказывали им другую помощь. Помощью и опекой также были обеспечены малоимущее население, инвалиды в специальных приютах (так называемых богадельнях), а также узники. По мере своих возможностей Марианская содалиция также оказывала и материальную помощь [7, с. 101—102].

Благотворительная деятельность способствовала воспитанию у членов Марианской содалиции милосердия, самопожертвования, героизма, доблести, смирения и сострадания, набожности [8, с. 96—104].

Характеризуя социально-педагогическое воздействие Марианской содалиции, следует упомянуть о правилах жизни её членов (содалисов). От них требовалось ежедневное «испытание совести» [9, с. 39]. Например, одна из практик была направлена на устранение недостатков своей личности. Ученик отмечал в специальной форме негативные проявления своего поведения за день. Каждый день он должен был работать над их уменьшением [10, с. 43—47].

Еще одной социально значимой формой осуществления педагогической деятельности в иезуитских коллегиумах являлось ученическое самоуправление, которое называлось маги-

стратом. Каждый месяц лучшие по успеваемости ученики отбирались на должность «цезаря» и в состав «сената». В круг обязанностей магистрата входило рассмотрение конфликтов, ссор, назначение небольших наказаний [3, с. 46].

Внутриклассный уровень также был обеспечен самоуправлением. Учащимся делегировались некоторые административно-организационные обязанности. Например, в каждом классе назначался *public sensor*, который производил учет посещаемости и дисциплины на занятиях. В его обязанности также входило предоставление отчета префекту со сведениями об отсутствующих или нарушивших дисциплину учениках [2, с. 55].

Через самоуправление иезуиты ориентировали воспитанников на развитие социальных навыков поведения, освоение новых для себя социальных ролей, выработку гражданской позиции и ценностного отношения к самому себе и окружающим людям. На основании этого у них развивались социальные навыки, навыки самостоятельного принятия решений, предупреждалось антиобщественное поведение. Таким образом они подготавливались к профессиональной деятельности и адаптировались к жизни за пределами учебных заведений.

Иезуиты считали, что физическое воспитание и организация активного досуга играют значительную роль в жизни каждого человека. Они были первыми, кто в своих школах ввел день, свободный от учебных занятий. В этот день (обычно по четвергам) организовывались спортивно-рекреационные мероприятия в пришкольном саду или на спортплощадке. Ученики вместе выходили за город, ходили на луга и поляны для участия в командных играх. Такая деятельность развивала их физически и духовно, вносила разнообразие в привычный образ жизни, восстанавливала и развивала физические и психологические силы учеников — все это способствовало организации и созданию положительных и комфортных условий пребывания в иезуитских коллегиумах.

Орден иезуитов был и сегодня является религиозной организацией, поэтому социально-педагогический аспект в его образовательной деятельности всегда имел религиозную окраску. Среди социально-воспитательных религиозных практик, в которые включались ученики, следует назвать посещение храмов, ежедневные молитвы, испытание совести. К примеру, накануне праздников и по субботам после занятий ученики вместе с учителем проговаривали и пели литания Богородице [2, с. 77].

Учителя контролировали участие воспитанников в богослужениях. Один день в месяц отводился исповеди. Для этого ученики в определенное время приглашались в церковь. Педагоги обязаны были контролировать их поведение: следить, чтобы они входили в храм, не толпясь и не толкаясь, занимали места по установленному порядку, не подслушивали друг друга во время исповеди [2, с. 65—68].

Таким образом, социально-педагогическое влияние было мощным. У учеников формировались навыки этического действия через формирование соответствующего внутреннего отношения и мышления. На примере церкви они обучались правилам поведения в обществе, учились не лгать, не порочить других, контролировать свою речь.

Заключение. В социально-педагогической деятельности Ордена иезуитов, осуществляемой в рамках образовательной деятельности, присутствовал фактор социально ориентированного содержания обучения и воспитания, социального развития, социальной опоры. Помимо интеллектуального развития учащихся образовательная деятельность Ордена иезуитов способствовала гармоничному вхождению в социум.

Социально-педагогический аспект образовательной деятельности Ордена иезуитов находит отражение в ряде характеристик: бесплатность образования для талантливых детей любого вероисповедания, в том числе из уязвимых слоев населения; усвоение учебного материала через социально ориентированное учебное окружение и в процессе соци-

ального взаимодействия; развитие навыков общения и взаимодействия в ходе учебной деятельности, в том числе посредством совместной деятельности. В результате, примеряя на себя различные ситуативно обусловленные социальные роли, ученики формировали свою систему нравственных норм, приобретали навыки разрешения конфликтов, готовность к коллективному взаимодействию.

Иезуиты учили учеников самостоятельно решать учебные, бытовые, профессионально ориентированные проблемы, чтобы в дальнейшем перенести усвоенные в коллегииуме и других учебных заведениях способы социального взаимодействия и коммуникации в реальные жизненные условия.

Список цитированных источников

1. Туровец, В. С. Социально-педагогический аспект в деятельности Ордена иезуитов : дис. ... маг. пед. наук : 1-08 80 02 / В. С. Туровец. — Барановичи, 2019. — 67 л.
2. The Jesuit Ratio Studiorum of 1599 / Translated by A. Farrell. — Washington, D. C. : Conference of Major Superiors of Jesuits, 1970. — 133 p.
3. Блинова, Т. Б. Иезуиты в Беларуси: их роль в организации образования и просвещения / Т. Б. Блинова. — Гродно : ГрГУ, 2002. — 425 с.
4. Ignatius of Loyola. The constitutions of the society of Jesus / Translated by George E. Ganss. — Institute of Jesuit Sources. — 249 p.
5. Jeż, T. The Jesuit Musical Tradition in the Polish-Lithuanian Commonwealth / T. Jeż // Journal of Jesuit Studies. — Leiden : Brill. — 2013. — Vol. 5, № 3. — P. 385—403.
6. Rzegocka, J. Civic Education on Stage: Civic Values and Virtues in the Jesuit Schools of the Polish—Lithuanian Commonwealth / J. Rzegocka // In Exploring Jesuit Distinctiveness. — Leiden, The Netherlands : Brill, 2016. — P. 41—61.
7. Туровец, В. С. Социальное воспитание в коллегииумах Ордена иезуитов / В. С. Туровец // Теоретические и практические аспекты развития современной науки: теория, методология, практика : сб. ст. по материалам Междунар. науч.-практ. конф., 3 июня 2019 г., г. Уфа : в 3 ч. — Уфа : НИЦ Вестн. науки, 2019. — Ч. 3. — С. 100—104.
8. Лявшук, В. Е. Иезуитский коллегийум в Гродно XVII—XVIII стст.: очерк эволюции забытого образовательного учреждения / В. Е. Лявшук // Гарадзенскі палімпсест. XII — XX стст. : матэрыялы Міжнар. навук. канф., Горадня, 7 ліст. 2008 г. / пад рэд. А. Ф. Смаленчука, Н. У. Сліж. — Горадня-Беласток, 2008. — С. 96—104.
9. Лявшук, В. Е. Марианская содалиция иезуитского коллегийума в Гродно (1630—1773): опыт реконструкции деятельности / В. Е. Лявшук // Религиозное образование в России и в Европе в XVIII в. — СПб., 2013. — С. 133—160.
10. Ganss, G. E. The spiritual Exercises of Saint Ignatius: A Translation and Commentary / G. E. Ganss. — Chicago : Loyola Press, 1992. — 232 p.

Поступила в редакцию 26.11.2020.

УДК 376-053.4-056.3

Е. А. Лемех

Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка»,
ул. Советская, 18, 220030 Минск, Республика Беларусь, +375 (29) 778 60 46, vea.68@mail.ru

ПЕРСПЕКТИВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ЛИЦ С ТЯЖЕЛЫМИ МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ В ЦЕНТРЕ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ И РЕАБИЛИТАЦИИ

В статье представлены результаты работы, выполненной в рамках НИР по заданию 6.1.01. «Разработать научно-методическое обеспечение развития национальной системы оценки качества образования на уровнях дошкольного, общего среднего и специального образования» подпрограммы «Образование» Государственной программы научных исследований «Экономика и гуманитарное развитие белорусского общества». Описаны составляющие системы оценки качества дошкольного образования воспитанников с тяжелыми множественными нарушениями, в соответствии с которыми предложены перспективные направления развития этой системы в условиях центра коррекционно-развивающего обучения и реабилитации: совершенствование нормативной правовой базы оценки качества дошкольного образования в центре коррекционно-развивающего обучения и реабилитации, усиление научно-методической составляющей, создание либо упорядочение организационно-технологической и информационно-аналитической подсистем, реформирование консультативно-образовательного компонента на уровне центра коррекционно-развивающего обучения и реабилитации.

Ключевые слова: тяжелые множественные нарушения; дошкольное образование; качество образования; центр коррекционно-развивающего обучения и реабилитации.

Библиогр.: 2 назв.

E. A. Lemekh

Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank, 18 Sovetskaya Str., 220030 Minsk,
the Republic of Belarus, +375 (29) 778 60 46, vea.68@mail.ru

PROMISING DIRECTIONS OF THE QUALITY ASSURANCE SYSTEM DEVELOPMENT IN PRESCHOOL EDUCATION FOR PERSONS WITH SEVERE MULTIPLE DISORDERS IN THE CORRECTION- AND DEVELOPMENT-TRAINING CENTRE

In article the results of the work carried out within the framework of the research work on assignment 6.1.01. “To develop scientific and methodological support for the development of a national system for assessing the quality of education at preschool, general secondary and special education levels” of the “Education” subprogram of the State program of scientific research “Economy and humanitarian development of Belarusian society”. The components of the system for assessing the quality of preschool education for children with severe multiple disorders are described, in accordance with promising directions for the development of this system within environment of a correction- and development-training centre are proposed: improving the regulatory framework for assessing the quality of preschool education in the correction- and development-training centre, strengthening the scientific and methodological component, creating or streamlining organizational, technological and informative, analytical subsystems, reforming consulting and training component at the correction-and development-training centre level.

Key words: severe multiple disorders; preschool education; quality of education; correction- and development-training centre.

Ref.: 2 titles.

Введение. В 1999 году в Республике Беларусь начали обучать детей с тяжелыми множественными нарушениями (далее — ТМН), были открыты специальные учреждения образования — центры коррекционно-развивающего обучения и реабилитации (далее — ЦКРОиР). До 2011 года педагоги больше занимались присмотром и уходом за дошкольниками с ТМН,

чем образовательным процессом. В настоящее время происходят изменения в дошкольном образовании, приходит понимание, что обучение воспитанников с ТМН должно быть выстроено на компетентностной основе, ведущим должно стать формирование их жизненных компетенций. Появилась необходимость в оценке качества такого образования, которую мы рассматриваем как определение с помощью диагностических и оценочных процедур степени соответствия коррекционно-образовательного процесса и образовательных условий образовательному результату, позволяющему сформировать возможный для дошкольников с ТМН уровень жизненных компетенций.

Составляющие системы оценки качества дошкольного образования воспитанников с ТМН были определены нами ранее [1]. Рассматривая каждый компонент, можно предложить перспективные направления развития этой системы в условиях ЦКРОиР.

Материалы и методы исследования. В процессе работы были использованы теоретические методы, среди которых анализ предмета исследования на основе изучения психолого-педагогической литературы (анализ, синтез, обобщение), а также обобщение передового педагогического опыта. Теоретико-методологической основой исследования выступили современные подходы к качеству образования (Л. Г. Богославец, А. А. Майер, Т. Н. Богуславская, В. А. Болотов, В. Ф. Русецкий, И. Ф. Слепцова, И. В. Юганова); феноменологически-гуманистическая парадигма (Т. В. Лисовская).

Результаты исследования и их обсуждение. Первое направление развития системы оценки качества дошкольного образования в ЦКРОиР касается совершенствования нормативной правовой базы. На основании инвариантной нормативной правовой базы разрабатываются локальные нормативные акты ЦКРОиР, в которых определяется регламентация, механизм функционирования и реализация отдельных направлений оценки качества образования. Это официальные правовые документы, регулирующие отношения в рамках ЦКРОиР, содержащие общеобязательные правила для участников образовательных отношений, рассчитанные на многократное применение, принятые в установленном порядке, утвержденные приказом директора ЦКРОиР.

Разработка данного вида документов может быть осуществлена методическим советом ЦКРОиР или специально созданной рабочей группой из наиболее квалифицированных сотрудников центра. Локальные акты, регламентирующие оценку качества дошкольного образования в ЦКРОиР, обсуждаются и принимаются в учреждении образования с учетом мнения педагогического состава и родительской общественности. Примерами таких локальных нормативных актов могут стать: Положение о внутренней системе оценки качества дошкольного образования в ЦКРОиР, Положение об экспертизе ресурсного обеспечения центра коррекционно-развивающего обучения и реабилитации и т. д.

Локальный нормативный акт по оценке качества дошкольного образования в ЦКРОиР может быть один, учитывающий все направления внутренней экспертизы (Положение о мониторинге качества образования в ЦКРОиР), может быть несколько, отдельно по каждому виду такой экспертизы (Положение о качестве коррекционно-образовательного процесса в условиях дошкольных групп ЦКРОиР, Положение о качестве условий освоения учебных программ воспитанниками с ТМН и т. д.).

Данные документы позволяют на уровне учреждения образования упорядочить систему оценки качества образования, эффективно организовывать коррекционно-педагогический процесс, реализовывать учебные программы, принимать управленческие решения.

Второе направление развития системы оценки качества дошкольного образования в ЦКРОиР касается усиления научно-методической составляющей, поскольку локальные акты выстраиваются в соответствии с едиными концептуально-методологическими подходами. В связи с этим в качестве перспективы видится необходимость у педагогического состава центров сформировать целостное понимание дефиниции «оценка качества образования

в ЦКРОиР» посредством осуществления учебы по данному вопросу на семинарах-практикумах, круглых столах, методических объединениях и т. д. Всем педагогическим работникам по самообразованию может быть предложена единая методическая тема, связанная с оценкой качества дошкольного образования воспитанников с ТМН.

Как перспективное направление деятельности методического совета ЦКРОиР (методических объединений) рассматривается создание банка методического критериально-диагностического инструментария проведения экспертизы процесса, условий и результатов деятельности в дошкольных группах ЦКРОиР, экспертизы практической деятельности педагогических и руководящих работников ЦКРОиР. Это могут быть диагностические карты; листы сформированности умений и навыков; карты-схемы наблюдений; карты мониторинга достижений ребенка; интегральные шкалы оценки достижений ребёнка по образовательным областям; бланки экспертизы качества ресурсного обеспечения дошкольного образования в ЦКРОиР (организационного, кадрового, материально-технического, учебно-методического, информационного, финансового); бланки супервизии деятельности воспитателя (учителя-дефектолога, педагога-психолога) в дошкольной группе ЦКРОиР; анкеты оценки родителями результатов обучения их детей и т. д.

Методическим советам ЦКРОиР (методическим объединениям) рекомендуется создать коллекцию ресурсов по оценке качества образования воспитанников с ТМН: подбор печатных методических изданий, профессиональных периодических изданий, электронных ресурсов, интернет-источников, авторских методик.

В ЦКРОиР чаще всего только одна дошкольная группа, педагоги не имеют возможности обсудить возникающие вопросы с коллегами, поделиться опытом, поэтому можно использовать межрегиональные формы методической работы, «кустовые», когда несколько центров объединяются по признаку территориальной близости для проведения совместных методических мероприятий. Это может быть методическая учеба специалистов ЦКРОиР, методическая выставка диагностических материалов, проведение семинаров-практикумов и т. д.

Так, ЦКРОиР имеют право на разработку индивидуальных учебных программ для воспитанников ЦКРОиР, в том числе обучающихся на дому. Однако не определено, кто осуществляет их экспертную оценку. На наш взгляд, необходимо организовать методическое сопровождение педагогов, которые разрабатывают индивидуальные учебные программы для дошкольников с ТМН, поскольку это сложный процесс, требующий владения многими профессиональными компетенциями. Данное методическое сопровождение может быть организовано как методическим советом, так и межрегиональной методической структурой.

Кроме методической работы с педагогическим и руководящим составами центра по вопросам оценки качества дошкольного образования необходима методическая работа с сотрудниками психолого-медико-педагогической комиссии (далее — ПМПК). Это еще одно перспективное направление работы. Для оценки качества образования лиц с ТМН в заключении ПМПК должна содержаться следующая информация: педагогический диагноз, отражающий ограничения жизнедеятельности ребенка с ТМН, так и имеющиеся ресурсы развития (наиболее сохранные стороны), т. е. уровень его функциональности; особые образовательные потребности ребенка; специальные условия обучения и воспитания в ЦКРОиР. Членам ПМПК необходимо владеть научно-методической базой для диагностики воспитанника с ТМН и составления такого заключения.

Третье направление развития системы оценки качества дошкольного образования в ЦКРОиР касается создания либо упорядочения организационно-технологической подсистемы, включающей организационно-управленческий и технологический компоненты.

Организационно-управленческий компонент содержит экспертизу качества дошкольного образования, интерпретацию полученных результатов. Директор ЦКРОиР на основании локального нормативного акта приказом по ЦКРОиР организует процесс оценки качества дошкольного образования: определяет состав экспертных групп участников, которые будут

проводить контрольно-оценочные процедуры, их права и ответственность, а также сроки осуществления оценки качества дошкольного образования. На основании полученных данных руководитель принимает управленческие решения, которые служат для устранения отклонений от заданных имеющихся стандартов и норм, поддержания позитивного опыта и обеспечения условий развития учреждения образования.

Технологический компонент (процессуально-содержательный) определяет объекты, предметы оценивания, критерии, их характеризующие; методы, средства, процедуры и алгоритмы оценивания. Содержит технологические карты и технологические схемы.

Перспективным направлением развития данной подсистемы будет стандартизация подходов к предмету оценивания, разработка критериально-диагностического инструментария оценки качества дошкольного образования в ЦКРОиР, разработка технологии педагогического мониторинга по всем образовательным областям учебного плана для дошкольников с ТМН, разработка мониторинга оценки качества дошкольного образования в условиях ЦКРОиР, создание технологии экспертизы оценки качества дошкольного образования в условиях центра.

Четвертое направление развития системы оценки качества дошкольного образования в ЦКРОиР касается информационно-аналитической подсистемы.

Внешняя информация включает директивные и нормативные документы, научно-педагогическую информацию и информацию о передовом педагогическом опыте. В настоящее время такой информации достаточно много на сайтах центров, однако она не всегда упорядочена и систематизирована. ЦКРОиР не имеют практики размещения на своих сайтах локальных документов, касающихся организации оценки качества дошкольного образования воспитанников с ТМН. Официальный сайт учреждения образования является доступным источником получения информации, в том числе для родительской общественности, и размещение локальных актов, касающихся качества образования лиц с ТМН, с дальнейшим их обсуждением, может стать востребованной формой работы с родителями.

Ко внутренней информации относятся сведения о состоянии и результатах деятельности в ЦКРОиР. По результатам оценки качества образования в ЦКРОиР появляется оперативная информация, которая позволяет выявить едва намечившиеся отклонения в управлении, например, в образовательном процессе. По результатам оценки качества дошкольного образования в ЦКРОиР традиционно проводятся педагогические (методические) советы, родительские собрания и другие мероприятия. Результаты экспертизы качества образования также могут быть обнародованы на сайте учреждения образования. Таким образом, одним из перспективных направлений развития информационно-аналитической подсистемы системы оценки качества дошкольного образования является использование возможностей официальных сайтов учреждения для широкого информирования как педагогической, так и родительской общественности.

Аналитический компонент данной подсистемы представляет собой эвалюацию образования — «интегративную характеристику, включающую весь спектр теоретико-методологических и практических работ по систематическому исследованию качества результата и процесса образования, анализируемых на основе единой методологии, сочетания количественных и качественных методов для отслеживания характера и динамики изменений оценок по совокупности показателей качества, учета влияния факторов, в том числе находящихся вне зоны влияния системы образования» [2, с. 21].

Становление эвалюации как одного из ведущих видов деятельности по оценке и повышению качества образования в специальном образовании, в частности, в работе ЦКРОиР, является перспективным направлением развития системы оценки качества дошкольного образования лиц с ТМН.

Пятое направление развития системы оценки качества дошкольного образования в ЦКРОиР касается реформирования консультативно-обучающей подсистемы.

Консультирование специалистов в области оценки качества дошкольного образования воспитанников с ТМН может осуществляться как заместителем директора ЦКРОиР, так и руководителем профильного методического объединения (при его наличии). При необходимости на базе областного ЦКРОиР может быть создан ресурсный консультационный центр по вопросам оценки качества образования воспитанников с ТМН для воспитателей, учителей-дефектологов дошкольных групп, руководящего состава районных ЦКРОиР. Либо на базе одного из районных ЦКРОиР может быть создан межрайонный (кустовой, объединяющий 3—5 близлежащих ЦКРОиР) пункт консультирования.

Обучающий компонент касается подготовки экспертов в области оценки качества дошкольного образования лиц с ТМН, когда необходимо не просто проконсультировать, как осуществить внутренний педагогический мониторинг, как использовать диагностический инструментарий, как заполнить лист сформированности умений и навыков у воспитанника, бланк наблюдений, а получить специалиста, владеющего экспертной компетенцией. Именно поэтому мы говорим о реформировании консультативно-обучающей подсистемы.

Как правило, специалисты (учителя-дефектологи, педагоги-психологи, воспитатели, директора, заместители директоров), привлекаемые к работе эксперта, имеют хорошие профессиональные и коммуникативные компетенции. Однако они в большей мере опираются на собственный педагогический и практический опыт, не проходят разностороннюю специальную подготовку, позволяющую объективно оценивать, анализировать, прогнозировать тенденции образовательного пространства [7]. Наличие в системе специального образования обученных экспертов способствовало бы модернизации этой системы, поэтому данное направление является перспективным.

Подготовка экспертов в области оценки качества дошкольного образования воспитанников с ТМН должна осуществляться прежде всего в учреждениях повышения квалификации, а также через вторую ступень получения высшего образования — магистратуру. Программа «Экспертиза в сфере оценки качества специального дошкольного образования» могла бы включать формирование у специалистов знаний в области методологии, технологии экспертизы, эвалюативных компетенций, профессиональной этики, умений оформлять и составлять заключение экспертизы и т. д. К сожалению, в настоящее время таких профильных магистерских программ и программ повышения квалификации нами не обнаружено.

На переходном этапе во время отсутствия магистерских программ и курсов повышения квалификации по данному направлению на уровне областных центров может осуществляться учеба экспертов при наличии в них подготовленных кадров.

Заключение. Совершенствование нормативной правовой базы оценки качества дошкольного образования в ЦКРОиР, усиление ее научно-методической составляющей, создание либо упорядочение организационно-технологической и информационно-аналитической подсистем, реформирование консультативно-обучающего компонента на уровне центра способствуют выполнению социального заказа общества к системе оценки качества образования воспитанников с ТМН.

Список цитированных источников

1. Лемех, Е. А. Система оценки качества образования воспитанников с тяжелыми множественными нарушениями: SWOT-анализ / Е. А. Лемех // Адукацыя і выхаванне. — 2021. — № 3. — С. 37—47.
2. Макарова, Е. А. Эвалюация как неотъемлемая составляющая системы управления современным образованием / Е. А. Макарова, Е. А. Пальмова // Рос. психол. журн. — 2011. — Т. 8, № 2. — С. 19—32.
3. Экспертные оценки в дошкольном образовании / авт.-сост. И. В. Юганова. — М. : Творч. центр «Сфера», 2009. — 119 с.

Поступила в редакцию 02.12.2020.

УДК 37.036-053.5

Е. В. МиранковаУчреждение образования «Барановичский государственный университет», ул. Войкова, 21,
225404 Барановичи, Республика Беларусь, +375 (33) 356 22 63, mirankovalena@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ЭСТЕТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье раскрываются особенности формирования эстетической культуры у младших школьников в процессе организации творческой проектной деятельности на уроках и факультативных занятиях по трудовому обучению. Рассмотрена диалектическая взаимосвязь эстетической и проектной деятельности. Обозначены целевые ориентиры авторской методики, реализуемой в процессе опытно-экспериментальной работы. Представлены сравнительные результаты выявления уровней сформированности эстетической культуры испытуемых контрольной и экспериментальной групп на констатирующем и контрольном этапах исследования. Полученные данные указывают на взаимосвязь и целостность формирования всех компонентов эстетической культуры, а также комплексный характер влияния проектной деятельности на процессы развития, обучения и воспитания младших школьников. Представленные результаты подтверждают эффективность авторской методики формирования базовых компонентов эстетической культуры у младших школьников средствами творческих проектов.

Ключевые слова: эстетическая культура; проектная деятельность младших школьников; творческая проектная деятельность младших школьников на уроках трудового обучения.

Табл. 2. Библиогр.: 4 назв.

E. V. MirankovaBaranovichi State University, 21 Voykova Str., 225404 Baranovichi, the Republic of Belarus,
+375 (33) 356 22 63, mirankovalena@mail.ru

FORMATION OF AESTHETIC CULTURE IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN IN THE PROCESS OF PROJECT ACTIVITIES

The article reveals the features of the formation of aesthetic culture in primary school students in the process of organizing creative project activities in the classroom and elective classes on labor training. The dialectical relationship between aesthetic and project activities is considered. The author's methodology targets are indicated, which are implemented in the course of experimental work. The comparative results of the study of the levels of formation of aesthetic culture of the control and experimental groups of subjects at the ascertaining and control stages of the study are presented. The data obtained indicate the relationship and integrity of the formation of all components of aesthetic culture, as well as the complex nature of the impact of project activities on the development, training and upbringing of primary school children. The presented results confirm the effectiveness of the author's method of forming the basic components of aesthetic culture in younger students by means of creative projects.

Key words: aesthetic culture; project activity of junior schoolchildren; creative project activity of younger schoolchildren in labor training lessons; creative project in labor training lessons.

Table 2. Ref.: 4 titles.

Введение. Последовательное и целенаправленное формирование эстетической культуры личности как важнейшего компонента духовной культуры человека является ведущей задачей эстетического воспитания обучающихся в соответствии с социальным заказом общества [1].

Процесс формирования эстетической культуры у обучающихся начальных классов базируется на мотивационном компоненте, который выражен в устойчивых интересах и потребностях в приобретении художественно-эстетических знаний и осуществлении разнообразной деятельности по эстетическому преобразованию окружающей действительности.

Необходимо отметить, что компоненты эстетической культуры личности формируются в деятельности. В связи с этим возникает потребность активного включения в нее младших школьников, в частности, на уроках, факультативных занятиях по трудовому обучению. Белорусские ученые А. Ф. Журба, Н. А. Юрченко, М. В. Кудейко уделяют большое внимание учебной творческой деятельности обучающихся начальных классов, осуществляемой на уроках трудового обучения. Российские исследователи Н. М. Коньшева, И. П. Ильинская считают, что уроки трудового обучения являются базой для конструктивной и художественно-творческой деятельности младших школьников. На основании анализа нормативно-программной документации, в частности, учебной программы «Трудовое обучение. I — IV классы», для учреждений общего среднего образования установлено, что метод проектов, который используется в процессе изготовления обучающимися конкретных изделий, является одним из основных в трудовом обучении. Отметим, что проектная познавательно-трудовая деятельность обучающихся способствует формированию творческого мышления, позволяет приспосабливаться к использованию новых объектов труда, ориентироваться в разнообразных ситуациях, самостоятельно и критически мыслить, генерировать новые идеи. Проектная деятельность выступает одной из форм преобразовательной деятельности.

Под *проектной деятельностью младших школьников* мы понимаем активную проблемно-поисковую деятельность обучающихся, процесс самостоятельного создания ими оригинальной творческой работы, изготовления конкретного продукта (изделия) по собственному замыслу.

Подчеркнем, что существует диалектическая взаимосвязь эстетической и проектной деятельности, которая заключается в следующем:

1) эстетический аспект присутствует в любом виде деятельности младших школьников (игровой, познавательной, ценностно-ориентационной, профессионально-трудовой, коммуникативной, учебной, общественно полезной, художественной);

2) проектная деятельность синтезирует в себе элементы перечисленных видов деятельности.

Необходимо обозначить, что в начальной школе на уроках труда может использоваться творческий проект и как дополнение к нему мини-поисковые задания.

Творческая проектная деятельность младших школьников на уроках трудового обучения нами рассматривается как активная трудовая проблемно-поисковая деятельность, процесс самостоятельного создания оригинальной творческой работы, изготовления конкретного продукта (изделия), в котором есть потребность; выполненная под руководством учителя самостоятельная, творческая, завершенная работа обучающихся, направленная на создание оригинального изделия (продукта), обладающего субъективной новизной.

Результаты деятельности младших школьников по реализации творческих проектов могут быть оформлены в виде тематической выставки, инсценировки, праздника и т. д.

Проектная деятельность, осуществляемая обучающимися на уроках и факультативных занятиях по трудовому обучению, позволяет в единстве осуществлять развитие, обучение и воспитание младших школьников, тем самым обеспечивая целостность педагогического процесса. В ходе проектной деятельности развивается мышление, память, формируются мотивы учения, художественно-эстетические способности.

Психологическая динамическая структура проектной деятельности в области эстетического творчества включает в себя следующие компоненты:

- мотив — удовлетворение потребности в восприятии и создании прекрасного;
- цель — результат проектной деятельности, воплощенный в конкретном продукте, изделии, обладающий объективной и субъективной новизной и имеющий эстетическую значимость;
- способ — совокупность действий, операций, методов и приемов эстетического преобразования предметов проектной деятельности;
- предметы — информация, предметы и явления окружающего мира, произведения искусства и т. п.;
- результат — изделие, продукт и др. [2].

Формирование эстетической культуры у младших школьников средствами творческих проектов в процессе изучения учебного предмета «Трудовое обучение» и факультативных занятий по труду является направлением экспериментальной работы, в ходе которой на основе Концепции учебного предмета «Трудовое обучение» [3], учебной программы по трудовому обучению нами была разработана авторская методика, целевыми ориентирами которой выступили формирование самостоятельности обучающихся, развитие творческого потенциала и эстетической культуры. Цель исследования состояла в установлении эффективности реализации творческих проектов как одного из средств формирования эстетической культуры у младших школьников.

Материалы и методы исследования. Методологической основой исследования являлись философские положения о диалектическом единстве мира природы, человека и искусства, культурных и педагогических явлений, о приоритете личности как объективной, самоценной данности и важнейшего результата культурно-исторического развития общества; философские концепции эстетической культуры личности и эстетической культуры общества (Ю. Б. Боров, А. И. Буров, М. С. Каган, Н. И. Киященко, Н. Л. Лейзеров, М. Ф. Овсянников, Е. В. Петушкова, Л. П. Печко, В. А. Салеев и др.).

На общенаучном уровне использовались системно-структурный и деятельностный подходы к процессу эстетического воспитания младших школьников. На конкретно-научном уровне мы опирались на культурологическую (Б. Т. Лихачев и др.), этнопедагогическую концепцию (Г. Н. Волков и др.), Концепцию непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь, а также на теоретические положения и идеи педагогов, которые органично связаны с современными концептуальными подходами в области педагогики: аксиологический, антропологический, личностно ориентированный, гуманистический.

Использован метод формирующего педагогического эксперимента для апробации авторской методики формирования эстетической культуры у младших школьников.

Результаты исследования и их обсуждение. Экспериментальная группа (далее — ЭГ) состояла из обучающихся 2, 3, 4-х классов (35 человек) средней школы № 10 г. Барановичи Брестской области, посещающих факультатив «Творческие мастерские». Контрольную группу (далее — КГ) составили 275 обучающихся средних школ № 10, 13, 15, 18, 19, 21 г. Барановичи Брестской области. В процессе экспериментальной работы в КГ обучение младших школьников осуществлялось по традиционной методике, в ЭГ — по разработанной нами методике.

В процессе опытно-экспериментальной работы по формированию эстетической культуры у обучающихся средствами творческих проектов, выполняемых школьниками на факультативных занятиях по труду, мы опирались на программу учебного предмета «Трудовое обучение». Испытуемые экспериментальных классов выполняли творческие проекты по следующим темам: «Фиксики — умные человечки» (изготовление изделий из нетрадиционных материалов); «Кактус — наш колючий друг» (изготовление изделий из нетрадиционных материалов, технология хозяйствования); «Памятные летние деньки: композиция» (изготовление изделий из природных материалов); «Солнечная система» (изготовление изделий из бумаги и нетрадиционных материалов); «Полезная вещь для дома» (изготовление изделий из нетрадиционных материалов); «Моя семья и ее традиции» (изготовление изделий из бумаги); «Справочник лекарственных растений» (изготовление изделий из бумаги и нетрадиционных материалов); «Новогодний подарок» (изготовление изделий из нетрадиционных материалов); «Мягкая игрушка из бумаги» (изготовление изделий из бумаги); «Цветущая лужайка» (изготовление изделий из нетрадиционных материалов); «Открытка для мамы» (изготовление из-

делий из бумаги); «Автопарк» (объемное конструирование); «Открытка ветеранам» (изготовление изделий из бумаги); «Подарочное панно (работа с разными материалами)» и др.

Проведение исследования предполагало разработку плана выполнения проекта с учетом уровня подготовленности, наличия или отсутствия навыков проектирования, возрастных и индивидуальных особенностей школьников, а также предметной области проектирования, имеющихся дидактических и материальных ресурсов, сроков исполнения, организационных форм проектирования (индивидуальные, групповые и пр.).

Методика проектного обучения предполагает, с одной стороны, планирование деятельности педагога, предварительное построение всего хода выполнения проекта, с другой — осуществление этого процесса, т. е. непосредственное выполнение проекта школьниками с заранее продуманным содержанием, методами, средствами, результатами их учебно-познавательной активности. Нами был разработан алгоритм деятельности учителя по реализации проектного обучения школьников:

- 1) тема проекта;
- 2) цель;
- 3) методические задачи (формирование конкретных знаний, умений, навыков);
- 4) формируемые компетенции (личностные, предметные, метапредметные);
- 5) отбор содержания учебного материала. Межпредметные связи. Соответствие темы проекта содержанию учебных дисциплин, отвечающих требованиям образовательного стандарта;
- 6) количество участников проекта (индивидуальный, групповой и пр.);
- 7) формы и методы организации этапов проектирования;
- 8) сроки выполнения;
- 9) оборудование;
- 10) критерии оценивания [4].

Выполнение проектов младшими школьниками осуществлялось на трех этапах, выделенных нами условно: подготовительном (формулировка проблемы, возникновение идеи (эскиз), сбор, накопление материала), технологическом (планирование стадий, технологии изготовления, проектирование), заключительном (подведение итогов).

Исследование показало, что на каждом этапе выполнения проекта на уроках и факультативных занятиях по трудовому обучению у младших школьников формируются определенные компоненты эстетической культуры.

Так, работа на *подготовительном этапе* способствовала развитию у младших школьников эстетического интереса и эстетической потребности в приобретении эстетических знаний и эстетическом восприятии художественных образов и изделий, расширяла сферу эстетических знаний.

На *технологическом этапе* формировались способности к творческому эстетическому восприятию, углублялись эстетические знания в области искусства и культуры, расширялась сфера эстетических переживаний, формировались потребности в эстетической деятельности, осуществлялось формирование практических умений и навыков эстетического творчества, развитие творческих способностей в соответствии с личностными возможностями каждого обучающегося.

Заключительный этап предполагал формирование у младших школьников способности к обоснованным эстетическим суждениям и самооценке в целях развития эстетического вкуса и идеала, коммуникативной культуры (процесс презентации результатов работы и защиты проекта), осознания значимости преобразования окружающей действительности и самого себя, возникновения новых эстетических интересов и потребностей.

Защита и демонстрация проектов проходила в присутствии испытуемых экспериментальных классов, учителей начальных классов, заместителя директора по учебной работе средней школы № 10 г. Барановичи. Проекты обучающихся оценивались по следующим критериям: качество доклада (сообщены цели и задачи проекта, полнота раскрытия темы); ори-

гинальность выполнения проекта; экономичность (изготовление изделия с наименьшими затратами); качество оформления; практическое значение.

Одним из направлений опытно-экспериментальной работы было проведение консультативных и семинарских занятий с педагогами-практиками, которые ведут уроки трудового обучения в экспериментальных классах. Мы акцентировали внимание учителей на специфику проектной деятельности, виды проектов, особенности создания мини-проектов на уроках трудового обучения, необходимости использования методов активизации мышления обучающихся в ходе работы, особенностях формирования компонентов эстетической культуры в процессе создания изделий и др. Педагоги также были подробно ознакомлены с методикой организации проектной деятельности младших школьников.

Планомерная деятельность учителя и обучающихся по подготовке и выполнению творческих проектов способствовала формированию у младших школьников компонентов эстетической культуры, развитию творческих возможностей, стимулировала их интерес к решению поставленных задач.

Для диагностики уровней сформированности эстетической культуры у младших школьников нами изучались объем эстетических знаний (представлений, понятий) обучающихся (*интеллектуально-познавательный компонент*); характер эмоционального отношения и проявления эстетического интереса (потребности) к познанию искусства, творческой самореализации в процессе изготовления изделий (*эмоционально-чувственный компонент*); проявление интереса к эстетическим явлениям в природе, эстетическим ценностям искусства и культуры (*мотивационный компонент*); качество практических умений и навыков при изготовлении изделий (*деятельностный компонент*).

Результаты диагностики эстетической культуры у испытуемых ЭГ и КГ на констатирующем этапе эксперимента свидетельствуют, что в каждой группе есть обучающиеся с низким уровнем эстетической культуры; большинство характеризуется средним уровнем; небольшое количество — высоким уровнем сформированности эстетической культуры (таблица 1). У испытуемых обеих групп преобладают средний и низкий уровни сформированности интеллектуально-познавательного и эмоционально-чувственного компонентов эстетической культуры, что свидетельствует о недостатке эстетических знаний у обучающихся, ограниченных представлениях в предметной области «Трудовое обучение», недостаточном проявлении эмоционально окрашенного отношения, интереса к восприятию произведений искусства и творческой деятельности.

В ходе формирующего эксперимента осуществлялась апробация авторской методики формирования эстетической культуры у младших школьников средствами творческих проектов. Эффективность разработанной методики подтверждена положительной динамикой уровня сформированности всех структурных компонентов эстетической культуры у респондентов ЭГ (таблица 2).

Т а б л и ц а 1. — Сравнительные результаты уровней сформированности эстетической культуры у испытуемых КГ и ЭГ на констатирующем этапе исследования, %

Критерий	Уровень					
	низкий		средний		высокий	
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
Интеллектуально-познавательный	21	23	62	59	17	18
Мотивационный	16	17	53	57	31	26
Эмоционально-чувственный	24	34	59	38	17	28
Деятельностный	31	26	56	52	13	22

Т а б л и ц а 2. — Сравнительные результаты уровней сформированности эстетической культуры у испытуемых КГ и ЭГ на контрольном этапе исследования, %

Критерий	Уровень					
	низкий		средний		высокий	
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
Интеллектуально-познавательный	14	21	65	61	21	18
Мотивационный	3	18	62	58	35	24
Эмоционально-чувственный	7	31	65	39	28	30
Деятельностный	13	18	56	66	31	16

Полученные результаты свидетельствуют, что в экспериментальных классах число обучающихся с низким уровнем сформированности компонентов эстетической культуры уменьшилось по всем критериям и компонентам. Возросло число испытуемых со средним уровнем (интеллектуально-познавательный (+ 3 %), мотивационный (+ 9 %), эмоционально-чувственный (+ 6 %) компоненты); высоким уровнем (мотивационный (+ 4 %), эмоционально-чувственный (+ 11 %) компоненты) сформированности эстетической культуры. Самый значительный рост уровня сформированности эстетической культуры выявлен по деятельностному (+ 18 %) компоненту. Это связано, на наш взгляд, с постоянным включением младших школьников в разнообразную эстетическую деятельность в процессе выполнения творческих проектов.

Тесная взаимосвязь эстетической деятельности с эстетическими интересами и потребностями обусловила положительные результаты развития мотивационного компонента эстетической культуры у обучающихся экспериментального класса. На 4 % повысилось количество учеников с высоким уровнем сформированности эстетических потребностей и интересов.

Положительную динамику мы можем наблюдать и в сфере развития интеллектуально-познавательного (4 %) компонента эстетической культуры. В ходе исследования у школьников повысился уровень эстетических знаний.

Заключение. Проведенное исследование подтвердило эффективность использования творческих проектов на уроках и факультативных занятиях по трудовому обучению как одного из средств формирования у обучающихся начальных классов эстетической культуры в целом и ее отдельных компонентов (интеллектуально-познавательный, мотивационный, эмоционально-чувственный, деятельностный). Применение представленной в статье авторской методики в процессе обучения младших школьников способствует:

- формированию основных компонентов (эстетическое восприятие, эстетические знания, эстетические эмоции и чувства, эстетический вкус и др.) эстетической культуры личности обучающегося путем включения его в дизайнерскую, исследовательскую и другие виды деятельности в процессе создания творческих проектов;

- вовлечению младших школьников в творческую художественную деятельность, развитию у них творческой активности, формированию отдельных компонентов эстетической культуры на всех этапах выполнения проектной работы (поиск идеи, разработка конструкции изделия, составление плана предстоящей работы, изготовление изделия, представление и защита проекта);

- формированию способов познания, освоения и преобразования окружающего мира по законам красоты в рамках выполнения проектной работы;
- формированию уважительного отношения к труду, людям труда, а также умения трудиться, развитию способности к трудовому усилию.

Список цитированных источников

1. Концепция непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь // Нац. реестр правовых актов Респ. Беларусь. — 13.07.2016. — № 1/16531.
2. Семенова, Л. С. Творческие проекты как средство формирования эстетической культуры младших подростков : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Л. С. Семенова. — Брянск, 2004. — 213 л.
3. Концепция учебного предмета «Трудовое обучение». — Минск : НИО, 2009. — 7 с.
4. Миранкова, Е. В. Проектное обучение: сущностная характеристика и методика организации / Е. В. Миранкова, Ю. С. Любимова // Пачатк. шк. — 2015. — № 3. — С. 38—42.

Поступила в редакцию 01.12.2020.

Репозиторий БарГУ

УДК 373.2

Г. А. НикашинаУчреждение образования «Барановичский государственный университет», ул. Войкова, 21,
225404 Барановичи, Республика Беларусь, +375 (163) 48 74 10, lina.nika8@gmail.com

СТРУКТУРНО-ФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ АНАЛИЗ МЕТОДИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ ОПЕРЕЖАЮЩЕГО РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ

В статье представлены структурно-функциональный анализ и системная характеристика базовых компонентов методической системы опережающего развития интеллектуально-творческого потенциала детей от 3 до 6 лет, разных подходов к трактовке понятия «система»; методологические подходы, принципы, положенные в основу её построения; этапы разработки; структура методической системы, включающая надсистему и подсистемный состав; функциональный аспект её реализации, осуществляемой посредством целевой, базисных и дополнительных функций; функционально-структурное описание методической системы как с позиции сущности структурных элементов, так и с позиции их связей и взаимодействия, роли и предназначения для процесса опережающего развития интеллектуально-творческого потенциала детей, а также морфологическое описание наличия связи и её видов между структурными компонентами методической системы опережающего развития детей дошкольного возраста.

Ключевые слова: система; методическая система; опережающее развитие интеллектуально-творческого потенциала; дети дошкольного возраста; структурно-функциональный анализ; методологические подходы; принципы; структура; надсистема; подсистема; функции; связи.

Библиогр.: 5 назв.

G. A. NikashinaBaranovichi State University, 21 Voykova Str., 225404 Baranovichi, the Republic of Belarus,
+375 (163) 48 74 10, lina.nika8@gmail.com

STRUCTURAL AND FUNCTIONAL ANALYSIS OF THE METHODOLOGICAL SYSTEM OF OUTSTRIPPING DEVELOPMENT OF PRESCHOOLERS

The article presents the structural and functional analysis of the methodical system of outstripping development of intelligent-creative potential of children from 3 to 6 years old, of various approaches to the interpretation of the concept of “system”; methodological approaches, principles underlying its construction; stages of development; structure of the methodological system, including the composition of the supersystem and subsystem; functional aspect of its implementation, carried out at the expense of targeted, basic and additional functions; functional and structural description of the methodological system, both from the point of view of the essence of structural elements, and from the point of view of their connection and interaction, the role and purpose of the process of advanced development of the intellectual and creative potential of children, as well as a morphological description of the presence of a connection and its types between structural components of the methodological system of advanced development of preschool children.

Key words: system; methodological system outstripping development of intelligent-creative potential; preschool children; structural and functional analysis; methodological approaches; principles; structure; supersystem; subsystem; functions; connections.

Ref.: 5 titles.

Введение. Процесс опережающего развития интеллектуально-творческого потенциала детей дошкольного возраста предполагает целенаправленное и методически организованное взаимодействие с педагогом. Его содержание обусловлено единством концептуальных положений, принципов и подходов, которые представлены в методической системе опережающего развития детей дошкольного возраста.

