



ISSN 2076-4383

ЗАСНАВАЛЬНІКІ:
МІНІСТЭРСТВА АДУКАЦЫІ РЭСПУБЛІКІ БЕЛАРУСЬ
БЕЛАРУСКІ ДЗЯРЖАЎНЫ ЎНІВЕРСІТЭТ

РЭДАКЦЫЙНАЯ КАЛЕГІЯ:

Ю. П. Бондар (*галоўны рэдактар*),
А. Д. Кароль (*намеснік галоўнага рэдактара*),
С. В. Харыгончык (*намеснік галоўнага рэдактара*),
В. В. Багатырова, В. А. Богуш,
І. В. Войтаў, В. А. Гайсёнак,
А. М. Данілаў, В. В. Даніловіч,
Д. У. Дук, А. І. Жук,
С. А. Каспяровіч, М. А. Кіркор,
І. Ф. Кітурка, В. М. Карэла,
А. М. Унсовіч, Н. Я. Лапцева,
І. А. Марзалюк, А. А. Раманаў,
С. І. Раманюк, С. П. Рубніковіч,
Г. М. Сандзер, С. А. Хахомаў,
С. А. Чыжык, А. У. Ягораў

РЭДАКЦЫЙНЫ САВЕТ:

В. М. Ватыль, А. В. Данільчанка,
В. Л. Жук, Ч. С. Кірвель,
У. С. Кошалеў, Г. М. Кучынскі,
С. В. Рашэтнікаў, Д. Г. Ротман,
А. Л. Толцік, М. Ц. Ярчак,
Я. С. Яскевіч

Адкажны сакратар

В. М. Карэла
Карэктары **Н. В. Баярава,**
Г. І. Кізік
Дызайн **А. Л. Баранаў**
Камп'ютарная вёрстка
Т. В. Лукашонак

Пасведчанне аб дзяржаўнай рэгістрацыі сродкаў масавай інфармацыі Міністэрства інфармацыі Рэспублікі Беларусь № 593 ад 06.08.2009.
Падпісана да друку 23.09.2022.
Папера афсетная. Рызаграфія.
Фармат 60×84¹/₈. Наклад 158 экз.
Ум. друк. арк. 6,74. Заказ № 11п.

ВЫДАВЕЦ

Дзяржаўная ўстанова адукацыі «Рэспубліканскі інстытут вышэйшай школы».
Пасведчанне аб дзяржаўнай рэгістрацыі выдаўца, вытворцы, распаўсюджвальніка друкаваных выданняў № 1/174 ад 12.02.2014.

НАШ АДРАС:

вул. Маскоўская, 15, п. 109,
РІВШ, 220007, г. Мінск.
e-mail: rio.nihe@mail.ru, т. 213-14-20.
Р/р ВУ34АКВВ36329000030545100000
у ЦБП № 510 АСБ «Беларусбанк»,
БІК АКВВВУ2Х.

ПАЛІГРАФІЧНАЕ ВЫКАНАННЕ

Рэдакцыйна-выдавецкі цэнтр
Акадэміі кіравання пры Прэзідэнце
Рэспублікі Беларусь
ЛП № 02330/446 ад 18.12.2013.
Вул. Маскоўская, 17, 220007, г. Мінск.

Вышэйшая школа

Навукова-метадычны
і публіцыстычны часопіс

5(151)'2022

Часопіс заснаваны ў 1996 г. Выходзіць 6 разоў у год.

У адпаведнасці з загадам Вышэйшай атэстацыйнай камісіі ад 02.02.2011 № 26 часопіс «Вышэйшая школа» ўключаны ў Пералік навуковых выданняў Рэспублікі Беларусь для апублікавання вынікаў дысертацыйных даследаванняў па гістарычных, палітычных, педагагічных, псіхалагічных, сацыялагічных і філасофскіх навуках.

© Рэдакцыя часопіса «ВШ»

У нумары

Актуальна

Жук А., Скок В. Аб падрыхтоўцы педагагічных кадраў у кантэксце захавання гістарычнай памяці 3

Тэхналогіі адукацыі

Бразгунова І., Гайсёнак В. Дыстанцыйнае навучанне ў сістэме вышэйшай адукацыі: гісторыя і беларускі наратыў 9

Меркаванні

Шупілаў А. Развіццё інтэграцыйных працэсаў для забеспячэння якасці прафесійнай падрыхтоўкі спецыялістаў 15

Даследаванні

Мітрафанав В., Сільмановіч М. Эмацыянальны інтэлект і самапрэзентацыя ў студэнтаў розных спецыяльнасцей 18

Методыка

Маглыш С., Ляднёва І., Лялевіч У. Сітуацыйныя задачы як актыўны метады вывучэння біялагічнай хіміі ў медыцынскім універсітэце 21

Навуковыя публікацыі

Пеўнева А. Структурная арганізацыя жыццяздольнасці як прэдыктар псіхалагічнага дабрабыту асобы 26

Любы А. *Glogia Jagiellonum familia*, даследаванні па гісторыі Вялікага Княства Літоўскага XV–XVI стст. у Беларускім дзяржаўным універсітэце і Універсітэце імя Стэфана Баторыя ў 1920–1930-я гг. 32

Келер В. З гісторыі сярэднявечных «студыёла»: «студыумы» рымскіх пап 37

Ерашэвіч А. Грашовыя даходы і расходы Віленскага ўніверсітэта (1803–1823 гг.) 41

Новак Ю. «Гістарычная адукацыя»: да пытання вызначэння 47

Стройлава К. Фарміраванне збораў літаратуры па гісторыі ў бібліятэках вышэйшых навучальных устаноў на ўсходнеславянскіх землях Рэчы Паспалітай у XVII–XVIII стст. 52

Севастаў К. Прафесійная ідэнтычнасць суб'екта культуры постмадэрну як дамінуючы біяграфічны наратыў 56

Рэклама 36, 51

О подготовке педагогических кадров в контексте сохранения исторической памяти

А. И. Жук,
ректор, доктор педагогических наук, профессор,
В. П. Скок,
декан исторического факультета,
кандидат исторических наук, доцент;
Белорусский государственный педагогический
университет имени Максима Танка

Гражданско-патриотическое воспитание в БГПУ, готовящем будущих педагогов, является важным направлением целостной системы идеологической, воспитательной и социальной работы. Она представляет собой целенаправленную, четко структурированную и систематическую деятельность по формированию у студентов высоких идейно-нравственных, морально-психологических качеств, ответственности за судьбу своего Отечества, выполнению конституционных обязанностей и гражданского долга.