Методическая система опережающего развития детей дошкольного возраста, на наш взгляд, призвана обеспечивать развитие ребёнка на основе освоения и использования им операционально-деятельностных способов мышления и действий, а не предметного содержания обучения. Акцент необходимо делать на формировании у дошкольников умений строить разные процессы деятельности, так как овладение ими сопровождается развитием у детей психических функций, новых способностей, необходимых для их использования, а также становлением новых способов деятельности. Базой формирования умений ребёнка выстраивать разные процессы деятельности в дошкольном возрасте является овладение особой формой опосредствования — наглядным моделированием, комбинированием, фантазированием, экспериментированием. Результативность этого процесса обусловлена особенностями психофизиологического созревания мозга в дошкольном детстве и его сензитивностью к освоению способов мышления и действий, являющихся в дальнейшем основой построения разнообразных структур внешней и внутренней, психической деятельности ребёнка. Поэтому созданные взрослым условия должны опережать детское развитие и способствовать раскрытию и обогащению возможностей детей для участия в разных видах деятельности. В этой связи опережающее развитие интеллектуально-творческого потенциала детей дошкольного возраста предопределено содержанием, заложенным в методическую систему.

Материалы и методы исследования. Анализ разных подходов к трактовке понятия «система» показал, что она определяется как выбираемая исследователем любая совокупность переменных, свойств или сущностей; система, обусловленная целенаправленной активностью; множество элементов, связанных между собой и находящихся во взаимодействии.

С позиций системного подхода понятие «система» представляет собой комплекс взаимодействующих элементов, включающий в себя подсистемы как системы более низкого порядка (или структурные элементы). При этом сама система входит составной частью в некую систему более высокого порядка — метасистему. Это и есть так называемая структурная ось системного подхода. Более того, каждый элемент системы (подсистемы) выполняет одну или несколько функций. В этой связи понятие «система» можно трактовать как совокупность взаимосвязанных и взаимодействующих между собой объектов и процессов, образующих единое целое и обладающих едиными свойствами. Её функционирование определяется уровнем развития теории, характером протекания и взаимодействия различных частных процессов, включением элементов, обусловленных конкретной ситуацией. В нашем исследовании систему с этой точки зрения можно представить как описание процесса опережающего развития детей дошкольного возраста, отвечающего заданным требованиям, намечаемого к построению в будущем и реализации в условиях образовательной практики учреждения дошкольного образования.

Стратегическая цель методической системы опережающего развития дошкольников заключена в создании средств и инструментальной системы педагогической деятельности, направленной на «постановку» у детей техники и способов мышления и действий. Основанием для этого служат методологические положения теории мыследеятельности, разработанные Ю. П. Громыко [1], Г. П. Щедровицким [2].

Отметим, что «надсистема представляет собой метасистему и отражает методологические основы опережающего развития детей дошкольного возраста. Она опирается на социальный заказ общества и направлена на обоснование и актуализацию опережения в развитии интеллектуально-творческого потенциала детей в условиях дошкольного образования, акцентируя внимание на существующих в нём противоречиях и проблемах, путях их решения в образовательной практике. При этом метасистема задаёт не один, а несколько параметров своего педагогического объекта — методической системы — целей, задач, функций, свойств и т. п.» [3, с. 324]. В частности, в надсистеме представлена совокупность подходов: систем-

ный и мыслительно-деятельностный, что отражено в содержательном блоке как методологическая основа принципов и закономерностей опережающего развития детей.

Для построения методической системы опережающего развития детей от 3 до 6 лет мы использовали следующие методологические подходы: системный, интегративно-модульный, личностно-деятельностный, эвристико-алгоритмический. Системный и личностно-деятельностный подходы позволили представить содержание как сложную дидактико-методическую систему, направленную на его усвоение в деятельности. Это определило усиление методологической составляющей содержания методической системы, а также разработку методического аппарата его усвоения.

Результаты исследования и их обсуждение. Исходя из анализа психолого-педагогической литературы, под методической системой мы понимаем упорядоченную совокупность взаимосвязанных и взаимообусловленных средств (методов, содержания, видов детской деятельности и форм организации образовательного процесса), отражающих деятельность педагога по моделированию условий и траектории опережающего развития интеллектуально-творческого потенциала ребенка [3, с. 323]. В этой связи функционирование методической системы обусловлено целями, задачами, содержанием образовательного процесса, направленного на опережающее развитие интеллектуально-творческого потенциала детей дошкольного возраста, а методы выступают способами их реализации, воплощением психологических механизмов обучения и развития. Формой организации процесса опережающего развития в условиях учреждения дошкольного образования является обучение детей от 3 до 6 лет, которое осуществляется на основании единой методической системы, обладающей типическими педагогическими свойствами, игровым проблемно-эвристическим характером.

Процесс обучения рассматривается нами как особый вид управления опережающим развитием интеллектуально-творческого потенциала дошкольников. С одной стороны, его сущность выражается в раскрытии интеллектуально-творческих возможностей детей от 3 до 6 лет в условиях организации интегрированной деятельности, в частности, интеллектуального творчества, создании педагогом интеллектуально усложнённого поля творческой деятельности, способствующей включению детей в процесс решения разнообразных проблемно-игровых ситуаций эвристического характера, обладающих новизной содержания. Опережающее развитие интеллектуально-творческого потенциала детей обусловлено структурой и содержанием их деятельностного взаимодействия с окружающим миром, которое мы понимаем как смысловое общение с опорой на потребность в познании нового и его интеллектуально-творческое освоение в изменённых, неизвестных для них условиях [4, с. 74]. С другой стороны, в создании необходимых условий для их расширения на основе возникновения и становления в дошкольном детстве новых универсальных способностей и умений, опережающих по своему содержанию актуальную норму детского развития. При этом опережение предполагает не ускорение и не интенсификацию процесса обучения, а обогащение содержания, способов и условий осуществления детской деятельности, создающих предпосылки к активному созреванию качественно новых психических образований интеллектуально-творческого потенциала, необходимых для его качественной перестройки в сторону расширения и вступления в новую фазу развития и обновления, опережающую возрастные возможности детей от 3 до 6 лет.

В условиях управления опережающим развитием интеллектуально-творческого потенциала детей от 3 до 6 лет процесс обучения обусловлен:

- целью, направлением, формой организации интегрированной деятельности, которая характеризуется проблемностью, новизной содержания и событийностью его переживания;
- свободным выбором детьми средств и способов осуществления цели деятельности в условиях сотворчества с педагогом и сверстниками;

- координацией и поддержкой педагогом действий в условиях партнёрства;
- постоянным совершенствованием процесса взаимодействия с детьми.

Цель методической системы заключена в организации процесса опережающего развития интеллектуально-творческого потенциала детей от 3 до 6 лет, ориентированного на расширение детских возможностей в условиях интеллектуального сотворчества. По сути, он предполагает развивающие формы совместной деятельности ребёнка с педагогом и сверстниками при решении проблемно-игровых и эвристических ситуаций, обусловленных педагогической поддержкой, направленной на самостоятельное построение дошкольником своей деятельности.

В этой связи можно выделить два взаимосвязанных направления процесса опережающего развития интеллектуально-творческого потенциала в дошкольном детстве. Одно из них ориентировано на формирование способов творческих действий как компонента способности к преобразованию, являющейся составляющей интеллектуально-творческого потенциала на основе инициирования процессов творческого воображения, содействующих становлению способности к антиципации. Другое направление заключается в формировании способов метакогнитивных действий, как составляющей интеллекта в структуре интеллектуально-творческого потенциала на основе активизации мышления как способа деятельности, способствующего становлению и развитию способности к построению разных процессов собственной внешней деятельности, а затем деятельности внутренней, психической [5, с. 93].

Рассматриваемый нами функциональный аспект методической системы опережающего развития дошкольников включает механизмы её внутреннего и внешнего функционирования. Внутреннее функционирование выражается во взаимодействии элементов, внешнее — отражает прямые и обратные связи со средой. Основой анализа функций методической системы является выделение совокупности целенаправленных действий и компонентов, направленных на достижение опережающего развития интеллектуально-творческого потенциала детей дошкольного возраста. Поэтому к функциям, реализуемым в условиях актуализации методической системы в образовательном процессе, мы относим целевую, базисные и дополнительные.

Смысл целевой функции методической системы заключён в инициировании опережения актуальной зоны детского развития интеллектуально-творческого потенциала и детерминации перспектив проявления у ребёнка новых универсальных способностей на основе применения определенных методов, форм организации и средств обучения.

Базисные функции представляют собой совокупность макрофункций и микрофункций, обеспечивающих условия реализации целевой функции методической системы. В частности, к макрофункциям мы относим функцию раскрытия разнообразных компонентов структуры интеллектуально-творческого потенциала детей и функцию расширения детских возможностей. Подкласс микрофункций отражает функцию творческого культуроосвоения и культуросозидания; метакогнитивную, функцию педагогической и диагностической поддержки, функцию проблематизации и обогащения содержания детской деятельности и др.

Дополнительные проектировочная и прогностическая функции необходимы для расширения функциональных возможностей методической системы опережающего развития детей от 3 до 6 лет. Так, технологическое обеспечение образовательного процесса, включающее проектирование содержания, форм, методов и деятельности детей и педагога в процессе разрешения проблемно-игровых или эвристических ситуаций, обеспечивает проектировочная функция. А предвидение перспектив развития ребёнка происходит при реализации прогностической функции.

Функционально-структурное описание методической системы воссоздаёт её элементы как с позиции их сущности, так и с позиции их связей и взаимодействия, роли и предназначения для процесса опережающего развития интеллектуально-творческого потенциала детей. В частности, структура методической системы представляет собой внутреннее устройство,

включающее надсистему и подсистемный состав. Они отражают совокупность устойчивых связей между структурными компонентами, которые обеспечивают целостность методической системы и тождественность самой себе, выражающихся в сохранении основных свойств при различных внешних и внутренних изменениях. Системообразующим фактором их объединения и функционирования является цель и основные функции методической системы, а системообразующим признаком — развивающие задачи. Для них характерно наличие устойчивых связей между элементами, которые обеспечивают неизменность системы в процессе функционирования [5, с. 92].

Задачи направлены на развитие интеллектуально-творческих возможностей детей дошкольного возраста, освоение смыслового и операционально-деятельностного содержания деятельности и разных способов творческих действий в условиях решения проблемно-игровых и эвристических ситуаций, способствующих развитию способности к преобразованию, возникновению способности к антиципации и метапознанию, новых универсальных действий, опережающих своё становление в дошкольном возрасте.

Наличие связи и её видов между структурными компонентами методической системы опережающего развития детей дошкольного возраста диктует необходимость её морфологического описания. В частности, по характеру мы выделяем внешние, системообразующие, связи организации, поведения и управления: многосвязные, иерархические и смешанные виды.

Следует отметить, что методическая система опережающего развития детей дошкольного возраста представляет собой совокупность ряда разноплановых структур, в основе которой лежат разные системообразующие признаки. Например, «цели — содержание — средства развития», «средства — методы — формы организации детской деятельности», «педагог — содержание — ребёнок» и т. д. Структура методической системы воспроизводит устойчивое множество отношений, которое сохраняется длительное время неизменным и отражает аналитические и функциональные связи между её элементами. В частности, можно выделить сильную связь по иерархическому типу отношений (связей) между надсистемой и целевым блоком подсистемы, многосвязное взаимодействие — между целевым, содержательным и организационным блоками подсистемы, между целевым, процессуально-технологическим и результативным блоками.

Связь по логическому типу отношений, существующих в методической системе, можно обнаружить между целевым и организационно-методическим блоками, между организационно-методическим блоком и процессуально-технологическим, между организационно-методическим и результативным, между процессуально-технологическим и результативным блоками подсистемы. Смешанная связь определена нами между надсистемой, целевым, организационно-методическим, содержательным, процессуально-технологическим и результативным блоками подсистемы.

Важными структурными компонентами методической системы являются отношения координации и субординации. В частности, координация выражает упорядоченность элементов системы «по горизонтали», когда взаимодействуют компоненты одного уровня организации методической системы, например, в подсистеме.

Субординация представляет собой взаимодействие компонентов различных уровней иерархии, т. е. «вертикальную» упорядоченность их подчинения и субподчинения, предполагающую многоступенчатость в виде расположения частей целого в порядке от высшего к низшему и определяющую их упорядоченность по степени важности. Между уровнями иерархии структуры методической системы существуют взаимоотношения строгого подчинения, когда компонент нижележащего уровня подчиняется одному из компонентов вышележащего уровня. В частности, к таким мы относим строгое подчинение всех блоков подсистемы целевому блоку методической системы. К иерархическим структурам со слабыми свя-

зями в пределах одного уровня иерархии мы относим процессуально-технологический, который как нижележащий компонент подчиняется нескольким компонентам вышележащего уровня: целевому, содержательному и организационно-методическому.

Заключение. Исходя из анализа описания состава и наличия связей между структурными компонентами, можно сказать, что методическая система опережающего развития детей дошкольного возраста соответствует сложному уровню построения и представляет собой систему нестрогой иерархической структуры. Это обусловлено тем, что в системе есть один главный управляющий компонент, который имеет более двух связей, в частности, целевой блок подсистемы, и ему подчиняются все остальные блоки. Вместе с тем любой из них взаимодействует более чем с одним компонентом структуры методической системы. Это подтверждает описание типов взаимосвязи компонент методической системы, в которой выделены такие типы взаимосвязи, как взаимосвязь по управлению, по входу, обратная связь по управлению, обратная связь по входу.

В основу разработки методической системы опережающего развития детей дошкольного возраста положены следующие принципы:

- соответствия методической системы целям исследования и теоретической модели целостного процесса опережающего развития детей;
- системности, предусматривающей построение технологии опережающего развития как системы, в которой отражена логическая последовательность развивающих модулей и взаимосвязь всех компонентов данной системы;
- систематической обратной связи;
- целостности, обеспечивающей единство структурных (цель, содержание процесса, результат) и функциональных подсистем (функции, принципы, формы, методы, критерии, уровни развития) методической системы;
- полноты, характеризующей явное или скрытое наличие компонентов методической системы, воспроизводящих её полноту;
- взаимосвязи, способствующей определению последствий для компонентов, вызываемых изменениями других компонентов методической системы;
- гетерогенности, предполагающей различную природу компонентов (подсистем) системы, уровень и степень их внутренней сложности;
- необходимости и достаточности совокупности выделенных элементов и подсистем для существования этой системы, позволяющей изучить её внутреннюю организацию и структуру, представить систему как целую;
- технологичности, реализующей технолого-методический подход к развитию воспитанников, построенному на основе чёткого выделения целей и соответствующего им инструментария, этапов акцентирования внимания на целевую, процессуально-деятельностную, управленческую, оценочную и результативную стороны этого процесса;
- включения детей от 3 до 6 лет в активную разнохарактерную и разноуровневую деятельность;
- структурности, отражающей иерархию структурных компонентов, выражающуюся в совокупности взаимосвязей надсистемы и подсистемы.

Список цитированных источников

1. Громыко, Ю. В. Мыследеятельностная педагогика : теор.-практ. рук. по освоению высш. образцов пед. искусства / Ю. В. Громыко. — Минск : Технопринт, 2000. — 376 с.
2. Щедровицкий, Г. П. Избранные труды / Г. П. Щедровицкий. — М. : Шк. культур. политики, 1995. — 800 с.

3. *Никашина, Г. А.* Методическая система опережающего развития интеллектуально-творческого потенциала детей дошкольного возраста / Г. А. Никашина // *Зборнік навуковых прац Акадэміі паслядыпломнай адукацыі*. Вып. 11 / рэдкал.: А. П. Манастырны (гал. рэд.) [і інш]. — Минск : АПА, 2013. — С. 322—331.

4. *Никашина, Г. А.* Интеллектуальное творчество как условие опережающего развития детей дошкольного возраста / Г. А. Никашина // *XI. International turkic culture, art and protection of cultural heritage symposium/art activity “Turkey-Belarus relations”*, 22—27 Ekim 2017, Baranovich, Belarus / Editörler: Prof. Dr. Osman KUNDURACI-Ahmet AYTAÇ. — С. 73—77.

5. *Никашина, Г. А.* Сущность и системная характеристика базовых компонентов методической системы опережающего развития дошкольников / Г. А. Никашина // *Дошкольное образование: опыт, проблемы, перспективы* : сб. материалов X Междунар. науч.-практ. семинара, 23 марта 2019 г., г. Барановичи, Респ. Беларусь / М-во образования Респ. Беларусь, Баранович. гос. ун-т ; редкол.: Н. Г. Дубешко (гл. ред.), Н. Ф. Захарченя (отв. ред.) [и др.]. — Барановичи : БарГУ, 2019. — С. 92—94.

Поступила в редакцию 08.12.2020.

Репозиторий БарГУ

УДК 378.046.2-048.93

Н. В. Романчук

Учреждение образования «Барановичский государственный университет», ул. Войкова, 21, 225404 Барановичи, Республика Беларусь, +375 (163) 65 47 65, nv.romanchuk@tut.by

СТРУКТУРНО-СОДЕРЖАТЕЛЬНАЯ МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ПО ПРЕДУПРЕЖДЕНИЮ КОНФЛИКТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

В статье представлено описание целевого, содержательно-процессуального и результативного блоков структурно-содержательной модели развития коммуникативных компетенций у будущих педагогов по предупреждению конфликтов в образовательной среде. Отражены основные направления деятельности по развитию данных компетенций: реализация учебной программы «Тренинг эффективного педагогического взаимодействия», организация деятельности студентов на базе филиала кафедры, обогащение содержания программ учебных и производственных (педагогических) практик студентов, совершенствование содержания и форм организации лекционных, семинарских и лабораторных занятий по педагогическим дисциплинам. Выявлены ключевые коммуникативные компетенции педагога, необходимые для предупреждения конфликтов разных типов у субъектов образовательной среды. Обозначены критерии результативности процесса развития коммуникативных компетенций у будущих учителей по предупреждению конфликтов в образовательной среде путём реализации предложенных направлений деятельности.

Ключевые слова: коммуникативные компетенции; модель развития коммуникативных компетенций; конфликты в образовательной среде.

Рис. 1. Библиогр.: 7 назв.

N. V. Romanchuk

Baranovichi State University, 21 Voykova Str., 225404 Baranovichi, the Republic of Belarus,
+375 (163) 65 47 65, nv.romanchuk@tut.by

STRUCTURAL-CONTENT MODEL OF THE DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE COMPETENCIES OF FUTURE TEACHERS ON CONFLICT PREVENTION IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT

The article presents the description of the target, content-procedural and effective blocks of the structural-content model of the development of communicative competencies of future teachers to prevent conflicts in the educational environment. The article reflects the main directions of the activities for the development of these competencies: the implementation of the training program “Training of effective pedagogical interaction”; the organization of students activities on the basis of the branch of the department; the enrichment of the content of the programs of educational and production (pedagogical) practices of students; the improvement of the content and forms of organization of lectures, seminars and laboratory classes on pedagogical disciplines. The author defines the key communicative competencies of a teacher, which are necessary to prevent conflicts of different types in different types of educational environment. The article outlines the criteria for the effectiveness of the process of developing communicative competencies in future teachers in preventing conflicts in the educational environment by implementing the proposed areas of activity.

Key words: communicative competences; model of development of communicative competences; conflicts in the educational environment.

Fig. 1. Ref.: 7 titles.

Введение. Преобразования во всех сферах жизнедеятельности человека определяют востребованность таких личностных и профессионально значимых качеств, как коммуникабельность, инициативность, ответственность, способность к сотрудничеству.

Основное направление обновления содержания профессионального образования в современном мире заключается в нахождении путей, способов, приёмов подготовки будущих педагогов к эффективному взаимодействию в конфликтах, возникающих в образовательной среде.

Исследования В. В. Базелюк [1], С. А. Новиковой [2], А. Ф. Пеленева [3], Б. И. Хасана [4] свидетельствуют о том, что в педагогических конфликтах начинают проявляться новые грани: более весомой становится группа конфликтов, в отношении которых технологический путь разрешения неэффективен. В данных случаях приоритет отдаётся высокому уровню коммуникативной компетентности педагога в процессе организации и осуществления взаимодействия с субъектами образовательной среды.

Материалы и методы исследования. Были использованы методы теоретического исследования: моделирование, абстрагирование, анализ и синтез.

Результаты исследования и их обсуждение. В ходе проведённого исследования была разработана структурно-содержательная модель развития коммуникативных компетенций у будущих педагогов по предупреждению конфликтов в образовательной среде (рисунок 1).

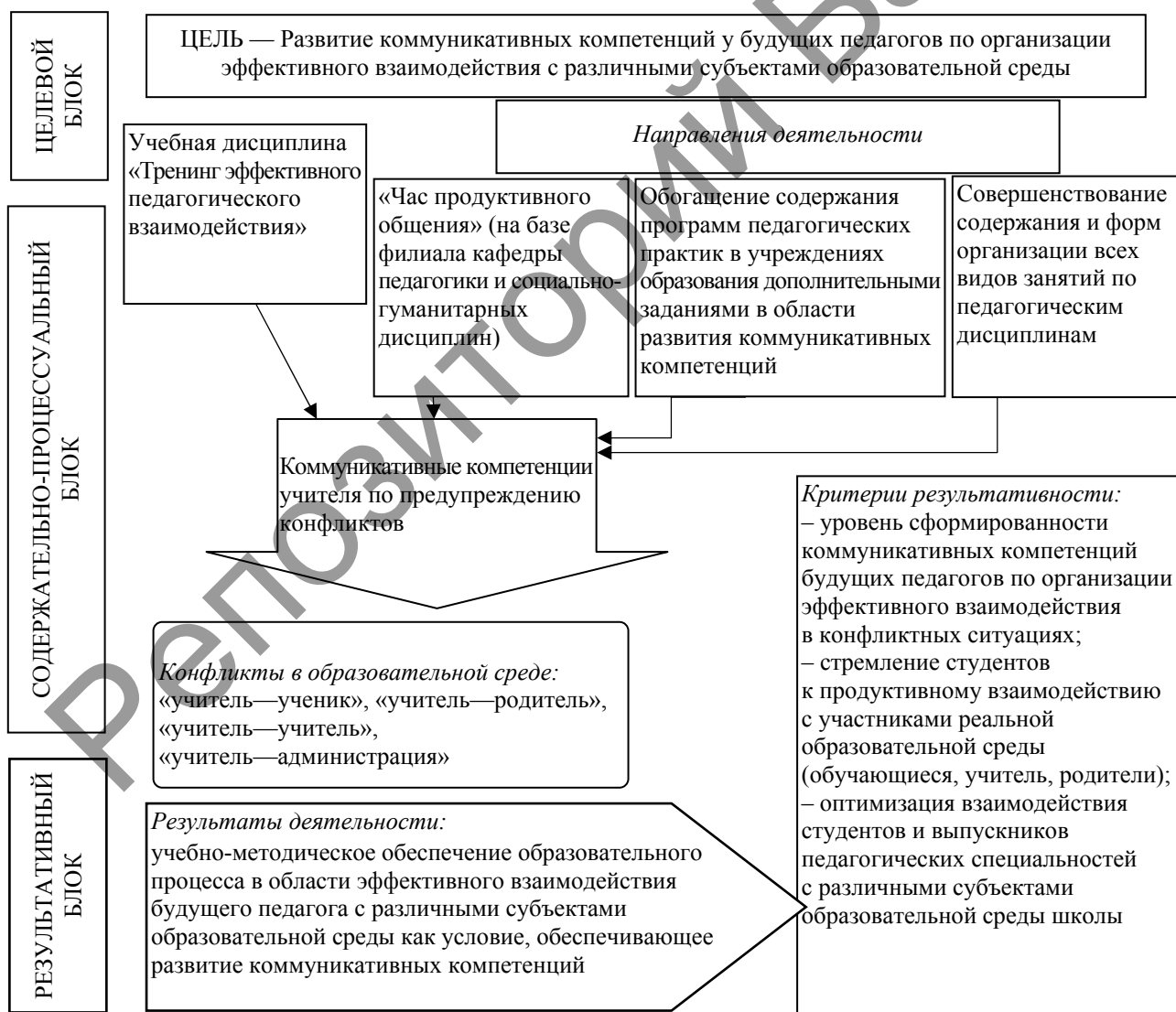


Рисунок 1. — Модель развития коммуникативных компетенций у будущих педагогов по предупреждению конфликтов в образовательной среде

По определению А. Н. Дахина, модель — искусственно созданный объект в виде схемы, физических конструкций, знаковых форм или формул, который, будучи подобен исследуемому объекту (или явлению), отображает и воспроизводит в более простом и огрублённом виде структуру, свойства, взаимосвязи и отношения между элементами этого объекта [5, с. 64].

Целевой блок характеризуется взаимообусловленностью цели и задач высшего педагогического образования и личностных целей студента. В обобщённом виде цель предопределяет развитие коммуникативных компетенций у будущих педагогов по организации эффективного взаимодействия с различными субъектами образовательной среды.

В *содержательно-процессуальном блоке модели* представлены направления деятельности, способствующие достижению поставленной цели. К данным направлениям деятельности относятся:

- разработка учебной программы и организация занятий по дисциплине «Тренинг эффективного педагогического взаимодействия» со студентами III и IV курсов факультета педагогики и психологии учреждения образования «Барановичский государственный университет»;
- организация деятельности студентов на базе филиала кафедры педагогики и социально-гуманитарных дисциплин БарГУ в ГУО «Средняя школа № 13 г. Барановичи» по программе «Час продуктивного общения», а также участие студентов в работе филиала кафедры;
- обогащение содержания программ учебных и производственных (педагогических) практик студентов факультета педагогики и психологии, факультета славянских и германских языков заданиями, направленными на развитие коммуникативных компетенций у будущих педагогов в области эффективного взаимодействия в конфликтных ситуациях;
- совершенствование содержания и форм организации лекционных, семинарских и лабораторных занятий по педагогическим дисциплинам.

Остановимся подробнее на характеристике каждого из указанных направлений деятельности. Учебная программа по дисциплине «Тренинг эффективного педагогического взаимодействия» была разработана на основе образовательного стандарта, учебного плана в соответствии с достижениями современной науки и с учётом особенностей образовательной среды.

В процессе изучения дисциплины студент должен овладеть следующими академическими, социально-личностными и профессиональными компетенциями:

- применять базовые научно-теоретические знания для решения теоретических и практических профессиональных задач;
- иметь высокий уровень общей и профессиональной коммуникативной компетентности;
- обладать способностью к межличностным коммуникациям;
- иметь способности к социально-психологической и педагогической рефлексии;
- обладать способностями к социальному взаимодействию;
- владеть системой знаний о современных направлениях развития психолого-педагогических наук;
- владеть эффективными способами коммуникаций с обучающимися, родителями, педагогами;
- иметь навыки профессионального общения и установления педагогически целесообразных взаимоотношений со всеми субъектами образовательного процесса;
- владеть технологией педагогического общения;
- моделировать ситуации общения.

Преобладающий вид занятий при изучении дисциплины «Тренинг эффективного педагогического взаимодействия» — практические занятия, эффективность которых зависит от содержательности и разнообразия предложенных форм и методов работы.

Поскольку практические умения педагога базируются на теоретических знаниях, выполнение практических заданий предваряет теоретическое освещение вопросов (сущность и особенности педагогического взаимодействия; методические основы тренинга в образо-

вательной среде; педагогическое общение, его роль и место в системе профессиональной деятельности; сущность конфликтов в образовательной среде и др.). Полученные научные знания позволяют будущим учителям более осознанно понять необходимость установления педагогически целесообразных взаимоотношений между различными субъектами образовательной среды.

Данная дисциплина также диктует необходимость осуществления диалогового обучения, что возможно с помощью использования интерактивных методов, которые ориентированы на более широкое взаимодействие студентов не только с преподавателем, но и друг с другом, а также на доминирование их активности в процессе обучения.

Приобретённые студентами в ходе изучения дисциплины «Тренинг эффективного педагогического взаимодействия» знания и умения позволяют им стать участниками внеурочной деятельности «Час продуктивного общения», организуемой на базе филиала кафедры педагогики и социально-гуманитарных дисциплин в ГУО «СШ № 13 г. Барановичи».

Основопологающим мотивом в ходе разработки программы «Час продуктивного общения» явилась трактовка компетентностного подхода в образовании В. А. Болотова и В. В. Серикова, которые видят специфику компетентностного «опыта» образования в том, что он приобретает в ситуациях реальной жизни, при решении реальных проблем, даже если это происходит в рамках образовательного процесса. Компетентностное образование, по их мнению, понимается как жизненный опыт «в чистом виде», не подвергнутый дидактической переработке. Его нельзя тиражировать, т. е. передавать посредством традиционно понимаемого обучения. Компетентность как «...экзистенциальное свойство человека является продуктом его собственной жизнетворческой активности, инициируемой процессом образования» [6, с. 10].

Осознание объективной необходимости максимально приблизить студентов к их будущей профессиональной сфере побудило нас к организации многоаспектной деятельности будущих учителей на базе филиала кафедры педагогики и социально-гуманитарных дисциплин. Одним из аспектов этой деятельности является реализация программы «Час продуктивного общения».

Программа предусматривает организацию систематического, планомерного, длительного (на протяжении всего учебного года) взаимодействия студентов с различными субъектами образовательной среды школы — администрацией, учителями, обучающимися, родителями — в целях повышения уровня коммуникативной компетентности у будущих педагогов по предупреждению конфликтных ситуаций. Реализация цели предопределяет вовлечение студентов во все сферы взаимодействия: учебная, воспитательная, научно-исследовательская работа со школьниками, работа с родителями, участие в методических объединениях учителей учреждения образования.

Согласно программе, будущие педагоги, проявившие желание и стремление к такому сотрудничеству, вовлекаются в различные виды деятельности учителя: участвуют в подготовке и проведении уроков, внеклассных мероприятий с последующим самоанализом; осуществляют руководство научно-исследовательской работой школьников; отбирают материал для организации стимулирующих и поддерживающих занятий с учениками; оказывают помощь учителю в подготовке к родительским собраниям, конференциям, присутствуют при их проведении; принимают участие в работе методических объединений. Результаты деятельности фиксируются и затем включаются в портфолио будущего учителя.

Содержательно-процессуальный блок модели развития коммуникативных компетенций у будущих педагогов по предупреждению конфликтов в образовательной среде предполагает обогащение программ учебных и производственных (педагогических) практик студентов факультета педагогики и психологии и факультета славянских и германских языков заданиями, направленными на анализ конфликтных ситуаций, возникающих в образовательной среде. Так, в качестве дополнительного задания студентам-практикантам предложено фиксировать

конфликтные ситуации, возникающие в ходе их самостоятельной педагогической деятельности либо наблюдаемые в деятельности учителя, по следующей схеме: субъекты конфликтной ситуации; причины конфликтной ситуации; предмет конфликтной ситуации; конструктивные действия педагога, использованные при разрешении конфликтной ситуации; деструктивные действия педагога, использованные при разрешении конфликтной ситуации; исход конфликтной ситуации.

Важным направлением деятельности в развитии коммуникативных компетенций у будущих педагогов по предупреждению конфликтов в образовательной среде является совершенствование как содержания, так и форм организации лекционных, семинарских, лабораторных занятий по педагогическим дисциплинам. По нашему мнению, в наибольшей степени этому способствует постепенный переход от индивидуальных форм работы к парным и коллективным.

На основе предложенных В. И. Тесленко и С. В. Латынцевым моделей коммуникации [7, с. 102] нами была определена система форм организации деятельности на занятиях по педагогическим дисциплинам. Так, в рамках реализации модели субъект-объектной коммуникации предлагается использовать следующие формы индивидуальной работы студентов:

- задания по подбору литературы по теме занятия или (индивидуально) для рефератов и докладов. Задание даётся до занятия и обсуждается на нём;
- аргументированное сравнение подходов к исследуемому вопросу, представленных в различных источниках;
- формулирование вопросов;
- прогнозирование возможных вопросов;
- задания по планированию собственного ответа на вопрос, по составлению планов выступлений;
- творческое чтение отрывков из научной и художественной литературы с критическим анализом текста и предложением своих вариантов решения проблем (в отличие от авторского);
- использование элементов технологии концептуальной многозначности для развития коммуникативных умений будущего учителя.

Предложенные формы работы направлены на развитие базовых коммуникативных компетенций, на основе которых строится субъект-субъектная коммуникация. В учебной деятельности наиболее продуктивными являются такие формы, как работа в парах, работа в парах сменного состава. Их использование демонстрирует свою эффективность в рамках лекционных, и семинарских, и лабораторных занятий. Работа в парах сменного состава позволяет учитывать неоднородность учебных способностей студентов, когда один и тот же студент в одной паре является «ведущим», а в другой — «ведомым». Каждому предоставляется возможность регламентировать свое время на ознакомление и усвоение нового материала, каждый трудится в удобном для него темпе. Более того, студент может вернуться к непонятому еще раз, поменять партнёра и выслушать объяснение из других уст.

Ценным в рамках нашего исследования является то, что организация работы в парах сменного состава обязывает учитывать личностные особенности собеседника, уровень его подготовленности по изучаемой дисциплине и на основе этого определять стратегию взаимодействия. Более того, каждому студенту группы приходится изменять способы работы с партнёрами, если не удаётся разрешить коммуникативную ситуацию. Всё это позволяет предположить, что работа в парах сменного состава способствует развитию коммуникативных компетенций у будущих учителей по предупреждению конфликтных ситуаций: владение различными социальными ролями, умение объективно анализировать позицию другого человека, владение средствами организации продуктивного диалога, исключение конфликто-

генов и наличие синтонов в вербальном взаимодействии, умение прогнозировать взаимоотношения и взаимодействие.

Развитию коммуникативных компетенций также способствует, по мнению В. И. Тесленко и С. В. Латынцева, организация субъект-субъектной коммуникации с членами своего коллектива и других коллективов в ходе внеучебной деятельности [7, с. 103]. В нашей практике такая работа осуществляется и в учебной деятельности через организацию межгрупповых семинарских и лабораторных занятий по педагогическим дисциплинам; проведение семинарских и лабораторных занятий на базе филиала кафедры педагогики и социально-гуманитарных дисциплин; участие в мероприятиях, проводимых на базе филиала кафедры педагогики и социально-гуманитарных дисциплин.

Рассмотренные направления деятельности, включённые в содержательно-процессуальный блок модели, ориентированы на развитие ряда коммуникативных компетенций будущих педагогов.

Определяющими компетенциями учителя при организации эффективного взаимодействия в конфликтных ситуациях с обучающимися являются: владение различными социальными ролями в общении, умение исключать конфликтогены и использовать синтоны в вербальном взаимодействии, осознание собственной ответственности за построение педагогически грамотного взаимодействия. Для продуктивных взаимоотношений с родителями педагогу необходимо владеть умениями создавать активно-положительное отношение к процессу коммуникации, осознание им равноправности позиций названных субъектов при преобладающем уровне психолого-педагогической компетентности учителя, а также умение формулировать оценочные суждения. Для предупреждения конфликтов с коллегами особенно важно умение объективно анализировать позицию другого и аргументировать свою позицию. В противоречиях с администрацией важно уметь прогнозировать взаимоотношения и взаимодействие, моделировать предстоящее общение и определять пути преодоления коммуникативных барьеров.

Результативный блок модели представлен перечнем критериев результативности развития коммуникативных компетенций у будущих учителей по предупреждению конфликтов в образовательной среде:

- уровень сформированности коммуникативных компетенций у будущих педагогов по организации эффективного взаимодействия в конфликтных ситуациях;
- стремление студентов к продуктивному взаимодействию с участниками реальной образовательной среды (обучающиеся, учитель, родители);
- оптимизация взаимодействия студентов и выпускников педагогических специальностей с различными субъектами образовательной среды школы.

Заключение. Структурно-содержательная модель позволяет объединить все составляющие процесса развития коммуникативных компетенций у будущих педагогов по предупреждению конфликтов в образовательной среде, представить их во взаимосвязи и взаимообусловленности, придать указанному процессу целостность, планомерность, системность и целесообразность. Структурно-содержательная модель развития коммуникативных компетенций у будущих педагогов по предупреждению конфликтов в образовательной среде включает целевой, содержательно-процессуальный и результативный блоки.

Развитию коммуникативных конфликтологических компетенций будущего педагога способствуют:

- 1) введение в учебные планы педагогических специальностей учебной дисциплины «Тренинг эффективных педагогических взаимодействий», ориентированной на овладение

фундаментальными и прикладными знаниями в области бесконфликтного, конструктивного педагогического взаимодействия;

2) приобретение будущими педагогами опыта профессионального педагогического общения на базе филиалов кафедр с различными субъектами образования (администрация, учителя, родители, обучающиеся);

3) включение в программы практик заданий, нацеленных на анализ причинно-следственных связей в возникновении педагогических конфликтов в ходе педагогического наблюдения и самонаблюдения;

4) применение преподавателями на учебных занятиях форм работы, базирующихся на субъект-субъектной коммуникации.

Список цитированных источников

1. *Базелюк, В. В.* Технология разрешения педагогических конфликтов / В. В. Базелюк // *Образоват. технологии.* — 2005. — № 2. — С. 103—110.
2. *Новикова, С. А.* Предупреждение конфликтов в профессиональной деятельности педагогического коллектива ВУЗа : дис. ... канд. пед. наук / С. А. Новикова. — М., 2002. — 233 л.
3. *Пеленев, А. Ф.* Предупреждение и преодоление межличностных конфликтов в педагогических коллективах : автореф. ... канд. пед. наук / А. Ф. Пеленев. — Казань, 1990. — 20 с.
4. *Хасан, Б. И.* Конструктивная психология конфликта / Б. И. Хасан. — СПб. : Питер, 2003. — 250 с.
5. *Дахин, А. Н.* Педагогическое моделирование и компетентность участников образования / А. Н. Дахин // *Шк. технологии.* — 2007. — № 6. — С. 64—72.
6. *Болотов, В. А.* Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В. А. Болотов, В. В. Сериков // *Педагогика.* — 2003. — № 10. — С. 8—14.
7. *Тесленко, В. И.* Формирование и развитие коммуникативной компетентности учащихся / В. И. Тесленко, С. В. Латынцев // *Психология обучения.* — 2011. — № 7. — С. 98—108.

Поступила в редакцию 07.12.2020.

УДК 796.41

Н. И. ФилимоноваУчреждение образования «Барановичский государственный университет», ул. Войкова, 21,
225404 Барановичи, Республика Беларусь, +375 (33) 674 88 74, fil.nick@mail.ru

РАЗВИТИЕ КООРДИНАЦИОННЫХ СПОСОБНОСТЕЙ У СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ

В статье рассматривается актуальная проблема — поиск инновационных средств и методов, содействующих эффективному развитию координационных способностей у студентов с учётом их физических особенностей.

Представлены результаты педагогического исследования, которые свидетельствуют, что систематическое применение специально подобранных упражнений с использованием скоростной лестницы положительно влияют на повышение уровня координационных способностей обучающихся. Освоенные в статье результаты исследования имеют существенное значение для практики физического воспитания. Благодаря грамотно построенной физкультурно-оздоровительной работе у студентов формируется интерес к занятиям физической культурой в целом, происходит коррекция нарушений в физическом развитии, нормализуются мышечный тонус и моторика, регулируется психическое состояние.

Результаты исследования могут быть использованы в образовательном процессе преподавателями физической культуры, учителями начальных классов, тренерами, инструкторами-методистами по физической культуре и спорту.

Ключевые слова: координационные способности; физические качества; скоростная лестница; студенты; нагрузка.

Библиогр.: 5 назв.

N. I. FilimonovaBaranavichy State University, 21 Voykova Str., 225404 Baranavichy, the Republic of Belarus,
+375 (33) 674 88 74, fil.nick@mail.ru

DEVELOPMENT OF STUDENTS' COORDINATION ABILITIES IN THE PROCESS OF PHYSICAL EDUCATION

The research is devoted to the actual problem of the search for innovative tools and methods that contribute to the effective development of students' coordination abilities, taking into account their physical characteristics.

The article presents the results of pedagogical research, which indicate that the systematic use of specially selected exercises using a speed ladder has a positive effect on improving the level of coordination abilities of students. The results obtained have certain significance for the practice of physical education. As a result of competently constructed physical culture and recreation work, students develop an interest in physical culture classes in general, there is a correction of violations in physical development, muscle tone and motor skills are normalized, and the mental state is regulated.

The results of the study can be used in the educational process by teachers of physical culture, primary school teachers, coaches, instructors-methodologists in physical culture and sports.

Key words: coordination abilities; physical qualities; speed ladder; students; strain.

Ref.: 5 titles.

Введение. На современном этапе развития образования и общества к числу наиболее важных планируемых личностных результатов относится формирование бережного отношения к своему здоровью как к высшей ценности жизни. Каждый педагог понимает, что в сознании обучающихся необходимо формировать постоянную внутреннюю готовность к физическому самосовершенствованию.

В настоящее время значительно увеличился объём двигательной деятельности, которая осуществляется в различных непредвиденных ситуациях, требующих проявления способностей к мгновенной концентрации и переключения внимания, сосредоточенности, находчивости в решении сложных задач. В физическом воспитании студенческой молодёжи актуальной задачей является обеспечение оптимального уровня развития физических качеств, необходимых человеку [1].

Проблема развития координационных способностей и их значение в физическом совершенствовании обучающихся актуальны для всех возрастных периодов их взросления. Научные данные свидетельствуют, что наиболее интенсивно показатели координационных способностей нарастают с 7 до 11—12 лет. В старшем школьном возрасте рост координационных способностей продолжается, хотя меньшими темпами и неравномерно. К 16—18 годам уровень развития координации достигает уровня взрослого человека [2].

Координационная подготовка является важным фактором достижения высоких результатов во многих видах спорта. По мнению учёных, раздел общей и специальной координационной подготовки должен быть включён в программу учебно-тренировочного процесса наряду с такими компонентами подготовки, как физическая, техническая, тактическая и психологическая [3].

Для формирования потребности и интереса к занятиям физической культурой и спортом, повышения общей физической подготовки студенческой молодёжи в процессе физического воспитания необходимо применять как стандартные средства, так и современные, способствующие повышению физической активности. В содержание физкультурных занятий необходимо более активно включать разнообразные технические средства обучения, тренажёры [4].

В практике физической культуры и спорта основными средствами, способствующими воспитанию координации, являются сложно-координационные двигательные действия, которые содержат элементы новизны.

Одним из наиболее популярных технических средств обучения, активно используемых в процессе физического воспитания студентов, является скоростная лестница, которую в качестве эффективного тренажёра можно использовать как для индивидуальных, так и для групповых тренировок в целях отработки умений и навыков, связанных с проявлением скоростных и координационных способностей [5].

Физкультурные занятия с применением координационной лестницы позволяют регулировать степень физической нагрузки, что даёт возможность заниматься обучающимся с разным уровнем физической подготовки. Активное и систематическое применение скоростной лестницы на учебных занятиях по физической культуре позволит разнообразить двигательную деятельность, целенаправленно воспитать физические и двигательные способности обучающихся.

Целью исследования является изучение влияния физических упражнений с использованием скоростной лестницы на развитие координационных способностей студентов.

Материалы и методы исследования. Для достижения поставленной цели были использованы следующие группы методов исследования: теоретические (анализ и обобщение данных педагогической и методической литературы по изучаемой проблеме); эмпирические (педагогический эксперимент, тестирование); метод математической статистики.

Результаты исследования и их обсуждение. Педагогический эксперимент осуществлялся на базе учреждения образования «Барановичский государственный университет» в период с 19.09.2020 по 20.12.2020. Для проверки эффективности применения комплексов физических упражнений с использованием скоростной лестницы были сформированы экспери-

ментальная группа (далее — ЭГ) и контрольная группа (далее — КГ) с участием студентов I курса (17—19 лет) факультета педагогики и психологии специальностей «Практическая психология», «Социальная педагогика», «Начальное образование».

Суммарная выборка испытуемых составила 48 студентов. Испытуемые КГ занимались по учебной программе дисциплины «Физическая культура». На занятиях со студентами ЭГ использовалась предложенная нами методика 2 раза в неделю, а также разработанные комплексы упражнений с применением скоростной лестницы.

Исследование проводилось в три этапа. *Констатирующий этап* (сентябрь 2020 года) был направлен на изучение современных тенденций развития координационных способностей у обучающихся студенческого возраста и физических особенностей студентов I курса факультета педагогики и психологии. На данном этапе были уточнены основные методические подходы к определению уровня физического развития и функциональной подготовки организма студентов. Для определения уровня развития координационных способностей было проведено тестирование. В качестве контрольного теста, определяющего уровень координации, было выбрано упражнение «Челночный бег 4 × 9 м».

На основе анализа полученных в ходе эксперимента результатов в контрольном упражнении «Челночный бег 4 × 9 м» можно сделать вывод о среднем уровне развития координационных способностей у обучающихся I курса в обеих группах. Среднее значение в тестовом упражнении у обучающихся ЭГ составило 9,2 с, при этом 5 человек показали результаты контрольного испытания, соответствующие уровню ниже среднего, 7 человек показали средний уровень, результаты 8 испытуемых соответствовали уровню выше среднего, только 4 человека показали высокий уровень развития координации. В КГ 5 человек выполнили контрольное испытание, показав уровень ниже среднего, у 7 человек достигнут средний уровень, 8 человек обладают координационными способностями, находящимися на уровне выше среднего, 4 человека показали высокий уровень.

Констатирующий этап исследования показал, что большинство студентов ЭГ и КГ по результатам контрольного теста, определяющего уровень развития координационных способностей, не имеют достоверных различий.