Патриотизм – важнейшая ценность, интегрирующая социальный, духовно-нравственный, культурно-исторический компоненты мировоззрения личности. Патриотизм олицетворяет любовь к своему Отечеству, неразрывность с его историей и культурой, что, в свою очередь, составляет духовно-нравственную основу личности, формирующую ее гражданскую позицию. Это особенно важно для будущих педагогов, которым предстоит обучать и воспитывать новые поколения молодежи в духе патриотизма.

В воспитании граждан-патриотов должны принимать участие родители и вся система государственных и общественных институтов. Но особенно велика в этой системе роль педагогов. Учитель по существу является главным идеологом, реализатором государственной образовательной, воспитательной и социальной политики государства в детской и молодежной среде. Мы понимаем, что сегодня недостаточно дать студентам – будущим педагогам определенный объем знаний, нужно их увлечь, вызвать гордость за героические страницы истории своей страны. Для этого необходимо, во-первых, привнести в систему гражданско-патриотического образования и воспитания новые приемы, методы, технологии, формы и средства обучения, учитывающие особенности современной цифровой молодежи, нацеленные на формирование социально активной личности гражданина. Во-вторых, очень важно, чтобы сам университетский педагог в своей профессиональной и общественной деятельности был высоконравственным идеалом, примером гражданина-патриота.

Отличительной чертой белорусского патриотизма является акцент на настоящем, на современных достижениях независимой и суверенной Беларуси, что служит основным связующим звеном между образами прошлого и будущего страны. Быть патриотом – значит любить Беларусь, жить и работать в ней для ее благополучия, ценить белорусскую историю и культуру, уважать государственную символику.

Историческая память – это фундамент формирования национального и гражданского самосознания молодежи. Сохранение исторической памяти – обязанность каждого педагога, каждого учителя. Как отметил Президент Республики Беларусь А. Г. Лукашенко, «нет благороднее миссии, чем сохранение исторической памяти во имя светлого будущего». Эта концептуальная идея лежит в основе планирования и организации идеологического и гражданско-патриотического воспитания в БГПУ, которое осуществляется в соответствии с нормативными правовыми актами, регламентирующими вопросы государственной молодежной политики в контексте сохранения исторической памяти. В их числе Кодекс Республики Беларусь об образовании, Закон Республики Беларусь «Об основах государственной молодежной политики», Государственная программа «Образование и молодежная политика» на 2021–2025 гг., Концепция непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь, Программа непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи на 2021–2025 гг., Программа патриотического воспитания населения Республики Беларусь на 2022–2025 гг. и др.

В БГПУ создана учебно-воспитательная среда, обеспечивающая выполнение задач идеологического и гражданско-патриотического воспитания (рис.). Она ориентирована на реализацию двух важнейших взаимосвязанных компонентов – аудиторной и внеаудиторной работы. Основными субъектами этой работы выступают ректорат, институты/факультеты, профессорско-преподавательский состав кафедр, институт кураторства, органы студенческого самоуправления.

Важнейшей особенностью профессиональной подготовки специалистов в педагогическом университете является ключевое влияние всех социально-гуманитарных дисциплин на формирование социально-личностных компетенций будущего учителя. Цель социально-гуманитарных дисциплин – воспитание у студентов гражданско-патриотической позиции, сохранение исторической памяти, формирование социально-экономической, политической, правовой культуры, научного мировоззрения студентов, обоснование



Рис. Модель учебно-воспитательной среды БГПУ

суверенитета Республики Беларусь и ее многовекторного сотрудничества с другими государствами.

В соответствии с Протоколом поручений заместителя Премьер-министра Республики Беларусь И. В. Петришенко, данных на заседании коллегии Министерства образования «Об итогах работы Министерства образования Республики Беларусь за 2020 год и задачах на 2021 год» от 17.02.2021 № 05/бпр., были проанализированы учебные программы по учебным дисциплинам всех специальностей и усилен воспитательный аспект содержания социально-гуманитарного образования.

Например, были дополнены задачи учебных дисциплин «Историко-культурное наследие Беларуси» и «История Беларуси»: «раскрыть роль воспитательной функции и функции социальной памяти исторической науки в процессе формирования у учащихся чувства патриотизма, национальной идентичности, уважения к другим народам» и «осознать необходимость сохранения суверенитета и защиты государственной независимости как высшей ценности и гражданского долга всех жителей Республики Беларусь» соответственно. Расширена также тематика лекций ряда учебных дисциплин: «Сохранение национальной идентичности и традиционных ценностей белорусского народа в условиях глобализации» (учебная дисциплина «Философия»), «Культура Памяти о Второй мировой войне» (учебная дисциплина «Новая и новейшая история стран Европы и Америки»), «Социальная политика государства как фактор реализации идеологии белорусского государства» (учебная дисциплина «Экономика/Экономическая теория»), «Духовный потенциал религии. Основы духовно-нравственного воспитания молодежи» (учебная дисциплина «Религии в современном мире») и др.

Пополнилась проблематика семинарских занятий: «Символическая политика как разновидность государственного управления» (учебная дисциплина «Государственная политика и администрирование»), «Этика гражданственности как основа развития

патриотизма» (учебная дисциплина «Этика. Педагогическая этика»), «Православие как фактор национальной идентичности славянских народов» (учебная дисциплина «История религий»), «Формирование у школьников активной жизненной позиции в контексте идеологии белорусского государства» (учебная дисциплина «Методика преподавания истории») и др.