Формирующий эксперимент (октябрь—ноябрь 2020 года) заключался в разработке и апробации комплексов физических упражнений с использованием скоростной лестницы, направленных на развитие координационных способностей студентов и разработку методических рекомендаций по использованию данных комплексов в процессе физического воспитания испытуемых.

На основе анализа научно-методической литературы нами были разработаны комплексы физических упражнений с использованием скоростной лестницы, соответствующие возрасту обучающихся, физической подготовленности, полу и направленные на повышение уровня развития координационных способностей обучающихся.

Разработанные комплексы упражнений включали двигательные действия различной координационной сложности. В зависимости от степени освоения двигательных действий обучающимися в содержание комплекса вносились изменения. Комплекс применялся в течение 8—10 мин и включал 10—12 упражнений бегового и прыжкового характера.

Обучающиеся КГ и ЭГ занимались в течение экспериментального периода на занятиях физической культурой по одной учебной программе, но в подготовительную часть у обучающихся ЭГ были включены комплексы упражнений с использованием скоростной лестницы.

Контрольный эксперимент (декабрь 2020 года) предусматривал обработку данных экспериментального исследования и результативный анализ использованных комплексов физических упражнений для студентов I курса.

В ЭГ средний результат изменился с 9,2 до 8,9 с. Оценки у респондентов после эксперимента изменились следующим образом: 5 человек выполнили контрольное испытание, показав средний уровень развития координации, 11 человек — на уровне выше среднего, 8 человек показали высокий уровень. Отметим, что в ЭГ не было зафиксировано низкого уровня развития координационных способностей. Результаты в КГ, несмотря на положительную динамику в контрольном испытании с 9,3 до 9,1 с, изменились следующим образом: 3 человека выполнили контрольное испытание на уровне ниже среднего, 8 человек продемонстрировали средний, 8 человек — выше среднего, 5 человек — высокий уровень.

Результаты, полученные по итогам контрольного тестирования, свидетельствуют о развивающем влиянии комплексов физических упражнений с использованием скоростной лестницы. Необходимо отметить, что более значимые изменения при статистически достоверном уровне различия результатов достигнуты у испытуемых ЭГ ($p < 0,05$).

Резюмируя данные, полученные в ходе исследования, можно утверждать, что уровень развития координационных способностей за время эксперимента у обучающихся ЭГ существенно повысился.

Заключение. Полученные результаты исследования позволяют сделать вывод: систематическое применение специально подобранных упражнений с использованием скоростной лестницы положительно влияет на динамику развития координационных способностей студентов. Упражнения на скоростной лестнице являются эффективным средством развития координационных качеств при условии их дозированного и поэтапного внедрения в образовательный процесс по физической культуре.

Проведенное исследование имеет определенное значение для практики физического воспитания, так как применение физических упражнений с использованием скоростной лестницы содействует улучшению баланса тела в движении, развитию чувства ритма тела и координации, также позволяет повысить общий уровень работоспособности, укрепить здоровье, сформировать у обучающихся интерес и потребность к занятиям физической культурой.

На основании проведенного исследования и анализа полученных результатов мы предлагаем ряд рекомендаций по использованию физических упражнений на скоростной лестнице:

- 1) тренажер располагать на горизонтальной поверхности и раскладывать на всю длину;
- 2) перед выполнением упражнений на координационной лестнице проводить разминку;
- 3) обучающимся выполнять движения по разработанной преподавателем опорной схеме;
- 4) начинать работу на скоростной лестнице с постепенного освоения простых схем движения к сложным (по принципу «от простого к сложному»);
- 5) использовать поточный способ проведения занятий с соблюдением мер безопасности;
- 6) соблюдать технически правильный показ движений для освоения многократного повторения упражнений;
- 7) в начале обучения использовать простые по координации движения;
- 8) включать в комплексы усложнённые упражнения, связанные с вращениями на 90, 180, 360 градусов;
- 9) выполнять комплекс упражнений 2—3 раза в неделю;
- 10) между подходами делать перерыв 30—60 с в зависимости от того, как быстро восстанавливаются обучающиеся;
- 11) постоянно обновлять комплексы упражнений;
- 12) при выполнении упражнений использовать музыкальное сопровождение.

Представленные результаты исследования будут содействовать формированию профессиональных компетенций у преподавателей, что позволит эффективно осуществлять процесс физического воспитания.

Список цитированных источников

1. *Артемьев, В. П.* Теория и методика физического воспитания. Двигательные качества : учеб. пособие / В. П. Артемьев, В. В. Шутов. — Могилев : МГУ им. А. А. Кулешова, 2004. — 284 с.
2. *Гришина, Ю. И.* Общая физическая подготовка. Знать и уметь : учеб. пособие / Ю. И. Гришина. — Ростов н/Д : Феникс, 2012. — 249 с.
3. *Ланда, Б. Х.* Методика комплексной оценки физического развития и физической подготовленности. — М. : Совет. спорт, 2004. — 192 с.
4. *Петренкина, Н. Л.* Современные подходы к оценке физического состояния школьников / Н. Л. Петренкина, С. О. Филиппова // Современные проблемы науки и образования. — 2012. — № 6. — С. 294.
5. *Туманян, Г. С.* Здоровый образ жизни и физическое совершенствование : учеб. пособие / Г. С. Туманян. — М. : Академия, 2006. — 336 с.

Поступила в редакцию 03.05.2021.

Репозиторий БарГУ

УДК 7(4)''14/21''

Л. А. Шкор

Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка»,
ул. Советская, 18, 220030 Минск, Республика Беларусь, +375 (29) 326 33 90, lidia0366@gmail.com

ФИЛОСОФСКО-АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ И ГЕРМЕНЕВТИЧЕСКИЙ КОНТЕКСТЫ РАЗВИТИЯ НЕИНСТИТУЦИОНАЛЬНЫХ ПРАКТИК ПОЛИХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье представлено научное осмысление неинституциональных практик полихудожественного образования в контексте философско-антропологического и герменевтического подходов. Данные контексты нашли обобщение в методологических регулятивах, детерминирующих осмысление целей и средств неинституциональных практик полихудожественного образования на философском уровне. В условиях неинституциональных практик полихудожественного образования раскрывались возможные способы самоактуализации человека с учетом сложившихся философско-религиозных установок и экономических, социокультурных, гендерных реалий, выявлялись возможности бесконфликтного разрешения экзистенциальных противоречий в повседневном житнетворчестве. Неинституциональные практики полихудожественного образования обеспечивали постоянное воспроизводство социально-педагогических и художественно-эстетических традиций, направленных на формирование и поддержку развития «человека культуры», который обладал устойчивым гуманистическим мировоззрением, внутренней целостностью и осознанностью, готовностью к продуктивному педагогическому взаимодействию, способностью к самостоятельной или совместной творческой деятельности, органично сочетавшейся с педагогикой искусства.

Ключевые слова: неинституциональные практики полихудожественного образования; философская антропология; философия экзистенциализма; герменевтика; педагогическое сопровождение; педагогическая герменевтика.

Библиогр.: 10 назв.

L. A. Shkor

Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank, 18 Sovetskaya Str., 220030 Minsk,
the Republic of Belarus, +375 (29) 326 33 90, lidia0366@gmail.com

PHILOSOPHICAL-ANTHROPOLOGICAL AND HERMENEUTIC CONTEXTS OF THE DEVELOPMENT OF NON-INSTITUTIONAL PRACTICES OF POLY-ART EDUCATION

The article presents a scientific understanding of non-institutional practices of poly-art education in the context of philosophical-anthropological and hermeneutic approaches. These contexts have been generalized in the methodological regulations that determine the understanding of the goals and means of the non-institutional practices of poly-art education at the philosophical level. In terms of non-institutional practices of poly-art education revealed the possible ways the actualization of man given the current philosophical and religious attitudes and economic, socio-cultural, gender realities revealed the possibility of a conflict-free resolution existential contradictions in everyday life and creativity. Non-profit organizations ensured the constant reproduction of socio-pedagogical and artistic-aesthetic traditions aimed at the formation and support of the development of a “person of culture” who had a stable humanistic worldview, inner integrity and awareness, readiness for productive pedagogical interaction, and the ability to independently or independently.

Key words: non-institutional practices of poly-art education; philosophical anthropology; philosophy of existentialism; hermeneutics; pedagogical support.

Ref.: 10 titles.

Введение. В истории развития европейской цивилизации художественная культура являлась «зеркалом», в котором человек узнавал и осознавал свою уникальность, так как искусство является формой общественного сознания (Ю. Б. Борев, М. С. Каган, Ю. М. Лотман и др.). Посредством педагогической поддержки, которая носила характер фасилитации, в образно-символической системе искусства человеку раскрывались ценностные аспекты чувственного познания мира, показывались многочисленные возможности самореализации в творческой деятельности.

Заметим, что в общественно-историческом опыте неинституциональное полихудожественное образование признавалось необходимым и значимым на уровне обыденного сознания всегда, но на уровне научного осмысления данного феномена как педагогического явления оно не исследовалось.

Материалы и методы исследования. Целью статьи является обоснование неинституциональных практик полихудожественного образования (далее — НППО) на философском уровне методологии посредством рассмотрения антропологического и герменевтического контекстов данного педагогического явления.

Со времен Античности и до начала XX века философы (Платон, Аристотель, Ф. Аквинский, Э. Роттердамский, Ж.-Ж. Руссо, И. Кант и др.), обратившись к осмыслению феномена человека и выявив его потребности (духовные, когнитивные, образовательные, экзистенциальные, социальные и др.), оставили незаполненной лакуну гендерной антропологии. «Все философские размышления о месте и назначении человека в мире, социуме, культуре развертывались без учета женского опыта переживания жизни» [1, с. 26]. В XX веке гендерный аспект философской антропологии разработала С. де Бовуар (позднее Д. Зиммерман, М. Мид, К. Уэст и др.). На постсоветском пространстве к его изучению в контексте междисциплинарных исследований подключились российские (Е. Здравомыслова, А. Тёмкина, Н. Пущкарёва и др.) и белорусские учёные (И. Чикалова, Л. Титаренко и др.), убедительно доказав, что понимание человеком условных и объективно сложившихся исторических, политических, религиозных, социокультурных, образовательных ограничений вынуждало его (человека) искать возможности самореализации в соответствии с этими границами и общепринятыми мировоззренческими представлениями.

Осмысление в философско-антропологическом контексте феномена человека тесно связано с его потребностями (самоактуализация, признание, уважение), которые в условиях НППО локализовались в сфере частной жизни, закрепляя у женщины представления о социально допустимых вариантах саморепрезентации творческой деятельности, связанной с искусством (музицированием, рисованием, художественным рукоделием, чтением вслух). Как подчеркивали Э. Фромм, К. Роджерс, А. Маслоу, только человеку присуща потребность в самовыражении и самореализации, стремление к полноте жизни. В условиях НППО педагогическая деятельность выступала основным средством самореализации человека, наполняя его жизнь смыслом, раскрывая возможные пути самосовершенствования в педагогическом творчестве [2, с. 25; 3, с. 38]. Отметим, что НППО объединяли когнитивную, педагогическую и творческую деятельность человека в единую сферу его самоактуализации, так как искусство призвано помочь человеку понять самого себя, обрести внутреннюю целостность и раскрыть окружающим способы миропонимания.

Общественно формирующее значение НППО было столь широким, что их скрытая прямая польза проявлялась опосредованно — через закрепление в массовом сознании высоких идей в качестве гуманистической нравственной нормы. Именно для того, чтобы сделать предписываемое религиозной доктриной, экономическими и социальными нормативами, постоянное нахождение женщины в сфере частной жизни психологически комфортным, наполненным устойчивым экзистенциальным смыслом, выражаемым в постоянной образо-

вательной, воспитательной, творческой, меценатской, локальной культуросозидательной деятельности, в социуме возникла потребность в НППО. Они являлись примером социального договора и социальной инженерии, которые допускали участие женщин в культуротворческих процессах на условиях конвенционального общения (по Ю. Хабермасу, это общественно-коммуникативные практики, направленные на согласование интересов субъектов гражданских отношений). Конвенциональное общение снимало существующие религиозные, социальные, образовательные противоречия общественно приемлемым способом, не затрагивая сложившейся системы общественных взаимоотношений [4].

Педагогическая деятельность в условиях НППО способствовала приращению знаний о мире, которые, выражаясь языками и текстами искусства (Ю. Лотман), и предполагали создание художественной картины мира, коррелирующей с религиозно-философской и социально-экономической картинами мира. Художественная картина мира предлагала осмысление и последующую практическую реализацию познавательных-эвристических, гедонистических, эмоционально-психологических потребностей человека в сфере культуры. Проводимое в условиях НППО многоуровневое истолкование упорядоченного множества художественных образов как «текстов культуры» способствовало вхождению человека в «образ человека», а также являлось скрытым источником общественного влияния и манипулирования восприятием через истолкование образа человека в многообразии его эстетического маркирования (включая безобразное, низменное, ужасное) [5]. Так, НППО закрепляли в общественном сознании образ конвенциональной женственности, отражающий понимание в религиозно-философской, социально-экономической и художественной картинах мира предназначение женской педагогической деятельности: создание такой модели домашнего образования, которая бы обеспечивала воспитание личности с определённым набором нравственных качеств, социальных и образовательных запросов, необходимых для устойчивого существования социума и отдельно взятого индивидуума.

Значение НППО в философско-антропологическом контексте проявлялось в создании образа образования и образа «человека культуры», накоплении практического педагогического опыта в освоении языков искусства, его закреплении в художественной культуре через трансляцию концепции жизненного мира человека. Эта концепция выражалась в непрерывном движении индивидуума по цепочке «экзистенциальная данность — осознание экзистенциальной лакуны — её смысловое заполнение — осмысление нового экзистенциальной данности», что помогало человеку достичь ощущения целостности и полноты жизни. Философско-антропологический смысл этого движения заключался в постоянном восхождении/развитии человека в образ человека как цели педагогических процессов (образования, обучения, воспитания, социализации, развития), организованных неинституционально. С философско-антропологических позиций художественная культура имеет несомненные педагогические цели, так как она направлена на воссоздание образа человека в его высоком понимании, на духовное совершенствование его личности [6]. Процессы усвоения человеком базовых культурных ценностей запускаются посредством педагогического сопровождения, так как внутренний мир человека возможно только постичь, а не объяснить (В. Дильтей).

Дальнейшее философское осмысление НППО представляется возможным провести с позиций герменевтики, разработанной Х. Гадамером, М. Хайдеггером, В. Дильтеем, П. Рикёром [7]. Герменевтика, развиваясь как учение о понимании, рассматривала способы бытия человека в онтологическом аспекте, выявляя связи их жизненного опыта с социальной практикой. В частности, А. В. Торхова подчёркивает, что «каждый момент осуществления деятельности характеризуется отражением в психофизиологических механизмах индивида общественного прошлого опыта, с которым “сличаются” требования и условия реальной ситуации» [3, с. 36]. Постоянное нахождение женщины в сфере частной жизни предопределило её интерес к вопросам обучения и воспитания на основе занятий искусством. Произведения

искусства в условиях НППО осмысливались в качестве «текстов культуры», при своём истолковании с педагогическим сопровождением они раскрывали такие жизненные ситуации, с которыми человек мог потенциально столкнуться в течение своей жизни. Следовательно, на примере погружения и осмысления «текстов культуры» человек получал наглядные представления о возможных последствиях своих действий, не вступая в реальную ситуацию. В условиях НППО возникали процессы сотворчества обучающего и обучающихся, детерминированные герменевтическим контекстом, что усиливало коммуникацию между индивидуумом и социумом, несмотря на постоянное нахождение человека в сфере частного. Постоянный диалог и педагогическое взаимодействие на его основе в области освоения наследия художественной культуры (и сопричастных к ней НППО) были направлены на поиск и достижение общего способа мироистолкования [3, с. 10]. Поэтому М. Бахтин подчёркивал, что в контексте культуры «диалог — сложный творческий акт, во многом близкий природе художественного творчества» [5, с. 39], устанавливающий и закрепляющий процессы сопереживания, содействия, сотрудничества [3; 8].

В условиях НППО женщинами накапливался и затем транслировался достаточно специфический педагогический и социокультурный опыт, который оказывался востребованным именно для выполнения предписанных социальных ролей в пространстве повседневности [4; 9; 10]. Интерес к искусству и художественной культуре формировался путём постоянного педагогического сопровождения процесса обучения, которое обеспечивала либо сама женщина, если обладала достаточными навыками, либо приглашённый учитель. В философско-антропологическом контексте НППО обеспечивали воспитание интересов, связанных с искусством (либо отдельным его видом) и культурой, которые выступали способом фиксации и воспроизводства социально-педагогических и художественно-эстетических традиций, передаваемых из поколения в поколение.

Экзистенциальная герменевтика допускала множественность подходов в процессе формирования образа человека, образа образования, образа мира, так как через НППО осуществлялось своеобразное чувственное «вживание» в ситуации других эпох, культур, событий, которые находили своё отражение и осмысление в произведениях искусства. Анализируемые и обобщаемые НППО в философско-антропологическом и герменевтическом контекстах раскрываются в качестве специфической образовательной модели, реализуемой исключительно в пространстве повседневности, которая на основе художественной картины мира формировала у человека и для человека общие представления о его сущности, нравственных ценностях и способах жизнеосуществления в мире, обществе, сословии, семье [6; 9]. Опираясь на гуманистическую парадигму, педагогическое сопровождение в условиях НППО закрепляло в сознании индивидуума и в общественном сознании понимание творческой и интеллектуальной ресурсности человека, что обеспечивало его как субъекта и объекта познания одновременно в постоянную включённость в философский поиск.

Результаты исследования и их обсуждение. В экзистенциально-диалогическом контексте НППО были направлены на воспроизводство личности, владеющей набором функций и ценностно-нравственных представлений, необходимых для последующего комфортного жизнеосуществления с учётом осознания своей индивидуальной неповторимости (субъективности). Личность, обладающая названными качествами, оказывается востребованной и в современном европейском социуме, который ставит перед собой цели устойчивого развития в области образования, схожими с задачами, стоящими перед НППО: пропаганда устойчивого образа жизни, воспитание в духе всемирной гражданской ответственности, популяризация культуры мира и ненасилия.

В условиях НППО постепенно «созревала» педагогическая герменевтика, которая в настоящее время разрабатывается в качестве нового подхода в современной научной и обра-

зовательной практике (А. Ф. Закирова, Е. О. Аквазба, С. О. Аквазба, Е. Н. Володина, Г. С. Голошумова и др.). В публикациях А. Ф. Закировой педагогическая герменевтика определяется как действенный принцип рефлексивного осмысления духовных и эмоциональных переживаний обучающихся, вызванных осмыслением литературных источников в качестве концептов культуры. Педагогическая герменевтика способствует установлению связей между личным и универсально-культурными смыслами бытия, показывая их неразрывность. Неинституциональные практики полихудожественного образования обеспечивали погружение человека в метаязык культуры, которое выстраивалось на многовекторных процессах познания и интерпретации, запускаемых посредством педагогического сопровождения.

Заключение. На философском уровне методологии проводимого исследования НППО следует связывать с проблемой жизнеосуществления человека в условиях объективно сложившихся картин мира (религиозной, социально-экономической, художественной), в рамках которых человек искал способы бесконфликтного преодоления осознаваемых экзистенциальных противоречий (стремления индивидуума к полноте жизни против подчинённости существующей доктрине, общественно-преобразующая деятельность человека против реалий социальных ограничений, самоактуализации личности против унифицированного социального заказа).

Философско-антропологический и герменевтический контексты рассмотрения НППО как педагогического явления находят выражение в методологических регулятивах, обуславливающих осмысление целей данного явления и механизмов их достижения: удовлетворение экзистенциальных, художественно-эстетических, творческих потребностей человека, связанных с деятельностным переживанием целостности и полноты жизни; сохранение и трансляция базовых культурных ценностей для их интериоризации человеком и окружающим его микросообществом (семья, социальная группа) в целях устойчивого развития человека и общества; освоение человеком общественно-исторического педагогического опыта в области образно-чувственного познания мира, который носит характер фасилитации и реализуется посредством диалога, сопереживания, содействия, сотрудничества.

Список цитированных источников

1. Брандт, Г. А. Природа женщины : монография / Г. А. Брандт. — Екатеринбург : Гуманитар. ун-т, 2000. — 180 с.
2. Торхова, А. В. Антропологические аспекты педагогического образования / А. В. Торхова // Вестн БДПУ. — 2014. — № 1. — С. 24—28.
3. Торхова, А. В. Формирование индивидуального стиля педагогической деятельности будущего учителя: теоретический аспект : монография / А. В. Торхова. — Минск : БГПУ, 2004. — 142 с.
4. Бовуар, С. де. Второй пол / С. де Бовуар. — СПб. : Азбука, 2018. — 928 с.
5. Педагогика искусства и современное художественное образование : монография / Е. М. Акишина [и др.] ; под ред. Л. Л. Алексеева. — М. : ТЦ Сфера, 2017. — 306 с.
6. Каган, М. С. Проблемы методологии гуманитарного познания : избр. тр. / М. С. Каган. — М. : Юрайт, 2018. — 322 с.
7. Gadamer, H.-G. Hermeneutics between History and Philosophy: The selected writings of Hans-Georg Gadamer / ed. by P. Vandevelde and A. Iyer. — London : Bloomsbury Academic, 2018. — Vol. 1. — 384 p.
8. Langan, T. Human Being : a philosophical anthropology / T. Langan, A. Langan. — Missouri : University of Missouri, 2009. — 216 p.
9. Skyrms, B. Evolution of the social contract / B. Skyrms. — Cambridge : Cambridge Univ. Press, 2014. — II, 166 p.
10. Webber, J. Rethinking existentialism / J. Webber. — Oxford : Oxford Univ. Press, 2020. — 256 p.

Поступила в редакцию 23.11.2020.

УДК 159.923.2

А. Н. Грицовец

Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка»,
ул. Советская, 18, 220030 Минск, Республика Беларусь, +375 (29) 899 75 79, nas250290@icloud.com

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ЗНАКОВО-СИМВОЛИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В статье рассматриваются вопросы роли знаково-символической деятельности в жизни детей дошкольного возраста. Знаково-символическая деятельность рассматривается как особое, присущее только человеку, образование, которое помогает ему расшифровывать внешние знаки и символы, преобразовывать их во внутреннем плане и продуцировать уже собственную информацию во внешнюю среду. Рассматриваются отечественные и зарубежные теории исследования по указанной теме, теории развития знаково-символической деятельности у детей Л. С. Выготского, Е. Е. Сапоговой, Н. Г. Салминой и других авторов. В статье сделана попытка рассмотрения развития новообразований у детей дошкольного возраста в диаде «знаково-символическая деятельность — самосознание». Опубликованы результаты исследования особенностей развития знаково-символической деятельности у детей дошкольного возраста на разных возрастных этапах. Изучены особенности развития замещения, моделирования и экспериментального моделирования как типов знаково-символической деятельности на разных этапах дошкольного возраста.

Ключевые слова: знаково-символическая деятельность; дошкольный возраст; игра; интеллект; знак; символ; экспериментальное моделирование; замещение; моделирование.

Библиогр.: 5 назв.

A. N. Gricovec

Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank, 18 Sovetskaya Str., 220030 Minsk,
the Republic of Belarus, +375 (29) 899 75 79, nas250290@icloud.com

THE FEATURES OF DEVELOPMENT OF SIGN-SYMBOLIC ACTIVITIES OF PRESCHOOL CHILDREN

The article examines the role of sign-symbolic activity in the life of preschool children. Sign-symbolic activity is considered as a special, inherent only to a person, education, which helps him to decipher external signs and symbols, transform them in the internal plan and produce his own information into the external environment. Domestic and foreign theories of research on this topic are considered. The author reviewed the theory of the development of sign-symbolic activity in children by L. S. Vygotsky, E. E. Sapogova, N. G. Salmina and other authors. The article makes an attempt to consider the development of neoplasms in preschool children in the dyad “sign-symbolic activity — self-awareness”. The results of a study of the peculiarities of the development of sign-symbolic activity in preschool children at different age stages have been published. The features of the development of substitution, modeling and experimental modeling as types of sign-symbolic activity at different stages of preschool age have been studied.

Key words: sign-symbolic activity; preschool age; play; intellect; sign; symbol; experimental modeling.

Ref.: 5 titles.

Введение. Человек живет в мире знаков и символов, которые создает сам. Это математические знаки и символы, буквы письменной речи, жесты, театр, балет и т. д. Ребенку, чтобы стать полноценной личностью, надо усвоить человеческие знаки, освоить знаково-символическую деятельность по их применению. Чем глубже и тоньше познание мира, тем большим количеством знаков и символов наполняется сознание ребенка, тем проще ему оперировать самими отвлеченными символами [1].

Актуальность исследования обусловлена тем фактом, что значение знака в человеческой деятельности не подлежит сомнению, в дошкольном возрасте происходит усвоение основных знаковых систем. Проблема исследования заключается в том, что дети к старшему дошкольному возрасту не умеют применять знаково-символическую функцию сознания и тем самым не используют эти возможности в осуществлении действий замещения применительно к игровой деятельности.

При определении особенностей психического развития ребенка и этапов данного процесса необходимо определить, какие именно направления развития должны быть сформированы и какую специфику можно выделить в процессе каждой степени развития ребенка. Постановка проблемы знаково-символической деятельности в широкий социально-культурный контекст, на наш взгляд, является достаточно перспективным направлением.

От рождения до конца жизни человек находится в человеческой знаково-символической среде, по мнению Г. А. Глотовой, ребенок буквально «купается» в знаках, «дышит» этими знаками. В совместном времяпровождении со взрослыми ребенок учится понимать знаки, оперировать знаковыми системами [2, с. 96].

Большое распространение имеет классификация Пирса, в которой знаки делятся на иконические (копии объекта) и символы. Этот подход к определению знака, отражающийся в классификации, реализуется как в семиотической, так и в философской литературе.

Отталкиваясь от того, что знак является отражением чего-то вне знакового, но значащего, А. Ф. Лосев называет знак функцией того элемента действительности, который он отражает, т. е. знак функционирует в человеческом сознании как та вещь, которую он отражает, но отражает в снятом, обобщенном виде [3, с. 39].

Знак — любой материальный чувственно воспринимаемый элемент действительности, выступающий в определенном значении и используемый для хранения и передачи некоторой идеальной информации о том, что лежит за пределами этого материального образования. Ребенку, чтобы стать полноценной личностью, надо усвоить человеческие знаки, освоить знаково-символическую деятельность по их применению.

В большинстве источников речь идет о том, что знак обозначает содержание, а символ раскрывает его (изображает, выражает отношение к нему). Э. В. Ильенков полагал, что функциональное существование символа заключается в том, что он выступает средством, орудием выявления сути других чувственно воспринимаемых вещей, т. е. всеобщего. Чем глубже и тоньше познание мира, тем большим количеством знаков и символов наполняется сознание ребенка и тем проще ему оперировать самими отвлеченными символами [4, с. 138].

Среди современных отечественных исследований большой вклад в развитие данной тематики внесен О. В. Белановской. Становление знаковости, согласно ее теории, влияет на развитие самосознания ребенка [3].

Материалы и методы исследования. Для определения особенностей развития знаково-символической деятельности необходимо определить тот факт, что существует множество теорий, направленных на изучение данного процесса. В частности, необходимо рассмотреть основные особенности категории «знак».

Е. Е. Сапогова, на теорию которой мы опираемся в исследовании, определяет знак как «материальный предмет (явление, событие), выступающий в качестве представителя некоторого другого предмета, свойства или отношения и используемый для приобретения, хране-

ния, переработки и передачи сообщений (информации, знаний)» [5, с. 191—192]. Вместе с тем автор отмечает, что под это определение не попадают образы, умственные модели и т. п., поэтому одновременно в литературе наличествуют и попытки определить характеристики знака через категорию идеального.

Интересна точка зрения В. В. Мантатова, который дает более широкое определение знака, такое как «обозначение всех типов сигнализации, существующих на качественно различных уровнях», и предлагает использовать термин «знак» только для социальных сигналов [5, с. 17]. В такой трактовке знак материален и характеризуется такими свойствами, как репрезентация, операциональность, условность. Следует отметить, что точка зрения В. В. Мантатова очень близка к точке зрения Г. В. Гегеля, который писал, что «процесс становления чего-то знаком чего-то другого связан с тем, что предмет, выбранный в качестве знака, как бы уничтожает собственное наличное бытие» и «дает ему в качестве его значения и его души другое содержание» [5, с. 26].

После серии экспериментов Л. С. Выготский и его соратники пришли к заключению о том, что каждая высшая психическая функция неизбежно носит вначале характер внешней деятельности, т. е. изначально знак представляет собой, как правило, внешний вспомогательный стимул, внешнее средство аутостимуляции. Это обусловлено двумя причинами: во-первых, корни такой операции лежат в коллективных формах поведения, которые всегда относятся к сфере внешней деятельности, во-вторых, это происходит из-за примитивных законов индивидуальной сферы поведения, которые еще не выделены из внешней деятельности, не обособлены от непосредственного восприятия и внешнего действия, например, практического мышления ребенка [1, с. 573].

В отечественной психологии наибольшее влияние на работы, связанные с анализом знаково-символической деятельности, оказали положения культурно-исторической теории Л. С. Выготского, в которой одно из центральных мест занимает проблема знакового опосредования психических процессов. Знак рассматривается как орудие деятельности, определяющее ее способ. В рамках такого рассмотрения исследователи придерживаются разных позиций. С одной стороны, символическая деятельность рассматривается внутри игровой, изобразительной и т. д., что является в известной степени продолжением представлений Л. С. Выготского. С другой стороны, признается, что игра, все виды детской деятельности в дошкольном возрасте не носят символического характера [1, с. 319].

На сложный, системный характер знаково-символической деятельности косвенно указывает разнообразие терминов, используемых для описания ее сторон. В литературе встречаются термины «замещение» («знаковое замещение», «символическое замещение»), «сигнификация», «кодирование», «символизация», «схематизация», «моделирование», «репрезентация» и др.

Под моделированием понимают опосредованное практическое или теоретическое оперирование объектом, при котором не исследуется непосредственно сам интересующий объект, а используется вспомогательная искусственная или естественная система (квазиобъект), находящаяся в определенном объективном соответствии с познаваемым объектом, способная замещать его на определенных этапах познания и дающая при ее использовании в конечном счете информацию о существенных свойствах моделируемого объекта [5, с. 142].

Кодирование (декодирование) и схематизация также описываются как варианты знаково-символической деятельности. Эти термины объясняются в работах Д. И. Дубровского, Н. Г. Салминой, Г. А. Глотовой и Т. П. Будяковой [2; 6]. Смысл кодирования состоит в переводе какого-либо содержания из одной формы в другую. Н. Г. Салмина определяет кодирование (декодирование) как вид знаково-символической деятельности, заключающийся в «переводе реальности (или текста, описывающего реальность) на знаково-символический язык» [6, с. 84].

Вместе с тем Н. Г. Салмина отмечает, что схематизация выполняет в познании вспомогательную функцию, являясь средством для ориентировки в реальности [6, с. 190]. В психолого-

педагогической литературе она рассматривается как вариант моделирования (например, в работах Б. Ф. Ломова, И. С. Якиманской, А. Д. Ботвинникова, А. Я. Блоуса, А. А. Литвинюк и др.).

По мнению О. В. Белановской, появление самосознания связано с развитием речи как самого распространенного примера знаково-символической деятельности. Самосознание в дошкольном возрасте представлено двумя его компонентами: самопознанием и самооценкой. Центральным новообразованием самосознания дошкольника является самооценка. В первой половине данного возраста у ребенка еще нет адекватного знания себя и самоотношения, поэтому решающее значение приобретает характер взаимоотношений ребенка со взрослыми, в первую очередь с родителями [3, с. 40]. Таким образом, источником первичной самооценки личности дошкольника становится отношение к нему взрослого.

На развитие самосознания и процесс овладения знаковыми действиями большое влияние оказывает близкий социум: родители, бабушка, дедушка, братья и сестры. Социальная среда в нашей теоретической модели выступает в качестве медиатора процесса развития знаково-символической деятельности и самосознания.

Взаимодействие между компонентами структуры теоретической модели носит связный характер, т. е. развитие одного из компонентов модели будет инициировать развитие других компонентов, и наоборот, депривация любого из компонентов структуры будет вызывать отставание в развитии других [3, с. 41].

Данная теория положена в основу нашего исследования. В качестве субстратных атрибутов на концептуальном уровне выступает знаково-символическая деятельность, концептуальными признаками которой является «внутреннее-внешнее».

На метасистемном уровне концептуальными признаками остаются «внутреннее-внешнее», а типологическими элементами служат «дошкольник — знак».

На общесистемном уровне системные отношения определяются следующим образом: «индивид (дошкольник) — среда (знаки)» и «среда (знаки) — индивид (дошкольник)». Типологические элементы на общесистемном уровне — «индивид (дошкольник) и среда (знаки)».

Теоретический уровень включает в себя системные отношения и модельные связи. В качестве системных отношений выступают «индивид (дошкольник) — среда (знаки)» и «среда (знаки) — индивид (дошкольник)». Модельными связями на теоретическом и эмпирическом уровнях определено следующее: развитие знаковых форм поведения изменяет сознание дошкольника.

На методологическом уровне в качестве феноменологической зависимости рассматривается корреляция между различными формами знаково-символической деятельности и самосознания. В качестве методологического взаимодействия на методическом уровне рассматривается оценка уровня развития разных форм знаково-символической деятельности и самосознания [3, с. 42].

Исходя из полученных данных, мы можем прийти к выводу, что формирование и развитие знаково-символической деятельности происходит в тесной взаимосвязи с социальной средой.

Социальная среда выступает фактором, обуславливающим развитие знаково-символической деятельности и формирование самосознания, а также связь между ними.

В рамках нашего исследования мы изучили особенности развития знаково-символической деятельности у детей на разных этапах дошкольного возраста. Целью данного исследования явилось выявление преобладающего типа знаково-символической деятельности на каждом возрастном этапе у дошкольников.

В целях проведения исследования применялись следующие экспериментальные методики: «Замещение» Л. С. Выготского, «Пуговицы», «Круг» П. Я. Кезса. Все методики были отобраны ранее по результатам пилотажного исследования. Данные методики понятны детям дошкольного возраста, основываются на определенной игровой деятельности и помогают установить положительный контакт с ребенком.

Результаты исследования и их обсуждение. В ходе данного исследования были получены следующие результаты.

Значительных различий по критерию знаковой формы замещения на разных возрастных этапах не наблюдается. Наблюдается незначительный рост в уровне сформированности вербального и игрового замещения у дошкольников ($P < 0.001$): у детей 3—4 лет уровень замещения полностью сформирован у 64 % дошкольников, у детей 4—5 лет — 68 %, 5—7 лет — у 72 %. Эти данные позволяют утверждать, что к старшему дошкольному возрасту замещение сформировано у абсолютного большинства дошкольников.

Изучение моделирования показывает, что начало его развития приходится на средний дошкольный возраст. Дети 3—4 лет испытывают значительные трудности при необходимости использовать моделирующие действия ($P < 0.001$): у 55 % детей выявлен низкий уровень развития моделирования, у 34 % — средний, 11 % детей имеют высокий уровень развития моделирования. В возрасте 4—5 лет данные показатели несколько выше, но незначительно: 38 % — низкий уровень развития, 49 % — средний, 13 % — высокий. Дети 5—6 лет значительно лучше используют моделирующие действия: у 57 % детей выявлен средний уровень развития моделирования, у 43 % — высокий. Полученные данные позволяют сделать вывод о том, что в старшем дошкольном возрасте моделирование как тип знаково-символической деятельности активно формируется.

Умственное экспериментирование также активно формируется лишь в старшем дошкольном возрасте. Так, в группе детей 3—4 лет ($P < 0.001$) у 89 % детей был выявлен низкий уровень развития умственного экспериментирования, лишь у 11 % — средний. В среднем дошкольном возрасте низкий уровень экспериментирования наблюдался у 70 % детей, средний — у 22 %, высокий — лишь у 8 %. Значительные изменения результатов зафиксированы в группе старших дошкольников, где дети показывают гораздо лучшую способность оперирования моделями в умственном плане: у 41 % детей наблюдался средний уровень, у 57 % — высокий. Лишь 2 % детей этой группы показали низкий уровень экспериментального моделирования.

По результатам исследования мы можем заключить, что пик развития знаково-символической деятельности у дошкольников приходится на старший дошкольный возраст. Вместе с тем дети младшего дошкольного возраста преимущественно используют игровое и вербальное замещение.

Заключение. Замещение как тип знаково-символической деятельности формируется уже в младшем дошкольном возрасте. Вплоть до старшего дошкольного возраста это новообразование является ведущим. Пик формирования моделирования и умственного экспериментирования приходится на старший дошкольный возраст. В дальнейшем наше исследование будет направлено на изучение связи в диаде «знаково-символическая деятельность — самосознание» на всех этапах дошкольного возраста.

Список цитированных источников

1. *Выготский, Л. С.* Педагогическая психология / Л. С. Выготский. — М. : АСТ : Астрель, 2010. — 671 с.
2. *Глотова, Г. А.* Человек и знак. Семиотико-психологические аспекты онтогенеза человека / Г. А. Глотова. — Свердловск : Изд-во УГУ, 1990. — 256 с.
3. Знаково-символическая деятельность как основа успешности школьного обучения : сб. науч. тр. / Бел. гос. пед. ун-т им. М. Танка ; под ред. О. В. Белановской, В. И. Секун. — Минск : БГПУ, 2003. — Вып. 5. — С. 38—43.
4. *Ильенков, Э. В.* Проблема идеального / Э. В. Ильенков // *Вопр. философии.* — 1979. — № 6. — С. 128—140.
5. *Сапогова, Е. Е.* Ребенок и знак. Психологический анализ знаково-символической деятельности дошкольника / Е. Е. Сапогова. — Тула : Приок. книж. изд-во, 1993. — 264 с.

Поступила в редакцию 22.10.2020.

УДК159.9231

Н. Д. ДжигаУчреждение образования «Барановичский государственный университет», ул. Войкова, 21,
225404 Барановичи, Республика Беларусь, +375 (29) 246 27 56, 555osipova@mail.ru

СОЗИДАНИЕ КАК ПРОЦЕСС СТАНОВЛЕНИЯ ПРОДУКТИВНОГО СУБЪЕКТА ОБРАЗОВАНИЯ СРЕДСТВАМИ ИННОВАЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

В статье, посвященной памяти известного, авторитетного ученого в области психологии Александра Тимофеевича Ростунова, раскрывается авторская трактовка созидания как преобразовательной деятельности студентов по развитию направленности их личности средствами инновационных образовательных технологий. Приведены конкретные высказывания Александра Тимофеевича по его исследованиям направленности личности, которые близки пониманию автора. Раскрывается авторское понимание направленности личности. Особое значение уделяется описанию применения инновационных образовательных технологий по формированию направленности личности. Представлено краткое описание инновационных образовательных технологий, применяемых в преподавании психологических дисциплин в направлении формирования у будущих специалистов готовности к созиданию. Представлены результаты эмпирического исследования взаимосвязи направленности личности со свойствами личности студентов, являющихся участниками экспериментальной программы по формированию готовности к созиданию.

Ключевые слова: направленность личности; созидание как преобразовательная деятельность; студент-психолог; саморазвитие; самосовершенствование; самореализация потенциальных возможностей; инновационные образовательные технологии; созидательная продуктивность.

Библиогр.: 12 назв.

N. D. JuhaBaranovichi State University, 21 Voykova Str., 225404 Baranovichi,
the Republic of Belarus, +375 (29) 246 27 56, 555osipova@mail.ru

CREATION AS A PROCESS OF FORMATION OF A PRODUCTIVE SUBJECT OF EDUCATION BY MEANS OF INNOVATIVE EDUCATIONAL TECHNOLOGIES

The article, dedicated to the memory of the famous, authoritative scientist in the field of psychology, Alexander Timofeevich Rostunov, reveals the author's interpretation of creation as a transformative activity of students in the development of the orientation of their personality by means of innovative educational technologies. The specific statements of Alexander Timofeevich on his research of personality orientation are given, which are close to the understanding of the author. The author's understanding of personality orientation is revealed. Particular attention is paid to the description of the use of innovative educational technologies for the formation of the orientation of the personality. A brief description of innovative educational technologies used in teaching psychological disciplines in the direction of forming a willingness to create in future specialists is presented. The article presents the results of an empirical study of the relationship between personality orientation and personality traits of students who are participants in an experimental program for the formation of readiness to create.

Key words: personality orientation; creation as a transformative activity; student psychologist; self-development; self-improvement; self-realization of potential opportunities; innovative teaching educational technologies; creative productivity.

Ref.: 12 titles.

Введение. Александр Тимофеевич Ростунов, доктор психологических наук, профессор, полковник, родился 19 ноября 1920 года. Ему исполнилось бы 100 лет в 2020 году. Это был великий отечественный ученый, настоящий психолог, доктор психологических наук,

профессор, первооткрыватель основ профпригодности и выбора профессии, профессионального самоопределения, профессиональной и личностной направленности, мотивации, профессиональной ориентации, профессионального просвещения, профадаптации. Являлся руководителем экспериментальных программ двухпрофильного и многопрофильного обучения школьников. В учреждении образования «Барановичский государственный университет» 12 ноября 2020 года проведена международная научно-практическая конференция, посвященная 100-летию со дня рождения А. Т. Ростунова.

Созидание характеризуется нами как процесс становления продуктивного субъекта образования в преобразовательной деятельности разных уровней продуктивности по генерированию и воплощению нового или воспроизводству модифицированных социально значимых материальных и духовных продуктов в соответствии с социально-профессиональными нормами и направленностью творческой активности, способствующих продуктивной актуализации природных потенциалов в создаваемых деятельностных продуктах [1; 2]. Это одна из естественных форм реализации субъектом образования потребности в поиске самоутверждения и признания другими, направленность на достижение социально значимых целей, характеризуется субъективной новизной. Исходя из наших исследований и психологического наследия А. Т. Ростунова, чтобы достичь созидания, необходимо изучить направленность личности, ее составляющие, взаимосвязь ее со свойствами личности, а только потом подбирать методический инструментарий образовательных технологий [1; 2, с. 237—240, 383—391].

Материалы и методы исследования. Методами исследования выступили: теоретико-библиографический анализ, ретроспективный анализ. Мы опирались на комплексный акмеологический, системный и субъект-субъектный подходы, основополагающие принципы акмеологии психологии, а также на научный опыт не только А. Т. Ростунова, но и Б. Г. Ананьева, А. А. Деркача, Н. В. Кузьминой, которые внесли значимый вклад в разработку акмеологической теории фундаментального образования и ее понятий: «акмеологическое развитие», «созидательная деятельность», «субъект», «субъектность преподавателя», «субъектность студента».

База исследования — учреждения высшего образования Минска и Санкт-Петербурга (1992—2013), БарГУ (2019—2020).

В целях проведения исследования была составлена программа, включающая следующие этапы:

- 1) теоретический анализ литературы по исследуемой теме, подбор методов и методик исследования, формирование выборки исследования;
- 2) проведение исследования, направленного на изучение формирования направленности личности, диагностику личностных свойств, соответствующих профессиональным требованиям, мотивации и аффиляции, ценностных ориентаций, направленности личности на себя, на дело и общение [3, с. 28—31, с. 53—63];
- 3) качественный и количественный анализ результатов исследования.

Результаты исследования и их обсуждение. Созидание изучено на выборке 2 430 респондентов психолого-педагогических, филологических, экономических, юридических, технических, сельскохозяйственных специальностей на экспериментально-исследовательской площадке семи учреждений высшего образования Республики Беларусь, средних школ и МУПК (420 учащихся), а также Смольного института Российской академии образования в Санкт-Петербурге в 1986—2013 годах [2, с. 10]. Результаты исследования опубликованы в 30 журналах ВАК Республики Беларусь, Российской Федерации и Украины и в 5 монографиях.

В 2019—2020 годах изучено формирование направленности личности как одного из основных компонентов созидания членов студенческой научно-исследовательской лаборатории «Созидание продуктивного субъекта образования» (далее — СНИЛ) на базе БарГУ.

Формирование направленности личности студентов осуществлялось посредством внедрения инновационных образовательных технологий и индивидуальных программ осознанной саморегуляции созидания продуктивного субъекта образования. Индивидуальная программа, составленная с каждым членом СНИЛ, позволяет активизировать способность субъектов образования к нестандартному мышлению, мотивировать к самосовершенствованию, самоконтролю, обеспечивает формирование осознанной цели саморегуляции развития созидательной деятельности; направленности личности как основного компонента созидательной деятельности; самооценки реальных, эталонных и идеальных свойств личности, соответствующих профессиональным требованиям будущего психолога, интеллектуальных функций, коммуникативных, организаторских, духовных способностей, ценностей культуры студентов-психологов от «я-реальное» к «я-будущее», «я-созидатель», «я-преобразователь», «я-профессионал», «я — образ-результат».

Наши эмпирические исследования членов СНИЛ показали, что 45 % студентов направлены на общение, 35 % — на дело (психологическую будущую деятельность), а 20 % — на себя. Выявлена взаимосвязь направленности личности ($r_s = 0,76$; $p < 0,001$) членов СНИЛ со свойствами личности. Наиболее тесную связь приобретает направленность личности и чувствительность ($r_s = 0,62$), эмоциональная устойчивость ($r_s = 0,47$). Связь положительно умеренная с высокой нормативностью поведения ($r_s = 0,47$), уверенностью ($r_s = 0,42$), добродетельностью ($r_s = 0,44$), экспрессивностью ($r_s = 0,36$), общительностью ($r_s = 0,34$), смелостью ($r_s = 0,36$), откровенностью ($r_s = 0,33$) [3, с. 53—63].

При изучении мотивации достижения успеха и аффиляции у членов СНИЛ, для развития которых была реализована разработанная коррекционная программа по достижению успеха, преодолению неудач «Как стать успешным», выявлено, что у большинства членов СНИЛ преобладает предрасположенность к достижению успеха [4].

Направленность — это сложное психологическое свойство, представляющее устойчивую систему внутренних осознанных побуждений человека (влечения, потребности, мотивы, интересы, склонности, ценностные ориентации, перспективы, идеалы), его далеких и близких жизненно важных целей, установок и стремлений, проявляющихся в активной деятельности по их достижению. Это глубоко мотивированное и в большей или меньшей мере осознанное стремление к созидательной деятельности или к группе взаимосвязанных деятельностей, исходя из исследований А. Т. Ростунова и Н. Д. Джиги [1; 5]. По мнению А. Т. Ростунова, направленность — это личностно и профессионально важное для созидания и самосозидания продуктивного субъекта образования свойство личности, являющееся основным в характеристике личности преподавателя и психолога [5; 6]. От нее зависит общее направление жизни, творческой деятельности человека, развитие сенсорных, перцептивных, аттенционных, психомоторных, мнемических, имажетивных, мыслительных и волевых качеств. Они, как отмечалось А. Т. Ростуновым, эволюционируют в ходе акмеологического сопровождения и влияют на успешность профессиональной деятельности будущего специалиста [5].

Исходя из наших исследований, направленность возникает как итог мыслительной работы психолога, как результат интуитивной и логической оценки того, что происходит в сфере общественной жизни, каково ее нынешнее состояние и что предстоит в будущем. Деятельность, в которой реализуется направленность, и те способы, которые по преимуществу выбирает субъект, реализуя свои мотивы, индивидуальны и связаны с присущими этому субъекту особенностями. Ему не остается ничего другого, как подавлять и задерживать мотивы достижения, побуждения, идущие вразрез с его направленностью, по мнению А. Т. Ростунова. В этих случаях иногда создается психологический конфликт, а положительные или отрицательные его решения одинаково трудны и болезненны для того, кому приходится его переживать [5].

Настойчивое стремление реализовать себя в созидательной деятельности становится для субъектов образования постоянной направленностью. Отсутствие этой созидательной деятельности порождает беспокойство. Главную же роль в направленности играют мотивы, воля, побуждающие к той созидательной деятельности, в которой люди подобного типа могут реализовать свои генетические особенности. Развить мотивы и мотивацию у студентов, интерес и любовь к психологии можно только средствами инновационных образовательных технологий, по мнению А. Т. Ростунова и Н. Д. Джиги [1; 5].

Обучение, стимулирующее положительные изменения в направленности личности студента, можно организовать средствами технологий тренингов и деловых игр, т. е. инновационных образовательных технологий. Оно призвано готовить студента к обучению и для дальнейших активных действий в своей непосредственной сфере деятельности [7; 8].

Само слово «технология» происходит от греческих слов «искусство», «мастерство» и «учение». Термин «технология» — это совокупность психолого-педагогических установок, определяющих специальный набор и компоновку форм, методов, способов, приемов обучения, воспитательных средств, т. е. организационно-методический инструментарий психолого-педагогического процесса [9]. Отметим, что в отличие от технологии в методике акцент делается на вариативности, творческом отношении к применению тех или иных методов, приемов, а в технологии — на процессуальности, расчете, воспроизводимости, устойчивости результатов. Если методики имеют мягкий, рекомендательный характер (преподаватель вправе в большей или меньшей степени следовать советам методических пособий), то технологии обучения предписывают определенную последовательность деятельности обучаемых и управляющих действий педагога, отступление от которой разрушает целостность образовательного процесса, что может препятствовать достижению запланированного результата.

Технологии — это инструментарий психолого-педагогической деятельности. Сегодня насчитывается более сотни образовательных технологий, мы можем взять те, которые нам необходимы, которые приемлемы в нашей работе, чтобы стать созидателем как преобразователем своей личности, индивидуальности и субъекта деятельности, самореализовать свой потенциал будущего психолога [2; 10]. Мы применяем в своей работе на всех занятиях по психологии такие технологии: тренингов и деловых игр, игровые; проблемного обучения; индивидуализации обучения; программированного обучения; интерактивные (дискуссии, дебаты, соревнования); решения интеллектуальных задач (ТРИЗ); развивающего обучения Л. В. Занкова и В. В. Давыдова; лично ориентированные; саморазвивающего обучения; здоровьесберегающие; проектного обучения и др. [2; 5—12]. Особое внимание мы уделяем инновационным образовательным технологиям: по интеллектуальной разгрузке (М. А. Кремь); проективным методикам (Н. В. Кузьмина, Н. Д. Джига, Е. Н. Жаринова); инновационным технологиям (И. И. Цыркун, М. В. Дубовик, П. Д. Кухарчик); современным образовательным технологиям (В. С. Безруков, В. П. Беспалько, Г. К. Запрудский, С. С. Кашлева, Д. Г. Левитес, Г. К. Селевко, В. А. Слостенин), активным, интерактивным и рефлексивным методам обучения и др. [2; 5—9].

Особую значимость мы придаем *образовательной технологии сотрудничества*, которая имеет важное значение для созидания продуктивного субъекта образования и отличается демократизмом, равенством, партнёрством в субъект-субъектных отношениях. Находясь в сотрудничестве и сотворчестве, студенты вырабатывают общие цели своей деятельности, содержание, дают оценки.

Технологии свободного воспитания предоставляют студенту свободу выбора и самостоятельности в разных сферах его жизнедеятельности.

Личностно ориентированные технологии ставят в центр всей образовательной системы личность студента, обеспечение комфортных, бесконфликтных, безопасных условий его развития, реализации природных потенциалов. Они направлены на поддержку личности и помощь ей.

Мы применяем инновационные технологии творческого развития — проектной деятельности и использования интеллект-карт. Особенностью проектной деятельности является то, что она помогает связать образовательный процесс с жизненной ситуацией, укрепляет навыки исследовательской деятельности, умение творить, планировать и работать в команде. Особо следует отметить еще одну технологию, имеющую творческое направление. Технология ТРИЗ (Inventive Problem Solving Theory — теория решения изобретательских задач), которая позволяет осваивать сложные материалы в простой и доступной форме. Следует отметить, что для развития творческого мышления используется технология применения интеллект-карт. Эта технология была создана известным психологом Т. Бьюзеном, потом использована О. В. Епишевой [7]. Мы с членами СНИЛ составляем «Индивидуальную программу своей осознанной саморегуляции созидания продуктивного субъекта образования», и по интеллект-картам они рассказывают, что и как они достигли при саморазвитии направленности личности от «я-реальное» к «я-идеальное», «я — образ-результат», «я-будущее», «я-созидатель».

Инновационные образовательные технологии позволяют регулировать обучение, направлять его в нужное русло [9; 12]. Они улучшают течение процесса обучения, воспитания и его результаты. Они могут быть направлены на содержание, условия, результаты образовательной деятельности, по мнению А. Т. Ростунова.

Анализируя признаки инновационных образовательных технологий, необходимо отметить, что по своему основному смыслу они относятся не только к созданию и распространению опыта, но и к преобразованиям, т. е. к созиданию продуктивного субъекта образования, изменениям в образе деятельности, стиле мышления, в формировании направленности личности, индивидуальности, субъекта деятельности и самой образовательной системы в целом, как и предполагал А. Т. Ростунов в XX веке [5; 6].

Таким образом, инновационные образовательные технологии, базирующиеся на идеях личностного и акмеологического подходов, синтезе двух культур (технической и гуманитарной) [5—7], обеспечивают развитие активности и продуктивности учленов СНИЛ. Подтверждением этому выступило участие членов СНИЛ в подготовке, организации и проведении международной научно-практической конференции, посвященной 100-летию со дня рождения А. Т. Ростунова, 12 ноября 2020 года на базе БарГУ. В конференции приняли участие 13 докторов наук, благодаря выступлениям которых студенты услышали на примере А. Т. Ростунова, каким должен быть психолог, профессионал, созидатель как преобразователь своей личности, индивидуальности и субъект-субъектного взаимодействия, как направленность влияет на саморазвитие человека. Они соприкоснулись с его нравственностью и духовностью.

В связи с тем, что в образовательные технологии входят инновационные методы [8; 9], мы постоянно используем их в преподавании психологических дисциплин.

Метод интеллектуальной разгрузки — метод постоянного решения нестандартных, а также психолого-педагогических и психолого-акмеологических задач и ситуаций перед началом каждого занятия по психологии (5—10 минут), что способствует развитию мышления, внимания студентов, а также саморазвитию и самосовершенствованию (ежедневные интеллектуальные 5—10-минутки по трем группам карточек по выбору: на 9—10, 8—7 или 6—5 баллов).

Метод портфолио — метод достоверной оценки результатов образовательной и профессиональной деятельности студентов.

Метод проблемного изложения — метод, при котором преподаватель, используя различные источники и средства, формулирует познавательную задачу перед изложением материала, а затем, приводя систему доказательств, сравнивая точки зрения, различные подходы, показывает способ решения проблемы.

Проблемно-поисковые методы обучения (усвоение знаний, развитие навыков) применяются в процессе частичной поисковой или исследовательской деятельности как студентов — членов СНИЛ, так и всех студентов-психологов; этот метод реализуется с помощью словесных, наглядных и практических методов обучения, интерпретируемых в ключе постановки и разрешения проблемной ситуации и решения психолого-педагогических ситуаций на практическом занятии: «Превращаем проблему в цель», «Плохо — хорошо».

Методы «Дискуссии-круги»; «Стол переговоров»; «Аналитик», «Аппонент», «Рецензент»; «Интеллектуалы»; «Креативность»; «Я самый-самый», «Мозговой штурм» и многие другие. Нами проводятся постоянно лекции-дискуссии, лекции-конференции, лекции — мозговой штурм, лекции с элементами дискуссии или диспута и др.

Для активизации внимания мы на практических занятиях по 5—10 минут применяем активные, рефлексивные, коммуникативные методы взаимодействия, игровые методы и многие другие, описанные в трех монографиях [1; 2, с. 237—240, 383—391; 10, с. 171—178], комплексные игры: физические игры, или игры тела (двигательные); интеллектуальные, или игры ума; социальные игры, или игры души (сюжетно-ролевые, деловые — организационно-деятельностные, имитационные, коррекционные игры, которые способны оказать помощь обучающимся с отклоняющимся поведением, помочь им справиться с переживаниями, препятствующими их нормальному самочувствию и общению со сверстниками в группе [10, с. 186—191].

Особую значимость мы придаем инновационной образовательной технологии деловых игр и тренингов: «Креативность (созидательность) как один из компонентов современного психолога», «Формирование коммуникативных компетенций», «Эффективное психологическое общение». Проведены тренинги: личностного роста, креативности, вербального и невербального общения, я-созидатель, тренинг коммуникативности, я самый-самый и многие другие активные, рефлексивные и коммуникативные инновационные методы обучения [10, с. 163—178]. Мы продолжаем работу с членами СНИЛ над коррекционной программой по достижению успеха и преодолению неудач. Если в 2019/2020 учебном году изучили создающую визуализацию «Как стать успешным», то в этом учебном году намечен конкретный план преодоления неудач [10, с. 184—192].

Заключение. Наши дефиниции не претендуют на хрестоматийность, это наше видение проблемы, во многом совпадающее с мнением А. Т. Ростунова.

Значимость профессиональной направленности личности и ее формирование в психологическом наследии А. Т. Ростунова раскрывается в актуализации продуктивной созидательной деятельности у субъектов образования средствами инновационных образовательных технологий. Благодаря формированию педагогической направленности студентов перестраиваются их личностные характеристики: усердие, настойчивость, добросовестность, воля, увлеченность будущей психолого-педагогической профессией.

Подчеркнем, что использование инновационных образовательных технологий способствует формированию профессиональной направленности личности и ее составляющих, как основного компонента созидания, повышают качество образовательного процесса и усвоение программы по психологии.

Инновационные технологии — психолого-педагогические технологии на основе активизации и интенсификации деятельности студентов. Использование инновационных образовательных технологий необходимо для совершенствования образовательного процесса, созидания как преобразовательной деятельности студентов по становлению личности, индивидуальности, субъекта деятельности и общения. В целом под инновационными образовательными технологиями мы понимаем прогрессивное начало в развитии учреждения образования по сравнению со сложившимися традициями и практикой.

Использование эффективных путей применения инновационных образовательных технологий обеспечивает оптимальные пути формирования направленности личности как членов

СНИЛ, так и студентов по психологии к саморазвитию, постоянному самосовершенствованию, раскрытию реальных и потенциальных возможностей самореализации и удовлетворяет потребность субъекта в переходе через себя сегодняшнего («я-реальное») к «я-будущему», «я-профессионалу», «я-психологу», «я-преобразователю», «я-созидателю» и усиливает потребность социума в готовности к самостоятельному поиску, формулированию и решению предстоящих задач созидательной деятельности в новой профессиональной среде средствами инновационных образовательных технологий.

Применяемые нами индивидуальные программы осознанной саморегуляции созидания продуктивного субъекта образования способствуют мотивированию студентов и формированию направленности личности не как внешней по отношению к ним, а как результата собственной творческой деятельности средствами вышеназванных инновационных образовательных технологий.

Посвящается 100-летию со дня рождения созидателя продуктивного субъекта образования, великого отечественного ученого психолога, доктора психологических наук, профессора, моему научному руководителю А. Т. Ростунову, который последние десять лет работал заведующим отделом трудового обучения и профориентации НИИ педагогики Министерства образования БССР, а затем Национального института образования Республики Беларусь, а также руководителем лаборатории проблем высшей школы Национального института образования Министерства образования Республики Беларусь, который принял активное участие в разработке концепции высшего образования, был действительным членом Московской академии акмеологических наук, возглавляющим Минскую секцию Белорусского отделения Академии акмеологических наук и научно-исследовательскую лабораторию высшей школы от Министерства образования Республики Беларусь. А. Т. Ростунов вел активную преподавательскую деятельность в БГУКИ, был членом совета по защите докторских диссертаций в Республике Беларусь, Российской Федерации и на Украине.

Печатается по рецензии Г. В. Лосика, доктора психологических наук, профессора учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка».

Список цитированных источников

1. Джига, Н. Д. Направленность личности студентов : монография / Н. Д. Джига. — Минск : МИТСО, 2004. — 204 с.
2. Джига, Н. Д. Акме-психология продуктивного субъекта образования : монография / Н. Д. Джига. — Гродно : ГрГУ им. Я. Купалы, 2015. — 431 с.
3. Корелин, А. Большая энциклопедия психологических тестов / А. Корелин. — М. : Эксмо, 2006. — С. 28—30; 53—64.
4. Мехрабиан, А. Методика ориентированного определения предпочтительного типа будущей профессии (в модификации М. Ш. Магомед-Эминова) / А. Мехрабиан. — М., 2002 (Сер. «Библиотека развития образования»).
5. Ростунов, А. Т. Психологическая подготовка школьников к труду и выбору профессии / А. Т. Ростунов. — Минск : НИО, 1995. — 92 с.
6. Ростунов, А. Т. Формирование профессиональной пригодности / А. Т. Ростунов. — Минск : Высш. шк., 1998. — 286 с.
7. Епишева, О. В. Инновационные процессы в образовании / О. В. Епишева. — Тюмень, 2019. — 320 с.
8. Цыркун, И. И. Инновационное образование педагога: на пути к профессиональному творчеству : пособие / И. И. Цыркун, Е. И. Карпович. — Минск : БГПУ, 2006. — 311 с.
9. Селевко, Г. К. Современные образовательные технологии / Г. К. Селевко. — М. : Нар. образование, 2018. — 256 с.
10. Джига, Н. Д. Консультативная психология: теория и практика : монография / Н. Д. Джига. — Барановичи : БарГУ, 2019. — 200 с.
11. Развитие интеллектуального и творческого потенциалов личности будущего педагога: культурно-психологический концепт : монография / П. Д. Кухарчик [и др.] ; под общ. ред. И. И. Цыркуна. — Минск : БГПУ, 2010. — 232 с.
12. Педагогические системы и технологии: лабораторный практикум : учеб.-метод. пособие / И. И. Цыркун [и др.] ; под ред. И. И. Цыркуна, М. В. Дубовик. — Минск : ТетраСистемс, 2010. — 224 с.

Поступила в редакцию 08.12.2020.

УДК 159.9.15

Н. В. Кузьмина¹, Т. В. Нешерет²

¹Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Кабардино-Балкарский государственный университет им. Х. М. Бербекова», ул. Чернышевского, 173, 360004 Нальчик, Кабардино-Балкарская Республика, Andromeda55@mail.ru

²Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого», ул. Политехническая, 29, 195251 Санкт-Петербург, Российская Федерация, netatiana@rambler.ru

А. Т. РОСТУНОВ И СОВРЕМЕННАЯ АКМЕОЛОГИЯ

Статья посвящена анализу истории развития и становления новой науки — акмеологии. Дан анализ основным подходам в ее становлении и современного состояния акмеологии в образовательных организациях России и бывших республиках СССР. Представлен обзор работ и идей профессора А. Т. Ростунова, показана многогранность научных интересов автора и наиболее актуальных тем, которые оказали влияние на становление акмеологии и могут представлять интерес в ближайшем будущем. Представлен обзор научных исследований учеников А. Т. Ростунова. Раскрыто понятие «кате» («упадок») как противоположное понятию «акме» («вершина»), понимание зрелости человека в русле акмеологии. Показаны возможные перспективы развития акмеологической науки и практики в Республике Беларусь.

Ключевые слова: акмеология; катабология; развитие; психология труда; зрелость.

Библиогр.: 8 назв.

N. V. Kuzmina, T. V. Nescheret

¹Kabardino-Balkarian State University named after Kh. M. Berbekova, 173 Chernyshevsky Str., 360004 Nalchik, Kabardino-Balkarian Republic, Andromeda55@mail.ru

²St. Petersburg State Polytechnic University of Emperor Peter the Great, 29 Polytechnicheskaya Str., 195251 St. Petersburg, Russian Federation, netatiana@rambler.ru

A. T. ROSTUNOV AND MODERN ACMEOLOGY

The article is devoted to the analysis of the history of the development and formation of the new science of acmeology. The analysis of the main approaches in its formation and the current state of acmeology in educational institutions of Russia and the former republics of the USSR is given. An overview of the works and ideas of Professor A. T. Rostunov is presented, the multifaceted scientific interests of the author and the most relevant topics that influenced the formation of acmeology and may be of interest in the near future are shown. The review of scientific research of A. T. Rostunov's students is presented. The concept of kate (decline) is revealed as the opposite of the concept of akme (summit), the understanding of human maturity in the mainstream of acmeology. Possible prospects for the development of acmeological science and practice in the Republic of Belarus are shown.

Key words: acmeology; katabology; development; labor psychology; maturity.

Ref.: 8 titles.

Введение. Акмеология — наука, которая в своем становлении и развитии прошла длительный путь, ее можно назвать молодой и древней. Древней — потому что первые упоминания о ней можно найти в трудах древних греков, а молодой — потому что только в 1991 году Госкомитет по науке и технике утвердил акмеологию как новую область знаний в системе наук о человеке. Профессор Н. А. Рыбников в 1928 году для изучения и разработки раздела психологии взрослых людей предложил термин «акмеология», которую он определил как науку о развитии зрелого человека, в отличие от педологии — науки о детях [1].

Акмеология — новая междисциплинарная наука о «человеке развивающемся», о закономерностях, обеспечивающих оптимальное раскрытие творческих возможностей личности, достижении вершин социального успеха и профессионального мастерства. Акмеология изучает развитие личности под влиянием самоопределения, жизненного опыта, социального окружения и образования, разрабатывает консультационные и тренинговые психотехнологии личностного роста.

В 1968 году Б. Г. Ананьев нашел место акмеологии в системе наук, изучающих возраст и фазы жизни человека как индивида, расположив их в такой последовательности: эмбриология человека, морфология и физиология ребенка, педиатрия, педагогика, акмеология и геронтология. Акме им определялось как период активного развития и овладения полным комплексом социальных и профессиональных функций взрослого человека, как наука, изучающая феноменологию, закономерности, механизмы и способы развития человека на ступени его зрелости и при достижении им наиболее высокого уровня в этом развитии [2]. Новой научной специальности присвоены шифр и название: 19.00.13 «Психология развития, акмеология».

Материалы и методы исследования. В качестве методов исследования выступили методы теоретического анализа литературы и источников. Материалы исследования — научные труды ученых, подготовленные в русле акмеологии.

Результаты исследования и их обсуждение. Профессиональное становление находится в центре акмеологических исследований. Взрослого человека невозможно представить вне профессиональной деятельности. 25 декабря 1992 года была создана кафедра акмеологии и психологии профессиональной деятельности в РАНХиГС при Президенте Российской Федерации. Основатель кафедры — ее заведующий и руководитель А. А. Деркач (1992—2020). В рамках этого подхода акмеология была определена как научно-прикладное направление в системе человекознания, нацеленное на выявление закономерностей, факторов и условий самореализации творческого потенциала человека в жизни и профессиональной деятельности. В дальнейшем это направление складывалось как интегративное на стыке психологических и педагогических исследований о ценности личности, ее совершенствовании и способности конструктивно осуществлять профессиональную деятельность, реализовывать социальную роль в обществе.

Другое направление в развитии акмеологии представляют работы Н. В. Кузьминой и ее учеников, изучающих влияние способностей взрослого человека на меру продуктивной деятельности при достижении результата. В 1989 году основана Всесоюзная акмеологическая ассоциация, а в 1992-м открыта Академия акмеологических наук как сообщество ученых, осуществляющих акмеологические исследования и проводящих научно-практические конференции по актуальным проблемам акмеологии.

В 1993 году в Санкт-Петербурге начала работу Первая научная сессия Академии акмеологических наук. Проведение сессий стало традиционным: каждый год по сей день представляются творческие разработки и проходят обсуждения по актуальным проблемам и задачам акмеологии. В 1995 году было создано высшее учебное заведение «Санкт-Петербургская акмеологическая академия». Создателями данной академии являются Н. В. Кузьмина и А. М. Зимичев.

Эволюция развития акмеологического подхода в трудах Б. Г. Ананьева и Н. В. Кузьминой: от исследования взрослости как возрастного периода до изучения формирования профессионального мастерства, познания творческого потенциала личности и путей достижения индивидуальных, профессиональных и социальных вершин развития. В рамках первого подхода (А. А. Деркач, В. Г. Зазыкин, А. А. Бодалев) предметом акмеологии в широком понимании являются процессы, закономерности и механизмы, содействующие прогресс-

сивному развитию зрелой личности и её высоким личностно-профессиональным достижениям; в более узком понимании — поиск закономерностей саморазвития и самосовершенствования зрелой личности, самореализации в разных сферах, самообразовании, самокоррекции и самоорганизации. Основное внимание в данном подходе уделяется процессам и механизмам совершенствования человека. Согласно второму подходу предметом акмеологии является исследование закономерных связей и зависимостей между уровнями продуктивности и профессионализма созидательной деятельности отдельных специалистов и сообществ; факторов, содействующих и препятствующих самореализации творческих потенциалов на пути к вершинам созидательной деятельности [3].

Акмеология развивалась не только в Москве и Санкт-Петербурге (Ленинграде). Свое развитие это научное направление получило и в бывших республиках СССР: в Казахстане, Белоруссии, Украине, Латвии и во многих российских университетах. В 2000-х годах в ряде вузов открыта специализация «Акмеология» при кафедрах педагогики и педагогической психологии, факультетах психологии ЯрГУ имени И. Г. Демидова, такие специализации есть и в Костроме, Саратове, Рязани, Коврове, Воронеже, Ростове, Коломне, Иваново, Краснодаре, Нальчике и других городах России и бывшего СССР.

Одновременно в Белоруссии было создано отделение Акмеологической академии, которое возглавил А. Т. Ростунов (1920—1996). Это крупный специалист в области психологии труда и инженерной психологии, доктор психологических наук (1983), профессор (1988). Закончил Военную академию артиллерийской радиолокации и прошел путь в науке по своей акмеологической траектории. Заведовал отделом трудового обучения и профориентации Национального института образования Республики Беларусь, руководил научно-исследовательской лабораторией проблем высшей школы Министерства образования Республики Беларусь. Личное знакомство Александра Тимофеевича Ростунова с семьей Кузьминых, Ниной Васильевной и Евгением Сергеевичем, выявило общие взгляды и понимание цели научных исследований и методов получения достоверных научных результатов. Общая нравственная позиция и патриотизм были в равной мере присущи А. Т. Ростунову и Е. С. Кузьмину. Оба они — участники войны, психологи, горячо заинтересованные в продвижении научных разработок в практику, два красивых человека и внутренне, и внешне. Это ученые, внесшие значительный вклад в психологию и акмеологию.

Научная деятельность А. Т. Ростунова связана с проблемами формирования профессиональной пригодности специалистов операторского профиля к деятельности в обычных и экстремальных условиях. Методологически исходным является положение о том, что системно-образующий характер процесса профессионализации обуславливается закономерностями трудовой деятельности, которая, будучи социальной по природе, зависит от способностей личности, от возможностей развития и компенсации профессионально важных свойств. Определяющим признаком профессиональной пригодности человека являются его способности к выполнению какой-либо деятельности или нескольких деятельностей, к открытию и созданию новых ее типов. В формировании профессиональной пригодности выделяются: соответствующая мотивация, структура качеств личности, сочетание сенсорных, мнемических, логических, эмоционально-волевых и других компонентов психики, своеобразно преломляющихся и развивающихся в конкретных видах деятельности человека. Процесс формирования профессиональной пригодности рассматривается А. Т. Ростуновым как система, включающая в свой состав четыре функционально взаимосвязанные подсистемы: профориентация, профотбор, профподготовка, профадаптация. Каждая из указанных подсистем, в свою очередь, имеет несколько подсистем (блоков) более низкого ранга, обеспечивающих функционирование как соответствующей подсистемы, так и системы в целом. Основой построения системы формирования профпригодности специалиста выступает анализ и прогнозирование деятельности как условия обеспечения функционирования подсистем [4].

Впечатляет даже простое перечисление работ, выполненных А. Т. Ростуновым и его сотрудниками: актуальные проблемы непрерывного образования (философия непрерывного образования), подготовка психологов-исследователей, психодиагностика, общество и нравственность, компенсация различных психологических функций, психология образного восприятия индивида (в связи с работой на компьютере), изменение общения с внешним миром: компьютерные технологии, развитие психики, виртуальная реальность, перцептивные действия, профпригодность и профотбор, концепция развития высшей школы в новых условиях и др. Разработка этих вопросов внесла важный вклад в развитие акмеологии. Удивительна разносторонность представленных тем, цельность и взаимосвязанность которых становится понятной в связи с разными аспектами акмеологического знания. Без этого знания невозможно движение к вершине, понимание индивидуального стиля профессиональной деятельности, а в образовательной деятельности — субъекта образования — преподавателя и студента, обучающего и обучаемого.

Понятие субъекта образовательной деятельности раскрыто в работах Н. Д. Джиги, ученицы А. Т. Ростунова, ее научного руководителя по кандидатской диссертации «Направленность личности школьников на профессии сельскохозяйственного производства» (1996). Ее докторская диссертация по специальности 19.00.13 «Психология развития, акмеология» на тему «Психолого-акмеологическая концепция созидания продуктивного субъекта образования» внесла существенный вклад в развитие современной акмеологии и психологии развития, в созидание как преобразовательную деятельность по становлению личности, индивидуальности, субъекта деятельности [5]. Научный консультант диссертации — Н. В. Кузьмина, член-корреспондент РАО, доктор психологических и доктор педагогических наук, профессор, президент Общественной академии акмеологических наук. В настоящее время Н. Д. Джига — доктор психологических наук, профессор кафедры психологии и физического воспитания учреждения образования «Барановичский государственный университет».

Научные интересы А. Т. Ростунова и его учеников устремлены к изучению аспектов деятельности, которые обеспечивают успех в работе, делают труд продуктивным, а человека — созидателем. Общий объем подготовленных и изданных научных работ — более 130. Удивляет прозорливость исследователя: в своих работах он предвидел рост экстремальных условий труда, усиливающийся стресс, изменившиеся формы общения между людьми и с внешним миром (цифровизация и активное внедрение онлайн-обучения и общения), бурные, труднопрогнозируемые изменения внешней и внутренней среды [4; 6; 7].

Акмеология, расширяя границы понятия «акме», столкнулась с необходимостью постановки и решения проблемы его противоположного понятия — «кате» («низины»). Единство и в то же время противоположность понятий «акме» и «кате» позволяют предположить существование специфических закономерностей низинного этапа развития. Разрабатывается новое научное направление — катабология [8]. Если акме — это такое предельное состояние, достижение которого означает реализацию своей жизненной программы, то кате — это предельное состояние разрушения, гибели, требующее либо отмирания как ненужного, либо своего преодоления для нового движения к акме. Работы А. Т. Ростунова интересны и с точки зрения катабологии, особенно в аспекте преодоления и коррекции [4; 6; 7].

Развитие любого научного направления и акмеологии в частности обеспечивается разработкой научного знания, составляющего предмет науки, а также развитием научного общества, разрабатывающего это направление. Сейчас (по прошествии почти 30 лет становления и развития акмеологии) можно проследить особенности ее развития и совершенствования. Сообщество людей, объединенных совместной деятельностью, с течением времени проживает определенные стадии развития и «взросления»: рождение, детство, юность, зрелость, старение, возрождение. Представляется интересным обратиться к анализу этапов и стадий развития акмеологии и привлечь к этому анализу основные модели жизненного

цикла [1]. Суть этих моделей состоит в том, что жизненный цикл представляет собой последовательность сменяющих друг друга этапов или стадий, которые имеют свою логику изменений и определенные характеристики. Методика анализа жизненного цикла связана с осмыслением существующего опыта и оценкой сложившейся ситуации. Существует ряд важных вопросов, ответы на которые позволяют оценить критические точки актуального состояния и наметить направления дальнейшего развития [3]: что представляет собой наше общество сегодня? Чего мы достигли, чего — нет? Какие у нас накопились противоречия и трудности? Почему их не удаётся в полной мере преодолеть? Что нужно изменить для того, чтобы эти проблемы и трудности преодолевались легче и быстрее?

В рамках акмеологии зрелость человека и вершина этой зрелости («акме») понимаются как многомерное состояние взрослого человека, охватывающее значительный этап его жизни и показывающее, насколько он состоялся как физический индивид, как гражданин, как личность, как профессионал в какой-то области деятельности, как супруг, как родитель и т. п. Это состояние никогда не является статичным, а отличается большей или меньшей вариативностью и изменчивостью. Исследования зрелости взрослого человека с позиций разных наук позволили установить, что, как правило, не происходит одновременного достижения ступени зрелости по всем характеристикам. Время выхода человека на уровень акме как индивида, как личности, как субъекта творческой деятельности часто не совпадает (либо можно говорить лишь об относительном совпадении), поскольку наблюдаются разные темпы изменений в этих характеристиках (Б. Г. Ананьев [2], Н. Д. Джига [4]).

Подобного рода гетерохронность можно отнести и к акмеологическому сообществу. На этапе перехода акмеологического сообщества к зрелости важно ориентироваться на долгоживущие научные сообщества, которые отличают разработка творческих идей (креативный драйв), координация, руководство, сотрудничество.

Заключение. Проведенный анализ позволяет констатировать, что существуют все предпосылки для организации в Республике Беларусь Общественной академии акмеологических наук на базе учреждения образования «Барановичский государственный университет», которое способна возглавить Надежда Дмитриевна Джига, психолог и акмеолог по духу и образованию, педагог с большим опытом управленческой деятельности. Её докторская диссертация по психологии развития и акмеологии (специальность 19.00.13) защищена в марте 2014 года в Российской Федерации, нострифицирована в ноябре 2014 года в Республике Беларусь. Н. Д. Джига является активным действительным членом Общественной академии акмеологических наук (Санкт-Петербург). Ей удалось соединить в своей докторской диссертации «Психолого-акмеологическая концепция созидания продуктивного субъекта образования» психолого-акмеологическое наследие и опыт работы А. Т. Ростунова, ее научного руководителя, и идеи Н. В. Кузьминой, ее научного консультанта.

В Республике Беларусь существует творческое сообщество психологов, которым близки идеи акмеологии как науки о законах созидания и закономерностях самореализации творческих потенциалов взрослых людей средствами самореализации, самообразования, самоконтроля. Потребностям современного общества Беларуси для решения новых созидательных задач отвечают идеи, содержащиеся в системе понятий акмеологии, ее методах и уже полученных фактах.

Список цитированных источников

1. Кузьмина-Гаршина, Н. В. Акмеологическая теория повышения качества подготовки специалиста образования. Предмет акмеологии / Н. В. Кузьмина-Гаршина. — М., 2001 ; СПб., 2002.
2. Ананьев, Б. Г. Человек как предмет познания : монография / Б. Г. Ананьев. — СПб. : Питер, 2010. — 288 с.

3. Кузьмина, Н. В. Акмеологическая теория фундаментального образования (созидание духовных продуктов в свойствах субъектов образования средствами учебных дисциплин) : монография / Н. В. Кузьмина. — СПб. : Изд-во НУ «Центр стратегических исследований», 2012. — 382 с.
4. Ростунов, А. Т. Формирование профессиональной пригодности / А. Т. Ростунов. — Минск : Высш. шк., 1998. — 176 с.
5. Джига, Н. Д. Акме-психология созидания продуктивного субъекта образования : монография / Н. Д. Джига. — Гродно : ГрГУ им. Я. Купалы, 2015. — 431 с.
6. Ростунов, А. Т. Подготовка молодежи к службе в армии / А. Т. Ростунов, Л. А. Кандыбович, Г. В. Блях. — Минск : Нар. асвета, 1986. — 181 с.
7. Ростунов, А. Т. Профессиональная пригодность / А. Т. Ростунов, Л. А. Кандыбович, Г. В. Блях. — Минск : Высш. шк., 1984. — 186 с.
8. Пожарский, С. Д. Акмеология и катабология. Теория совершенствования человека : монография / С. Д. Пожарский. — СПб. : ЛЕМА, 2013. — 266 с.

Поступила в редакцию 04.12.2020.

Репозиторий БарГУ

УДК 612.53

Г. В. Лосик

Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка»,
ул. Советская, 18, 220030 Минск, Республика Беларусь, +375 (44) 561 72 22, georgelosik@yahoo.com

О ЗАПРЕТЕ «УБИВАТЬ» ЧЕЛОВЕКА И УМЕНИИ ПРОЩАТЬ ЕГО

В культуре взрослых и детей незапрещенными остаются игры с убийством другого человека. В то же время в христианской культуре убивать другого человека даже в мыслях возведено в грех. Чья же культура права? То ли культура поиска романтики острых новых ощущений, новых дуэлей, то ли культура христианского запрета мыслить об убийстве, мщении, превосходстве над другим, уподобляться животному? Чтобы ответить на этот вопрос, в статье рассматривается с новых позиций один феномен в функционировании психики и сознания человека. С позиций антропологического подхода в человеке вскрыт ранее неизвестный кибернетический канал самовосстановления его человеческой совести. Этот канал возможен только между людьми. Он реализуется в виде проведения человеком однажды в узкой субкультуре друзей натурального эксперимента (игры) по убийству другого человека.

Ключевые слова: рефлексия; перцептивные умения; кибернетика; антропологический подход; умение прощать.

Библиогр.: 10 назв.

G. V. Losik

Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank, 18 Sovetskaya Str., 220030 Minsk,
the Republic of Belarus, +375 (44) 561 72 22, georgelosik@yahoo.com

ON THE PROHIBITION “TO KILL” A HUMAN AND THE ABILITY TO FORGIVE HIM/HER

The games with the murder of another person are not prohibited in the culture of adults and children. At the same time, in the Christian culture, it is a sin to kill another person even in thought. What culture is right? Is it Either the culture of seeking romance for thrilling new sensations, new duels, or the culture of the Christian prohibition to think about murder, revenge, superiority over others, to become like an animal? To answer this question, the article examines from new positions one phenomenon in the functioning of the psyche and consciousness of a person. From the standpoint of the anthropological approach, a previously unknown cybernetic channel of self-restoration of his human conscience has been revealed in a person. This channel is only possible between people. By our hypotheses, a person, once in a narrow subculture of friends, to kill another person, realizes it in the form of a natural experiment (game).

Key words: reflection; perceptual skills; cybernetics; anthropological approach; the ability to forgive.

Ref.:10 titles.

Введение. В данной статье нами рассматривается один феномен в функционировании психики и сознания человека. С позиций антропологического подхода нами вскрыт в человеке, как мы считаем, ранее неизвестный кибернетический канал самовосстановления его человеческой совести. Этот канал возможен только между людьми. Он реализуется в виде проведения человеком однажды в узкой субкультуре друзей натурального эксперимента (игры) по убийству другого человека.

Человек сам, благодаря рефлексии, способности увидеть себя убитым другим человеком, запрещает себе убивать другого. Под рефлексией в психологии понимается среди про-

чего способность одного субъекта стать мысленно на место другого субъекта [1]. Это способность человека оценивать, судить, рассуждать, воображать некую окружающую ситуацию не со своей собственной, повседневной позиции, а на короткое время с позиции Другого. Такое свойство психики есть рефлексия первого порядка. Данное свойство рефлексии у субъекта может получить развитие до второго порядка. Ее суть заключается в способности субъекта воображать то, как представляет в воображении другой субъект его самого. Рефлексия, по Л. С. Выготскому, относится к высшим психическим функциям человека, ее нет у животных. Считается, что у ребенка способность к рефлексии не врожденная, а формируется в онтогенезе, причем механизм формирования достаточно сложен и связан с созреванием «зоны ближайшего развития», социализацией, системно организованным педагогическим процессом в семье, детском саду, школе, религиозным воспитанием.

Суть механизма формирования рефлексии у человека в феномене обогащения сенсорного образа внешнего явления, построенного в психике сигналами извне, обогащения моторными степенями свободы вариации этого образа, взятыми не извне, а из «экспериментов над самим собой». Рассматриваемое явление рефлексии имеет сложную природу: в нем реализуется декодирование принятых сведений о передатчике сообщений, но поступившим не от него, а «из себя», из факта антропоморфизма, т. е. сходства строения носителя информации у «человека-передатчика» и «человека-приемника».

Так, в сюжетно-ролевой игре ребенок «экспериментирует» на самом себе вариацию как душевных, так и физических степеней свободы. Ролевая игра, безусловно, упражняет детей в рефлексии, но она требует обязательно элементов реальности. В данной статье мы рассматриваем явление рефлексии, когда она реализуется без физической реальности, будем считать, что в этом случае ребенок совершает эксперименты в воображении со степенями свободы своей оценочной психической сферы, поведенческой сферы, мотивационной, нравственной, моральной. Эти сферы, во-первых, должны быть у ребенка уже заранее сформированы до некоторого ненулевого уровня. Во-вторых, рефлексия (я воображаю себе, как бы повел себя, почувствовал себя, устыдился и разозлился на меня в некой ситуации Другой) соотносится с высшими психическими функциями человека, эксперименты с воображением в виде рефлексии, в отличие от ролевых игр, подросток продолжает совершать даже повзрослев, а то и в течение всей жизни.

В сюжетно-ролевой игре ребенок сначала (до игры) совершает интериоризацию увиденного вовне, сначала переводит зрительные сцены в знаки. Однако потом (в игре) обратно совершает экстериоризацию этих знаковых сцен в физический мир ролевой игры. В рассматриваемом же нами новом случае, в «игре в рефлексии», ребенок не совершает обратно экстериоризацию ранее интериоризованного. Тем не менее мы считаем, что явление рефлексии, как и явление сюжетно-ролевой игры, представляет собой с точки зрения кибернетики необычный уникальный информационный феномен [2]. Рассмотрим его подробнее.

Материалы и методы исследования. *Рефлексия и понятие перцептивных действий.*

С точки зрения классической психологии социальная перцепция формирует у ребенка некоторые эталоны социальных явлений. Вместе с тем у этих эталонов возможны степени свободы их реализации, так что тот или иной субъект может отступить от сформированного в психике эталона. Социальный опыт, практика телесного и вербального общения субъекта с социумом формируют у него эталоны общепринятых понятий и эталоны общепринятых операций с ними, высшие психические функции человека в виде норм этикета, воли, совести, нравственности. Отступления в мыслях от эталонов могут совершаться субъектом как логически, так и по оценочным шкалам, которые у субъекта образуются в его психологическом пространстве. Эти вариации эталонов субъект способен мысленно совершать не в произвольных направлениях, а сообразно шкалам, сформировавшимся именно у него. В частности,

он способен вообразить у рефлекслируемого им человека те мотивы, которые присущи ему самому. Эти варианты проигрывания разных своих мотивов в воображаемом поведении реципиента мы называем, в терминологии В. А. Запорожца, перцептивными действиями [3]. В данном новом случае эти действия, в отличие от ролевой игры, наносятся в интеризованном, а не в реальном плане и наносятся в сформированном психологическом пространстве на «социальные эталоны». В этом пространстве в виде прочих абстрактных объектов могут быть сформированы в виде обобщенных образов образы близких тому субъекту людей, рефлекссию которых этот субъект хотел бы совершать. Этими людьми могут быть отец, мать, сестра, друг, недруг, оппонент, дискуссионщик, коллега по работе. Для этого, согласно нашей схеме, субъект совершает наедине с самим собой специальный «эксперимент», в котором в своем воображении проигрывает варианты присвоения своих мотивов в поведении рефлекслируемого субъекта. Оба субъекта в чем-то могут быть антропологически схожи, в чем-то антропологически отличны. Именно антропологический критерий в итоге такого проведенного в воображении эксперимента позволяет совершать естественный отбор: одни варианты динамики поведения рефлекслируемого субъекта оставлять, а другие отвергать. Препринятый, сформированный извне образ близкого и знакомого человека «обрастает» после эксперимента «нравственно разнонаправленными векторами». Они и добавляют в эталонный образ информацию о том, в каком направлении антропологически возможно изменение поведения рефлекслируемого человека в плане высших психических свойств, а в каком направлении невозможно. Благодаря такому экспериментированию субъект в его собственной поведенческой моторике может обнаруживать нереальность, практическую невозможность ряда тех вариаций, иллюзию реальности которых привносит сенсорно сформированный эталон. Сформированный в пространстве сенсорных шкал эталон может не выдержать в реальности испытания, если этот эталон в виде подражания повторяется в моторном пространстве субъекта. В. А. Запорожец отмечал, что социальная перцепция и мышление могут порождать фантазии у субъекта, которые отсекаются именно благодаря перцептивным воздействиям на реальные объекты. Таким образом, новым в этой схеме является утверждение, что обогащение информации об образе отца у сына может осуществляться без информации от отца. Анатомическое сходство, физическое сходство апартаментов квартиры их обитания, биологическое сходство пищи оказываются достаточными, чтобы образ отца информационно расширился в памяти сына. Мы тем самым предполагаем, что сыну достаточно провести мудрый эксперимент с самим собой, можно не брать эту информацию от отца, не видеть его поведение, не анализировать статистику о ней.

Критичность рефлексии к условиям ее формирования. Для формирования свойств рефлексии необходимо соблюдение строгих условий. Естественный ход перцептогенеза не рассчитан на автоматическое возникновение у ребенка рассматриваемого нами дополнительного контура обратной связи. Автоматическое формирование навыков рефлексии без обеспечения специальных педагогических условий, согласно нашей схеме, стало в настоящее время невозможным. До широкого проникновения в жизнь ребенка и подростка информационных технологий ребенок формировал по рассматриваемой нами схеме навыки рефлексии за счет сюжетно-ролевых уличных игр, живого общения со сверстниками, родителями в семье. Выполнялось в естественных условиях требование оставаться наедине с самим собой для «экспериментов» над своей внутренней нравственной сферой [4]. Но с развитием информационных технологий массовое времяпровождение молодежи в Интернете, социальных сетях, просмотре телепередач приводит к тому, что в сеансе общения с этими информационными источниками субъект проводит большую часть своего времени. У него не осталось времени для формирования способности к рефлексии, эмпатии, альтруизму. В сеансе работы в Интернете не выполняются условия кибернетической схемы для глубинного развития волевых навыков.

В настоящее время создается педагогическая ситуация, когда молодой человек может воспользоваться рассматриваемым каналом формирования рефлексии, но может и не воспользоваться. Мы приходим к выводу, что рефлексии нужно обучаться, причем в специальных условиях. Так, неблагоприятные внешние обстоятельства, вмешательство взрослых, отсутствие уединения для «эксперимента», условия социализации через Интернет, пущенные на самотек, могут помешать ему это сделать.