На историческом факультете БГПУ идеологическое и гражданско-патриотическое воспитание будущих преподавателей истории и социально-гуманитарных дисциплин осуществляется также в ходе научно-исследовательской работы.

Формированию гражданских компетенций способствует деятельность студенческих научно-исследовательских лабораторий (СНИЛ). Например, в рамках деятельности СНИЛ «Спадчына» осуществляются проекты «Выстаялі – Перамаглі», «Мінск і Міншчына», «Архіў. Гісторыя. Памяць», организована работа по сбору архивных материалов для информационного портала «Партизаны Беларуси», совместно с историческим факультетом Евразийского национального университета имени Л. Н. Гумилева (Казахстан) выполняется научно-исследовательский проект «Уроженцы Казахстана в партизанском движении Беларуси в годы Великой Отечественной войны (1941–1944 гг.)».

Совместный научно-исследовательский проект БГПУ и Федерации профсоюзов Беларуси – «Легендарный Багратион: неизвестные страницы» – реализует СНИЛ «Память».

Готовность к идеологической и гражданско-патриотической работе формируется в ходе выполнения курсовых и дипломных работ, магистерских и кандидатских диссертаций. Тематика работ включает актуальные вопросы, связанные с проблемами и перспективами социально-экономического и политического развития Беларуси в исторической ретроспективе, гражданско-патриотическим воспитанием и историко-культурным наследием (таблица).

Таблица

Тематика курсовых и дипломных работ, магистерских и кандидатских диссертаций

Вид работ	Тема работы
Курсовая работа	Политика геноцида на территории Беларуси в годы Великой Отечественной войны. Операция «Багратион» и освобождение территории Беларуси от немецко-фашистских захватчиков. Мемориализация мест массового уничтожения жертв нацизма на территории Беларуси в годы Великой Отечественной войны (1941–1944 гг.)
Дипломная работа	Изучение операции «Багратион» на уроках истории в общеобразовательной школе. Информационный портал «Партизаны Беларуси» как исторический источник по выявлению партизан-казахстанцев на территории Беларуси в годы Великой Отечественной войны. Места сражений партизан на территории Гродненщины в годы Великой Отечественной войны: перспективы разработки и развития новых экскурсионных маршрутов. Экскурсионно-краеведческий потенциал г. Борисова для организации военно-исторического туризма
Магистерская диссертация	Роль г. Полоцка в становлении и развитии государственности у восточных славян. Туристический потенциал г. Могилева в экскурсионно-краеведческой работе
Кандидатская диссертация	Сопроотивление германским оккупантам в западных областях Беларуси в годы Великой Отечественной войны. 1941–1944 гг. Картаграфічныя матэрыялы партызан і падпольшчыкаў Беларусі (1941–1944 гг.) як гістарычная крыніца вывучэння Вялікай Айчыннай вайны

Тематика научно-исследовательских работ, выполняемых в рамках ГПНИ, отражает современные тенденции, проблемы и направлена на разработку вопросов социально-экономического и политического развития Беларуси, гражданско-патриотического воспитания. В качестве примера отметим НИР «Уроженцы Казахстана в партизанском движении Беларуси в годы Великой Отечественной войны (1941–1944 гг.)», «Религиозный фактор во внешней политике Республики Беларусь», «Тенденции развития современной технологической цивилизации и будущее Республики Беларусь», «Специфика, перспективы и социальные последствия распространения цифровых практик в молодежной среде в процессе развития информационного общества в Республике Беларусь».

Результаты исследований ежегодно докладываются на международных и республиканских научных мероприятиях гражданско-патриотического и идейно-нравственного направления, которые проводятся как на факультетах, так и в других учебных и научных учреждениях Беларуси и зарубежья.

За последние три года по обозначенной проблематике организовано 10 конференций, из них 4 международные, 2 республиканские с международным участием, 4 студенческие. Среди них по значимости идеологического и гражданско-патриотического воздействия следует отметить:

1) международную научно-практическую онлайн-конференцию «1941 год: трагедия и героизм советского народа», которая была посвящена 80-летию со дня начала Великой Отечественной войны и про-

диглась в Брестской крепости. В ней приняли участие ведущие специалисты в области военной истории из Беларуси, России, Казахстана, Италии, Польши. Директор мемориального комплекса Г. Г. Бысюк подчеркнул недопустимость переписывания истории Великой Отечественной войны и призвал помнить, что в Брестской крепости началась не только война, но и история Великой Победы. Кульминационным моментом мероприятия стал митинг-реквием на площади Церемониалов. Минута молчания и возложение цветов у Вечного огня – невидимая нить памяти между огненным 1941-м и 2021-м, напоминание о ценности мира, который необходимо сберечь для будущих поколений. Мероприятие, проходившее в канун Дня всенародной памяти жертв Великой Отечественной войны и в сакральном месте, которое одновременно является и местом трагедии, и местом гордости для каждого белоруса, оказалось, по мнению участников, неимоверный 3D-эффект, где совпали и место, и дата, и событие;

2) III Международную научно-практическую конференцию «Беларусь и Европа: историко-культурное наследие и современность», состоявшуюся 29 апреля 2022 г. на базе БГПУ. В ней приняли участие специалисты из Беларуси, России, Казахстана, Китая, Польши. Идейно значимым и эмоционально сильным моментом мероприятия стали выступления внуков маршалов Советского Союза, дважды героев СССР Ивана Христофоровича Баграмяна и Василия Ивановича Чуйкова, которые являются соучредителями и членами правления «Фонда Памяти Полководцев Победы». На основе семейных архивных материалов они представили жизненные и военные пути великих полководцев.

За три последних года только представители исторического факультета БГПУ выступили с докладами на 178 научных мероприятиях, посвященных гражданско-патриотическому воспитанию и историко-культурному наследию, перспективам социально-экономического развития Беларуси, из них 60 – международного уровня. 284 доклада было представлено профессорско-преподавательским составом (ППС), 72 – студентами и магистрантами исторического факультета.

Важное значение в работе по идеологическому и гражданско-патриотическому воспитанию в студенческих группах имеет институт кураторства. Кураторы взаимодействуют в системе внеаудиторной воспитательной работы и обеспечивают ее организацию на уровне студенческой группы с учетом индивидуальных особенностей каждого обучающегося. В практику работы кураторов вошло регулярное проведение тематических кураторских часов, сбор и систематизация материалов в «Методическую копилку куратора», обязательное проведение выездных кураторских часов, в том числе на базе учреждений культуры. За три последних года только на историческом факультете было проведено 109 тематических кураторских часов по проблематике исторической памяти и Великой Отечественной войны.

Формированию у обучающихся основополагающих ценностей, идей, убеждений, отражающих сущность белорусской государственности и формирование активной гражданской и личностной позиции молодежи в становлении сильного и авторитетного государства, способствует проведение информационных часов, диалоговых площадок, круглых столов, вебинаров, встреч студенческой молодежи и ППС с видными общественными деятелями, представителями исторического и военного сообществ Беларуси.

За два последних года были проведены встречи с Министром образования И. В. Карпенко, членом-корреспондентом НАН Беларуси А. А. Коваленей, директором Института истории НАН Беларуси В. В. Даниловичем, а позже – В. Л. Лакизой, директором Мемориального комплекса «Брестская крепость-герой» Г. Г. Бысюком, директором Белорусского государственного музея истории Великой Отечественной войны В. С. Воропаевым, директором Национального архива Республики Беларусь А. К. Демянюком, директором Национального исторического музея А. В. Хромым, заместителем председателя Белорусского общественного объединения ветеранов, генерал-майором, участником боевых действий в Афганистане Л. С. Суринтом и др. Тематика мероприятий была разнообразной: «Великая Отечественная война: история и память», «Геноцид белорусского народа в годы Великой Отечественной войны», «День единения белорусского народа», «Проблемы становления и развития стратегии государственной молодежной политики в Республике Беларусь», «Политические технологии манипуляции массовым сознанием в виртуальном пространстве», «Процессы глобализации и геополитическая трансформация в современном мире» и др.

Сегодня необходимо искать такие формы гражданско-патриотического воспитания молодежи, которые были бы лично значимыми для студентов, обращались к личной истории, истории их семьи, рода, малой родины, что способствует глубокому личному восприятию исторического материала, вызывает сильный эмоциональный отклик у студенческой молодежи. Примером таких мероприятий являются проводимые в БГПУ «Звездные походы студентов и сотрудников БГПУ по местам боевой и трудовой славы белорусского народа», история которых началась зимой 1966 г. с участия студентов Минского педагогического института во Всесоюзном походе молодежи по местам революционной, боевой и трудовой славы советского народа.

Цель проекта «Звездный поход» – сохранение исторической памяти о героических и трудовых подвигах белорусского народа, организация диалога между поколениями через непосредственное общение с очевидцами событий, привлечение студентов к поисковой и исследовательской деятельности по изучению истории и боевого прошлого страны, увековечению памяти защитников Отечества и жертв войн, благоустройству воинских захоронений, памятников военной истории и содержанию их в надлежащем состоянии.

«Звездные походы» – это своеобразная школа патриотизма для будущих учителей, механизм, обеспечивающий сохранение и передачу исторической памяти подрастающему поколению. Несмотря на смену социокультурных ориентиров, «Звездные походы» нашли свое место в современной системе воспитания студенческой молодежи. Столь длительное их существование объясняется новым наполнением содержания: каждое поколение студентов привносит в них новшества. За период существования проекта в нем приняли участие более 10 500 студентов, преподавателей и сотрудников БГПУ.

С 2015 г. «Звездный поход» стал интернациональным. В разные годы участниками похода становились студенты 6 вузов России, 6 вузов Казахстана, Азербайджана, Узбекистана, иностранные студенты из Туркменистана и Китая. Они познакомились с белорусской культурой и традициями, узнали о соотечественниках, принимавших участие в освобождении Беларуси.

С каждым годом растет количество отрядов и участников, увеличивается охват районов, реализуются новые проекты, рождаются новые традиции. Так, на торжественном митинге, посвященном старту 50-го «Звездного похода», была заложена памятная капсула с обращением к потомкам – участникам 100-го «Звездного похода».

Студенты и преподаватели 55-го «Звездного похода» присоединились к Республиканской акции «Во славу общей Победы!» и приняли участие в заборе земли с братских могил воинов и мирных жителей, погибших в годы войны. В рамках акции студенты посетили 16 братских могил на территории 10 районов 5 областей Беларуси. 2 июля 2020 г., в канун Дня Независимости, участники похода присутствовали на церемонии передачи земли для помещения ее в Крипту Храма-памятника в честь Всех Святых.

В 56-м «Звездном походе» впервые принял участие сводный общеуниверситетский отряд «Моладзь БДПУ», организованный ПО ОО «БРСМ» БГПУ, и впервые был реализован проект «Дети войны», цель которого – создание фильма, основанного на детских воспоминаниях о Великой Отечественной войне. Участники похода встретились с очевидцами военных событий и записали их воспоминания.

С 2021 г. в «Звездном походе» принимают участие сотрудники Белорусского государственного музея истории Великой Отечественной войны.