Если субъект идет на то, чтобы воспользоваться этим механизмом, то, как отмечалось в работе [5], он обязан соблюдать, согласно кибернетическому принципу, четыре условия. Во-первых, если в воображении субъект становится на место другого субъекта и мысленно проигрывает свои мотивы на нем, то должно соблюдаться условие «самости», субъект не должен ничего воспринимать извне в этот момент. Во-вторых, перцептивные воздействия в целях вариации мотивов мысленно должны в воображении наноситься (проигрываться) последовательно по отдельным мотивам. В-третьих, вариации мотивов мысленно должны в воображении совершаться быстро. В-четвертых, воображение субъекта должно быть сильно развито, чтобы мысленно ясно видеть то, что именно поменяется в душевном и телесном состоянии другого человека, если он вообразит вариацию конкретного мотива. Поэтому сюжетно-ролевые игры, посещение театра, чтение художественной литературы способствуют развитию рефлексии. И, наоборот, игровые действия подростка на компьютере не может обогатить у игрока образ компьютерного героя о степенях его нравственной свободы.

В контексте данной темы полезен анализ романа «Преступление и наказание» Ф. М. Достоевского. Он образумливает читателя мыслью, что Раскольников не умел посмотреть со стороны на себя логикой потенциального убийцы самого себя. А в сущности человек должен уметь посмотреть на себя глазами другого человека. Нужно признать, что человек не может мысленно стать на место своего домашнего животного, а последний не может моделировать психику своего хозяина как человека духовного. Вот почему нам представляется, что повальное увлечение сегодня культом домашних животных, казалось бы, безобидным увлечением, разрушает нашу способность проявлять доброту к ближнему, она тускнеет, становится примитивнее, если заменять эту способность страстью проявления «доброты» к антропологически не схожему с человеком существу. Вместо того, чтобы учиться нравственно не убивать ближнего, мы учимся нравственности почитать животное.

В этом контексте для большего понимания целесообразно ввести две противоположные шкалы по отношению к «воспитанию», «дрессировке» человека социумом: 1) шкалу оценки логичности, смысла своих действий и окружающих; 2) шкалу оценки жестокости (человеколюбия). Под человеколюбием будем понимать способность субъекта стать на место обидчика, способность к рефлексии, для того чтобы затем простить ему совершённую обиду [1]. Социум воспитывает параллельно ту и другую шкалы. Однако логикой, умозрительным нахождением смысла (В. Франкл, О. А. Тихомиров, А. В. Брушлинский, В. М. Аллахвердов), по нашему мнению, можно доказать себе право убить другого человека (право насилия над своей шкалой человеколюбия). Однако шкалой жестокости и прощения обиды или человеколюбия, по нашему мнению, человек управлять не может. Этой шкалой у человека управляет то, что в восточнославянской культуре выражается термином «сердце» [5].

Роль кибернетики и роль логики. Представляется важным привлечь для анализа этих шкал не только психологию, но и кибернетику. Умственный эксперимент типа схоластического — опровергнуть труднее, чем оправдать логику. Человек логикой, речью, казалось бы, и силён перед животным. Но это не так. Логикой «целесообразности» поведения предыдущего поколения нельзя объяснить, почему одни нравственно-этические нормы передаются последующему поколению, а другие — нет. Но в то же время признаётся факт, что эта категория знаний у последующего поколения откуда-то появляется. Значит, у человека есть механизм передачи этих знаний, которые с точки зрения логики не являются знаниями, наделён-

ными смыслом. Смысл быть нравственным не переводим в плоскость утилитаризма и обыденного прагматизма. Мы упираемся в философскую дискуссию о проблеме смысла жизни [6].

Часть поступков люди совершают в виде рефлексов. Но часть и по логике. Ребёнок, изучая поступки взрослых, тем не менее столкнётся, как и животное, со случаем «высоконравственного» поведения другого человека, т. е. со случаями регулярными, но необъяснимыми на основании рефлексов или логики целесообразности. Животное может в итоге наблюдения за поведением членов семьи, в которой оно живёт, запомнить, зазубрить регулярность даже «высоконравственных», нелогичных поступков. Эту информацию, имея зрение, слух, вкус, можно некоторым образом зафиксировать в памяти.

С точки зрения кибернетики обработка аудио-, видеосцен поступка распознающей некой системой может идти не путём зазубривания аудио-, видеосцен, а путём формирования оценочных шкал, выявления обобщённых признаков у серии аудио-, видеосцен [7]. Животные, наблюдая поведение человека, могут лишь «зазубривать» этику их поведения. Хозяин невольно положительно подкрепляет в форме еды или ласки обучаемое животное. И у любящего это домашнее животное хозяина складывается иллюзия, что у его питомца сформировалось «человекоподобное» сознание. Но это не так. Мы имеем дело с моделью у животного поведения хозяина типа запоминания, зазубривания множества конкретных образцов поведения хозяина. Например, собака может демонстрировать иллюзию прогноза желаний её хозяина, отыскивая в видеопамяти похожую зрительно в прошлом сцену, но совершать это, не понимая антропологического смысла поведения человека [8; 9]. Животному не дано распознать высшие психические мотивы поведения человека. Например, мотив унижить достоинство собеседника, посочувствовать ему, оказать помощь в его адрес или спародировать его движения [7].

В то же время за счёт сходства телесного строения один собеседник, видя действия другого собеседника с какими-то объектами или субъектами, в состоянии повторить увиденное действие даже с иным объектом.

За счёт этой способности к рефлексии именно человеку свойственно с увиденной аудио-, видеосцены вычленить субъекта действия, объекта и от них отделить суть действия субъекта над объектом. Только потому, что собеседник схож по виду с другим собеседником, он по воспринимаемому им физическому видеосигналу в состоянии мысленно стать на место героя видеосигнала и в видеосигнале отделить «действие» от «объекта», т. е. не зазубривать видеосцену, а сегментировать в ней два смысловых знака: объект, имеющий смысл сам по себе, и действие над объектом, имеющее самостоятельный смысл.

Результаты исследования и их обсуждение. Часто на обыденном уровне хозяева животных не отдадут отчёт, что не могут совершить рефлексии по отношению к питомцу, стать сполна на его место, т. е. казус «сделки с совестью» совершает не только питомец, способный любить одну лишь персону. Казус «сделки с совестью» совершает и хозяин питомца. Особенно показательны это на примере смерти животного. Питомцу суждено умереть, а хозяин испытывает острое чувство внутреннего дискомфорта от осознания потери значимого Другого в лице питомца. Иногда ситуацию порождают обстоятельства, например, требуют (как в тургеневском «Муму») сдать питомца в приют, и совесть хозяина совершает человекоподобную «сделку». Череда подобных «сделок» приводит к постепенному очерствению совести, но уже и к конкретному человеку. Хотя в отношении другого человека мы не имеем права умертвить его, а в отношении состарившегося питомца человек как бы имеет право совести прервать его мучения [10].

Рассмотрим обстоятельство, которое создает психологический дискомфорт каждому из нас. История культуры поведения человека выработала в сфере его публичного поведения ряд запретов. Социализация ребенка выражается в принятии им правил и норм поведения в со-

циуме. Часть этих норм касается сдерживания себя в реализации естественных биологических потребностей человека. Многие века в культурах разных народов существуют запреты, табу, например, не сквернословить, не плевать, не бриться на людях, устранять запахи пота. Не реализовывать эти биологические потребности человеческий организм не может. Эти естественные потребности субъект периодически совершает, но оставаясь наедине с собой. Если бы человек совершал эти акции публично, вероятно, это не нравилось бы окружающим. Поэтому в онтогенезе через социализацию у всех народов закрепляются способы совершать эти акции наедине с самим собой. Заметим, что этот запрет не регулируется ни религиозным институтом, ни семьей, ни государством, а просто запрещается общечеловеческой этикой, осознанием индивидом себя как социальной личности. В этом случае видеонаблюдение, безусловно, лишает человека уединения, чтобы совершать такие естественные акции.

Формирование двух антропологических шкал. Вернёмся к тезису, что у человека, не «зазубрившего» этику поведения окружающих, а анализирующего, формируются две шкалы. В этой связи вызывает опасение тот факт, что шкала оценки логичности поступков менее надёжна, чем шкала человеколюбия (жестокости). Средства массовой информации навязывают учиться рефлексии с вымышленными существами, во взаимодействии с которыми может формироваться только шкала логичности, но не человеколюбия. А последняя может формироваться у людей, телесно схожих друг с другом [2; 3]. И она формируется в играх натуральных, а не в логических, воспроизводящих в натуре страх смерти человека, страх, переходящий в восторг остаться живым, простить другого человека, оставить его в живых безнаказанным [3].

Отличие сопереживания от рефлексии в том, что сопереживание не требует предварительного формирования перцептивного эталона живого существа, которому субъект сопереживает. Сопереживание возможно в адрес животного, незнакомого человека. Рефлексия же возможна в адрес только хорошо знакомого иного субъекта, о ком морально-нравственный образ хорошо сформирован [4; 10]. Поэтому, например, в христианской церкви, слушая проповедь, прихожанин сопереживает другим субъектам, но не рефлексии. Церковь учит прихожанина сопереживать, эмпатии, альтруизму, т. е. умению владеть рядом высших психических функций человека, но за счёт пассивности субъекта и абстрактности героя церковь учит рефлексии в меньшей степени, чем театральная постановка, сюжетно-ролевая игра детей или психотренинг.

Заключение. Хотелось бы обратиться к примеру рефлексии из повести А. С. Пушкина «Выстрел» [5]. Герой рассказа Сильвио, чтобы защитить свою честь, должен и может убить на дуэли обидчика. Но Сильвио замечает, что в минуты дуэли обидчик не дорожит своей жизнью. И Сильвио то ли из благородства, то ли ради жестокости к обидчику откладывает право убить его. А. С. Пушкин, по нашему мнению, изобразил тем самым редкий случай, когда человек (Сильвио) смог обмануть себя, использовав шкалу логики, чтобы не убить другого человека, подчинившись более сильной шкале человеколюбия и всепрощения.

Религиозный человек отслеживает собственные злые и добрые поступки, опираясь на критерии, заложенные в библейских текстах. Он описывает свое житейское решение с евангельской позиции: «Нет ничего тайного, что не сделалось бы явным, ни сокровенного, что не сделалось бы известным и не обнаружилось бы» (Лк. 8:16). Такое соотнесение своих поступков и мыслей с Библией снижает актуальные риски личности благодаря самооценке безопасности. Самооценка базируется на своеобразном видеонаблюдении, которое в сочетании с библейским текстом, обладающим статусом «Слова Божия», вовсе не выполняет «запугивающей» функции. В итоге сам человек делегирует Библии дисциплинирующие полномочия на своем жизненном пути. Однако если нечто разрешено Библией человеку, это не значит, что оно совершенно разрешено всем остальным. По нашему мнению, христиан-

ской церкви правомерно брать контроль над интимной стороной жизни мирян. Это не значит, что за человеком позволителен контроль другим посторонним человеком, чтобы вынудить субъекта вести себя социально.

Печатается по рецензии А. П. Лобанова, доктора психологических наук, профессора учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка».

Список цитированных источников

1. Анохин, П. К. Очерки по физиологии функциональных систем / П. К. Анохин. — М. : Медицина, 1975. — 210 с.
2. Лосик, Г. В. Лемма об антропологической природе информационных технологий / Г. В. Лосик // Наука и инновации. — 2013. — № 10. — С. 61—65.
3. Лосик, Г. В. Информационные системы трехмерной визуализации : метод. пособие / Г. В. Лосик, К. Д. Яшин. — Минск : БГУИР, 2011. — 43 с.
4. Лосик, Г. В. Векторный принцип кодирования в мозге образной информации / Г. В. Лосик // Нелинейная динамика в когнитивных исследованиях — 2015 : тр. IV Всерос. конф. (21—25 сент. 2015 г.) / редкол.: В. А. Антонец [и др.]. — Н. Новгород : ИПФ РАН, 2015. — С. 99—102.
5. Пушкин, А. С. Выстрел // Повести Белкина. — М., 2002. — С. 76—89.
6. Ткаченко, В. В. Развитие принципа кодирования информации «местом» в мозге / В. В. Ткаченко, Г. В. Лосик // VI Междунар. конф. по когнитив. науке : тез. докл. (23—27 июня 2014 г.) / под общ. ред. Ю. Александрова [и др.]. — Калининград : Standartu Spaustuve, 2014. — С. 257—258.
7. Войсунский, А. Е. Психология и Интернет / А. Е. Войсунский. — М. : Акрополь, 2010. — 439 с.
8. Кремень, М. А. Упреждающая адаптация к новым условиям жизнедеятельности / М. А. Кремень // Нар. асвета. — Минск, 2000. — С. 33—36.
9. Величковский, Б. М. Конвергенция сознания и технологический прогресс / Б. М. Величковский // В мире науки. — 2013. — № 4. — С. 110—111.
10. Лосик, Г. В. Развитие векторного принципа кодирования образной информации в мозге / Г. В. Лосик // Новости мед.-биол. наук. — 2014. — Т. 10, № 3. — С. 119—127.

Поступила в редакцию 27.11.2020.

УДК: 159.9:351.746.1

Л. В. Марищук

Минский филиал учреждения образования «Российский государственный социальный университет»,
ул. Куприянова, д. 3, кв. 71, 220036 Минск, Республика Беларусь, marichshuk@yandex.ru

НАПРАВЛЕННОСТЬ — СТЕРЖЕНЬ ЛИЧНОСТИ (ПАМЯТИ ПРОФЕССОРА, ПОЛКОВНИКА АЛЕКСАНДРА ТИМОФЕЕВИЧА РОСТУНОВА)

В статье, посвященной памяти выдающегося ученого Александра Тимофеевича Ростунова, актуализирована проблема направленности как ключевой характеристики нравственной личности. Освещается научный вклад доктора психологических наук А. Т. Ростунова в развитие психологии труда. Приведена содержательная характеристика направленности личности. Раскрывается авторская трактовка понятий «сознание», «самосознание», «духовность» с позиций системного подхода, иначе говоря, с выделением составляющих их компонентов, системообразующих факторов, каждую из систем объединяющих, и механизмов обратной связи. Понимание этих терминов А. Т. Ростуновым близко автору, что и определило научные исследования автора в области самосознания, формирования субъектности личности, профессионализма.

Ключевые слова: А. Т. Ростунов; направленность личности; сознание; самосознание; духовность; системный подход; нравственность.

Библиогр.: 10 назв.

L. V. Marischuk

Russian State Social University (branch in Minsk), 3 Kupriyanova Str., apt. 71, 220036 Minsk,
the Republic of Belarus, marichshuk@yandex.ru

ORIENTATION IS A PERSON' PIVOT (IN COMMEMORATION TO PROFESSOR, COLONEL ALEXANDER TIMOFEEVICH ROSTUNOV)

The article dedicated to the memory of the outstanding scientist Alexander Timofeevich Rostunov, actualizes the problem of orientation as a key characteristic of a moral personality. It highlights the scientific contribution of the doctor of psychological sciences A. T. Rostunov to the development of labor psychology. The article gives the content characteristic of personality orientation. The author's interpretation of the concepts of "consciousness", "self-awareness", "spirituality" is revealed from the standpoint of a systems approach, in other words, with the allocation of their constituent components, system-forming factors, each of the uniting systems, and feedback mechanisms. The understanding of these terms by A. T. Rostunov is close to the author, which determined the author's scientific research in the field of self-awareness, the formation of personality subjectivity, professionalism.

Key words: A. T. Rostunov; personality orientation; consciousness; self-awareness; spirituality; systems approach; morality.

Ref.: 10 titles.

Введение. 19 ноября 2020 года Александру Тимофеевичу Ростунову исполнилось бы 100 лет, он ушел много раньше, не успев, не доделав, остался в памяти тех, кто был знаком с ним, замечательным человеком. А. Т. Ростунов являл собой пример подлинного профессионала — человека, показывающего высокие результаты труда, независимо от складывающейся ситуации, в том числе и объективно препятствующей достижению положительного результата.

В процессе становления профессионала ценностные ориентации служат катализатором, усиливающим взаимную ответственность субъектов трудовой деятельности, повышая их

духовно-нравственный уровень, ибо профессиональная общность, к которой принадлежит и с которой активно взаимодействует человек, способствует освоению им своих ценностных ориентаций. Имеющие значимость для успешности в профессии и обеспечивающие эффективность труда ценностные ориентации профессионального (психологического) сообщества при жизни А. Т. Ростунова препятствовали некоторым его членам совершать безнравственные поступки, «вынуждая» совершать нравственные.

А. Т. Ростунов работал в области психологии труда — профессионального отбора на военные специальности [1], а выйдя в отставку, и на гражданские специальности. Будучи учеником профессора К. К. Платонова, ведущего специалиста в этой области, однажды в Москве А. Т. Ростунов познакомился с В. Л. Марищуком. У них был общий научный интерес — профессиография. Однако у них не было совместных работ: В. Л. Марищук изучал летчиков, А. Т. Ростунов — ракетчиков. Но у них было общее понимание цели научных исследований — получение достоверных научных данных.

Материалы и методы исследования. Основным методом исследования выступил теоретико-библиографический анализ.

Результаты исследования и их обсуждение. Личность — человек как носитель общественного сознания [2] и феномен биосоциальный. По мнению К. К. Платонова, стержнем личности [3], ее ядром [4], выступает направленность — самая социальная базовая подструктура. Направленность включает витальные и социальные потребности, иерархию мотивов, неосознаваемые влечения, осознаваемые желания, интересы, стремления, склонности, убеждения, ценности, ценностные ориентации, идеалы, мировоззрение. Направленность на общественные ценности, по мнению Б. Г. Ананьева, является основной характеристикой ценностных ориентаций личности [5]. Близка подходу Б. Г. Ананьева позиция В. А. Ядова [6], рассматривавшего ценностные ориентации как продиктованную жизнью общества направленность на просоциальные цели. Последние пять компонентов направленности нравственной личности выступают также и компонентами ее самосознания, определяя ее духовность. Личность может быть и безнравственной. Вспомним формулировку К. Маркса, в этом случае личность бездуховна, а самосознание ее деформировано.

Нравственность — особая форма общественного сознания и вид общественных отношений, особая форма регуляции действий человека с помощью нравственных норм, обоснованных в виде идеалов, ценностей, добра и зла, должного, справедливого [7, с. 835].

С. Л. Рубинштейн [8] определяет ценности как механизм управления поведением, отражающий отношение личности к значимому предмету или явлению, а ценностные ориентации — как отражение этого отношения, находящего свое выражение в активности, имеющей социальное значение.

Ценностные ориентации — отражение ценностей — иерархически сложная система, развивающаяся в динамике. Вступая в социальные связи, человек интериоризирует ценности внешнего мира, формирующие иерархию его ценностных ориентаций, в которой, исходя из их значимости, определяет структуру индивидуальных смыслов.

И. Кант сформулировал понятие системы как «целостности разнообразных понятий, объединенных общей идеей» [9]. Из этого определения вытекает тот факт, что система выполняет упорядочивающую функцию. В системном подходе подчеркивается наличие механизмов прямой и обратной связи и системообразующего фактора, организующего ту или иную систему и придающего ей новые качества, не свойственные составляющим её компонентам.

Сознание как высшая интегративная форма психического отражения выступает системообразующим фактором психики человека — трех- (психические процессы, психические состо-

яния и психические свойства личности) или многокомпонентной (если рассматривать каждый из компонентов по отдельности) системы, механизмом обратной связи выступит развитие психики. Повторим, что каждый компонент также представляет собой систему (субсистему). Рассматривая сознание как идеальную социально опосредованную форму отражения бытия, можно выделить в нем четыре функции:

- когнитивную — познание, т. е. активное целенаправленное приобретение знаний — идеальных результатов отражения, созданных в процессе общественно-исторической практики;
- регулятивную — необходимость произвольной регуляции собственного поведения обусловлена социальным бытием индивида и реализуется как проявление его воли;
- аффективную (эмоционально оценочную) — позитивное/негативное отношение человека к идеальным результатам отражения им своего и общественного бытия;
- коммуникативную. Она получает на уровне сознания свое наиболее полное развитие. Без нее сознание, как идеальная форма отражения бытия, не могло бы существовать. Коммуникативная функция формируется и развивается в процессе общения, являющегося необходимой составляющей жизни человека, обеспечивая обмен идеями, замыслами, деятельностью. Она реализуется в процессе взаимной регуляции поведения людей. Именно в общении формируется идеальный план деятельности (и поведения) как индивидуальной, так и совместной, оно существенно повышает «мощность» и адекватность опережающего отражения.

Рассматривая эти функции как систему, можно констатировать, что коммуникативная функция выступает ее системообразующим фактором, так как именно через нее человек реализует три оставшиеся, а механизмом обратной связи выступает результат коммуникации как взаимодействия [10].

Система самосознания личности состоит из трех взаимосвязанных и активно влияющих друг на друга компонентов: когнитивного, эмоционального и поведенческого. Функциональным содержанием первого из них является самопознание, второго — самоотношение (самооценка), третьего — способность к саморегуляции и взаимодействию с другими людьми. Первые два структурно рядоположены, третий зависит от уровня развития каждого из них и одновременно выступает в качестве их регулятора. В качестве системообразующего фактора выступает активность субъекта, прямой связи — процесс формирования, обратной связи — результат — уровень сформированности самосознания [10].

Самосознание — осознанное отношение и эмоционально-смысловая оценка человеком своих потребностей, способностей, влечений и мотивов поведения, переживаний и мыслей, субъективных возможностей, выступающая в качестве основания целесообразных действий и поступков.

Нравственное самосознание — высшая форма психического отражения, способность к адекватному восприятию и воспроизведению действительности с акцентом на нравственную её оценку, на понимание её сущности, развитое чувство справедливости, благородства, долга перед обществом и государством.

Система нравственного самосознания личности включает те же компоненты. Функциональным содержанием гностического является познание нравственности, эмоционального — отношение (самооценка нравственности), поведенческого — способность к нравственному взаимодействию с другими на основе саморегуляции. В качестве системообразующего фактора выступает духовность личности, прямой связи — процесс формирования, обратной — результат — уровень сформированности нравственного самосознания.

Духовность — проекция общественного сознания на личность конкретного человека, окрашенная его индивидуальными особенностями. Как системообразующий фактор самосознания, духовность — это понимание человеком высоких моральных норм и нравственных ценностей и необходимости их существования, их принятие в качестве убеждений — осо-

знанных потребностей, побуждающих к действию, и совершение самих действий — нравственных поступков. Эти оценки и поступки мало зависимы от внешних ситуационных факторов и, как правило, независимы от проявления корысти и личной сиюминутной выгоды. Важнейший смысл духовности состоит в том, что человек в своих действиях, в трудовой и общественной деятельности, в быту руководствуется не внешними признаками воздействий (похвалой, порицанием, угрозой), не потребительством, не личной пользой, а внутренними стимулами. Такой человек честен не потому, что боится заключения в тюрьму, терпит лишения не потому, что за это платят — он просто не может нарушать некоторые святые для него принципы. Его нравственные убеждения выступают как высшие судьи и распорядители во всех делах, где «замешана» честь, совесть. Духовность — свойство нравственно воспитанной личности, глубокая и сильная мотивация быть нравственным человеком, находящая свое выражение в нравственных поступках [10].

Рассматривая духовность как микросистему в системе нравственного самосознания личности, в ней также можно выделить три компонента: познавательный, нравственный и эстетический. Функциональному содержанию каждого из компонентов системы духовности соответствуют три сферы духовных ценностей — истина, добро, красота, объединенные системообразующим фактором — одной сферой деятельности — созиданием нравственности. Механизмом обратной связи в ней станет нравственная деятельность личности.

Успешное нравственное воспитание обеспечивается, прежде всего, личным примером нравственного поведения обучающихся, что и являл собой профессор А. Т. Ростунов. Обязательное систематическое включение в содержание учебных дисциплин блоков личностно и профессионально важной информации о нравственных поступках способствует формированию позитивного к ним отношения. Такая информация дает воспитательный эффект в том случае, если она органически вливается в структуру избранных для этих целей учебных занятий, соответствует основному их содержанию, мотивирует к усвоению этого содержания и не превышает по объему и частоте философскую категорию меры. Повышение эффективности образовательного процесса определяется воздействием на три сферы личности — гностическую, эмоциональную и волевою, представленные, как сказано выше, в нравственном самосознании и реализуемые в нравственном поведении.

Заключение. Наши дефиниции не претендуют на хрестоматийность, это наше видение проблемы, во многом совпадающее с мнением А. Т. Ростунова и В. Л. Марищука, также применявших системный подход в своих исследованиях. Подчеркнем, нравственность и духовность — понятия однопорядковые, но если первая — скорее норма, регулирующая деятельность и поведение, то вторая — внутреннее содержание зрелой личности. Под личностной зрелостью мы понимаем интегративное качество личности, компонентами которого являются психологическая и социальная зрелость; психологическая включает когнитивную (высокий уровень интеллекта), эмоциональную (оптимальность психических состояний) и волевою (развитую способность к саморегуляции); социальная зрелость определяется нравственностью, социальной активностью, ответственностью, включенностью общественных интересов в содержание собственных ценностных ориентаций, направленностью на духовные ценности.

Список цитированных источников

1. *Ростунов, А. Т.* Формирование профессиональной пригодности / А. Т. Ростунов. — Минск : Выш. шк., 1984. — 176 с.
2. *Маркс, К.* Сочинения / К. Маркс, Ф. Энгельс. — 2 изд. — М., 1954. — Т. 3. — С. 9.
3. *Платонов, К. К.* Система психологии и теории отражения / К. К. Платонов. — М. : Наука, 1982. — 309 с.

4. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. — СПб. : Питер, 1999. — 711 с.
5. Ананьев, Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. — СПб. : Питер, 2016. — 288 с.
6. Ядов, В. А. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности / В. А. Ядов. — М. : ЦСПиМ, 2013. — 376 с.
7. Большой энциклопедический словарь. — М. : Совет. энцикл., 1993. — 1628 с.
8. Рубинштейн, С. Л. Человек и мир / С. Л. Рубинштейн. — М. : Наука, 1997. — 715 с.
9. Кант, И. Критика чистого разума / И. Кант. — М. : Эксмо, 2007. — 734 с.
10. Марищук, Л. В. Психологические основы формирования субъектности студентов / Л. В. Марищук // Психология гармоничного развития личности и общества : монография / отв. ред., сост. Н. П. Фетискин, Т. И. Миронова. — Кострома : КГУ им. Н. А. Некрасова, 2014. — С. 133—142.

Поступила в редакцию 10.11.2021.

Репозиторий БарГУ

УДК 159.942.5

А. В. Ракицкая

Учреждение образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы»,
ул. Гаспадарчая, 23, 230000 Гродно, Республика Беларусь, +375 (29) 789 20 67, rakickaya_av@grsu.by

СВЯЗЬ СЕКСИЗМА И ОТНОШЕНИЯ К АГРЕССИИ И НАСИЛИЮ В ДОБРАЧНЫЙ ПЕРИОД

Агрессия выступает моделью поведения, обеспечивающей адаптацию человека, одним из способов удовлетворения актуальных потребностей в кризисной ситуации развития и жизнедеятельности (депривации, фрустрации). Появление агрессивных реакций и их форма проявления взаимосвязаны с рядом половозрастных особенностей мотивационного, эмоционального, волевого и нравственного компонентов регуляции поведения. Мы предполагаем, что отношение к агрессии, выступающее индикатором и предиктором проявления различных видов агрессии, связано с сексистскими установками личности. Сексизм рассматривается как форма предубеждения, основанная на принадлежности субъекта к определенному полу и выражающаяся в благожелательном, враждебном или амбивалентном отношении к нему, которое детерминировано различными позициями и ролями мужчин и женщин в обществе и направлено на удержание этой ролевой дифференциации. Сексизм как негативная социальная установка в интимно-личностных отношениях может проявляться на этапе добрачных отношений. В статье представлены результаты эмпирического исследования связи сексистских установок к агрессии и насилию в добрачный период. Описано отношение к сексуальной и физической агрессии, психологическому насилию у мужчин и женщин, обладающих установками на доброжелательный и враждебный сексизм, гетеросексуальную интимность, комплиментарную гендерную дифференциацию.

Ключевые слова: сексизм; враждебный сексизм; доброжелательный сексизм; отношение к сексуальной агрессии; отношение к психологическому насилию; отношение к физической агрессии.

Библиогр.: 7 назв.

A. V. Rakitskaya

Yanka Kupala State University of Grodno, Gaspadarchaya Str., 23, 230000 Grodno the Republic of Belarus,
+375 (29) 789 20 67, rakickaya_av@grsu.by

RELATIONSHIP BETWEEN SEXISM AND ATTITUDES TOWARDS AGGRESSION AND VIOLENCE IN THE PREMARITAL PERIOD

Aggression acts as a model of behavior that ensures human adaptation, one of the ways to satisfy urgent needs in a crisis situation of development and life (deprivation, frustration). The emergence of aggressive reactions and their form of manifestation are interconnected with a number of gender and age characteristics of the motivational, emotional, volitional and moral components of behavior regulation. We assume that the attitude towards aggression, which is an indicator and predictor of the manifestation of various types of aggression, is associated with sexist attitudes of the personality. Sexism is viewed as a form of bias based on the subject's belonging to a particular gender and expressed in a benevolent, hostile or ambivalent attitude towards him, which is determined by different positions and roles of men and women in society and is aimed at maintaining this role differentiation. Sexism as a negative social attitude in intimate-personal relationships can manifest itself at the stage of premarital relationships. The article presents the results of an empirical study of the relationship between sexism and attitudes towards physical, psychological and sexual aggression in the premarital period. The attitude towards sexual and physical aggression, psychological violence in men and women who have attitudes towards benevolent and hostile sexism, heterosexual intimacy, complementary gender differentiation is described.

Key words: sexism; hostile sexism; benevolent sexism; attitudes towards sexual aggression; attitudes towards psychological abuse; attitudes towards physical aggression.

Ref.: 7 titles.

Введение. Агрессия обеспечивает адаптацию человека, выступает способом удовлетворения актуальных потребностей в ситуациях депривации и фрустрации. Форма проявления агрессии зависит от половозрастных особенностей регуляции поведения [1]. Отношение к агрессии, с нашей точки зрения, может быть связано с сексистскими установками личности.

Сексизм как социально-психологическое явление выступает ориентацией, ставящей в неблагоприятные условия один пол по отношению к другому, тем самым ограничивая его права и возможности на индивидуальную реализацию, нарушая принципы социального партнёрства. При этом необходимо отметить, что исследователями подчёркивается амбивалентность сексизма [2; 3]. Неоднородность сексистских установок включает выделение враждебного и доброжелательного сексизма. Данная дифференциация объясняется действием противоречивых тенденций в обществе. С одной стороны, в настоящее время в обществе сохраняются патриархальные отношения, мужчины удерживают лидирующие властные позиции, обладают большим статусом в обществе, что поддерживает достаточно непримиримое отношение к женщинам, которое выражается в большей или меньшей степени агрессивно. С другой стороны, необходимость тесного социального взаимодействия не даёт открыто высказывать агрессию и проявлять насилие в отношении женщины либо мужчины, что приводит к проявлению патерналистских отношений. В результате враждебный сексизм описывает тенденцию негативно оценивать женщин, нарушающих традиционные гендерные роли и ожидания (например, женщин, нацеленных на карьеру, а не на рождение детей и заботу о муже), а доброжелательный сексизм — позитивно оценивать женщин, соответствующих традиционным гендерным ожиданиям (заботливая мать и домохозяйка) [2; 3]. Оба вида сексизма отражают зависимое положение женщины или мужчины в различного рода социальных ситуациях. Сексистские установки могут выступать причиной ухудшения возможного качества жизни. Феномен сексизма и сопровождающие его психологические эффекты нуждаются в изучении, определении и научной интерпретации.

Понятие «сексизм» было введено К. Амундсен, которая указывала на то, что женщины страдают от феномена, имеющего сходство с расизмом и названного ею «сексизм». К. Амундсен рассматривала его в контексте социального развития отношений и подразумевала под ним дискриминацию женщин [3]. Некоторые исследователи разделили эту идею и стали изучать институциональный сексизм, т. е. сексизм, проявляющий себя на уровне общества. Из современных и наиболее плодотворных исследователей институционального сексизма необходимо отметить М. Брандта [4]. При этом на персональном уровне П. Глик, Б. Фиске под сексизмом понимают амбивалентные установки по отношению к представителям своего и другого пола по параметрам власти, гендерной дифференциации и сексуальности, которые обусловлены взаимозависимостью мужчин и женщин [2]. Белорусскими учёными также даётся несколько определений сексизма [5—7]. Так, под сексизмом понимается предубежденное отношение к представителям противоположного пола, выражающееся в преуменьшении достоинств и гипертрофировании недостатков представителей другой группы [6]. И. А. Фурманов, Е. А. Комарова определяют сексизм как форму предубеждения, основанную на принадлежности субъекта к определенному полу и выражающуюся в благожелательном, враждебном или амбивалентном отношении к нему, которое детерминировано различными позициями и ролями мужчин и женщин в обществе и направлено на удержание этой ролевой дифференциации [5]. Таким образом, белорусские исследователи сходятся в том, что сексистские установки представляют собой одну из форм предубеждений [5—7].

Материалы и методы исследования. Методология представленного исследования опирается на положения теории социальных ролей А. Игли, рассматривающей гендерные различия как продукты разных социальных ролей, которые поддерживают или подавляют в мужчинах и женщинах определенные варианты поведения. Различные роли формируют различные навыки и аттитюды (установки), и именно это приводит к различному поведению мужчин и женщин. Сексистские установки с точки зрения данного подхода выступают инструментом, поддерживающим сложившуюся систему агрессивных, дискриминирующих представлений, лежащих в основе гендерных отношений. Методологическими основаниями

исследования также послужили идеи социально-когнитивной теории А. Бандуры. Так, согласно данной теории, сексистские установки как личностные факторы взаимосвязаны с открытым поведением в виде агрессии, подавления, дискриминации по признаку пола; поведением, демонстрируемым в соответствии с сексистской установкой, а также с ситуацией, в которой реализуется поведение (факторы среды). Данный подход задаёт логику и дизайн эмпирического исследования.

Цель исследования — выявить характер связи сексизма и отношения личности к агрессии и насилию в добрачный период.

Для исследования нами использовались: опросник на определение сексистских установок П. Глик и Б. Фиске в адаптации Е. Ф. Агадуллиной, шкала гендерного насилия в период первого свидания И. А. Фурманова.

Выборка составила 105 человек, из них 55 женщин и 50 мужчин, находящихся в интимно-личностных отношениях в добрачном периоде. Возраст от 18 до 28 лет. Для математической обработки данных использован непараметрический метод (корреляционный анализ по Спирмену). Обработка данных проводилась при помощи статистического программного пакета SPSS 13.00.

Тема данного исследования соответствует Целям устойчивого развития в рамках «Повестки дня — 2030» ЦУР «Гендерное равенство», а также приоритетным направлениям фундаментальных и прикладных исследований Республики Беларусь на 2016—2020 годы «Теоретико-методологические основы и научно-методическое обеспечение образовательного процесса в условиях инновационного развития национальной системы образования Республики Беларусь» (13. Безопасность человека, общества, государства).

Результаты исследования и их обсуждение. *Связь сексизма и отношения к сексуальной агрессии.* Между показателями доброжелательного сексизма и отношением к сексуальной агрессии ($r = 0,432; p \leq 0,01$) выявлена статистически значимая положительная корреляционная связь. Это означает, чем в большей степени респонденты стремятся защищать и уважать более «слабый пол», при чём необходимо отметить, что под «слабым полом» может пониматься женский и мужской пол, идеализированный как романтический объект любви, тем в большей степени респонденты положительно относятся к сексуальной агрессии и в ряде случаев склонны к её проявлению. Также выявлена статистически значимая положительная связь между показателями интегрального показателя сексизма и отношением к сексуальной агрессии ($r = 0,413; p \leq 0,01$), что свидетельствует о том, что чем больше для людей характерно стремление к власти в отношениях, желание получить контроль над противоположным полом и заставлять соглашаться с их мнением, проявлять предвзятое отношение, тем больше увеличивается вероятность проявления сексуальной агрессии в связи с положительным к ней отношением. Нами установлена статистически значимая положительная связь между показателями гетеросексуальной интимности и отношением к сексуальной агрессии ($r = 0,397; p \leq 0,01$). Чем больше мужчина или женщина придерживается мнения, что несмотря на всю свою совершенность человек не является действительно полноценной личностью до тех пор, пока его не полюбит другой человек, тем в большей степени он склонен к проявлению сексуальной агрессии. Установлена статистически значимая положительная связь между показателями враждебного сексизма и отношением к сексуальной агрессии ($r = 0,282; p \leq 0,01$). Это означает, что чем более враждебно респонденты относятся к своему партнёру на основании гендерных стереотипов, пытаясь показать свое превосходство над ним, тем более позитивным является отношение к сексуальной агрессии, выражающейся в негативном отношении к партнёрам, ранее имевшим сексуальный опыт и воспринимаемых как легкодоступных сексуальных партнёров. Нами обнаружена статистически значимая положительная связь между показателями комплиментарной гендерной дифференциации

и отношением к сексуальной агрессии ($r = 0,281$; $p \leq 0,01$). Это свидетельствует о том, что чем в большей степени респонденты будут подвергать себя опасности для того, чтобы защитить других, думая, что они самостоятельно не могут это сделать, тем более позитивное отношение к проявлению сексуальной агрессии они имеют.

Таким образом, доброжелательный сексизм, интегральный показатель сексизма, гетеросексуальная интимность, враждебный сексизм и комплиментарная гендерная дифференциация положительно связаны с отношением к сексуальной агрессии.

Связь сексизма и отношения к психологическому насилию. Выявлена статистически значимая положительная связь между показателями гетеросексуальной интимности и отношением к психологическому насилию ($r = 0,338$; $p \leq 0,01$). Это свидетельствует о том, что чем в большей степени человек будет придерживаться мнения, что каждому необходимо лицо противоположного пола, перед которым можно было бы преклоняться, тем в большей степени он будет толерантен к психологическому насилию, относясь к давлению со стороны партнёра как к нормальному явлению, в свою очередь, демонстрируя контроль, жёсткость в отношении своего партнёра. В данном случае мы предполагаем, что сексистские установки используются личностью для оправдания совершаемого психологического насилия, выражающегося порою в форме вербальной агрессии с использованием ненормативной лексики, в унижающем личность другого поведении, в жёстких предписаниях для партнёра относительно того, как и с кем проводить время, что одевать, куда идти, как строить свою жизнь. Нами установлена также статистически значимая положительная связь между показателями комплиментарной гендерной дифференциации и отношением к психологическому насилию ($r = 0,318$; $p \leq 0,01$). Это означает, что чем больше партнёры будут приписывать друг другу недостающие качества, тем в большей степени позитивно отношение к психологическому насилию. Также нами выявлена статистически значимая положительная связь между показателями доброжелательного сексизма и отношением к психологическому насилию ($r = 0,313$; $p \leq 0,01$). Даже в случае, если человек считает (и это демонстрирует), что следует больше заботиться о своих партнёрах дома, потому что они «зачахнут», если будут делать это самостоятельно, он будет более позитивно относиться и к психологическому насилию. Установлена статистически значимая положительная связь между показателями интегрального показателя сексизма и отношением к психологическому насилию ($r = 0,241$; $p \leq 0,05$). Это говорит о том, что чем больше человек будет пытаться доминировать в беседе, тем выше вероятность психологического насилия. Можно предположить, что в данном случае позитивное отношение к психологическому насилию отражает представление о том, что различные формы психологической агрессии могут стать приемлемым инструментом для контроля другого человека, что свидетельствует об имеющихся основаниях для дегуманизации интимно-личностных отношений уже в добрачный период. В случае, если данные отношения будут иметь продолжение и трансформируются в супружеские высока вероятность проявления тех же выявленных нами закономерностей, отражающих складывающийся деструктивный паттерн поведения между мужчиной и женщиной.

Связь сексизма и отношения к физической агрессии. Выявлена статистически значимая положительная связь между показателями враждебного сексизма и отношением к физической агрессии ($r = 0,250$; $p \leq 0,05$). Это свидетельствует о том, что чем более враждебно респонденты относятся к своему партнёру на основании гендерных стереотипов, пытаясь показать свое превосходство над ним, тем более приемлемым они будут считать возможность использования физической агрессии в интимно-личностных отношениях.

Заключение. Доброжелательный сексизм, интегральный показатель сексизма, гетеросексуальная интимность, враждебный сексизм и комплиментарная гендерная дифференциация положительно связаны с отношением к сексуальной агрессии. Гетеросексуальная интим-

ность, комплиментарная гендерная дифференциация, доброжелательный сексизм и интегральный показатель сексизма положительно связаны с отношением к психологическому насилию. Враждебный сексизм положительно связан с отношением к физической агрессии.

Результаты исследования связи сексизма и отношения к агрессии личности в добрый период могут быть использованы в практической деятельности психологов для психопросвещения мужчин и женщин, состоящих в интимно-личностных отношениях в добрый период, в целях профилактики гендерного насилия.

Список цитированных источников

1. *Фурманов, И. А.* Аффективно-динамическая теория адаптации / И. А. Фурманов // Вестн. БГУ. Сер. 3. — 2001. — № 3. — С. 42—47.
2. *Glick, P.* The ambivalence toward men inventory: Differentiating hostile and benevolent beliefs about men / P. Glick, S. T. Fiske // *Psychology of women quarterly*. — 1999. — № 23. — P. 519—536.
3. *Амундсен, К.* Женщины и американская демократия. Большинство, которое заставляют молчать / К. Амундсен. — М.: Прогресс, 1976. — 172 с.
4. *Brandt, M.* Sexism and Gender Inequality Across 57 Societies / M. Brandt // *Psychological Science*. — 2011. — № 22 (11). — P. 1413—1418.
5. *Комарова, Е. А.* Мета-анализ понятия сексистских установок и их видов / Е. А. Комарова // *Философия и социальные науки*. — 2013. — № 2. — С. 90—95.
6. *Смирнова, Ю. С.* Современные формы предубеждений / Ю. С. Смирнова // *Философия и социальные науки*. — 2008. — № 4. — С. 72—75.
7. *Вержибок, Г. В.* Изучение отношения старшеклассников к проблеме сексизма / Г. В. Вержибок, И. А. Брагинец // Вестн. Полоцк. гос. ун-та. Сер. Е. — 2006. — С. 62—67.

Поступила в редакцию 16.12.2020.

УДК 316.356.2:159.942

А. А. СтреленкоУчреждение образования «Витебский государственный университет имени П. М. Машерова»,
210038 Витебск, Республика Беларусь, Московский проспект, 33, +375 (29) 712 83 10, strelenko@list.ru**ПРОБЛЕМА СОЦИАЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ И ПОНИМАНИЯ
ПРИЕМНОГО РЕБЕНКА МАТЕРЯМИ В ЗАМЕЩАЮЩИХ СЕМЬЯХ**

Статья посвящена одной из актуальных проблем психологии — проблеме восприятия и понимания приемного ребенка в сознании замещающих матерей. В работе анализируются показатели структуры и содержания «я-образов» замещающих матерей, образов абстрактных детей, «ты-образов» их приемных детей, а также «ты-образов» приемных детей в будущем. Результаты исследования показывают, что есть структурно-статистическая связь «я-образов» замещающих матерей с «ты-образом» приемных детей, однако нет такой связи по модальным характеристикам образов. Также выявляется содержательно-качественная взаимосвязь между «я-образом» замещающей матери и образом абстрактного ребенка, между «я-образом» замещающей матери и «ты-образом» приемного ребенка в будущем. При невербальном, мало осознаваемом сопоставлении и противопоставлении образов были определены наиболее уязвимые зоны в родительско-детском взаимодействии.

Ключевые слова: «я-образ»; «ты-образ»; приемный ребенок; замещающие родители; замещающие матери; замещающие семьи.

Рис. 1. Табл. 2. Библиогр.: 12 назв.

А. А. StrelenkoThe Educational Establishment Vitebsk State University named after P. M. Masherov,
210038 Vitebsk, the Republic of Belarus, Moscow Ave., 33, +375 (29) 712 83 10, strelenko@list.ru**THE PROBLEM OF SOCIAL PERCEPTION AND UNDERSTANDING
OF A FOSTER CHILD BY THE MOTHER IN THE FOSTER FAMILIES**

The article is devoted to one of the urgent problems of psychology — the problem of perception and understanding of the foster child in the minds of foster mothers. The paper analyzes the indicators of the structure and content of “i-images” of foster mothers, images of abstract children, “you-images” of their foster children, as well as “you-images” of foster children in the future. The results of the study show that there is a structural-quantitative relationship of the “i-images” of foster mothers with the “you-image” of foster children, but there is no such relationship according to the modal characteristics of the images. The content-quality relationship is revealed between the “i-image” of a foster mother and the image of an abstract child, between the “i-image” of a foster mother and the “you-image” of an, foster child in the future. The most vulnerable areas in the parent-child interaction were identified in the nonverbal, little-realized comparison and juxtaposition of images.

Key words: “i-image”; “you-image”; foster child; foster parents; foster mother; foster family.

Fig. 1. Table 2. Ref.: 12 titles.