57-й «Звездный поход» в 2022 г. стал символическим стартом для реализации республиканского гражданско-патриотического проекта с международным участием «Марафон памяти». Проект с участием студентов-историков и сотрудников вузов Гомеля, Гродно, Мозыря, Бреста, Могилева, Академии управления при Президенте Республики Беларусь, Института истории Национальной академии наук Беларуси, Белорусского государственного музея истории Великой Отечественной войны, Евразийского национального универси-

тета имени Л. Н. Гумилева (Казахстан), Башкирского государственного педагогического университета имени М. Акмуллы (Россия) призван объединить усилия представителей исторического сообщества Беларуси, России и Казахстана в деле сохранения исторической памяти и правды о Великой Отечественной войне.

Значимым событием в рамках проекта стал I слет историков, который прошел в БГПУ 20 мая 2022 г. и собрал участников из восьми вузов Беларуси и двух вузов зарубежья, осуществляющих подготовку педагогов-историков. Резюмируя итоги проекта в ходе круглого стола «Высшее историческое образование в XXI веке: проблемы, достижения, перспективы», участники слета были едины в своем послыле: Великая Отечественная война – это тяжелое испытание советского народа, героический подвиг и великая Победа, а вклад белорусского народа в Победу выступает главным предметом национальной гордости и требует сохранения исторической памяти.

Эффективной организацией гражданско-патриотического воспитания способствует сотрудничество БГПУ с рядом учреждений республики в рамках договоров о совместной деятельности. Среди них Институт истории Национальной академии наук Беларуси, Белорусский государственный музей истории Великой Отечественной войны, Мемориальный комплекс «Брестская крепость-герой», Национальный исторический музей, Национальный архив Республики Беларусь, на базе которых за последние три года силами ППС исторического факультета было проведено порядка 60 разноформатных мероприятий.

В рамках данного направления работы широко используются возможности музейной педагогики. Так, на базе музея Великой Отечественной войны вручались студенческие билеты первокурсникам и награждались победители конференций, подводился итог конкурса методических разработок «Урок мужества», проходили дискуссионные площадки в рамках тематических кинопоказов фильмов о Великой Отечественной войне и др. В декабре 2021 г. студенты БГПУ во главе с ректором участвовали в открытии масштабной экспозиции «Битва за Москву. Бессмертие подвига», посвященной 80-летию исторического события, а 20 мая 2022 г. на площадке музея состоялся студенческий слет представителей учреждений высшего образования Беларуси, осуществляющих подготовку педагогов-историков.

Формирование у будущих педагогов ценностного отношения к историческому прошлому своей Родины, готовности сохранять и приумножать достижения своего факультета и университета в настоящем и будущем – эти послылы реализуются на площадке музея БГПУ. Сегодня это музей нового типа – интерактивное пространство, в котором устанавливаются многочисленные коммуникационные связи, а вместо монолога музея, обращенного к посетителю, возникает диалог между музеем и различными «партнерами». В музее активно развиваются традиционные направления деятельности – экспозиционно-выставочная и экскур-

сионная работа, внедряется оборудование, адаптированное под современные социокультурные тренды, актуализируется постоянная экспозиция с обновлением системы QR-кодов.

За три последних года на базе музея было организовано порядка 30 мероприятий, из которых следует упомянуть фотовыставку «Отчизны верные сыны», День памяти, приуроченный к Международному дню освобождения узников нацистских концлагерей, тематическую выставку «Военные годы газетной строчки», Республиканскую интерактивную выставку «Партизаны Беларуси» и др.

Экскурсионная работа на базе музея БГПУ реализуется студенческим экскурсионным кружком «Хроностазис». Членами кружка проведено 110 экскурсий по университету для студентов и учащихся школ, официальных делегаций и гостей. Неудивительно, что результатом такой работы стало профессиональное самоопределение обучающихся. Так, только в текущем учебном году несколько студентов приняты на работу в качестве экскурсоводов и младших научных сотрудников и получили распределение в Белорусский государственный музей истории Великой Отечественной войны и Государственный музей истории белорусской литературы.

Новой формой работы в области гражданско-патриотического воспитания стали пять летних школ, организованных на протяжении 2019–2021 гг. в рамках проекта «Дорогами памяти»: «Брестская крепость-герой» (1-я и 2-я смены), «Станьково (старая граница)», «Линия Сталина», этнографическая школа «Мой родной кут: Строчыцы», в которых приняли участие около 350 студентов, школьников, представителей ППС.

Актуальным направлением работы остается формирование у обучающихся любви к своей малой родине, осознания своей принадлежности к белорусскому народу и заботливого отношения к его духовному, материальному и природному наследию. Для решения данных задач осуществляется работа по вовлечению обучающихся в краеведческую и туристско-экскурсионную деятельность. Ежегодно на факультетах разрабатываются планы образовательных экскурсий на учебный год с учетом сроков изучения учебных дисциплин, юбилейных и праздничных дат, возрастных особенностей, интересов и возможностей студентов. С 2022 г. в БГПУ реализуется культурно-образовательный проект «Через искусство к культуре будущих педагогов» по трем направлениям: экскурсионному, музейному и театральному.

Только в 2021/2022 учебном году ППС исторического факультета, готовящим будущих экскурсоводов, было разработано 46 образовательных программ с учетом экскурсионных объектов и туристических маршрутов, рекомендуемых для посещения школьникам и студентам. С 2019 по май 2022 г. было реализовано 9 образовательных программ в рамках проекта «Познай Беларусь» («Брест», «Полоцк», «Гродно», «Несвиж», дважды – «Военная кампания 1812 г. на территории Беларуси: дорогами Наполеона»,

трижды – «Католические святыни Северной Беларуси») и 2 гражданско-патриотических маршрута «Дорогами памяти»: МК «Операция “Багратион”» – МК «Ола» – Озаричи – МК «Красный берег» и МК «Тростенец», в которых приняли участие около 450 студентов, школьников и представителей ППС.