Введение. Известно, что категория образа выступает предметом изучения различных наук, в том числе и психологии. В самой психологии понятие образа используется в нескольких значениях. Оно включает в себя самого субъекта, других людей, пространственную среду, а также временную последовательность событий. С точки зрения теории познания образ есть одна из форм отражения объективной реальности, не представляющая некоего ментального снимка объекта.

По мнению А. А. Бодалева, образ человека представляет собой совокупность элементов, находящихся в определенном соотношении с совокупностью элементов, составляющих облик отражаемого человека [1, с. 138].

В психологической науке определяется ряд подходов к изучению образа человека, а также образа ребенка. Например, в трудах Д. А. Леонтьева было подмечено, что в психологии существует конфронтация между двумя подходами к человеку, между двумя образами человека, двумя методологиями — естественнонаучной и гуманитарной [2, с. 11].

С точки зрения гуманитарной парадигмы социально-перцептивные образы — это отражение в сознании человека образов других людей и самого себя как члена человеческого сообщества. Сами образы могут отражать наиболее значимые, существенные характеристики, а также несущественные, ситуативные, случайные [3, с. 21].

По мнению В. Л. Ситникова, под образом ребенка понимается целостная совокупность житейских и научных представлений о ребенке, комплекс социальных установок на ребенка, формирующихся в сознании человека и репрезентирующихся в процессе изучения ребенка и взаимодействия с ним. Образ ребенка может отражать и сам ребенок. Такой образ принято называть «я-образ» ребенка. В само понятие «образ ребенка» и его виды входит и художественный образ, и «я-образ», и образ сверстника, и образ-перспектива, и образ-ретроспектива; образы «реальных» и «абстрактных» детей представляются в формах образа-идеи, а также образа-роли [3, с. 56—57].

Кроме того, как показывает теоретический анализ современного положения проблемы образов детей в сознании различных групп людей (отцов, матерей, педагогов, других детей), эти образы значительно отличаются друг от друга [4, с. 295—300; 5; 6, с. 59—77; 7, с. 104—119].

В прошлом сама проблема образа ребенка в различных теоретических подходах рассматривалась как в зарубежной, так и в отечественной психологии. Так, например, с позиции культурно-исторического подхода в работах Д. Б. Эльконина, Л. И. Божович, М. И. Лисиной и других образ ребенка рассматривался в рамках материнско-детских взаимосвязей.

Важно отметить, что в родительских представлениях о своих детях содержатся глобальные и дифференцированные образы ребенка, которые имеют культурно-историческую основу, а также включают в себя особенности когнитивного образа ребенка согласно позиции, которую занимают родители по отношению к нему. Уровень соответствия образа реальному ребенку может модифицироваться. Правда, чем больше образ соответствует оригиналу, тем лучше для психического развития ребенка. Оптимальный вариант когнитивного видения родителями ребенка — образ, который создает зону ближайшего развития личности ребенка. Осуществление построения взаимоотношений и сотрудничества с ребенком, безусловно, важно в ориентации родителя на «зону ближайшего развития», на его благополучие [3; 8, с. 2229—2255; 9, с. 44—45].

Следует сказать, что по вопросу взаимоотношений в диадической связи «мать—ребенок» проведено немало исследований. Так, например, в монографии В. Н. Ослон «Жизнеустройство детей-сирот: профессионально-замещающая семья» приводится весьма внушительный анализ теорий о психическом развитии ребенка и воздействие семьи, в том числе и влияние матери на личностное развитие не только биологических, но и приемных детей [10]. Кроме того, В. В. Коломенской с коллегами была определена взаимосвязь самоотношения беременной женщины с образом будущего ребенка [11].

В Республике Беларусь проблемой образа ребенка отчасти занималась И. Е. Валитова [12]. Вместе с тем в нашей стране практически отсутствуют исследования, которые бы достаточно полно отражали проблему «я-образа», «ты-образа», в том числе и образов детей в сознании замещающих родителей.

Целью нашего исследования стало определение особенностей «я-образа» замещающей матери, изучение особенностей «ты-образа» приемного ребенка в ее сознании. В эмпирическом анализе за основу были взяты такие группы образов, как «я-образ» приемной матери, образ абстрактного ребенка, «ты-образ» приемного ребенка, «ты-образ» приемного ребенка в будущем.

Материалы и методы исследования. Работа проводилась на курсах приемно-замещающих родителей в государственном учреждении дополнительного образования взрослых «Витебский областной институт развития образования». Исследуемую выборку составили замещающие матери ($N = 18$) в возрасте от 35 до 66 лет ($M = 50,1$; $SD = 8,5$). Все респонденты — это родители с различным стажем работы в должности приемного родителя (родитель-воспитатель). Исследование проводилось после установления эмоционального контакта и анонимно, что способствовало снижению страха, тревожности, социальной желательности.

В работе были использованы теоретические (анализ, синтез, обобщение) и эмпирические (тестирование) методы. В частности, вербальная и невербальная части методики «СОЧ(И)» (структура образа человека (иерархическая)), разработанная В. Л. Ситниковым [3, с. 130—132]. Для обработки результатов исследования применялся метод контент-анализа, корреляционный анализ.

Результаты исследования и их обсуждение. На основании проведенного эмпирического исследования с помощью методики «СОЧ(И)», метода контент-анализа, метода ранжирования было проведено сопоставление структурных характеристик образов (таблица 1).

Как видно из таблицы 1, первых два ранговых места по всем образам занимают социальные и эмоциональные характеристики. И только на третьем ранговом месте отмечается разница по структурным характеристикам образов.

Так, в описаниях «я-образа» замещающих матерей на третьем месте присутствуют интеллектуальные характеристики, в абстрактном образе на третьем месте отмечаются телесные характеристики, а в двух последующих образах («ты-образе» приемного ребенка и «ты-образе» приемного ребенка в будущем) на третьем ранговом месте определяются волевые характеристики. По нашему мнению, это связано с тем, что замещающие мамы при взаимодействии с приемными детьми сосредотачиваются на развитии у них таких волевых качеств, как активность, внимательность, выдержанность, сдержанность, исполнительность, мужественность, настойчивость, надежность и др.

Т а б л и ц а 1. — Результаты ранжирования по структурным компонентам образов

Структуры образов	«Я-образ» замещающих матерей		Образ абстрактного ребенка		«Ты-образ» приемного ребенка		«Ты-образ» приемного ребенка в будущем	
	среднее	ранг	среднее	ранг	среднее	ранг	среднее	ранг
В	2,83	4	3,16	5	3,61	3	3,55	3
Д	2,77	5	1,88	6	1,83	6	1,60	7
И	3,00	3	3,50	4	2,77	5	2,38	5
ИС	2,33	7	1,66	7	1,83	6	1,72	6
К	2,72	6	0,44	9	0,11	9	0,22	9
П	1,00	9	0,83	8	1,33	8	1,16	8
С	1,00	1	8,61	1	9,83	1	10,05	1
Т	1,66	8	4,05	3	3,27	4	2,72	4
Э	1,66	2	6,61	2	7,66	2	6,72	2
М	0,00	10	0,00	10	0,05	10	0,05	10

Примечание. В — волевые; Д — деятельностные; И — интеллектуальные; ИС — интеллект социальный; К — конвенциональные; П — поведенческие; С — социальные; Т — телесные; Э — эмоциональные; М — метафорические.

По результатам проведенного ранжирования при попарном сравнении всех четырех вариантов образов можно отметить, что по своим структурным характеристикам «я-образ» замещающей матери имеет больше схожести с образом абстрактного ребенка, а вот «ты-образ» приемного ребенка по показателям ранжирования имеет больше сходства с «ты-образом» приемного ребенка в будущем. Но вместе с тем во всех четырех изучаемых образах имеются подобия в ранговых показателях по социальным и эмоциональным характеристикам.

Мы проанализировали соотношение характеристик разной модальности в изучаемых образах (рисунок 1).

Как видно из рисунка, при сопоставлении изучаемых образов отмечаются некоторые особенности по модальным характеристикам. Так, «ты-образ» приемного ребенка по сравнению с остальными образами имеет больше отрицательных и меньше положительных характеристик. В свою очередь, «ты-образ» этого же ребенка в будущем по представлениям замещающих матерей должен стать значительно лучшим не только по сравнению с ним теперешним, но и существенно лучшим, чем они являются сами. Фактически таким эталоном, правда, с чуть меньшим набором нейтральных характеристик, для них будет являться образ абстрактного ребенка. На рисунке 1 видно, что образ абстрактного ребенка весьма похож на «ты-образ» приемного ребенка в будущем и совершенно не похож на образы как реального приемного ребенка в настоящем, так и на «я-образ» замещающих матерей. Отсюда вполне логичны некоторые вопросы о том, как и каким образом приемные мамы собираются формировать, развивать положительные качества в образе своего приемного ребенка, а также действительно ли образ абстрактного ребенка становится своеобразным ориентиром в вопросах воспитания и взаимодействия с приемным ребенком?

В дальнейшем полученные данные были подвергнуты математико-статистическому анализу. Так как изучаемый признак не имеет нормального распределения, нами был использован непараметрический коэффициент ранговой корреляции Спирмена для определения связи между изучаемыми образами.

По результатам проведенного корреляционного анализа (пакет SPSS Statistics) были выявлены корреляционные связи по сравниваемым структурным характеристикам изучаемых образов. Так, были выявлено шесть положительных корреляций.

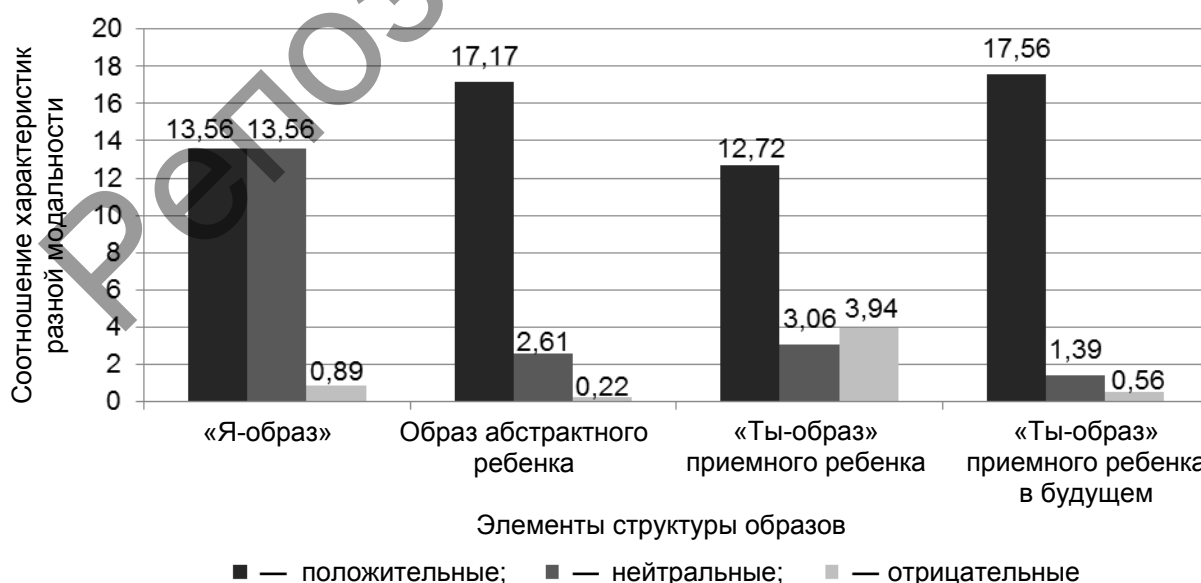


Рисунок 1. — Сопоставление характеристик образов по модальности, %

Связи отмечаются по «я-образу» замещающей матери и образу абстрактного ребенка ($rs = 0,770$ при $p \leq 0,01$), «я-образу» и «ты-образу» приемного ребенка ($rs = 0,796$ при $p \leq 0,01$), «я-образу» и «ты-образу» приемного ребенка в будущем ($rs = 0,782$ при $p \leq 0,01$), образу абстрактного ребенка и «ты-образу» приемного ребенка ($rs = 0,960$ при $p \leq 0,01$), образу абстрактного ребенка и «ты-образу» приемного ребенка в будущем ($rs = 0,952$ при $p \leq 0,01$), «ты-образу» приемного ребенка и «ты-образу» приемного ребенка в будущем ($rs = 0,997$ при $p \leq 0,01$).

На основании результатов по проведенному корреляционному анализу можно заключить, что все социально-перцептивные образы достаточно тесно связаны между собой.

В дальнейшем мы предположили, что могут отмечаться корреляционные связи и по модальным характеристикам образов. Так, была определена одна положительная корреляция по образу абстрактного ребенка и «ты-образу» приемного ребенка в будущем ($rs = 1,000$ при $p \leq 0,01$). Соответственно, можно сказать, что абстрактный, умозрительный образ весьма тесно связан с образом ребенка в будущем. Положительные, нейтральные или амбивалентные и отрицательные модальные характеристики образов, по мнению В. Л. Ситникова, отражают отношение к человеку [3, с. 132]. Следует отметить, что замещающие мамы, вероятнее всего, будут сосредоточены на формировании положительных качеств у своих приемных детей, а также будут стремиться уменьшить количество отрицательного в их поведении и личности.

Нами был проведен качественный анализ по изучаемым образам. Так, были определены частотные словари «я-образов» замещающих матерей и «ты-образов» их приемных детей.

Анализ содержания образов матерей и их детей, в том числе детей в будущем, обобщенных по структурно-частотному принципу, показывает, что есть не только структурно-статистическая связь, но и содержательно-качественная взаимосвязь между элементами «я-образов» мам и «ты-образов» их детей. При сравнении дословных совпадений, независимо от того, какой образ отражается, мамы представляют себя и своего приемного ребенка *добрыми, веселыми, заботливыми, умными, трудолюбивыми*.

Вместе с тем отмечаются и некоторые противоречия. Так, в детских образах мамы представляют своих детей как *ласковых*, в то время как в своем образе они указывают на противоположную характеристику — *строгая*. Вместе с тем важно отметить, что по сравнению с «ты-образами» их приемных детей в «я-образах» у замещающих мам отмечается значительно больше конвенциональных характеристик, которые отражают общепринятые объективные их особенности. Например, в изученной выборке замещающие мамы отмечают в своем образе такие общеустановленные характеристики, как *мама, женщина, бабушка, дочь, педагог, повар* и др. Возможно, что такая выявленная особенность в выборке матерей является психологической защитой собственной личности.

В «ты-образе» приемного ребенка мамы отмечают отдельные особенности, которые не имеют повторения ни в одном другом образе. Например, это такие личностные качества, как *ленивый, медлительный, скрытный, упрямый, терпеливый, вспыльчивый, задиристый*.

Нами были проанализированы данные по второй части методики «СОЧ(И)», которая направлена на изучение малоосознаваемых явлений (таблица 2).

Так, после проведения анализа по факту ранжирования психогометрических фигур в нашем исследовании определилось шесть пар образов.

Как видно из таблицы 2, с одной стороны, наибольшее количество по сопоставлению отмечается в паре «“я-образ” мам — “ты-образ” приемного ребенка в будущем» (89 %). Вероятно, что замещающие мамы при взаимодействии со своими приемными детьми будут ориентироваться на знания и представления о самой себе, а также на свое самоотношение. Вместе с тем большое количество совпадений отмечается в паре «“я-образ” мам — абстрактный образ ребенка» (72 %).

Т а б л и ц а 2. — Невербальное сопоставление и противопоставление образов

Образы	Номер испытуемого																		Частотность	Относительная частотность, %	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18			
Я—АР	+	1	1	1	1	1	1	0	0	1	0	1	1	1	1	0	1	1	0	13	72
	–	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1	0	0	0	0	0	1	0	4	22
Я—ПР	+	0	1	1	1	1	0	0	1	0	0	1	1	1	1	1	1	0	1	12	67
	–	1	0	0	0	0	1	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	1	1	7	39
Я—ПРБ	+	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	16	89
	–	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	3	17
ПР—ПРБ	+	0	1	0	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	0	1	0	1	12	67
	–	1	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	1	0	6	33
АР—ПР	+	0	1	1	1	1	0	0	1	0	1	0	1	1	1	1	1	0	12	67	
	–	1	0	0	0	0	1	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	5	28	
АР—ПРБ	+	1	1	0	1	1	0	1	0	1	1	0	1	1	1	0	1	0	1	12	67
	–	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	3	17

Примечание. Я — «я-образ» замещающей мамы; АР — образ абстрактного ребенка; ПР — «ты-образ» приемного ребенка; ПРБ — «ты-образ» приемного ребенка в будущем; «+» — сопоставление; «–» — противопоставление.

Такие показатели наводят нас на мысль о том, что к моменту принятия реального ребенка в свою семью в ориентации на взаимоотношения с приемным ребенком замещающие мамы будут ориентироваться на уже сформированный некий обобщенный образ о ребенке, включающий, возможно, как научные знания, так и имплицитные знания о ребенке и способах его воспитания.

С другой стороны, наибольшая численность противопоставлений отмечается в паре ««я-образ» мам — «ты-образ» приемного ребенка» (39 %). Вероятно, такое соположение в образах может провоцировать чрезмерное напряжение во взаимоотношениях с ребенком, а также вести к конфликтному взаимодействию в семье.

По нашему мнению, важно указать еще на одну образную пару, которая имеет выраженность по параметру противопоставления. Так, это диада ««ты-образ» приемного ребенка — «ты-образ» приемного ребенка в будущем» (33 %).

Вероятно, причиной или причинами такого противопоставления могут являться психологические трудности, с которыми приходится сталкиваться замещающим мамам в вопросах взаимодействия с приемными детьми, скорее, с теми противоречиями, которые возникают между родительскими ожиданиями и той реальностью, которая связана с неумением общаться с приемным ребенком, понимать и воспринимать его таким, какой он есть на самом деле. Подобные затруднения, вероятно, могут приводить к состоянию фрустрации, напряжения и тревоги у замещающих родителей и вместе с тем к предубеждению о своих родительских возможностях. Появление негативных особенностей в личности замещающих мам не может не сказаться на процессе взаимодействия в семье и скорее всего будет способствовать появлению искажения в восприятии принимаемого ребенка. Как следствие таких психологических трудностей у родителей — возврат ребенка в государственное учреждение, что осложняет психическое состояние ребенка, возможно, и на всю последующую жизнь.

Заключение. Проведенный анализ показал структурно-статистическую связь «я-образов» замещающих мам с «ты-образами» приемных детей, однако по модальным характеристикам подобная связь не была обнаружена ни по одному из изучаемых детских образов.

Качественный анализ показал, что содержательно-качественная взаимосвязь отмечается между элементами «я-образов» замещающих мам и «ты-образов» их детей. По наполняемости таких содержательных характеристик в большей степени к «я-образу» мам приближен образ абстрактного ребенка и «ты-образ» приемного ребенка в будущем, при том что «ты-образ» приемного ребенка в настоящем имеет свои отличительные особенности, которые не имеют повторения ни в одном другом образе.

Анализ по невербальному сопоставлению и противопоставлению образов показал, что наиболее уязвимыми для возникновения психологических трудностей и проблем у замещающих мам с приемными детьми являются вопросы, связанные со взаимоотношением и поведением приемных детей, а также вопросы их будущего.

Список цитированных источников

1. Бодалев, А. А. Восприятие и понимание человека человеком / А. А. Бодалев. — М. : Изд-во Моск. ун-та, 1982. — 200 с.
2. Леонтьев, Д. А. Личность: человек в мире и мир в человеке / Д. А. Леонтьев // *Вопр. психологии*. — 1986. — № 4. — С. 76—81.
3. Ситников, В. Л. Образ ребенка в сознании детей и взрослых / В. Л. Ситников. — СПб. : Химиздат, 2001. — 288 с.
4. Ситников, В. Л. Образ ребенка в сознании родителей / В. Л. Ситников // *Развитие ребенка в семье : коллектив. моногр. Сер. «Семья и дети в современном мире»* / В. Л. Ситников. — СПб. : Соц.-гуманитар. знание, 2017. — С. 295—300.
5. Разумова, А. В. Адекватность образа ребенка у родителей с разными стилями семейного воспитания и личностными особенностями : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / А. В. Разумова ; МГУ им. М. В. Ломоносова. — М., 2004. — 24 с.
6. Комарова, А. В. Социально-перцептивные образы лживого человека в сознании школьников и студентов / А. В. Комарова // *Социально-психологическая перцепция в системе образования : монография* / А. В. Комарова, В. Л. Ситников ; под общ. и науч. ред. В. Л. Ситникова, науч. ред. Л. А. Реруш. — СПб. : ЭЛВИ-Принт, 2016. — С. 59—77.
7. Кедич, С. И. Кросскультурные особенности социально-педагогической перцепции / С. И. Кедич // *Социально-психологическая перцепция в системе образования : монография* / С. И. Кедич [и др.] ; под общ. и науч. ред. В. Л. Ситникова, науч. ред. Л. А. Реруш. — СПб. : ЭЛВИ-Принт, 2016. — С. 104—119.
8. Handbook of Child Well-Being: Theories, Methods and Policies in Global Perspective : in 5 vol. / ed.: A. Ben-Arieh, F. Casas, I. Frønes, J. Korbin. — Dordrecht : Springer, 2014. — Vol. 4. — P. 2229—2255.
9. Стреленко, А. А. Социально-перцептивные образы виктимной личности : монография / А. А. Стреленко. — Витебск : ВГУ им. П. М. Машерова, 2009. — 138 с.
10. Ослон, В. Н. Жизнеустройство детей-сирот: профессиональная замещающая семья / В. Н. Ослон. — М. : Генезис, 2006. — 368 с.
11. Коломенская, В. В. Взаимосвязь самоотношения беременной женщины с образом ребенка / В. В. Коломенская, И. И. Таран, Н. А. Скляр // *Уч. зап. ун-та им. П. Ф. Лесгафта*. — 2016. — № 10 (140). — С. 253—256.
12. Взаимодействие взрослых с детьми, имеющими проблемы в развитии : монография / И. Е. Валитова [и др.] ; ред. И. Е. Валитова ; Брест. гос. ун-т им. А. С. Пушкина. — Брест : БрГУ им. А. С. Пушкина, 2018. — 257 с.

Поступила в редакцию 03.12.2020.

УДК 159.99

Т. Е. ЯценкоУчреждение образования «Барановичский государственный университет», ул. Войкова, 21,
225404 Барановичи, Республика Беларусь, +375 (163) 40 95 20, t.e.yatsenko@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ПРИВЯЗАННОСТИ К РОДИТЕЛЯМ У ДЕВУШЕК, СКЛОННЫХ К ВИКТИМНОМУ ПОВЕДЕНИЮ

В статье актуализирована проблема эмоциональной привязанности виктимных девушек к родителям как предиктору конструктивности/дисфункциональности межличностных отношений как в детско-родительской, так и иных системах отношений. Обоснована важность исследования эмоциональной привязанности девушек к родителям с позиции социально-психологических потребностей юношеского возраста. Приведены дефиниции и классификационная характеристика эмоциональной привязанности к другому человеку, типология виктимности и виктимного поведения. Описаны результаты эмпирического исследования типов эмоциональной привязанности к матери и отцу у девушек с виктимной, аутовиктимной, гипервиктимной деформацией личности, а также склонных к агрессивному, зависимому, самоповреждающему, гиперсоциальному, некритичному виктимному поведению. Представлено обоснование психологических механизмов формирования надежной и ненадежной эмоциональной привязанности к родителям у девушек с различными виктимными деформациями личности.

Ключевые слова: виктимность; виктимная деформация личности; эмоциональная привязанность к родителям; юношеский возраст.

Библиогр.: 15 назв.

T. E. YatsenkaBaranovichi State University, 21 Voykova Str., 225404 Baranovichi, the Republic of Belarus,
+375 (163) 40 95 20, t.e.yatsenko@mail.ru

PECULIARITIES OF EMOTIONAL ATTACHMENT TO PARENTS IN GIRLS LIKING VICTIM BEHAVIOR

The article highlights the problem of emotional attachment of victimized girls to their parents as a predictor of the constructiveness/dysfunctionality of interpersonal relationships both in child-parental and other systems of relations. The importance of studying the emotional attachment of girls to their parents is substantiated from the perspective of the social and psychological needs of adolescence. The definitions and classification characteristics of emotional attachment to another person, the typology of victimization and victim behavior are given. The article describes the results of an empirical study of the types of emotional attachment to the mother and father in girls with victimized, autovictimal, hypervictimal personality deformities, as well as those who are prone to aggressive, dependent, self-damaging, hypersocial, uncritical victim behavior. Substantiation of psychological mechanisms of formation of reliable and unreliable emotional attachment to parents in girls with various victimized personality deformities is presented.

Key words: victimization; victim personality deformation; emotional attachment to parents; adolescence.

Ref: 15 titles.

Введение. Привязанность — обязательная составляющая любых близких межличностных отношений. Эмоциональные связи со значимыми Другими повышают уровень жизнестойкости и стрессоустойчивости личности, обеспечивают ее психологический комфорт и психологическое благополучие посредством удовлетворения базовых социальных потребностей в принятии, признании, любви и психологической безопасности. Согласно А. М. Прихожан и Н. Н. Толстых, привязанность — это тесная эмоциональная связь между двумя

людьми, характеризующаяся взаимным вниманием, чуткостью, отзывчивостью и желанием поддерживать близкие отношения [1].

Тип привязанности — это устойчивый паттерн ожиданий, эмоций и поведения, связанного с межличностными отношениями [2]. Сформировавшийся в детские годы тип эмоциональной привязанности продолжает оказывать существенное влияние на развитие личности, включая построение межличностных супружеских и детско-родительских отношений. Но тип эмоциональной привязанности хоть и обладает устойчивостью, вследствие действия механизма самоподкрепления может меняться, что объясняется изменением образа объекта привязанности, себя и модели взаимоотношений с окружающими. В частности, один из факторов изменения типа эмоциональной привязанности — увеличение с возрастом количества объектов привязанности: сибблинги, родственники, друзья, романтические партнеры [3]. При этом Г. В. Бурменская акцентирует внимание на том, что роль матери как основного объекта привязанности сохраняется даже по мере взросления человека, а сформированный тип привязанности определяет систему ожиданий по отношению к другим участникам межличностного взаимодействия [4, с. 20].

Как отмечает Е. О. Смирнова, потребность в контакте с объектом привязанности актуализируется в ситуациях, несущих угрозу удовлетворению социальных потребностей личности [5]. Число таких ситуаций значимо возрастает у виктимной личности, отличающейся инфантильностью, дефензивностью, переживанием чувства бессилия, восприятием мира как опасного для самопредъявления, убежденностью в бессмысленности любого начинания. Ситуации, воспринимаемые другими людьми как нормативные, могут являться для нее психотравмирующими [6].

М. Микулинцер и Ф. Шейвер предлагают различать привязанность надежную (низкий уровень тревоги по поводу доступности объекта привязанности и избегания эмоциональной близости — неверие в доброжелательность и искренность объекта привязанности) и ненадежную [7].

С. Хазан и Ф. Шейвер разграничивали надежную (позитивное отношение к себе и объекту привязанности, комфортное самочувствие как в отношениях близости, так и в ситуации независимости), тревожно-амбивалентную (постоянный поиск подтверждений любви и привязанности партнера, хроническое переживание страха наличия у партнера неудовлетворенности отношениями) и избегающую (дистанцирование от Другого, сокрытие своих чувств, восприятие себя как самодостаточного и неуязвимого) привязанность в период взрослости. Доступность объекта привязанности для получения помощи, поддержки — условие формирования позитивного образа себя и Других, адаптивности личности [8].

К. Бартольмью и Л. Горовиц считают, что тип привязанности формируется на основании сочетания образа Другого как объекта привязанности (способен ли он обеспечивать помощь, поддержку) и образа себя как субъекта привязанности (с позиции своей возможности рассчитывать на получение внимания и помощи объекта привязанности). На основании сочетания этих двух образов разработана классификация стилей эмоциональной привязанности: надежный (чувство собственной ценности; восприятие других людей как надежных и эмпатийных), тревожный (положительная оценка других людей, неуверенность в себе как человеку, достойном любви, что провоцирует желание заслужить любовь), робкий (переживание низкой самооценки наряду с недоверием к Другим, что определяет избегание отношений как стратегию защиты от возможного отвержения), отвергающий (чувство самооценки и недоверие к другим людям, что обуславливает стремление поддерживать свою автономию) [9].

М. В. Яремчук акцентирует внимание на том, что сформированный тип эмоциональной привязанности в детские годы имеет тенденцию к воспроизводству в других системах отношений. Это объясняется тем, что к построению новых межличностных отношений человек подходит со сформированными образами себя, объекта привязанности и возможной модели отношений с ним, ожиданиями относительно чувств, которые будут возникать во взаимодей-

ствии с объектом привязанности. В частности, опыт надежной привязанности обеспечивает переживание собственной ценности и значимости, восприятие других людей как заслуживающих доверия [10].

Существуют современные исследования, посвященные рассмотрению эмоциональной привязанности в детском возрасте (И. А. Борисова, Г. В. Бурменская, Н. С. Гилева, Н. Л. Плешко, Е. В. Пупырева), в период взрослости (Т. П. Григорова), эмоциональной привязанности как фактора формирования образа физического «я» (В. А. Цуркин) и взаимоотношений взрослых сибблингов (О. В. Алмазова), формирования романтических отношений в старшем подростковом возрасте (М. В. Яремчук), поведения супругов в период развода (К. Ягнюк). Вместе с тем эмоциональная привязанность виктимной личности не стала предметом детального научного анализа.

Представим классификации виктимности и виктимного поведения, существующие в современной психологии.

В рамках теории ролевой виктимности М. А. Одинцова выделяет следующие виды виктимности, выступающие следствием идентификации себя с жертвой:

1) аутовиктимность (свойственна игровая роль жертвы): манипулятивность, инфантилизм, намеренная демонстрация слабости и беспомощности наряду с общительностью, умением расположить к себе, уступчивостью, покорностью, угодливостью и зависимостью;

2) виктимность (свойственны социальная роль или статус жертвы): склонность к самостигматизации как следствия принятия социальных ярлыков, глубокое переживание аутсайдерства, одиночества, чувства никчемности и неуместности, конформность, ранимость;

3) гипервиктимность (свойственны позиция и статус жертвы): пессимизм, частая демонстрация астенических эмоций (печаль, обида, гнев), неудовлетворенность жизнью, склонность к жалобам и обвинениям других людей в своих неудачах, убежденность во враждебности и несправедливости мира [11].

Основаниями для построения такой классификации послужили: сформированность рентных установок на виктимное поведение, преднамеренность/непреднамеренность, устойчивость/неустойчивость виктимных реакций, наиболее часто воспроизводимая межличностная роль в виктимогенных отношениях. При этом «жертва», согласно М. А. Одинцовой, является специфическим способом демонстрации себя миру на основе потребности виктимной личности в значимости, которая реализуется через негативные (антипатию, антиреферентность, антистатусность) и позитивные (симпатия, референтность, властные полномочия) критерии значимости.

В рамках субъектно-средового подхода Т. Е. Яценко описывает две разновидности виктимного поведения:

1) неинструментальное — является выражением виктимного потенциала личности, сопровождается проявлением гиперчувствительности к личностным границам других участников взаимодействия, неудовлетворенностью исполняемой ролью жертвы и стремлением к научению суверенному поведению;

2) инструментальное — характеризуется стремлением личности к получению выгоды от исполнения роли реальной/мнимой жертвы, сопровождается психологическим сопротивлением научению суверенному поведению, нарушением личностных границ других участников взаимодействия [12].

Критерии дифференциации видов виктимного поведения: наличие виктимной деформации личности, отношение к границам психологического пространства личности других людей, структурированность личностных границ, отношение к исполнению роли жертвы в межличностных отношениях, стремление к научению суверенному поведению.

По критерию сферы проявления виктимность классифицирована группой ученых (О. В. Белановская, Н. И. Олифиревич, Н. К. Плавник, И. В. Шматкова, Т. Е. Яценко) на ака-

демическую (в учебной деятельности), межличностную (в формальном и неформальном взаимодействии со сверстниками и взрослыми, не опосредованном родственными отношениями), виктимность в детско-родительских отношениях и во взаимодействии с сиблингами, виртуальную (в интернет-коммуникации: общение посредством социальных сетей), профессиональную (в реализации профессиональной деятельности, в вертикальных и горизонтальных профессиональных отношениях инструментальной направленности, сопряженных с решением профессиональных задач), личностную (в сфере самоопределения, самоотношения, самовосприятия) [13, с. 337].

В диспозиционной теории виктимности О. О. Андронниковой выделены такие виды виктимного поведения, как некритичное (неосмотрительность, доверчивость), агрессивное (провоцирование на агрессию других людей собственной агрессией), самоповреждающее (рискованное поведение, аутоагрессия, провоцирование агрессии других людей ситуацией просьбы о помощи), гиперсоциальное (социально одобряемое, защита интересов других людей в ущерб собственной безопасности), зависимое (беспомощность, конформность, вовлечение в кризисные ситуации в целях получения сочувствия и поддержки). Критерии дифференциации видов виктимного поведения — психологические механизмы и индивидуально-психологические особенности человека как факторы реализации виктимного потенциала личности.

Детско-родительские отношения в юношеском возрасте сохраняют свою актуальность, они проходят процесс трансформации по принципу сепарации-индивидуации [14, с. 53]. Данный процесс предполагает сохранение ценности эмоционально близких отношений с родителями, важность достижения баланса между общностью и независимостью. При этом роли матери и отца в сепарации-индивидуации дочерей комплементарны, что актуализирует задачу исследования эмоциональной привязанности виктимных девушек к каждому родителю. Кроме того, межличностные контакты являются источником построения личностной идентичности, коррекции своего образа «я».

Психологическое сопровождение детско-родительских отношений в юношеском возрасте является актуальной задачей психологической службы учреждения образования [15].

Материалы и методы исследования. В целях выявления характеристик эмоциональной привязанности к отцу и матери у виктимных девушек нами было проведено исследование на протяжении 2018—2020 годов. Методологию исследования составили теория ролевой виктимности М. А. Одинцовой, диспозиционная теория виктимности О. О. Андронниковой, теория эмоциональной привязанности М. Микулинцер, С. Хазан, Ф. Шейвер.

Выборка исследования представлена 190 девушками в возрасте 17—18 лет. Диагностический инструментарий исследования — методики «Тип ролевой виктимности» М. А. Одинцовой и Н. П. Радчиковой, «Опросник склонности к виктимному поведению» О. О. Андронниковой, «Опросник на привязанность к родителям» М. В. Яремчук, опросник «Привязанность к матери в детстве» Г. Г. Филипповой и Н. В. Матушевской. Выявление типов эмоциональной привязанности, свойственных девушкам с различными виктимными деформациями личности, осуществлялось посредством регрессионного анализа данных.

Результаты исследования и их обсуждение. Девушки, обладающие высоким уровнем виктимности и гипервиктимности, а также девушки, склонные к некритичному виктимному поведению, обладают низким уровнем сформированности надежной эмоциональной привязанности к матери ($\beta_B = -0,28, p = 0,01$; $\beta_{ГВ} = -0,27, p = 0,03$; $\beta_{НВП} = -0,22, p = 0,07$). Девушки сомневаются в высоком позитивном интересе матери к ним, ожидают проявления враждебного отношения, рассчитывают на безусловное позитивное принятие в очень узком спектре жизненных ситуаций и, как следствие, боятся открыто предъявлять свои мысли, переживания, отношения к действительности, которые могут получить осуждение матери. Им недо-

стает доверительности в межличностных отношениях с матерью. Наличие травмы отвержения, деструктивного опыта нахождения в роли жертвы, переживания подверженности виктимизирующим воздействиям (игнорирование, принижение, отвержение, принуждение, терроризирование и пр.), в том числе вследствие собственной неосмотрительности, некритичности, неумения правильно оценивать жизненные ситуации и извлекать из них опыт, обуславливает тревогу девушек по поводу возможного разочарования матерей, несоответствия их ожиданиям. Отмечается также низкий уровень сформированности надежной привязанности у виктимных девушек к отцу ($\beta_V = -0,50, p = 0,000001$).

У девушек, склонных к самоповреждающему виктимному поведению, сформирована надежная эмоциональная привязанность к матери ($\beta_{СВП} = 0,19, p = 0,10$), а у девушек, predisposed к агрессивному виктимному поведению, — надежная эмоциональная привязанность к отцу ($\beta_{АВП} = 0,13, p = 0,28$). Девушки, склонные становиться жертвами вследствие вовлечения в виды активности, связанные с высоким риском для здоровья, провоцирования других людей на виктимизирующие воздействия своими просьбами или причиняющие себе физический (нанесение позеров, причинение себе физической боли и пр.) или психологический вред (самобичевания, обвинение себя, моральные самонаказания), уверены в положительном эмоциональном отношении к ним со стороны матери, доверяют ей, выстраивают близкие, но с сохранением собственной самостоятельности отношения. Мать является для них источником эмоциональной поддержки. Девушки, проявляющие агрессивное виктимное поведение, демонстрируют модель маскулинного поведения (выбирают методы достижения желаемой цели, предполагающие применение физической или психологической силы, провоцирующие других людей на защитную ответную агрессию). Они чувствуют, что являются важными и значимыми для отца, знают, что отец принимает их психологическое пространство личности (мысли, ценности, убеждения, привычки, социальные контакты и пр.), обеспечивает им поддержку, не боятся обращаться к нему с просьбами. Очевидна большая идентификация девушек с самоповреждающим виктимным поведением с матерями (тенденция к феминной модели поведения), а девушек с агрессивным виктимным поведением — с отцами (тенденция к маскулинной модели поведения).

Предикторами тревожно-амбивалентной привязанности к матери выступает высокий уровень склонности девушек к гипервиктимному ($\beta_{ГВ} = 0,16, p = 0,13$) и гиперсоциальному виктимному поведению ($\beta_{ГВП} = 0,12, p = 0,27$). Девушки испытывают потребность в эмоциональной близости с матерью, стремятся к построению доверительных отношений, но испытывают сильную тревогу по поводу возможного отвержения и утраты материнской любви. Они не уверены в позитивном отношении к ним матери вследствие неустойчивости демонстрируемых ею эмоциональных реакций и непоследовательности в воспитательных воздействиях. Боясь еще большего дистанцирования матери в межличностных отношениях, они не решаются открыто говорить матери об испытываемых негодовании, злости, обиде в ответ непринятие или неожиданный, немотивированный отказ в помощи. Опыт нахождения в позиции жертвы даже при совершении социально одобряемых и ожидаемых действий, как в случае гиперсоциального виктимного поведения (защита другого человека в ситуации несправедливости, вовлечение в конфликты с целью защитить интересы другого человека, принятие на себя ответственности за решение проблем другого человека и пр.), обуславливает страх самовыражения, самораскрытия во взаимодействии с матерью, несмотря на выраженную потребность в доверительных отношениях с ней. Девушки, научившиеся получать помощь, снисхождение и поддержку от других людей посредством агрессивных вербальных действий (обвинение в несправедливости, грубое и настойчивое выражение своих просьб, постоянное предъявление претензий и пр.), осознающие выгоду от статуса жертвы, ориентированы на контроль материнского отношения посредством постоянной демонстрации страданий, несча-

стей и культивирования у них чувства вины. Вероятно, это единственная деструктивная стратегия получения внимания матери, потребность в котором у них фрустрирована.

Тревожно-амбивалентная привязанность и к матери, и к отцу свойственна девушкам, склонным к виктимному поведению ($\beta_{ВМ} = 0,33$, $p = 0,003$; $\beta_{ВО} = 0,35$, $p = 0,01$). Девушки, страдающие от социальной изоляции, самостигматизации, социальной стигматизации, испытывающие в связи с этим чувство стыда, испытывают недостаток родительской поддержки, дезориентированы в родительском отношении (неустойчивость, непоследовательность в проявлении любви и антипатии к дочерям), стремятся к получению принятия с их стороны посредством проявления покорности, зависимости, позволяя нарушать свои личностные границы и перекаладывать ответственность за решение чужих проблем на себя. Виктимные девушки переживают амбивалентное отношение к родителям: стремление к близкому эмоциональному контакту, сверхпотребность в любви и принятии родителей, с одной стороны, и стремление дистанцироваться от родителей как возможного источника психологической травматизации — с другой.

Избегающая эмоциональная привязанность к матери и отцу сохраняется у девушек, исполняющих социальную роль жертвы в межличностных отношениях ($\beta_{ГВП} = 0,35$, $p = 0,01$). Имея травматический опыт непринятия, отвержения, иррациональное убеждение относительно собственной бесперспективности, малоценности, приоритета внутреннего мира и потребностей другого человека по сравнению с их психологическим пространством личности, они избегают доверительного общения с родителями, скрывают свои истинные мысли и чувства, предпочитают описательный подход в общении (констатация происходящих событий, минуя их оценку), пытаются ограничить коммуникативный контакт с родителями, считая свое общение обременительным для них.

Избегающий тип эмоциональной привязанности к матери демонстрируют гипервиктимные девушки ($\beta_{ГВП} = 0,35$, $p = 0,01$), имеющие рентные установки на виктимное поведение (осознают преимущества статуса жертвы, манипулируют другими людьми, обвиняя в несправедливости и агрессивно требуя снисхождения и помощи). Они испытывают недостаток материнской любви, внимания и заботы, к которым привыкли. Будучи уверенными в несправедливости и враждебности мира, предпочитают агрессивные способы привлечения внимания матери в виде демонстрации своих страданий, плохого самочувствия, стимулирования чувства стыда и пр. Избегают доверительного общения, поскольку длительное время не получали эмоционального отклика от матери, а также с целью избежать ревиктимизации (повторное переживание отвержения и игнорирования со стороны матери).

Девушки, склонные к некритичному виктимному поведению, описывают свои отношения с отцом как эмоционально холодные, дистантные ($\beta_{НВП} = 0,29$, $p = 0,02$). Девушки, часто становящиеся жертвами вследствие неосмотрительности, легкомысленности, слабой рефлексии своего жизненного опыта, идеализации других людей и оправдания их деструктивных поступков по отношению к ним, вероятно, рационализируют недостаток интереса и внимания со стороны отца, привыкают к безразличию с его стороны и не проявляют инициативу в построении доверительных отношений, рассматривая такое отцовское отношение, как нормативное. Некритичное виктимное поведение девушек можно рассматривать как механизм психологической защиты, способ избегания боли от отвержения.

Низкая степень выраженности признаков избегающей привязанности к матери отмечается у девушек, склонных к самоповреждающему ($\beta_{ГВП} = 0,35$, $p = 0,01$) и зависимому ($\beta_{ГВП} = -0,23$, $p = 0,08$) виктимному поведению, а также к отцу — у девушек, склонных к агрессивному виктимному поведению ($\beta_{АВП} = -0,18$, $p = 0,14$). Можно констатировать, что девушки, демонстрирующие беспомощность, зависимость от родительского мнения, слабость, дефензивность, причиняющие себе физический и психологический вред, редко остаются без материнского внимания и поддержки. Кроме того, вероятно, женщинам понятна та-

кая модель виктимного поведения, содержащая элементы феминности, что облегчает сохранение и поддержание эмоционального контакта с дочерью.

Представим результаты исследования выраженности тревоги и избегания в составе эмоциональной привязанности посредством применения методики «Привязанность к матери в детстве» Г. Г. Филипповой и Н. В. Матушевской.

У девушек, склонных к гипервиктимному поведению, часто оказывавшихся в психотравмирующих ситуациях, у которых успели сформироваться рентные установки на виктимное поведение, сформирована тревожно-избегающая привязанность к матери ($\beta_{\text{избег}} = 0,23$, $p = 0,07$; $\beta_{\text{тревога}} = 0,18$, $p = 0,24$). Она носит защитно-адаптивный характер. Девушки, отличающиеся чрезмерной обидчивостью, ранимостью, жалостью к себе, сочетающиеся со склонностью к обвинениям других в своих проблемах, к демонстрации возмущения, отчаяния, уныния, агрессии в случае столкновения с жизненными трудностями и отсутствия ожидаемой помощи извне, с одной стороны, испытывают нерационализированный детский страх утраты материнской любви, переживают по поводу несоответствия материнским ожиданиям, обеспокоены недостатком эмоциональной близости с матерью. С другой стороны, они предпочитают скрывать свои чувства от матери и уклоняются от доверительного общения, считая мир враждебным и небезопасным.

Девушки, склонные к зависимому виктимному поведению ($\beta_{\text{избег}} = -0,29$, $p = 0,02$; $\beta_{\text{тревога}} = -0,18$, $p = 0,17$), имеют низкий уровень выраженности надежного типа эмоциональной привязанности к матери.

Виктимные девушки, исполняющие социальную роль жертвы в отношениях, обладают тревожно-избегающей привязанностью к отцу ($\beta_{\text{избег}} = 0,51$, $p = 0,19$; $\beta_{\text{тревога}} = 0,29$, $p = 0,07$), проявляя высокий уровень обеспокоенности построением отношений с отцом, страх быть отвергнутой им, наряду со стремлением избежать психологической близости с отцом, от которой они испытывают дискомфорт, а также склонны к озабоченной и тревожно-избегающей привязанности к матери ($\beta_{\text{избег}} = 0,64$, $p = 0,09$).

Заключение. Типы небезопасной эмоциональной привязанности к родителям у девушек с различными видами виктимной деформации личности и склонных к различным видам виктимного поведения являются следствием неудачных попыток в детские годы получить внимание объекта привязанности (родителей) и выработавшихся деструктивных стратегий совладания с ситуацией фрустрации социальных потребностей в любви, заботе, принятии и уважении значимого Другого.

Преобладающим типом эмоциональной привязанности к родителям у девушек, обладающих различными виктимными деформациями личности, выступает тревожно-амбивалентная и тревожно-избегающая эмоциональная привязанность.

Избегающий тип эмоциональной привязанности к родителям сохраняется у девушек, обладающих виктимной деформацией личности (социальная роль жертвы).

Девушки с высоким уровнем не критичного виктимного поведения обладают избегающей эмоциональной привязанностью к отцу и низким уровнем сформированности надежной эмоциональной привязанности к матери.

Девушки с самоповреждающим и агрессивным виктимным поведением не составляют группу риска вследствие сформированности надежной эмоциональной привязанности к отцу и матери.

Исследование выполнено при финансовой поддержке в рамках международного проекта БРФФИ—РФФИ «Психологическое сопровождение виктимной личности в подростковом и юношеском возрасте: система психологической диагностики и коррекции», № Г18Р-298.

Список цитированных источников

1. *Прихожан, А. М.* Психология сиротства / А. М. Прихожан, Н. Н. Толстых. — СПб. : Питер, 2005. — 400 с.
2. *Hazan, C.* Romantic love conceptualized as an attachment process / C. Hazan & P. Shaver // *Journal of Personality and Social Psychology*. — 1987. — № 52. — P. 511—524.
3. *Сабельникова, Н. В.* Методы исследования привязанности в процессе возрастного развития в современной зарубежной психологии / Н. В. Сабельникова // *Вестн. С.-Петерб. ун-та*. — 2008. — Сер. 12, вып. 3. — С. 36—47.
4. *Бурменская, Г. В.* Привязанность ребенка к матери как основание типологии развития / Г. В. Бурменская // *Вестн. Моск. ун-та*. — 2009. — Сер. 14, № 4. — С. 17—31.
5. *Смирнова, Е. О.* Теория привязанности: концепция и эксперимент / Е. О. Смирнова // *Вопр. психологии*. — 1995. — № 3. — С. 139—150.
6. *Яценко, Т. Е.* Стратегии совладания со стрессом виктимных подростков: типологическая характеристика и условия формирования / Т. Е. Яценко // *Адукацыя і выхаванне*. — 2017. — № 10. — С. 40—47.
7. *Микулинцер, М.* Взгляд на психопатологию с точки зрения теории привязанности / М. Микулинцер, Ф. Р. Шейвер // *Всемир. психиатрия*. — 2012. — № 11. — С. 13—17.
8. *Mickulincer, M.* Attachment style and the mental representation of self / M. Mickulincer // *Journal of Personality and Social Psychology*. — 1995. — Vol. 69. — P. 1203—1215.
9. *Bartholomew, K.* Attachment styles among young adults: A test of a four category model / K. Bartholomew, L. M. Horowitz // *Journal of Personality and Social Psychology*. — 1991. — Vol. 61. — № 2. — P. 226—244.
10. *Яремчук, М. В.* Особенности привязанности в детско-родительских отношениях и отношениях любви у старших подростков / М. В. Яремчук // *Психол. наука и образование*. — 2005. — № 3. — С. 86—94.
11. *Одинцова, М. А.* Проблема виктимного личностного типа в психологии / М. А. Одинцова // *Изв. Сарат. ун-та. Новая сер. Сер. «Философия. Психология. Педагогика»*. — 2014. — Т. 14, вып. 2. — С. 73—79.
12. *Яценко, Т. Е.* Психологическая сущность категории «виктимное поведение» с позиции субъектно-средового подхода / Т. Е. Яценко // *Вестн. БарГУ. Сер. «Педагогические науки. Психологические науки. Филологические науки (литературоведение)»*. — 2019. — Вып. 9. — С. 127—134.
13. *Яценко, Т. Е.* Психологическая диагностика виктимности в подростковом и юношеском возрасте: новый психодиагностический инструментарий / Т. Е. Яценко // *Актуальные проблемы формирования психолого-педагогической культуры будущих педагогов : межвуз. сб. науч. ст. с междунар. участием*. — Барановичи : БарГУ, 2019. — Вып. 8. — С. 332—342.
14. *Дзукаева, Е. П.* Роль матери и отца в развитии индивидуации юношей и девушек: кросс-культурный аспект / Е. П. Дзукаева, Т. Ю. Садовникова // *Нац. психол. журн.* — 2014. — № 4 (16). — С. 52—63.
15. *Олифирович, Н. И.* Психологическая помощь студенческой молодежи: системно-аналитический подход : монография / Н. И. Олифирович. — Минск : БГПУ, 2012. — 224 с.

Поступила в редакцию 11.11.2020.

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ

PHILOLOGY

LITERARY STUDIES

UDC 821.111(73)–32

E. I. Blagodyorova

Belarusian State Technological University, 13a Sverdlova Str., 220006 Minsk, the Republic of Belarus,
+375 (29) 754 85 90, katrine.blagodyorova@gmail.com

THE “WILDERNESS” MOTIF IN N. HAWTHORNE’S TALES

The article examines the motif "wilderness" in N. Hawthorne's short prose in order to identify the characteristic features of his works, to develop the possibilities of understanding the phenomenon of American Romanticism. The “wilderness” motif is considered to be one of the basic motifs in American literature since its origin and together with motifs of providence, industry, freedom, and some others plays an important role in its development. The author emphasizes the fact that wilderness perception by the first settlers, Puritans, and the views of American Romantic writers (who, to some extent, were their descendants) concerning wilderness varied greatly. Special emphasis is put on the similarities between views on wilderness of Transcendentalism followers and N. Hawthorne’s perception of it.

Key words: the motif of “wilderness”; Puritans; N. Hawthorne; American Romanticism; nature; Transcendentalism.

Ref.: 15 titles.

Е. И. Благодёрова

Учреждение образования «Белорусский государственный технологический университет»,
ул. Свердлова, 13а, 220006 Минск, Республика Беларусь, +375 (29) 754 85 90, katrine.blagodyorova@gmail.com

МОТИВ «ДИКАЯ МЕСТНОСТЬ» В МАЛОЙ ПРОЗЕ Н. ГОТОРНА

В статье рассматривается мотив «дикая местность» (“wilderness”) в малой прозе Н. Готорна в целях выявления характерных особенностей его произведений, развития возможностей понимания феномена американского романтизма. Мотив «дикая местность» считается одним из основных мотивов американской литературы с момента ее возникновения и наряду с мотивами предопределения, трудолюбия, свободы и некоторыми другими играет важную роль в ее формировании. Автор акцентирует внимание на том, что восприятие дикой местности первыми колонистами пуританами существенно отличалось от ее интерпретации представителями американского романтизма (среди которых были и потомки пуритан). Особое внимание уделяется сходству между идеями представителей трансцендентализма о дикой местности и ее восприятием Н. Готорном.

Ключевые слова: мотив «дикая местность»; пуритане; Н. Готорн; американский романтизм; природа; трансцендентализм.

Библиогр.: 15 назв.

Introduction. The “wilderness” motif has been one of the main motifs of American literature since its origin and, along with other motifs (providence, industry, freedom, and others), plays an important role in its formation. The Russian researcher K. M. Baranova identifies 7 main motifs, which in addition to the 4 abovementioned include innocence, worthiness, equality [1].

Etymologically, “wilderness” means “the place of wild beasts” [2, p. 2]. It should be noted that in the first translation of the Bible from Latin into English made by Oxford University professor John Wycliffe at the end of the 14th century, “wilderness” referred to the uninhabited, arid, barren lands of the Middle East, in other words, the desert. Subsequently, this designation was fixed in translations of biblical texts and not only. So, for example, Samuel Johnson in the English Dictionary of 1755 defines “wilderness” as a “desert; a tract of solitude and savageness” [2, p. 3].

In the modern dictionary, “wilderness” is interpreted as “a large area of land that has never been developed or farmed” [3]. The absence of people and the presence of wild animals is implied. This definition focuses on a geographical description, however, the existence of various types of wilderness (rocky mountains, deserts, forests, prairies, etc.), as well as the introduction of various characteristics and meanings into this concept, depending on the subjective point of view, complicates the formation of a universal definition for the concept of “wilderness” even in the original language, not to mention translation into other languages.

For a deeper understanding of the “wilderness” motive in N. Hawthorne’s works, it is necessary to turn to the perception of “wilderness” by the first Puritan colonists, as well as to the interpretation of this motive among writers of American Romanticism period.

Methodology and research methods. The basis of the work is the systematic approach to the analysis of prose employing the historical and contextual method as well as the comparative-historical one.

The results of the research and their discussion. The Belarusian researcher G. Sinilo justifiably points out that the Bible played an important role “*in the genesis of the American civilization, culture and literature erected by Europeans*” (“в генезисе воздвигнутой европейцами американской цивилизации, культуры и литературы”) [4]. In the 17th century American literature, allusions and reminiscences to biblical texts, the comparison of their [American] history with the history of the Israelites, especially with the history of the “*Exodus of the Sons of Israel from Egyptian slavery under the leadership of the Prophet Moses, as well as the history of the new Exodus from the Babylonian captivity and the revival of Jerusalem under the leadership of Ezra and Nehemiah*” (“Исхода сынов Израиля из Египетского рабства под предводительством пророка Моисея, а также к истории нового Исхода из Вавилонского плена и возрождения Иерусалима под руководством Эзры (Ездры) и Нехемьи (Неемии)”) are most noticeable [4]. This fact is also pointed out by the Russian researcher L. Mishina, who notes that the Puritans “*key idea*” was “*the comparison with the God chosen people*”, which subsequently “*shaped the idea of the American exclusivity*” (“ключевой идеей”, “сравнение с Богом избранным народом”, “сформировало идею избранности американцев”) [5, p. 6].

Thus, it is not surprising that the understanding of “wilderness” by the 17th century American Puritans is based on biblical texts. In the Bible, the term “wilderness” includes several meanings. Firstly, it is considered as a damned, abandoned land, the possessions of Satan, in contrast to Eden, the Paradise Garden, the territory of God’s blessing. Secondly, it is interpreted as a refuge from a depraved society and from constant religious persecution, where it is possible to hear God, to become more spiritually perfect. In addition, the wilderness is understood as a kind of challenge, where the chosen people could be cleansed of sins, learn what humility is and become worthy of the Promised Land [2, p. 23—43; 6]. In the 17th century American literature, the term “wilderness” is used in all these senses. The theme of wildlife as opposed to a cultivated garden or paradise could be often heard in the sermons of New England priests in the middle of the 17th century. Unlike the Puritan ideal of “City on the Hill”, an area of divine influence, the wilderness was associated with the kingdom of Satan. Cotton Mather, an American preacher and writer of the second half of the 17th — the first half of the 18th centuries, in his work “The Wonders of The Invisible World” (1692) called the New England colonists “*a People of God, settled in those, which were once the Devil’s*

Territories” [7]. It makes sense to say that partially that opinion concerning wilderness was caused by the fact that Indians lived in the forests of New England, and they did not want to adopt Christianity, thereby causing anger among the Puritans and becoming the object of their persecution. In addition, Puritans believed that the indigenous population was possessed by evil spirits. This opinion was based on the prevailing beliefs of the period that the wilderness poses not only a physical threat to humans (for example, a death or injury from wild animals or wild people), but also a spiritual one, that is, the closer one lives to wild places, the more temptations they have, the greater the danger of losing one’s way. Since the Indians originally lived in the wilderness, they were considered followers of Satan. In another no less famous work “*Magnalia Christi Americana*” (1702) C. Mather points out that the wilderness is a temporary trial that must be passed in order to get to the Promised Land [8, p. 378]. William Bradford, one of the first Puritan colonists, later the governor of the Plymouth colony, in his work “*Of Plymouth Plantation: 1620—1647*” described their surrounding nature as “*a hideous and desolate wilderness, full of wild beasts and wild men. ...the whole country, full of woods and thickets, represented a wild and savage hue*” [9]. The wilderness motif as a barbaric, frightening, hostile to humans phenomenon can be found in the works of John Winthrop, Samuel Sewall, Mary Rowlandson and other representatives of the 17th century puritanical literature.

However, by the end of the 18th — beginning of the 19th centuries attitude to nature changed dramatically largely due to the influence of European ideas. In particular, in England the work of E. Burke (“*A Philosophical Enquiry into the Origin of Our Ideas of the Sublime and Beautiful*”, 1757) appeared [10], where he suggested that, while contemplating the splendor of natural landscapes (mountain ranges, waterfalls, vast forests, etc.), a person experiences strong emotions, including reverent awe or a sense of “sublime”, which is nothing but a manifestation of infinite divine power. Thus, the wilderness no longer terrified, but became an object of admiration. In American minds wild nature acquired a deep spiritual meaning and they began to correlate the landscapes of their country with the new Eden.

The wild American nature became a favorite object for praising in the works of writers, poets, the New World artists, who focused on its uniqueness. William Cullen Bryant, James Kirke Paulding, James Fenimore Cooper, Robert Montgomery Bird, Timothy Flint, William Gilmore Simms were ones of the first American writers who turned to the “wilderness” motif in their works and considered it as a positive phenomenon.

Transcendentalism, the literary and philosophical movement that appeared in the first half of the 19th century played an important role because it offered a new view on nature. The essay “*Nature*” (1836) written by R. W. Emerson, the spiritual leader of the transcendentalists, became the basis of a new vision and formed a different system of values. In contrast to his ancestors, R. Emerson believed that forests were “plantations of God”, where a person gained faith and felt safe [11]. American writers of the Romanticism period (H. W. Longfellow, W. Irving, H. Melville, N. Hawthorne as well as the writers mentioned above) admired the greatness of their country’s nature, praised its beauty, found the divine in nature, considered it a place of self-knowledge and self-improvement. Let’s look at the passage from the preface to W. Irving’s “*The Sketch Book*” as an example, where the writer, describing the wild nature of America, mentioned “*...her mighty lakes, like oceans of liquid silver; her mountains, with their bright aerial tints; her valleys teeming with wild fertility; her tremendous cataracts, thundering in their solitudes; her boundless plains...; her broad, deep rivers, rolling in solemn silence to the ocean; her trackless forests where vegetation puts forth all its magnificence*” [12, p. 24].

N. Hawthorne was also characterized by a reverent attitude towards American nature. One of the peculiar features in his early works (the 1830s) is a description of nature, mainly that of New England, at different times of the year. Sketches by N. Hawthorne “*My Visit to Niagara*” (1835) and “*Foot-prints on the Sea-shore*” (1838) best reflect the writer’s perception of nature, as one of the representatives of the American Romanticism period.

Niagara Falls was one of the most frequently visited landmarks in America in the 19th century, and visitors often referred to themselves as pilgrims. In the 19th-century America, the prevailing opinion was that Niagara Falls was the most majestic and beautiful creation of nature, a phenomenon that could have a profound impact on a visitor and evoke a sense of awe [13]. It makes sense to say that the author of the sketch experiences exactly such feelings during his visit to Niagara Falls: *"The golden sunshine tinged the sheet of the American cascade, and painted on its heaving spray the broken semicircle of a rainbow, Heaven's own beauty crowning earth's sublimity"* [14, p. 250]. The author is convinced that a person needs to abandon earthly problems, worries, vanity, so that nothing and no one distracts from contemplating the beauty of nature: *"The solitude of the old wilderness now reigned over the whole vicinity of the falls. My enjoyment became the more rapturous <...> the spot, so famous through the world, was all my own!"* [14, p. 250]. Due to the peculiarities of his character, N. Hawthorne shared the views of transcendentalists on the need to stay for some time alone, and on nature, as an ideal environment for being alone: *"Perhaps it is necessary for the health of the human mind and heart that there should be a possibility of taking refuge in what is wild, and uncontaminated by any culture"* [15].

The essay "Footprints on the Sea-shore" (1838) also characterizes the writer's attitude to solitude in the bosom of nature. N. Hawthorne says that quite often he feels a desire *"to plunge into the cool bath of solitude"*, when *"the forest and the ocean summon me — one with the roar of its waves, the other with the murmur of its boughs — forth from the haunts of men... to derive all that day's enjoyment from shore, and sea, and sky, ...and from fantasies, and recollections, or anticipated realities"* [14, p. 561]. The writer does not hide his joy when he manages to move away from the vain world and spend the whole day in solitude on the ocean shore. N. Hawthorne personifies the ocean, describing it as an old friend who meets, greets and blesses him. The writer does not feel bored staying alone, he emphasizes the beneficial effect of loneliness, allowing *"track our own nature in its wayward course, and steal a glance upon it"* [14, p. 563]. N. Hawthorne points to freedom from conventions, the ability to follow the dictates of one's heart without fear of being misunderstood or ridiculed. So, a person can scream at the top of his voice, without risk of being heard, can write down all thoughts and desires on the sand, knowing that the coastal waves will wash them away. The writer concludes that, despite his apparent loneliness, he did not spend the day alone, since the ocean was his companion, the seabirds were his friends, and the wind was telling its secrets. N. Hawthorne believed that such friendship has the beneficial effect on a person's character.

N. Hawthorne, as a true representative of his time, shared the views of other American Romanticism writers on nature, but in some of his tales the Puritan view of the wilderness is used as a symbol for reflecting the moral state of a person.

Going into the woods or wilderness and wandering through thick forests is one of N. Hawthorne's main symbols, showing moral estrangement from other people because of the impossibility to put up with the burden of guilt for their deeds, or due to the sin of pride, which encourages people to avoid others and shows a symbolic immersion in their moral nature. It should be noted that the characters of some N. Hawthorne's tales set out for this peculiar "journey", which is a study of their human nature, but most of them can not achieve eternal beauty, light and peace, but remain in darkness instead. Such characters can be seen in the following tales: "The Hollow of the Three Hills" (1830), "Roger Malvin's Burial" (1832), "Young Goodman Brown" (1835), "The Minister's Black Veil" (1836), "The Man of Adamant" (1837), "The Great Carbuncle" (1837), "Ethan Brand" (1850).

For the first time a trip to a deserted, abandoned area as a symbol of alienation from other people and a deeper understanding of one's moral nature can be found in N. Hawthorne's early tale "The Hollow of the Three Hills" (1830). A young woman with a heavy burden of guilt met at the end of the day with an old witch to find out about the fate of her parents, husband and child — all those people whom she once left. Although her journey is not described in detail, it is obvious that the meeting place was secluded: *"In the spot where they encountered, no mortal could observe*

them” [14, p. 7]. At the beginning of the tale there is a description of the hollow, which was characterized as gloomy, desolated and despondent. Although the sun had not gone down yet, not a single ray illuminated the hollow of the three hills, on the contrary, it became darker every time the witch showed the young woman what happened to her family through her fault. Thus, it can be assumed that the hollow is a reflection of the moral state of a young woman who made a serious mistake and suffered from a sense of guilt.

Wandering in the woods as a symbol of alienation due to feelings of guilt and immersion in one’s moral nature is also found in the tales “Young Goodman Brown” (1835) and “Roger Malvin’s Burial” (1832). As in the “The Hollow of the Three Hills” nature reflects the state of mind of the characters. So, the deeper they go into the forest, the thicker the darkness, which doesn’t let the rays of the sun to illuminate their path, and they themselves become gloomy, tormented by remorse. John Brown realizes the ungodly purpose of his journey, and *Reuben Bourne* feels guilty for saving his life and leaving his friend alone to die in the wilderness, albeit at his (friend’s) insistence.

In the tales “The Man of Adamant” (1837), “The Great Carbuncle” (1837), the characters went into a wild, uninhabited area, deliberately depriving themselves of the society, due to their incredible pride and sense of superiority over others. In “The Man of Adamant”, natural phenomena showed the evil inherent in the main character, Richard Digby. The sun illuminated the village that he left, but where he was walking, “*the gloom of the forest hid the blessed sky*” [14, p. 422]. The place that he chose as a new dwelling was one of the most abandoned and gloomiest in the forest: “*If Nature meant this remote and dismal cavern for the use of man, it could only be, to bury in its gloom the victims of a pestilence, and then to block up its mouth with stones, and avoid the spot forever after*” [14, p. 422]. Those surroundings fully corresponded to the state of his mind, burning with hatred for the whole human race and requiring solitude: “*Here my soul will be at peace; for the wicked will not find me*” [14, p. 422].

Conclusion. Thus, based on the Puritan view of the “wilderness”, as untamed, full of dangers and likely to belong to the devil, N. Hawthorne turns it into a symbol of the human soul, dwelling in darkness due to a committed sin. Besides for the characters of such tales as “Roger Malvin’s Burial”, “Young Goodman Brown”, “The Man of Adamant”, “The Great Carbuncle” “*wilderness was a place where temptation was to be met*” [8, p. 379], to test one’s faith and, in the event of a favorable outcome, become worthy of the Kingdom of Heaven. It should be noted that almost no one was able to pass this test, with the exception of the character in the tale “Roger Malvin’s Burial”, who nevertheless atoned for his guilt, but at a price too high to bear — the life of his only and beloved son.

The “wilderness” motif has undergone significant changes since its origin in the works of American writers — from a dangerous (in physical and spiritual senses), hostile phenomenon (in American literature of the 17th—18th centuries) to the sphere of divine influence, place for self-knowledge and self-improvement (the American literature of the Romanticism period). This motif in N. Hawthorne’s works is endowed with all the meanings that the Puritans attached to this concept, but at the same time, the writer agreed with the view on wilderness shared by the writers of American Romanticism.

References

1. Баранова, К. М. Основные идейные и сюжетно-образные мотивы в литературе Новой Англии XVII—XVIII веков. Становление традиций в литературе США : автореф. дис. ... д-ра филол. наук : 10.01.03 / К. М. Баранова. — М., 2011. — 44 с.
2. Nash, R. Wilderness and the American Mind / R. Nash. — Yale : Yale University Press, 2001. — 426 p.
3. Longman exams dictionary. — Harlow, UK : Pearson Education Limited, 2007. — 1834 p.

4. Синоло, Г. Библейские парадигмы как основа становления американской культуры и литературы / Г. Синоло // Актуальные проблемы современной американистики (культурологический аспект) : материалы III Международ. науч. конф., Минск, 27—28 февр. 2007 г. / редкол.: Г. В. Синоло (отв. ред.) [и др.]. — Минск : БГУ, 2011.
5. Мишина, Л. А. Американская литература XVII века: переводы и комментарии / Л. А. Мишина. — Чебоксары, 2001. — 64 с.
6. Anderson, R. T. The role of the Desert in Israelite Thought [Electronic resource] / R. T. Anderson // Journal of Bible and Religion. — 1959. — Vol. 27, № 1. — P. 41—44. — Mode of access: <http://www.jstor.org/stable/1459415>. — Date of access: 31.10.2020.
7. Mather, C. The Devil in New England [Electronic resource] / C. Mather // The Hall of Church History. — Mode of access: <http://www.romans45.org/mather/devil.htm>. — Date of access: 31.10.2020.
8. Heimert, A. Puritanism, the Wilderness, and the Frontier [Electronic resource] / A. Heimert // The New England Quarterly. — 1953. — Vol. 26, № 3. — P. 361—382. — Mode of access: <http://www.jstor.org/stable/362849>. — Date of access: 31.10.2020.
9. Bradford, W. History of Plymouth Plantation [Electronic resource] / W. Bradford // Internet archive. — Mode of access: <https://archive.org/details/historyplymouth00bradgoog>. — Date of access: 31.10.2020.
10. Бёрк, Э. Философское исследование о происхождении наших идей возвышенного и прекрасного / Э. Бёрк; пер. с англ. / общ. ред., вступ. ст. и коммент. Б. В. Мееровского. — М. : Искусство, 1979. — 237 с.
11. Emerson, R. Nature [Electronic resource] / R. Emerson. — Mode of access: <https://archive.vcu.edu/english/engweb/transcendentalism/authors/emerson/nature.html>. — Date of access: 31.10.2020.
12. Phillips, J. Romanticism and Transcendentalism (1800—1860). American literature in its historical, cultural, and social contexts / J. Phillips. — New York : Facts on File, 2005. — 96 p.
13. Sears, J. Sacred Places: American Tourist Attractions in the Nineteenth Century / J. Sears. — Boston : University of Massachusetts Press, 1999. — 264 p.
14. Hawthorne, N. Tales and Sketches / N. Hawthorne. — New York : Literary Classics of the United States, Inc., 1982. — 1493 p.
15. Passages from the American Notebooks of Nathaniel Hawthorne [Electronic resource]. — Mode of access: www.ibiblio.org/eldritch/nh/pfanb01.html. — Date of access: 31.10.2020.

Received by the editorial staff 23.12.2020.

УДК 882.6.09(091)(075.8)

Ж. В. КосцінаУстанова адукацыі «Баранавіцкі дзяржаўны ўніверсітэт», вул. Войкава, 21, 225404 Баранавічы,
Рэспубліка Беларусь +375 (29) 725 54 36, 453463@tut.by

ПАТРЫЯТЫЗМ У СІСТЭМЕ ЭСТЭТЫЧНЫХ КАШТОЎНАСЦЕЙ ЛІТАРАТУРЫ БЕЛАРУСІ ПЕРШАЙ ПАЛОВЫ XIX СТАГОДДЗЯ

У артыкуле разглядаецца паняцце «патрыятызм», тыпы патрыятызму, якія па-мастацку раскрыты ў літаратурных творах Беларусі першай паловы XIX стагоддзя. «Грамадзянскі» патрыятызм уласцівы паэзіі ўсіх рамантыкаў. Найбольш даследавана айчынным літаратуразнаўствам творчасць Адама Міцкевіча, Вінцэнта Дуніна-Марцінкевіча, Яна Баршчэўскага. Аўтар артыкула аналізуе мастацкія тэксты Ануфры Петрашкевіча, Тамаша Зана, Міхала Рукевіча, Аляксандра Ходзькі з мэтай выяўлення вобразна-семантычнага рада, праз які раскрываецца патрыятызм як эстэтычная каштоўнасць літаратуры Беларусі першай паловы XIX стагоддзя. Асноўнымі вобразамі-персанажамі становяцца паганскі жрэц, вайдэлот, майстар-штукар як захавальнікі «духу продкаў», сімваламі — стары разбураны замак як сведчанне мінулай славы Айчыны, чаша, або чара, як знак прычашчэння ідэяй патрыятычнага служэння.

Ключавыя словы: патрыятызм; «грамадзянскі» патрыятызм; літаратура Беларусі першай паловы XIX стагоддзя; рамантызм; паэты-філаматы; Ануфры Петрашкевіч; Тамаш Зан; Міхал Рукевіч; Аляксандр Ходзька.
Бібліягр.: 9 назваў.

Zh. V. KostinaBaranovichi State University, 21 Voykova Str., 225404 Baranovichi, the Republic of Belarus,
+375 (29) 725 54 36, 453463@tut.by

PATRIOTISM IN THE SYSTEM OF AESTHETIC VALUES OF BELARUSIAN LITERATURE OF 1st HALF OF 19th CENTURY

This article considers terms such as “patriotism”, types of patriotism, which artistically revealed in literature creations of 1st half of 19th century. The “public” patriotism inherent in the poetry of all romantic poets. Creation of Adam Mitskevich, Vincent Dunin-Martsinkevich, Yan Barszewski was more researched by native literature researchers. The author of this article is analyzing of literary texts of Anufryi Petrashkevich, Tamash Zan, Mikhal Rukevich, Alexandr Hodz’ko for identification of figurative-semantic row, which discovering patriotism as aesthetic value of Belarusian literature of 1st half of 19th century. The main characters are a pagan priest, vaydelot, a master magician as keepers of the “spirit of the ancestors”, symbols are an old ruined castle as evidence of the past glory of the Fatherland, a cup or cup as a sign of initiation into the idea of patriotic service.

Key words: patriotism, “public” patriotism; Belarusian literature of 1st half of 19th century; romanticism; philomatic poets; Anufryi Petrashkevich; Tamash Zan; Mikhal Rukevich; Alexandr Hodz’ko.

Ref.: 9 titles.

Уводзіны. Пачуццё патрыятызму становіцца асноўнай рысай характару многіх персанажаў, а таксама лірычнага героя мастацкіх твораў літаратуры Беларусі першай паловы XIX стагоддзя. Гэта абумоўлена эстэтычнай праблемай гістарызму, якая была пастаўлена і развіта ў літаратурнай барацьбе рамантыкаў і класіцыстаў. У мастацкіх творах гэта вылілася не толькі ва ўзнаўленні гэтак званага мясцовага каларыту (франц. *couleur locale*), але і ў адлюстраванні «духу часу» — духу розных эпох і нацыянальных культур, пад якімі рамантыкі разумелі асаблівасці нацыянальнага ўкладу, вераванняў, абрадаў, паняццяў і паводзін людзей. Літаратуру Беларусі першай паловы XIX — сярэдзіны XIX стагоддзя называюць перыядам нараджэння і пачаткам станаўлення новай беларускай літаратуры, а таксама рамантызму, бо «як-

раз у межах першага паўстагоддзя з уздымам нацыянальнага руху пасля ліквідацыі Рэчы Паспалітай нарадзіўся і ва ўсёй велічы расквітнеў на Беларусі гэты новы літаратурны напрамак, які прыйшоў на змену класіцызму. Праўда, перыяд рамантызму на зусім укладаецца ў строгія паўвекавыя рамкі, пашырае іх. Апошнім “усплёскам” рамантызму лічыцца паўстанне 1863 года» [1, с. 10]. Станаўленне нацыянальнай і адпаведна мастацкай свядомасці было звязана з вызваленчай барацьбой жыхароў заходняй часткі Расійскай імперыі. Менавіта любоў да Айчыны, актыўная дзейнасць на яе карысць увасабляюцца ў пачуцці патрыятызму.

Матэрыялы і метады даследавання. Матэрыялам даследавання выступаюць мастацкія тэксты Ануфры Петрашкевіча, Тамаша Зана, Міхала Рукевіча, Аляксандра Ходзькі, у якіх раскрываецца патрыятызм як эстэтычная каштоўнасць літаратуры Беларусі першай паловы XIX стагоддзя. Метадалогія даследавання складалася з улікам прынцыпаў аксіялагічнага і кантэкстуальнага падыходаў. Асноўнымі метадамі даследавання паслужылі культурна-гістарычны, біяграфічны, метаідэяна-кампазіцыйнага аналізу мастацкага твора.

Вынікі даследавання і іх абмеркаванне. Студэнты-філаматы, творчасць якіх стала сведчаннем з’яўлення на Беларусі новай мастацка-эстэтычнай сістэмы — рамантызму, лічылі служэнне Айчыне найвышэйшым патрыятычным абавязкам і духоўным падмуркам сваёй творчасці. Патрыятызм стаў той дамінуючай эстэтычнай каштоўнасцю, «з якой усходнеславянскі рамантызм пачынаў дыялог з усёй еўрапейскай супольнасцю па пытанні аб лёсе сваёй краіны, якая была яшчэ зусім нядаўна ўплывовай і моцнай дзяржавай» [2, с. 19].

М. М. Скібіцкі, аўтар артыкулаў «Філасофскага слоўніка», падае: «Патрыятызм — маральны і палітычны прынцып, сацыяльнае пачуццё, зместам якога з’яўляецца любоў да Айчыны, адданасць ёй, гордасць за яе мінулае і сучаснасць, імкненне абараняць інтарэсы радзімы. Патрыятызм — адно з глыбокіх пачуццяў, замацаваных стагоддзямі і тысячагоддзямі адасобленых айчынаў. Патрыятызм — адна з форм дыялектычнага спалучэння асабістых і грамадскіх інтарэсаў, адзінства чалавека і грамадства. Патрыятычныя пачуцці, ідэі ўзвышаюць асобу, калі яны злучаюцца з павагай да народаў іншых краін і не выраджаюцца ў псіхалогію нацыяналістычнай выключнасці» [3, с. 415]. Патрыятызм улічвае інтарэсы асобы і грамадства, але не змяшчае ў сабе служэнне інтарэсам улады, дзяржаўным інстытутам. Сучасны расійскі палітолаг Марыя Снегавая ў артыкуле «Сляпыя плямы любові да радзімы» услед за прадстаўнікамі сацыяльных навук падзяляе патрыятызм на «сляпы» і «грамадзянскі». «Сляпы» патрыятызм — адносіны да краіны з беспярэчна станоўчай ацэнкай сваёй радзімы і нецярпімасцю да крытыкі сваёй дзяржавы. Носьбіты такога тыпу вызначаюцца слабай палітычнай актыўнасцю, высокім узроўнем нацыяналізму, павышанай пачуццёвасцю да знешніх пагроз, шанаваннем дзяржаўных сімвалаў. Грамадзянскі, або «канструктыўны», патрыятызм — «гэта любоў асобы да сваёй краіны, звязаная з аналізам і крытыкай існуючай сітуацыі і імкненнем палепшыць стан грамадзян у краіне» [4].

Улічваючы досвед айчыннага літаратуразнаўства ў галіне вывучэння эстэтычных каштоўнасцей літаратуры Беларусі першай паловы XIX стагоддзя, можна сцвярджаць, што даследчыкі акцэнтавалі ўвагу на раскрыцці «грамадзянскага» патрыятызму ў творчасці Адама Міцкевіча, Вінцэнта Дуніна-Марцінкевіча, Яна Баршчэўскага.

Варта адзначыць, што служэнню Беларусі, якой сінанімічнае найменне «Літва», прысвяцілі свае творы і сваё жыццё многія паэты-рамантыкі: Ян Чачот, Ануфры Петрашкевіч, Тамаш Зан, Міхал Рукевіч, Аляксандр Ходзька, Ігнат Легатовіч, Габрыэля Пузыня. Іх патрыятычная свядомасць была абумоўлена сацыяльным станам: усе яны паходзілі са шляхты, якая жывілася культам свабодалюбства і спадзяванняў на аднаўленне былой шляхецкай дэмакратыі і незалежнасці. Адам Міцкевіч, Ануфры Петрашкевіч, Тамаш Зан, Міхал Рукевіч, Аляксандр Ходзька былі прадстаўнікамі маладой настаўніцкай інтэлігенцыі, якая займалася

інтэлектуальнай працай і існавала за кошт даходаў ад яе. Сучасны гісторык С. Я. Куль-Сяльверстава адзначае: «Педагогі былі, бадай што, больш за іншыя групы ангажаваны ў грамадскае і палітычнае жыццё. Роля асветы як рухавіка змен у грамадстве, нададзена я ёй у XVIII ст., не змянілася і на познім этапе Асветніцтва. Віленская навучальная акруга, за выключэннем народных вучылішчаў на ўсходзе Беларусі і езуіцкіх калегіумаў, уяўляла з сябе фактычна “май-стэрню”, дзе выходзіліся будучыя дзеячы нацыянальна-вызваленчага руху» [5, с. 288]. Навуковец дэманструе факты патурання прафесуры Віленскага ўніверсітэта, Свіслацкай гімназіі, гімназіі ў Коржах у стварэнні тайных таварыстваў і даводзіць, што «патрыятызм выкладчыкаў праяўляўся па-рознаму, пачынаючы ад ідэалізацыі былой Рэчы Паспалітай на ўроках гісторыі, літаратуры і заканчваючы падбухторваннем да стварэння вучнёўскіх і студэнцкіх арганізацый ці прыкрывання іх ад цікаўнасці ўлад» [5, с. 289].

Ануфры Петрашкевіч, адзін з заснавальнікаў і самых актыўных дзеячаў Таварыства філаматаў, адшукаў матэрыял для сваіх твораў у вусна-паэтычнай творчасці беларускага народа. Патрыятызм маладога паэта раскрыўся ў захапленні нацыянальным фальклорам, па-мастацку інтэрпрэтаваным ім у ідыліі «Купала». Твор складаюць дэталёвыя апісанні абраду беларускага Купалля з пачатку раскладання агню з рытуальнымі песнямі-замовамі і фінальным ахвярапрынашэннем. Культ «духу продкаў» становіцца аб'рэгам ад нешчаслівай долі для маладых закаханых, якіх благаслаўляе сівенькі дзядок-жрэц: «І тут жа злучыў закаханым далоні / Ды ўвенчыў ім згодна са звычаем скроні. / — Жывіце, як продкі, — сказаў ім зычліва, — Каб толькі была ў вас дагледжана ніва. / Вам шчырая праца не дасць заняпасці» [6, с. 246]. Як відаць, патрыятычна настроеныя творцы пачынаюць па-мастацку ўзвышаць сялянскія прынцыпы жыцця. Гэтай жа пазіцыі прытрымліваўся і Ян Чачот, які пазней, ужо пасля вяртання зсылкі складае «Сялянскія песні з-над Нёмна і Дзвіны з далучэннем іх арыгіналаў на славянска-крэвіцкай мове». І. Ф. Штэйнер, даследуючы творчасць Яна Чачота, сцвярджаў: «Гэтыя песні вызначаюцца сваёй наіўнасцю, прастамай і прыгажосцю, а таму, акрамя сваёй прывабнасці, могуць выказаць і нешта значна большае: характар, звычаі і норавы краю, дзе яны спяваюцца» [7, с. 87]. У вершы «Поле, поле шырокае» голас самага паэта, праслаўляючы сонечнае ззянне, яснасць неба, зліваецца з народным хорам і просіць благаслаўлення працы на зямлі: «Благаславі твае дзеткі, / Працу нашу і палеткі, / Благаславі усе людзі, / Няхай усім добра будзе!» [8, с. 194]. У гэтых радках акумуляваны сэнс жыцця селяніна, які складаецца з працы на зямлі пад боскаю аховаю. А. С. Яскевіч у кнізе «Природа в свете Библии» даходзіць да тлумачыць, што менавіта селянін па родзе сваіх заняткаў знаходзіцца ў кругаваароце прыродных стыхій, ён у прамым сэнсе дзіця прыроды, якая ўспрымаецца ім як «Дом для Жыцця і Храм для духу» [9, с. 147]. Таму Ян Чачот імкнецца перадаць хрысціянскую сістэму поглядаў, што складалі ідэалогію беларускага земляроба.

Патрыятычнам пачуццём прасякнуты многія творы філаматаў на гістарычную тэму. Ануфры Петрашкевіч на адным з першых пасяджэнняў філаматаў прадстаўляе верш «Роздум каля руін Гедымінавага замку». Элегічны настрой лірычнага героя выкліканы цішынёй цёмнай ночы, якая выступае алегорыяй заняпаду былой велічы Вялікага княства Літоўскага: «Цяпер пад месяцам бязмоўным / Тут здань хіба ў кустоўях ходзіць, / І крык савы, адчаю поўны, / Жах на цябе і сум наводзіць» [6, с. 238]. Сімвалам былой велічы сваёй краіны, якую старажытныя замежныя падарожнікі і летапісцы называлі Сарматыяй, становяцца замкавыя руіны. Калісьці тут стаяў «думны замак», абараняючы ліцвінаў ад хіжых чужынцаў: «Пры замку тым літвін са зброяй / Стаяў, выглядваў з-пад забрала. / Ішлі чужынцы, безліч легла / Галоў іх перад гэтай цэглай» [6, с. 239]. Ануфры Петрашкевіч гераізуе простых, безыменных абаронцаў Гедымінавых уладанняў, якія «сякерай, доўбняй і паленнем» зніштажалі крыжакоў, а пасля ішлі араць поле, «сваю шукаць у працы долю». Паэт сцвярджае думку, што кожны народ пакутуе ад спрэчак уладароў, занятых барацьбой за ўласныя інтарэсы. Таму гіне веліч мужа роду славянаў, які «здабычай стаў суседзяў хцівых» [6, с. 239]. Але для лірычнага героя любоў да Айчыны будзе жыць у душы, хоць і час сатрэ ўбачаныя замкавыя

руіны, як і гмахі Ягелонаў. Гэта пацвярджае думку аб этна-генетычнай аснове патрыятызму, калі новае пакаленне адчувае гістарычную повязь з продкамі, якія самаахварна баранілі свой народ ад знішчэння.

Паплечнікам Ануфрыя Петрашкевіча па філамацкай дзейнасці з'яўляецца Тамаш Зан — арганізатар згуртаванняў беларускай шляхецкай моладзі Таварыства прамяністых, якое потым пераўтварылася ў Таварыства філарэтаў. Патрыятычны змест утрымоўвае яго няскончаная паэма «Табакерка». Трэба патлумачыць, што сама табакерка — гэта каштоўная рэч, якую маглі мець заможныя людзі. Яна прызначалася не толькі для захавання нюхальнай табакі, але і для таемнай перапіскі, таксама існавалі музычныя табакеркі. Вобраз табакеркі сустракаецца ў казачным фальклоры («Аб Оху і залатой табакерцы»), у мастацкай літаратуры («Сярэбраная табакерка» Змітрака Бядулі, «Гарадок у табакерцы» У. Ф. Адоеўскага, «Табакерка майстра цацак» Андрэ Нартона, «Табакерка імператара» Джона Карра, «Табакерка з Багомба» Курта Ванягута), у назвах музычных твораў (дзе розныя п'есы «Музычная табакерка» А. К. Лядвай і Т. П. Мікалаевай). Улічваючы дадзеныя мастацкія факты, мы можам з пэўнасцю сцвярджаць, што табакерка становіцца сімвалам пэўнага мініяцюрнага ўладкавання, сістэмы грамадскіх узаемаадносін. Яны могуць расшыфроўвацца як ідэальныя, гарманічныя і, наадварот, пачварныя, антычалавечыя.

Галоўны герой паэмы Тамаша Зана «Табакерка» — састарэлы «барскі вой-канфедэрат», прадстаўляе патрыятычнае пакаленне шляхты, якая ўваходзіла ў Барскі саюз, прадстаўнікі якога выступалі супраць уплыву расійскага царызму на палітыку каралеўскага ўрада Рэчы Паспалітай. Даследуючы творчасць Адамам Міцкевіча як прадстаўніка нацыянальнай рамантычнай традыцыі, Ірына Эрнстаўна Багдановіч адзначае: «Патрыятызм, што быў уласцівы сармацкаму светаадчуванню эпохі росквіту Барока ў Рэчы Паспалітай, апошнімі апалагетамі якога былі барскія канфедэраты, легіянеры Касцюшкі, менавіта на хвалі рамантызму ўзнавіўся як прынцып светаадчування, як важная маральна-этычная катэгорыя, адсунутая ў ідэалогіі Асветніцтва на другарадныя пазіцыі» [2, с. 19]. Рамантык Тамаш Зан праз занятак вояканфедэрата, якія «Што ранку, уздзеўшы на нос акулеры, / Ён на табакерцы сваёй / Выколваў іголкай стальной / Дзівосы з дзівосаў» [6, с. 205]. Табакерку ўпрыгожвалі кампазіцыі з паганскай мінуўшчыны — спальванне-пахаванне легендарнага князя Свінтарога, з народнай міфалогіі — літоўскіх німфаў-русалак, з сённяшняга жыцця сялянства — шчыслівыя моманты вяселля і штодзённую працу гаспадара і гаспадыні. Захаванню такой ідэалістычнай карцінкі служыць майстар-штукар, а ў мінулым актыўны абаронца ідэалаў свабоды і незалежнасці, якіх пазбаўлены зараз у «забранай айчыне». Паэму «Табакерка», якая першапачаткова называлася «Смерць табакеркі», Тамаш Зан стаў пісаць у 1818 годзе, але не скончыў яе. Сімвалічна тое, што зменена назва твора. Нам падаецца, што гэта зроблена асэнсавана: пафас другой назвы абсалютна супрацьлеглы першай — ён аптымістычны, сцвярджалны. Табакерка ў паэме становіцца сімвалам не толькі памяці аб каштоўнасцях забранага краю, але і перадачы іх новым пакаленням дзеля захавання, абароны.

Актыўным дзеячам філарэцкага руху, распачатага Тамашам Занам, стаў Міхал Рукевіч. Маладым салдатам, ахопленым патрыятычным духам, ён абараняў ідэалы незалежнасці Рэчы Паспалітай у шэрагах арміі Напалеона, з імем якога беларуская шляхта звязвала вызваленне сваёй зямлі ад Расійскай імперыі. Як літаратар Міхал Рукевіч вядомы сваімі філамацкімі вершамі і публіцыстычнымі выступленнямі той жа пары. Верш «Хай звяняць аб чашу чаша» раскрывае яднанне сяброў пад адзінай ідэяй — патрыятычнае служэнне. Як сцвярджае Ірына Эрнстаўна Багдановіч, культ юнацтва становіцца топасам у паэзіі айчынных рамантыкаў. Маладыя людзі прагнулі перамен, яны былі энтузіястамі, верылі, што змогуць замацаваць даўнія сармацка-рыцарскія патрыятычныя ідэалы: «Не хадзіў наш продак хмуры, / Шчырасць скрозь была ў цане. / Жыгімонты ды Батуры / Клёк знаходзілі ў віне» [1, с. 185]. Залатая чара і напой у ёй становяцца сімвалам повязі маладога пакалення барацьбітоў з мінулымі героямі.