В 2022 г. в БГПУ в онлайн-формате состоялся III Международный вокально-хоровой фестиваль-конкурс «Песни, опаленные войной». Его цель – гражданско-патриотическое воспитание детей и студенческой молодежи посредством хорового и вокального искусства. В фестивальной и конкурсной программе приняли участие сольные исполнители, вокальные ансамбли, хоровые коллективы среднего, среднего специального, высшего, дополнительного образования Беларуси, России, Казахстана, Китая, Украины, Азербайджана, Молдовы, Израиля, Латвии. Трансляция фестиваля-конкурса состоялась на YouTube-канале.

Одним из положительных примеров реализации молодежной инициативы и совместной деятельности преподавателей и студентов в области гражданско-патриотического воспитания является развитие волонтерского движения. Пример подобной успешной волонтерской деятельности – проект «Память юных сердец», который с 2014 г. реализуется волонтерским объединением факультета дошкольного образования «Доброе сердце» на базе восьми учреждений дошкольного образования, трех учреждений среднего образования и детского социального приюта социально-педагогического центра Центрального района г. Минска. Проект призван содействовать формированию у детей и молодежи ценностного отношения к миру, уважительного, заботливого отношения к старшему поколению, приобщению студентов к деятельности по увековечению памяти героев и жертв Великой Отечественной войны. Работа волонтеров осуществляется в трех направлениях: образовательно-патриотическом, патронатно-волонтерском, художественно-эстетическом.

Спецификой работы волонтерского объединения исторического факультета «Нить надежды» является реализация образовательных программ и экскурсионно-выставочных мероприятий для сотрудников Социальных мастерских прихода Иконы Божией Матери «Всех скорбящих Радость»: цикл просветительских занятий о важнейших военных сражениях Второй мировой войны, военно-патриотическая реконструкция «Взятие рейхстага», виртуальные туры по городам Беларуси и др. При помощи волонтеров факультета было организовано посещение мемориального комплекса

«Шталаг-352», Белорусского государственного музея Великой Отечественной войны, центра экологического туризма «Станьково» и др.

Студенты 1–2-го курсов исторического факультета в весенне-летний период в качестве волонтеров работают на интерактивных площадках Белорусского государственного музея Великой Отечественной войны.

Гражданско-патриотическое воспитание студенческой молодежи является важной составляющей трудового воспитания. Формирование у обучающихся ценностного отношения к труду, выработка трудолюбия и инициативности реализуются в ходе проведения субботников, мероприятий по благоустройству культурно-исторических объектов. Так, на протяжении двух лет студенты и преподаватели исторического факультета принимают участие в республиканском субботнике на мемориальном комплексе «Курган Славы».

Мы исходим из того, что «проявление патриотизма, сохранение исторической памяти о героическом прошлом белорусского народа – долг каждого гражданина Республики Беларусь» (ст. 54 Конституции Республики Беларусь).

Таким образом, в БГПУ ведется систематическая и целенаправленная деятельность по формированию у студенческой молодежи общественного сознания, чувства верности своему Отечеству, гражданско-патриотических качеств, сохранению исторической памяти. Сохранение памяти о Великой Отечественной войне – неотъемлемая и актуальная составляющая образовательного процесса в БГПУ.

Эффективность данной работы проявляется:

- в формировании у будущих педагогов личной ответственности за настоящее и будущее страны;
- осознании ими необходимости сохранения памяти об исторических подвигах защитников Отечества;
- почитании государственной символики Республики Беларусь, уважении к историческим святыням и памятникам Отечества;
- расширении участия студенческой молодежи в мероприятиях патриотической направленности, социально значимой деятельности, в том числе волонтерской;
- увеличении количества молодежных инициатив, экспериментальных, инновационных и культурно-исторических проектов по патриотическому воспитанию;
- увеличении количества научных исследований и инновационных разработок в сфере гражданско-патриотического воспитания;
- расширении экспертной деятельности в сфере гражданско-патриотического воспитания молодежи.

Аннотация

В статье рассматривается опыт работы Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка по подготовке педагогических кадров в контексте сохранения исторической памяти. Представлена модель учебно-воспитательной среды БГПУ, обеспечивающая реализацию задач идеологического и гражданско-патриотического воспитания.

Abstract

The article considers the experience of the Belarusian State Pedagogical University named after Maksim Tank in the training of pedagogical staff in the context of historical memory preservation. The article presents the model of teaching and educational environment of BSPU, providing the implementation of the tasks of ideological and civic-patriotic education.

Тэхналогіі адукацыі

Дистанционное обучение в системе высшего образования: история и белорусский нарратив

И. В. Брезгунова,
заведующий кафедрой современных методик
и технологий образования,
кандидат педагогических наук, доцент,
Академия последипломого образования;

В. А. Гайсёнок,
главный научный сотрудник,
доктор физико-математических наук, профессор,
Республиканский институт высшей школы

Дистанционное обучение (ДО) имеет многовековую историю. Вопрос о том, когда оно возникло, упирается прежде всего в дефиницию этого понятия. Если понимать его максимально широко – как связь обучающихся и преподавателей на расстоянии, без непосредственного контакта, то историю ДО можно начинать с того момента, когда у человека появилась возможность накопления и передачи информации в том или ином виде. В качестве такого момента можно определить, например, создание письменности. Есть и другие варианты точек отсчета, например, послания Святого Павла римлянам, издание Я. А. Коменским первых иллюстрированных учебников, открытие в XIX в. первых обучающих курсов по переписке и др.

Развитие методов ДО и их дальнейшую периодизацию соотносят также с появлением определенных технических средств передачи информации и возможностями их использования. Так, автор [1] определил несколько стадий развития ДО.