Вобраз чары, або чашы, прысутнічае ў «Песні філарэтаў» Адама Міцкевіча, «Песні філарэтаў» Антоні Эдварда Адынца. Сімвал залатой чары не выпадкова часта сустракаецца ў паэзіі філаматаў і філарэтаў. Ён быў запазычаны з сусветнай міфалогіі, якой захапляліся студэнты Віленскага ўніверсітэта, яны выступалі з навуковымі дакладамі на пасяджэннях таварыстваў. У міфах старажытных кельтаў ёсць паданні пра Святы Грааль — каменны сасуд у выглядзе чашы, зроблены са смарагду, які архангел Міхаіл выбіў з кароны Люцыфера. Гэта рэліквія ўцалела пасля Патопу, з яе прычашчаўся Ісус Хрыстос у час Тайнай вячэры, а пасля ў яе была сабрана кроў з ран Збаўцы. Паспрабаваўшы напой з яе, чалавек становіцца шчырым перакананым вернікам. Залатая чаша служыць асаблівым прычасцем — «хмелем радзімы», што яднае ўсіх у братэрстве, патрыятычных здзяйсненнях.

Блізкім сябрам Адама Міцкевіча быў Аляксандр Ходзька, які, калі стаў студэнтам Віленскага ўніверсітэта, запісаўся ў Таварыства філарэтаў. У 1829 годзе выдаў зборнік песен і балад «Песні», куды ўвайшоў твор «Старац». Лірычны герой звяртаецца да вайдэлата з просьбай праспяваць літоўскую песню пра даўніх багоў, слаўных князёў, пра чароўныя абшары і гасціннасць жыхароў, бо «песні памяць нам вяртаюць, / Даўніну ўсю ўваскрашаюць» [6, с. 343]. Сам сталага веку слухач жадае слухаць песню на айчынным мове. Вайдэлоты ў балтыйскай міфалогіі лічыліся жрацамі Крыва-кывейціса, якія ведалі магічныя словы і служылі перадачы сакральных ведаў. Пазней вайдэлоты сталі трактавацца як спевакі-захавальнікі народнага эпасу і гістарычнай спадчыны. Для рамантыка Аляксандра Ходзькі важным было абудзіць настальгію па страчаным далёкім часе. У дадзеным выпадку гэта пачуццё выконвае пазітыўную ролю, бо дазваляе ідэнтыфікаваць сябе як частку нацыянальнай супольнасці, ажыццявіць сувязь з «родным карэннем», фарміруе маральныя ідэалы і захоўвае каштоўнасці мінулага.

Заклучэнне. Літаратура Беларусі першай паловы XIX стагоддзя развівалася ў рэчышчы рамантызму. Асноўнай эстэтычнай каштоўнасцю, якая дэманстравалася праз вобразна-семантычны рад паэтычных твораў, стаў «грамадзянскі» патрыятызм. Ідэйным стрыжнем паэзіі філаматаў і філарэтаў было вяртанне памяці аб магутнасці Айчыны, абуджэнне да дзеяння маладога пакалення ў справе вызвалення ад чужаземнага панавання. Патрыятычны светапогляд Ануфры Петрашкевіча, Тамаша Зана, Міхала Рукевіча, Аляксандра Ходзькі пастаўку быў увасоблены ў вобразах жраца, вайдэлата, таленавітага майстра барскага вояканфедэрата, якія з'яўляліся носьбітамі «духу продкаў», у апісанні разбуранага замку, вобразах-рэчах чашы, табакеркі, якія сталі абазначаць повязь сучаснага маладога пакалення з міфалогіяй і гісторыяй Айчыны.

Спіс цытаваных крыніц

1. Літаратура Беларусі: першая палова XIX стагоддзя : хрэстаматыя / аўт.-уклад. К. А. Цвірка. — Мінск : Беларус. навука, 2000. — 572 с.
2. *Багдановіч, І. Э.* Авангард і традыцыі / І. Э. Багдановіч. — Мінск : Беларус. навука, 2001. — 387 с.
3. *Філасофскі слоўвар* / под ред. И. Т. Фролова. — М. : Республика, 2021. — 720 с.
4. *Снеговая, М.* Слепые пятна любви к Родине [Электронный ресурс] / М. Снеговая. — Режим доступа : <https://www.vedomosti.ru/opinion/articles/2016/07/11/648684-slepие-pyatna> . — Дата доступа: 24.12.2020.
5. *Гісторыя філасофскай і грамадска-палітычнай думкі Беларусі* : у 6 т. — Мінск : Беларус. навука, 2017. — Т. 4 : Асветніцтва / аўт. тома: І. М. Бабкоў [і інш.]. — 431 с.
6. *Філаматы і філарэты* : зборнік / уклад. К. Цвірка. — Мінск : Беларус. кнігазбор, 1998. — 400 с.
7. *Штэйнер, І. Ф.* Польскамоўная літаратура Беларусі / І. Ф. Штэйнер. — Гомель : ГДУ, 2004. — 183 с.
8. *Чачот, Я.* Выбраныя творы / уклад. К. Цвірка. — Мінск : Беларус. кнігазбор, 1996. — 374 с.
9. *Яскевич, А. С.* Природа в свете Библии / А. С. Яскевич. — Минск : Царкоўн. слова, 2003. — 167 с.

Паступіў у рэдакцыю 11.01.2021.

УДК 82-311.9:165

И. С. КриштопУчреждение образования «Барановичский государственный университет», ул. Войкова, 21,
225404 Барановичи, Республика Беларусь, +375 (163) 68 01 70, inessa_top@mail.ru**ПРОБЛЕМА ИДЕНТИФИКАЦИИ В РОМАНЕ УИЛЬЯМА ГИБСОНА
«РАСПОЗНАВАНИЕ ОБРАЗОВ»**

В статье впервые анализируется сущность идентификации как художественной проблемы на материале романа Уильяма Гибсона «Распознавание образов». Установлено, что в художественном произведении представлена попытка американского писателя осмыслить прошлое и его влияние на настоящее и будущее человечества, определить негативные тенденции и ценностные ориентиры современного мира, ведущие к утрате человеком идентичности. Рассмотрены особенности конструирования художественного пространства: бренды, ярлыки, эмблемы и логотипы, которые становятся его неизменными атрибутами, стирают геополитические границы и национальные черты, сокращают расстояния и обезличивают пространства мегаполисов. Анализируется роль психологической аномалии, позволяющей литературному герою осознать собственную уникальность, и интертекстуальности как источника информационной перегруженности не только в сфере искусства, но и повседневной жизни.

Ключевые слова: американская литература; художественное пространство; идентичность; поиск смысла; постиндустриальное общество; информация.

Библиогр.: 12 назв.

I. S. KryshtopBaranovichi State University, 21 Voykova Str., 225404 Baranovichi, the Republic of Belarus,
+375 (163) 68 01 70, inessa_top@mail.ru**THE PROBLEM OF IDENTIFICATION IN WILLIAM GIBSON'S NOVEL
“PATTERN RECOGNITION”**

The article presents the essence of identification as an artistic problem in William Gibson's novel "Pattern Recognition". It is proved that the literary work reflects the attempt of the American writer to comprehend the past and its influence on the present and future of the mankind identify the negative trends and values of the modern world that lead to identity loss by a personality. The features of the design of the art space are considered: brands, labels, emblems and logos, which become its invariable attributes, erase geopolitical borders and national features, reduce distances and depersonalize the spaces of megacities. The article analyzes the role of a psychological anomaly which allows a literary hero to understand his own uniqueness and intertextuality which is regarded as the source of information overload in both art and everyday life.

Key words: American literature; artistic space; identity; search for meaning; post-industrial society; information. Ref.: 12 titles.

Введение. Творчество американского прозаика Уильяма Гибсона (родился 17 марта 1948 года) отражает наиболее важные тенденции, характерные для литературного процесса США второй половины XX — начала XXI века. В романе «Нейромант» (1984) он заложил основы такого направления в научной фантастике, как киберпанк. Его характеристиками являются виртуальное пространство, искусственный интеллект, транснациональные корпорации, заменяющие традиционные государства, одушевлённые матрицы, киборги и компьютерные хакеры, бросающие вызов современному постиндустриальному обществу.

Следуя традиции лучших антиутопий XX века, У. Гибсон в своем творчестве с помощью сатиры акцентирует проблему деструктивного влияния цифровых технологий на человека, его стремительное превращение в своеобразный сплав механизмов, чипов и брендов. Как справедливо отмечает Н. Л. Сержант, герои американского автора «существуют благодаря технологическим вмешательствам в их организмы», «полностью детерминируются технологиями» [1, с. 44]. Тем не менее эволюция творчества У. Гибсона характеризуется «отходом от киберпанковских традиций» [2, с. 163]: действие романов и рассказов американского писателя постепенно перемещается из будущего в настоящее.

Известный русский ученый Ю. Н. Тынянов в каждом художественном тексте признавал существование некой «доминанты», при помощи которой «произведение входит в литературу, приобретает свою литературную функцию» [3, с. 277]. Несомненно, доминантой романа «Распознавание образов» (2003), ставшего первым в «Трилогии Бигенда» (сам автор называет её «Книги о голубом муравье»), является проблема идентификации не только главных героев, но и объектов окружающей их действительности, а лейтмотивом — распознавание как способность обнаруживать в информационном потоке с помощью органов чувств определённые объекты, явления либо закономерности.

Целью данного исследования является описание художественной идентификации героя, времени и пространства в романе У. Гибсона «Распознавание образов» (“Pattern Recognition”, 2003).

Актуальность данного исследования обусловлена тем, что идентификация литературного героя и пространства, имеющих комплексную природу, представляют чрезвычайно важный аспект при определении эстетической значимости произведения и индивидуального стиля автора. Более того, важно учитывать, что любой образ, представленный в художественном тексте, является результатом идентификации писателя, его попытки спроецировать собственное «я» в условиях поиска ценностных оснований и бытийных смыслов, преодоления духовного кризиса, который в третьем тысячелетии приобрел глобальный характер.

Вопросы художественной реализации категорий «идентификации» и «самоидентификации» находятся в центре внимания многих философов, филологов и культурологов. Л. А. Софронова утверждает: «Культура может анализироваться сквозь призму идентичности» [4, с. 8]. В. Е. Андрианова под идентификацией подразумевает «процесс поиска, осознания, принятия или отрицания человеком своей идентичности» [5, с. 171], который осуществляется на протяжении всей жизни на основе оппозиции «свой — чужой (иной, другой)». Ученый поясняет, что «в категории “чужого” раскрываются разобщенность людей, недоверие друг к другу, нежелание показывать свои истинные чувства и мысли» [5, с. 172].

Анализируя литературный процесс XX века, Н. В. Барабанова указывает, что «через установление идентификаций героя в системе его собственного сознания, а также идентификаций других субъектов речи по отношению к герою читатель воспроизводит модель его целостности, и личный опыт становится, таким образом, доступен более внятному и осознанному представлению» [6, с. 8]. При этом, по мнению Л. А. Софроновой, идентификация может быть направлена не только на литературного героя, но и его «действия... поступки», а также «сюжетные ходы», «автора» произведения и сам текст [4, с. 16—19].

Особо отметим, что проблема идентификации, в том числе и самоидентификации, является центральной для всей американской литературы. Это признают такие отечественные и российские литературоведы, как Ю. В. Стулов, А. В. Ващенко, Б. А. Гиленсон, И. М. Удлер и др.

Материалы и методы исследования. Теоретико-методологической основой исследования стали положения современного французского философа Жана Бодрийера о взаимосвязи между «истинным» и «ложным», «реальным» и «мнимым», изложенные в книге «Симулякры и симуляция» (1981). В главе «История клонов» автор рассуждает о процессах идентификации человека и отмечает, что «мы живем в эпоху софтверных технологий, в век генети-

ческого и ментального software [программного обеспечения]», порождающих «тела», которые «не в состоянии иметь какое-либо представление ни о самих себе, ни о других; преобразование генетической формулы или возникновение биохимической зависимости вытравило из них их сущность и смысл...» [7].

Для анализа произведения важным представляется положение Л. Я. Гинзбург о том, что литературный герой прежде всего ориентирован на представления, которые существуют в сознании читателя: «литературный герой полностью познается ретроспективно» [8, с. 16], исходя из культурного контекста эпохи. Поэтому его идентификация соответствует исторической, культурной и бытующей в общественном сознании потребности.

Американский ученый С. Хантингтон классифицирует источники идентификации следующим образом: «аскриптивные» (возраст, пол, родство, расовая принадлежность и т. д.), «культурные» (языковая, национальная, религиозная принадлежность и т. п.), «территориальные», «политические», «экономические» и «социальные» [9, с. 50—53]. Поэтому при анализе художественного произведения в качестве отправной точки в идентификации литературного героя могут выступать имя героя, его характеристика, внешний вид и место в системе персонажей, а также «соответствие действий героя его внутреннему миру и взглядам на окружающий мир»; «поступательная или фрагментарная динамика действия, особенности хронотопа, специфика повествования» [5, с. 173—175].

Результаты исследования и их обсуждение. Действие романа «Распознавание образов» разворачивается в настоящем: все упоминаемые автором технологии — достаточно привычные составляющие ежедневной жизни любого современного человека. Очевидно, что в анализируемом романе автор уходит от жанровых параметров прославившего его киберпанка и обращает внимание на такие актуальные проблемы XXI века, как глобализация, технокапитализм и коммодификация искусства, перенасыщенность информацией. Героев произведения окружают айподы, вирусный маркетинг, изделия известных дизайнеров, последствия холодной войны и событий 11 сентября 2001 года. У. Гибсон не пытается предугадывать будущее, а пробует «посмотреть на настоящее сквозь призму будущего» [10, с. 2], поэтому центральным является вопрос о том, что нынешнее поколение оставит потомкам: “How do you think we look... to the future?” [11, с. 55].

Настоящее в романе обретает очень подвижный характер, так как любые виды прогнозов становятся фальшивыми: «прогнозы... не могут устоять... Мы не ведаем будущего, мы только оцениваем риск. Прокручиваем различные сценарии. Занимаемся распознаванием образов» [11, с. 57]. Следовательно, роман «Распознавание образов» является своеобразным «технотриллером», представляющим «срез современности со всеми её клише, шаблонами и трендами» [2, с. 165].

Действие анализируемого произведения разворачивается в четырех странах — США, Великобритании, Японии и России. Следует подчеркнуть, что помимо известных географических названий У. Гибсон «насыщает» роман многочисленными рыночными символами, брендами, логотипами: Casio, Tommy Hilfiger, Starbucks, iBook, eBay и т. д. Являясь неизменными атрибутами общества потребления, они не только стирают геополитические границы, сокращают расстояния, но и образуют своеобразное художественное пространство — лабиринт логотипов (“this logo-maze” [11, с. 18]), в котором товарные знаки манипулируют сознанием людей и лишают идентичности целые мегаполисы, обезличивая их с помощью рекламы: “...it is that gradually makes London and New York feel more like each other” [11, с. 194]. Указанное явление в общественном развитии второй половины XX века предельно точно описал французский мыслитель Г.-Э. Дебор: «Постиндустриальное общество превращается в “общество спектакля”, разыгрываемого на громадной сцене, в общество эмблем, ярлыков, позументов, костюмов, масок; в общество, где вместо принципа “быть, а не казаться”,

который пыталась осуществить культура Модерна, в полной мере реализуется противоположный концепт: “казаться, а не быть” [12]. Очевидно, что в художественном мире романа «Распознавание образов» имитация жизни начинает преобладать над собственно жизнью.

Ж. Бодрийяр любые проявления подобия или имитации называет «симулякрами первого порядка» и сравнивает их с мимикрией насекомых. К «симулякрам второго порядка» ученый относит функциональные аналоги. Например, одежда является симулякром кожи, дом — пещеры, холодное оружие — когтей и клыков. «Симулякры третьего порядка» соотносятся с диалектическим отрицанием отрицания, так как формируют новую реальность. В ее основе — деньги, популярность или общественное мнение. Согласно заключению ученого, они фактически утратили связь с объектами, которые репрезентируют [7]. Идеи французского философа становятся центральными в художественном мире романа У. Гибсона «Распознавание образов»: его художественное пространство формируется по принципу симулякра третьего порядка — «симулякр симулякра симулякра» (“*simulacra of simulacra of simulacra*” [11, с. 10]), т. е. утверждается симуляция реальности, в которой категория глобального становится эквивалентом локального.

Главную героиню романа зовут Кейс Поллард (Case Pollard). Произношение ее имени отсылает к роману У. Гибсона «Нейромант», представившего Кейса (Case) — хакера, работающего на мафию. Отметим, что case в переводе с английского означает ‘оболочка, корпус, футляр, дело, прецедент, чемодан’. Многозначность имени протагониста подмечает один из героев романа. Он же намекает и на невозможность полностью идентифицировать Кейс Поллард из-за ее парадоксальной внутренней природы.

Кейс является успешным рыночным экспертом. Ее талант предугадывать будущие культурные стили и тренды пользуется спросом у важнейших игроков рекламного бизнеса. Отметим, что гендерная принадлежность главной героини олицетворяет традиционную ассоциацию с избыточным потреблением. Вместе с тем молодая женщина страдает от уникального психического расстройства: навязчивая торговая символика и избыточная реклама вызывают у нее необъяснимые приступы «аллергии-страха»: “She is a ‘sensitive’ of some kind, a dowser in the world of global marketing, ‘violent reactivity to the semiotics of the marketplace’ that makes her allergic to certain mascots and brands, such as Bibendum and Tommy Hilfiger” [11, с. 2, 18]. Однако проявление заболевания Кейс достаточно избирательно: героиня остро реагирует лишь на те бренды, которые широко представлены по всему миру.

Для сохранения идентичности Кейс полностью убирает логотипы с одежды и старается не посещать места, заполненные брендами. При этом в тексте неоднократно акцентируется тот факт, что молодая женщина носит куртку, являющуюся точной копией одежды американских летчиков во время Второй мировой войны, и пользуется средствами связи известной американской компании.

Попытки главной героини исключить из своей жизни торговые марки контрастируют с избыточными описаниями окружающих ее предметов быта, представленными автором романа: “...runs tap water through a German filter, into an Italian kettle”, “Californian tea substitute”, “a Korean clone of an old-school Casio G-Shock”, “black East German laminate, purchased on eBay” [11, с. 3, 7—8, 10—11]. Очевидно, что У. Гибсон целенаправленно нагромождает художественное пространство предметами, делая его подобным гипермаркету, где главным становится не специфическая польза товара, а вовлечение в потребительскую деятельность, которая «стирает» личность человека. Более того, характерной особенностью стиля американского автора является описание через бытовые вещи (одежду, эмблемы и т. д.), которые в рамках художественного произведения приобретают функцию широко известных общекультурных знаков.

Тем не менее У. Гибсон описывает дар женщины распознавать будущие тренды как очень специфический образец лакмусовой бумаги (“very specialized piece of human litmus

paper» [11, с. 3]), который способен выявить подлинность человека — его умение противостоять маркетинговым технологиям, власти экзистенциально пустой товарной форме. Подлинность для Кейс означает высвобождение человека от неограниченной власти рынка и рекламы через полное удаление специфических маркеров на потребительских товарах и способность анализировать действительно уникальные проявления индивидуального стиля.

Поведение Кейс и ее понимание культурных ценностей даны не как четко существующая парадигма, а квест, побуждающий к саморефлексии, поиску идентичности и смыслов по мере продвижения сюжета. Самыми удивительными открытиями героини являются следующие: овеществление культуры не разрушает ее аутентичность, а скорее овеществленные культурные ценности часто обретают истинную подлинность; культурные ценности существуют как средство противостояния товарам массового потребления, но для выполнения этой функции они должны полностью соответствовать запросам потребителей и быть понятыми для них.

Уникальный дар Кейс понимать культуру делает ее наиболее проходящей кандидатурой для поиска автора анонимных видеофрагментов, периодически появляющихся в сети Интернет и вызывающих неподдельный интерес у многочисленных пользователей, которые стремятся идентифицировать их создателя и интерпретировать его творческий замысел. Однако все попытки героев романа истолковать фрагменты с помощью доступных инструментов информационного анализа оказываются безуспешными. Кейс Поллард проявляет интерес к видеоклипам, поскольку они не имеют логической последовательности и обладают контекстной чистотой.

Для главы рекламного агентства Бигенда стремительно растущая популярность видеофрагментов становится предметом особого интереса из-за возможности использовать их в качестве нового инструмента рекламы — основной движущей силы постиндустриального общества, способной самостоятельно формировать будущие ценностные ориентиры и, соответственно, спрос. Бигенд утверждает, что людям необходимо лишь предоставить информацию, которую они уже знают, дать рекомендации общего характера без конкретных деталей, так как важны не свойства объекта, а информация о его положении в серии общественных отношений и способность формировать образ-пульсар, который распознается реципиентом на уровне чувственного опыта. Соответственно, с точки зрения Бигенда, информация может обладать собственной жизнью. Это соотносится не только с основной идеей романа о перенасыщенности современного общества симулякрами — тотальной симуляции реальности, но и «имплозией смысла»: «Информация пожирает свой собственный контент. Она пожирает коммуникацию и социальное» [7]. Также утверждается мысль о способности современного общества с помощью информации создавать «прибавочную стоимость смысла, аналогичную той, которая имеет место в экономике и получается в результате ускоренного обращения капитала» [7]. В результате современный человек постоянно находится в поиске уже известного ему в любом информационном потоке и подвергается контекстной перегруженности. Более того, деятельность, время и пространство утрачивают свои первоначальные смыслы, и на первый план выходят торговые марки, компании, мегаполисы, которые трансформируются в обезличенные маркеры современности.

Заключение. Роман У. Гибсона «Распознавание образов» — это своеобразный художественный комментарий к современному миру, в котором запечатлено современное смешение искусства и информации, рекламы и коммуникативных технологий, коммерческой деятельности и истинного творчества. Новаторство автора заключается в том, что он ставит задачу исследовать способность человеческой личности формироваться и сохранять свою идентичность в условиях информационной перегруженности и влияния консюмеризма как домини-

рующей идеологии современной культуры, которая на фоне всеобъемлющей глобализации выдвигает проблему утраты идентификации на первое место.

В художественном произведении американского автора процесс идентификации героев, времени и пространства не является последовательным и окончательным. У. Гибсон ставит вопрос о роли психологической аномалии (уникального дара) в жизни человека, способности обрабатывать и распоряжаться неограниченными объемами информации, взаимодействовать с другими в поиске смыслов, различать истинное и мнимое.

Список цитированных источников

1. *Сержант, Н. Л.* Художественный образ человека и мира в литературе киберпанка / Н. Л. Сержант // Classical and contemporary literature: continuity and prospects of updating : materials of the III international scientific conference on November 7—8, 2018. — Prague : Vědecko vydavatelské centrum “Sociosféra-CZ”, 2018. — С. 43—46.
2. *Донец, П. Н.* Творчество Уильяма Гибсона в контексте трансгуманизма / П. Н. Донец // Культура народов Причерноморья. — 2013. — № 262. — С. 155—164.
3. *Тынянов, Ю. Н.* Поэтика. История литературы. Кино [Электронный ресурс] / Ю. Н. Тынянов. — Режим доступа: https://imwerden.de/pdf/tyunyanov_poetika_istoriya_literatury_kino_1977_osr.pdf. — Дата доступа: 23.12.2020.
4. *Софронова, Л. А.* О проблемах идентичности / Л. А. Софронова // Культура сквозь призму идентичности. — М. : Индрик, 2006. — С. 8—26.
5. *Андрианова, Е. В.* Процесс самоидентификации как литературоведческая проблема / Е. В. Андрианова // Вестн. МГЛУ. Сер. 1 : Филология. — 2018. — № 6 (97). — С. 171—177.
6. *Барабанова, Н. В.* Проблема идентичности образа литературного героя как проблема повествования : дис. ... канд. филол. наук : 10.01.08 / Н. В. Барабанова. — Самара, 2004. — 220 л.
7. *Бодрийяр, Ж.* Симулякры и симуляция [Электронный ресурс] / Ж. Бодрийяр. — Режим доступа: <http://www.etextlib.ru/Book/Details/27187>. — Дата доступа: 12.12.2020.
8. *Гинзбург, Л. Я.* О литературном герое / Л. Я. Гинзбург. — М. : Совет. писатель. Ленингр. отд-ние, 1979. — 224 с.
9. *Хантингтон, С.* Кто мы? Вызовы американской национальной идентичности / С. Хантингтон ; пер. с англ. А. Башкирова. — М. : АСТ : Транзиткнига, 2004. — 635 с.
10. *McCarthy, C.* William Gibson’s Pattern Recognition and the Return of History / C. McCarthy // C21 Literature: Journal of 21st-century Writings. — 2020. — № 8 (1). — P. 1—22.
11. *Gibson, W.* Pattern Recognition / W. Gibson. — New York : Berkley Books, 2003. — 368 p.
12. *Дебор, Г.-Э.* Общество спектакля [Электронный ресурс] / Г.-Э. Дебор ; пер. с франц. С. Офертаса и М. Якубович. — Режим доступа: http://royallib.ru/book/debor_gi/obshchestvo_spektaklya.html. — Дата доступа: 23.12.2020.

Поступила в редакцию 14.01.2021.

УДК 82-14Бунин

О. Н. ФенчукУчреждение образования «Барановичский государственный университет»,
ул. Парковая, 62, 225404 Барановичи, Республика Беларусь, +375 (33) 665 13 65, olnof@yandex.ru**АКУСТИЧЕСКИЕ ОБРАЗЫ ВОСПОМИНАНИЙ В ЛИРИКЕ И. А. БУНИНА**

В статье исследуется роль акустических образов в семантической организации стихотворений И. А. Бунина, выявляются закономерности, связанные с их употреблением. Определена семантическая роль акустических образов и их символическое значение. Акустические образы являются посредниками между мирами, связывают внешнее пространство реалий окружающего мира с внутренним пространством чувств и переживаний лирического субъекта. Звуки сигнализируют о нахождении в пространстве и времени: реальном — воображаемом, прошлом — настоящем, становятся атрибутами событий общекультурного статуса. Акустические образы тесно связаны в стихотворениях И. А. Бунина с воспоминаниями. В воспоминаниях акустические образы могут передавать объективные реалии окружающего мира или выполнять символическую функцию. Символы связаны с возрастом лирического героя или с сезонным состоянием природы.

Ключевые слова: И. А. Бунин; лирика; акустический образ; память; символ.

Библиогр.: 5 назв.

O. N. FenchukBaranovichi State University, 62 Parkovaya Str., 225404 Baranovichi, the Republic of Belarus,
+375 (33) 665 13 65, olnof@yandex.ru**ACOUSTIC IMAGES OF MEMORIES IN THE LYRICS OF I. A. BUNIN**

The article examines the role of acoustic images in the semantic organization of I. A. Bunin's poems, reveals the patterns associated with their use. The semantic role of acoustic images and their symbolic meaning are determined. Acoustic images are intermediaries between worlds, connect the external space of the realities of the surrounding world with the internal space of feelings and experiences of the lyrical subject. Sounds signal the presence in space and time: real — imaginary, past — present, become attributes of events of general cultural status. Acoustic images are closely connected in the poems of I. A. Bunin with memories. In memories, acoustic images can convey objective realities of the surrounding world or perform a symbolic function. The symbols are associated with the age of the lyric hero or with the seasonal state of nature.

Key words: I. A. Bunin; lyrics; acoustics; memory; image; symbol.

Ref.: 5 titles.

Введение. В современном литературоведении новые нюансы концепции человека и мира, особенности художественного мышления, а также новые воплощения различных граней нравственно-философской проблематики творчества поэтов играют важную роль. Одним из путей раскрытия этих особенностей является исследование лирики в аспекте звуковой изобразительности. Акустические образы в художественном мире И. А. Бунина могут являться важной составляющей более сложного образа, представлять собой значимый символ, воплощающий этические, эстетические и духовные ценности. Значимость звуковых образов в лирике и чуткость поэта к ним являются важнейшими ценностными категориями художественного бытия и способами поэтического мышления.

Материалы и методы исследования. В работе сочетаются сравнительно-исторический, биографический и мотивный методы исследования. Исследование акустической образности в русской поэзии не ново, им занимались литературоведы Б. М. Гаспаров, Е. В. Горобец, М. О. Гершензон, Ю. В. Манн, А. В. Мансурова, М. Ю. Фиш и др.

Результаты исследования и их обсуждение. В поэзии И. А. Бунина объективно существующий мир в субъективном восприятии лирического «я» не теряет своей объективности. Все жизненные ситуации сопровождается чувственно-предметный компонент: тот или иной предмет напоминает о каком-либо событии, явлении индивидуальной памяти. Мелодия, звук, тишина рожают череду связанных с ними ассоциаций, вызывающих наиболее яркие воспоминания. Возникновение определенного лирического состояния происходит по принципу подобия: изображение, звук или запах того или иного события вызывает чувства, связанные с этим событием. Как верно подметил Ю. Мальцев, «картины природы у Бунина завораживают, опьяняют, затягивают в тот магический круговорот, в котором начинаешь ощущать само дыхание вечной жизни» [1, с. 107].

Зоркие наблюдения знатока природы, человека тонкой душевной организации, обладающего феноменальной памятью, наиболее ярко проявились в стихотворениях «Полевые цветы», «Помню — долгий зимний вечер...», «Отрывок», «Запустение», «Детская» и др. Воспоминания в ранних стихотворениях Бунина строятся не только на визуальных образах, предметной описательности, но и на передаче акустической перцепции. Звуковые ощущения в стихотворениях поэта выполняют разнообразные функции. Так, образ-звук может передавать определённую эмоционально-чувственную атмосферу воспроизводимых памятью событий. В стихотворении «Осыпаются астры в садах...» лирический субъект восхищён тишиной и тающей красотой осеннего дня, навевающего тоску и несущего воспоминания ушедшего лета, ассоциируемого с молодостью:

В тишине деревенских ночей
И в молчанье осенней полночи
Вспомни песни, что пел соловей,
Вспомни летние ночи
И подумай, что годы идут,
Что с весной, как минует ненастье,
Нам они не вернут
Обманувшего счастья... [2, т. I, с. 62].

Воспоминание возникает как контрастная реакция на молчаливую тишину осенней ночи. В то время, когда, казалось бы, царит всеобъемлющая тишина, субъект лирического события воскрешает в памяти пение соловья, которое символизирует летнюю ночь, юность. Исследователь звуковой образности А. В. Мансурова считает: «Молчание, т. е. отсутствие звучания, само по себе не может быть знаком. Для того, чтобы отсутствие звуков стало значимым, нужны особые условия. Смысл молчанию придает контекст, ситуация, регламент социального поведения, ритуал» [3, с. 9]. Таким образом, «тишина» — это осень, «соловьиная трель» — лето. Символы в поэзии Бунина основаны на достоверности природно-предметного мира и душевного переживания человека и в отличие от поэзии символистов не несут в себе «мистического содержания».

Для стихотворений И. А. Бунина характерно изобразительное начало, избыточное образно-ассоциативными связями. Необходимо отметить тот факт, что феномен памяти в литературоведении, как правило, рассматривается в связи с анализом перманентного внутреннего состояния персонажа, пространственно-временной структуры и образной организации художественного произведения. Отмеченная Д. Томпсон пространственно-временная и психологическая вовлечённость рассказчика в воспоминания характерна и для лирического текста: «Физическая удалённость рассказчика от описываемых событий измеряется пространством и временем, психологическая удалённость — степенью его вовлечённости в повествование» [4, с. 36]. В связи со сказанным функции образов, воспроизводимых памятью, представляют для нас особый интерес. Эмоционально-чувственная составляющая ранней

поэзии Бунина раскрывается в сложной взаимосвязи переживаний и ощущений лирического «я», прослеживающихся в цепи пространственно-временных изменений.

Заслуживает внимания тот факт, что в лирическом сюжете многих стихотворений превалируют акустические воспоминания, которые позволяют восстановить эмоционально-чувственную картину прошедшего события. Функция воспоминаний — реконструкция прошлого, воссоздание психологической атмосферы. В стихотворении «Поздним летом» память субъекта восприятия воспроизводит прошлое, ориентируясь на акустические и обонятельные ощущения: тишину, выразившуюся в отсутствии соловьиных трелей, и разлитый в ночном воздухе запах акаций. Реалистически представлена конкретность чувственно-бытовых аспектов изображённой картины, представленной как взгляд «со стороны». Отдалённый шум молодых голосов подчёркнуто выделяет взволнованное состояние влюблённых в момент тайной встречи:

Зачинались песни,
И веселые речи
Молодых голосов
Раздавались неясно...
Сговорившись как будто,
Мы спустились с балкона
И в аллею вошли... Сердце билось,—
Сердце ждало признанья,
Опасалось любви... [2, т. I, с. 75].

Психологическая атмосфера свидания раскрывается и на лексическом уровне. Состояние страстного ожидания чувства любви и боязнь новизны ощущений проявляются в деталях описания. «Песни» и «весёлые речи» звучат «неясно», «неясный запах» разливается по аллее, и «смутно» светит лампа, предвещая «неясные» перспективы отношений между лирическим субъектом и его возлюбленной. Однако встреча оставила светлые чувства. Жизнь готовит страдания и потери, но свидание останется всё-таки милым, хотя и несколько грустным воспоминанием.

В ранних стихах поэта звучит мысль о покорности человека несокрушимым законам мироздания. Это ясное понимание неудержимости времени и тщетности попыток «войти в одну и ту же реку дважды». Циклические изменения природных явлений, процессы перехода окружающего мира из одного сезонного состояния в другое, на описании которых строится сюжетная парадигма стихотворений, ассоциативно связываются с чувствами лирического субъекта. Комбинация ощущений и эмоционально-чувственного состояния лирического «я» в воспроизводимой памятью ситуации создаёт иллюзию реальности. Одним из приёмов создания текста воспоминаний является сочетание событий прошлого и настоящего, неожиданные сопоставления, создающие новые коннотации и композиционные связи. В этом случае и между элементами воспоминаний возможен разрыв, обусловленный включением в текст стихотворения описаний настоящего.

В стихотворении «Три ночи» изображена динамичная картина наступления весны, где акцент смещён на звуковые ощущения. В изображении первой весенней ночи Бунин использует приём олицетворения, где меткий эпитет «стонущие берёзы» подготовлен художественным сравнением дождя со «слезами берёз»: «Старый сад всю ночь гудел угрюмо, / Дождь шумел, и, словно капли слез, / Падал он в холодный снег на землю / С голых сучьев стонущих берез» [2, т. I, с. 107].

Описание второй ночи представляет живые акустические эффекты наступления весны. Субъект восприятия, находясь дома, опирается в своих ощущениях на слух. Преобладание звуков в изображении весенней ночи связано с темнотой, невозможностью разглядеть происходящее. Реалистичность изображения достигается благодаря звуковой динамике. Лирический субъект слушает ночь — порывы ветра, шум ручьев, голоса птиц:

А другая ночь — все победила:
Ветер снес сырой туман с полей,
Загорелись звезды, и в долинах
Зашумели воды веселей.

До зари кричали хлопотливо
В ближней роще черные грачи,
Старый сад и тихую усадьбу
Оглашали стонами сычи [2, т. I, с. 107].

Первые четверостишия передают воспоминания о двух ночах, во время которых занесённые снегом просторы освободились от оков зимы и пришло время оживления природы. Третья ночь — это момент настоящего, откуда исходит ретроспекция. Обобщением ночных воспоминаний становится память о молодости. Весенний пейзаж соответствует эмоциональному подъёму лирического «я». Приход весны создаёт неповторимое настроение, ассоциативно воспроизводит состояние, близкое и знакомое всем, связанное с возрождением жизни. Как отмечает литературовед Н. И. Копылова: «Одиночество лирического “я” И. А. Бунина обращено не на себя, а на мир, на восприятие его красоты, его величия; на осмысление человека — его молодости...» [5, с. 52]. Молодой поэт выразил ту особую, известную и понятную, но потаённую патетику юности и весны, которая в свой срок переполняет сердца людей:

А когда померк закат далекий,
Вспомнилась мне молодость моя,
И окно открыл я, и забылся,
В сердце грусть и радость затая [2, т. I, с. 108].

Лирический сюжет стихотворения строится на мотиве воспоминаний. Настоящее в этом стихотворении выражено как «померкший закат», т. е. ночь — время «воспоминаний», «грусти и радости». В этой ночной действительности память, совершая экскурс в недавнее прошлое, проводит нить, соединяющую сегодня и вчера (воспоминание о двух весенних ночах, предшествовавших воспоминаниям о молодости). В данном контексте можно говорить о рекурсивности воспоминаний, т. е. об их взаимоотражающей и взаимодополняющей функциях в сюжете стихотворения. В стихотворении даются две временные перспективы воспоминаний: воспоминания, близкие к настоящему, и воспоминания, отделённые от настоящего некоторым сроком. Если недавние воспоминания выступают в форме акустических образов, то более поздние обращены к эмоциям и не представляют детально выраженных описаний.

В приведённых стихах проявляется бессилие человека перед временем, но способность вспоминать позволяет воскресить «след» былого в настоящем, в этом проявляется восстановительная функция памяти. Воспоминания не рисуют картин упадка и разрушения, передавая циклические изменения природных явлений, они констатируют брэнность человеческих устремлений в сравнении с природной потенцией возрождения. В стихотворении «Запустение» память восстанавливает звуки, узнаваемые лирическим субъектом, припоминаемые им. Ностальгические функции памяти проявляются в описании мелодии клавесина, воскрешающей голоса молодых женщин, поющих в сопровождении музыкального инструмента:

А у стены темнели клавесины.
Я тронул их — и горестно в тиши
Раздался звук. Дрожащий, романтический,
Он жалок был, но я душой привычной
В нем уловил напев родной души:
На этот лад, исполненный печали,
Когда-то наши бабушки певали [2, т. I, с. 192].

«Лад, исполненный печали» — музыкальная мелодия в минорной тональности. Грустный напев навеивает тоску по прошлому. Таким образом, память выступает в качестве звукового символа — музыкальной мелодии, передаваемой из поколения в поколение. Реалистичность описания подёрнута романтическим ореолом.

В этом стихотворении скоротечность жизни, покорность человека нерушимым законам бытия связывается ассоциативными связями с запустением жилища, разрушительной работой времени. Подробное описание места, сохраняемого в памяти, представляет живую картину будних дней сельской провинции. Кроме того, стихотворение «Запустение» лексически и тематически отсылает к рассказу «Антоновские яблоки». Сравним: «Это, однако, не мешает барину хрипло крикнуть на весь дом: «“Лукерья! Самовар!”» [2, т. II, с. 191], «Войдёшь в дом и прежде всего услышишь запах яблок...» [2, т. II, с. 185], «И с грустью вспомнишь бабушку, её полонезы на клавикордах...» [2, т. II, с. 190] — в рассказе. И в стихотворении: «Глеб отворил мне двери на балкон, / Поговорил со мною в позе чинной, / Принёс мне самовар...» [2, т. I, с. 192], «В соломе, возле печки, на полу, / Лежала грудка яблок... / А у стены темнели клавишины. / Я тронул их — и горестно в тиши / Раздался звук... / На этот лад, исполненный печали, / Когда-то наши бабушки певали» [2, т. I, с. 192]. В указанных стихотворениях воспоминания рисуют пространственно-временной континуум прошлого, где память — средство, позволяющее окунуться в далёкие ощущения юности. Кроме того, память воссоздаёт атмосферу ушедшего времени — это определённое душевное состояние. Эмотивная функция памяти выражается стилистически — в использовании междометий и особенностей интонации: «Но отчего мой домик при огне / Стал и бедней и меньше? О, я знаю» [2, т. I, с. 192], «Печален долгий вечер в октябре!» [2, т. I, с. 192].

В стихотворении «Помню — долгий зимний вечер...» превалируют акустические ощущения. С первых строк отчётливо звучит голос рассказчика, излагающего ощущения своего детства. Пристальное внимание к эмоционально-чувственной стороне события служит основой лирического сюжета стихотворения. Голос матери, рассказывающий о звуках летнего дня, создаёт двойную перспективу воспоминания — воспоминания лирического «я» о детстве и его же детские воспоминания, вызванные словами матери:

Помню — долгий зимний вечер,
Полумрак и тишина;
Тускло льётся свет лампы,
Буря *плачет* у окна.

«Дорогой мой, — *шепчет* мама. —
Если хочешь задремать,
Чтобы бодрым и веселым
Завтра утром быть опять, —

Позабудь, что *воет* вьюга,
Позабудь, что ты со мной,
Вспомни тихий *шепот* леса
И полдневный летний зной;

Вспомни, как *шумят* березы,
А за лесом, у межи,
Ходят медленно и плавно
Золотые волны ржи!» (Курсив наш. — О. Ф.) [2, т. I, с. 60].

Стихотворение строится по принципу противопоставления и аналогии. Контраст изобразительных деталей является внешним фоном действительности: «плачет» — «шепчет», «задремать» — «быть бодрым и весёлым», «вечер» — «утро», «позабудь» — «вспомни», «воет» — «шёпот». Олицетворения усиливают акустические эффекты изображения, подчёркивают

детское восприятие реальности. Кроме того, олицетворения дополняют звуковую картину воспоминания по сходству: «бура плачет», «вьюга воет» — «мальчик плачет»; «шепот леса» — «мама шепчет», «берёзы шумят» — «мальчик бодрый и весёлый». Реалистически достоверно представлен момент засыпания — путаность мыслей, соединение воспринимаемых в реальности звуков голоса со звуками воспоминания, слияние реальности и видений:

Вместе с тихим сном сливалось
Убаюкиванье грез —
Шепот зреющих колосьев
И невнятный шум берез... [2, т. I, с. 60].

Слова «окошко», «сад», «лес», «аллея», «деревня», «нива», используемые в тексте стихотворения, воссоздают легко узнаваемый тоpos воспоминаний — это сельская местность. А вот временные рамки воспоминаний указаны в конкретном временном отрезке: «помню — долгий зимний вечер». Пристальное, детальное рассмотрение предметов и явлений материального мира, скрупулёзное осмысление душевного состояния, чувств и ощущений возможно только благодаря напряжённому вниманию и прекрасной памяти. Шаг за шагом поэт воспроизводит детали реального мира, и наша память, шествуя по следам памяти проводника, воспроизводит то, что воспринято нами как письменное слово. Реалистически органичные олицетворения: «шепот леса», «умирал спокойный серый день», «бродит осень», «стонущие берёзы», «вечер был задумчив», представляющие акустическую оппозицию «тишина—шум», создают эффект сопричастности человека природе.

Заключение. Память выступает в анализируемых стихотворениях И. А. Бунина в качестве сюжетообразующего мотива. Кроме того, одной из основных функций воспоминаний является достоверная передача реалий, восстановление подробностей прошлого. Зачастую акустические образы могут выступать в роли символов, характеризующих возраст человека или определённое состояние природы. Особое место в представленных стихах занимает некоторое длящееся состояние, запечатлённое в определённый момент. Писатель будто вновь слышит звуки, связанные с отчим домом, родными местами, воссоздавая в памяти картины прошедших лет.

Список цитированных источников

1. Мальцев, Ю. В. Жизнь Бунина. 1870—1953 / Ю. В. Мальцев. — Франкфурт-на-Майне : Посев, 1994. — 432 с.
2. Бунин, И. А. Собрание сочинений : в 9 т. — М. : Худ. лит., 1965—1967.
3. Мансурова, А. В. Поэтика звукообразов в лирике М. Ю. Лермонтова : автореф. дис. ... канд. филол. наук / А. В. Мансурова. — Томск, 2004. — 18 с.
4. Томпсон, Д. Э. «Братья Карамазовы» и поэтика памяти / Д. Э. Томпсон. — СПб. : Академ. проект, 2000. — 344 с.
5. Копылова, Н. И. О мотиве одиночества в лирике И. Бунина / Н. И. Копылова // И. А. Бунин в начале XXI века : межвуз. сб. науч. тр. — Воронеж, 2005. — С. 45—54.

Поступила в редакцию 11.01.2021.

ПАМЯТКА ДЛЯ АВТОРОВ

Научная концепция журнала предполагает публикацию современных достижений в области педагогических, психологических и филологических наук; представление результатов фундаментальных и прикладных исследований, а также результатов, полученных в производственных условиях областей, включая результаты национальных и международных исследований. Статьи аспирантов, докторантов и соискателей последнего года обучения публикуются вне очереди при условии их полного соответствия требованиям, предъявляемым к научным публикациям.

Публикация статей в журнале бесплатная на основании заключённого договора о передаче исключительных прав на объект авторского права (URL: <http://www.barsu.by/publishing/vestnik.php>).

Статьи принимаются на русском, белорусском и английском языках.

Подробные правила для авторов представлены на официальном сайте БарГУ по URL: <http://www.barsu.by/publishing/vestnik.php>.

INSTRUCTIONS FOR AUTHORS

The scientific strategy of the journal suggests publishing modern achievements in the fields of Education, Psychology and Philology; presentation of the results of fundamental and applied research, as well as the results obtained under production conditions, both at the domestic and international level. Articles by postgraduate and doctoral students in their final year of traineeship are published out of turn if they are written in strict conformity with the specified requirements.

Publication of articles is free of charge in accordance with the existing contract on transfer of authority to the subject matter of copyright (URL: <http://www.barsu.by/publishing/vestnik.php>).

Articles can be written in the Russian, Belarusian or English languages.

More detailed instructions for authors can be found on the official website of BarSU: <http://www.barsu.by/publishing/vestnik.php>.

Репозиторий БарГУ

ДЛЯ ЗАМЕТОК

Репозиторий Баргу