Первая стадия – так называемое корреспондентское (заочное) обучение, основанное на пересылке почтой печатных заданий и материалов для учебы. В нем были объединены технологии книгопечатания и почтовой связи. На протяжении XIX и XX вв. эта форма заочного обучения была доминирующей, она предоставила и до сих пор предоставляет образовательные возможности огромному количеству людей, обеспечивая свободу выбора, когда и где учиться. К тому же она является достаточно рентабельной при условии массового обучения и легко масштабируется. С другой стороны, это типичное асинхронное обучение – двусторонняя связь между учителем и учеником, если она вообще присутствует, медленная и громоздкая и в силу специфики коммуникации (почты) не может осуществляться в режиме реального времени. Отсутствие быстрого контакта с преподавателем требует от обучающегося значительных сил и напряжения, возникают также проблемы мотивации. В силу этого обучение с использованием переписки начали дополнять очными консультациями, краткосрочными курсами и другими формами очного обучения, обеспечивающими синхронность взаимодействия преподавателя и обучаемого.

Вторая стадия развития ДО характеризуется активным применением телекоммуникаций, т. е. использованием проводных, радио-, оптических или других электромагнитных каналов для передачи или приема аудио-, видеоинформации и данных. Эта стадия ДО развивалась на протяжении XX в. по мере совершенствования электронных средств связи. В арсенал ДО включались радио-, а затем и телепрограммы, аудио- и телеконференции, магнитные носители информации, наконец, компьютеры.

Именно на этом этапе в ДО стали применять комплексный подход. Было разработано большое количество высококачественных пособий, которые предназначались специально для дистанционного обучения, одностороннее взаимодействие университета

со студентами осуществлялось как через печатный материал, так и посредством радио- и телепередач, а позже – электронных аудио- и видеоносителей. Двухстороннее взаимодействие реализовывалось при помощи очных консультаций, краткосрочных курсов, почтовой связи и телекоммуникаций. Такая модель была довольно дорогой на подготовительном этапе, но с созданием всех нужных материалов и программ легко расширялась без существенных затрат.

Одновременно развивались университетские организационные формы образования посредством технологий ДО. Первые шаги в этом направлении предпринимались на рубеже XIX и XX вв. в США, Канаде, Австралии, Новой Зеландии [2].

После 1917 г. начала складываться советская система заочного образования, которой во многом присущи черты ДО. Доклад Юнеско по вопросам ДО определяет эту систему как консультативную [2]. Отличительные особенности ее функционирования описаны в учебном пособии И. Г. Шамсутдиновой [3]. Эффективность такого обучения в силу отсутствия обратной связи в период между сессиями была невелика. В итоге качество заочного образования было более низким, чем при очной форме обучения. Тем не менее его активное развитие позволило решить проблему массовой подготовки кадров в период индустриализации страны и послевоенного восстановления экономики.

После Второй мировой войны советская практика заочного образования, основанная на ДО, распространилась в странах соцлагеря Центральной и Восточной, а также Западной Европы. При этом, по сути, использовался советский опыт создания системы заочного образования.

В этой связи в докладе ЮНЕСКО [2] особое внимание обращается на создание в 1969 г. государственного Открытого университета в Великобритании, которому королевским указом был дан статус независимого и автономного, а также право выдавать дипломы и присваивать ученые степени. Это событие стало толчком для многих стран в развитии новых способов получения высшего образования, создания национальных открытых университетов с широким применением технологий ДО. Такие учебные заведения стали появляться во всем мире, ведущую роль в их создании играла государственная поддержка.

В результате конкурентной борьбы за студентов многие классические университеты пересмотрели свою структуру, формы и методы обучения, учебные планы и программы, осознав необходимость использования новых технологий и внедрения ДО. Безусловные успехи обширной реализации ДО убе-

дили правительства многих стран в необходимости выделения средств для развития как новых, так и традиционных учебных заведений с целью диверсификации и распространения методов ДО.

«Третье поколение» ДО [3] базируется на активном использовании информационно-коммуникационных технологий (ИКТ). С их появлением существенно расширились возможности для двухсторонней связи (электронная почта, интернет, телеконференции, социальные сети и др.). Цифровые средства обучения могут быть применены как в дополнение к курсам первого и второго поколений, так и использоваться самостоятельно, но в любом случае позволяют существенно облегчить взаимодействие преподавателя и студента.

Современные ИКТ позволяют прежде всего существенно расширить возможности синхронного ДО по сравнению с предыдущими двумя поколениями. Это обеспечивается посредством фиксированного расписания учебных мероприятий (лекций, вебинаров, веб-конференций, консультаций, контрольных и тестовых работ и др.) с возможностями прямого взаимодействия «преподаватель – студент(ы)» в реальном времени и наличием обратной связи. При этом важнейшим и необходимым элементом остается асинхронное обучение, когда учащиеся занимаются по своему индивидуальному графику и в оптимальном темпе.

На *третьем этапе* ДО приобрело совершенно новый облик. Его часто называют интернет-обучением, или электронным обучением (e-Learning – от англ. Electronic Learning), т. е. обучением с помощью интернета и мультимедиа [4]. Как уже отмечалось, ДО – понятие достаточно широкое и многовариантное, но на современном этапе под ним чаще всего понимают именно электронное ДО. Авторы [4] дают следующее определение понятию ДО: «Дистанционное обучение – это система обучения, основанная на взаимодействии учителя и учащихся, учащихся между собой на расстоянии, отражающая все присущие учебному процессу компоненты (цели, содержание, организационные формы, средства обучения) специфическими средствами ИКТ и интернет-технологий». Аналогичное определение содержится в книге И. В. Роберт [5]. По умолчанию далее мы будем придерживаться именно этой позиции.

Такое ДО строится прежде всего на самостоятельной работе с учебными материалами с использованием персональных гаджетов (компьютера, планшета, мобильного телефона и др.). Эта асинхронная составляющая обучения дополняется синхронной – дистанционным взаимодействием с удаленными экспертами (преподавателями, тьюторами, чат-ботами и т. п.) с применением ИКТ. В синхронную составляющую

может включаться создание сообществ, объединяемых общей виртуальной учебной деятельностью, в чатах и социальных сетях. Посредством ИКТ обеспечивается своевременная круглосуточная доставка электронных учебных материалов, стандартов и спецификаций на электронные учебные материалы и технологии, дистанционные средства обучения.

ИКТ открыли новые дидактические возможности ДО и расширили существовавшие ранее [5]. Так стали возможными:

- незамедлительная обратная связь «преподаватель – обучаемый(е)» в режиме активного диалога;
- наглядная компьютерная визуализация учебной информации об изучаемом объекте, процессе;
- компьютерное моделирование изучаемых или исследуемых объектов;
- хранение больших объемов информации с возможностью массового доступа к ней, ее передачи, тиражирования;
- автоматизация процессов вычислительной и информационно-поисковой деятельности;
- автоматизация процессов информационно-методического обеспечения, организационного управления учебной деятельностью и контроля результатов обучения.

В настоящее время для обучения, в частности для ДО, все шире используются технологии искусственного интеллекта [6].

К быстрому росту электронных образовательных услуг в последние годы подтолкнула пандемия COVID-19. Она выявила как плюсы ДО, так и его минусы, что определило дальнейшие задачи его развития. Добавим к этому, что для Беларуси и России на сегодняшний момент актуальными являются также вопросы преодоления санкционных ограничений в вопросах использования ряда программно-технических средств, сетевых сервисов и открытых образовательных ресурсов, размещенных в западных странах.

Вынужденный переход во время самоизоляции на массовое дистанционное обучение стал глобальным социальным экспериментом, плюсы и минусы которого пока еще в полной мере не осмыслены. Ситуацию в российской высшей школе исследовал коллектив авторов из тринадцати российских университетов. В октябре 2020 г. они подготовили аналитический доклад «Высшее образование: уроки пандемии: оперативные и стратегические меры по развитию системы» с учетом предложений ректоров и аналитических групп ведущих университетов [7]. О необходимости такого осмысления говорят цифры, приведенные в докладе: «88,2 % преподавателей скептически относятся к формату дистанционного обучения, 42,7 % считают, что элек-

тронный формат приведет через год к ухудшению качества высшего образования, 67 % преподавателей не соглашаются с тем, что большинство занятий через год будет в онлайн-формате». В этой связи автор [8] говорит о разрыве социальных связей при ДО, которое классифицирует как нечеловечески масштабное, и соглашается с тем, что дистант умножает воспитание на ноль.

Последняя точка зрения, по-видимому, – крайность, но опираться лишь на мнение университетских преподавателей, опыт которых в большинстве случаев базируется на аудиторной работе, недостаточно. При этом необходимо учитывать экстренность перехода на ДО в связи с пандемией, а также вызванный этим обстоятельством недостаток соответствующих учебно-методических материалов для ДО и отсутствие необходимых компетенций у значительной части преподавательского состава. Но то, что проблема существует, – очевидно. Образование предполагает не только обучение, но и воспитание. Согласимся, что последнее затруднительно реализовать исключительно в дистанционной форме. В связи с этим ДО должно использоваться дозированно, соизмеряя существующие плюсы и минусы, возможность и необходимость.

Приведем по этому поводу мнение одного из руководителей Министерства образования Республики Беларусь – начальника Главного управления профессионального образования А. С. Касперовича: «Далее дистанционная форма образования будет активно развиваться в сфере дополнительного образования взрослых, по отдельным специальностям высшего образования, точноно в учреждениях среднего специального образования. В профтехобразовании пока мы не видим сфер ее применения, а что касается школы, то тут категорическое нет. У некоторой части родителей есть свое мнение по этому поводу, однако школьное образование – это не только передача знаний, но еще и социализация, воспитание, развитие личности. Это невозможно без непосредственного контакта учителя и ученика» [9].

Впрочем, и в высшем образовании социализацию, навыки работы в команде, воспитание, развитие личности и в целом то, что называется «мягкими» навыками, не всегда возможно сформировать дистанционно. Именно поэтому речь идет о точечном выборе специальностей ДО.

Организация и внедрение ДО предполагают использование соответствующей информационно-образовательной среды, формируемой на технологической платформе. Ее ядром, как правило, является система управления обучением LMS (Learning Management System). В русскоязычном варианте часто используется аббревиатура СДО (система дистанционного

обучения). Это платформа или программное приложение, предназначенное для интеграции инструментов обучения, администрирования, управления и распространения образовательных и информационных материалов, формирования аналитики и отчетности. Можно выделить два основных вида таких систем – серверную и облачную. Первая устанавливается на сервер владельца, она может дать доступ к обучению тем, кто связан с этим сервером. Это первый вид LMS, который возник в университетах и до сих пор используется ими. Здесь обеспечивается полный контроль над системой и информационная безопасность. В облачной системе контент загружается на сервер LMS-платформы, владелец и пользователи получают к ней доступ через интернет. Это, по-видимому, весьма перспективный и удобный, но не вполне безопасный вид платформ для ДО.

Сейчас имеется большое число платформ, разработанных для различных целей. Наиболее цитируемыми в исследовательских источниках и используемыми вузами стран СНГ являются Moodle, Google Classroom, Microsoft Teams, Open edX и ILIAS. Для них выработан единый стандарт дистанционного интерактивного обучения с использованием интернета (SCORM), а также стандарты технологического обеспечения.

Бурное развитие ИКТ создало новые возможности ДО и породило новые его формы, в частности массовые открытые онлайн-курсы (МООС – Massive Open On-line Courses) на платформах крупных университетов или консорциумов университетов с доступом для всех желающих через интернет, например, Coursera, EdX, Udacity и пр. В связи с ограничением доступа к ряду таких платформ из-за санкций российская ассоциация «Национальная платформа открытого образования» (openedu.ru) в лице ее членов – МГУ, МФТИ, ВШЭ, СПбГУ и др. – объявила о том, что совместно с вузами-партнерами обеспечит доступ к образовательному контенту ведущих вузов.

На сегодняшний день в Республике Беларусь ДО широко используется учреждениями высшего образования. Так, Белорусский государственный университет информатики и радиоэлектроники проводит набор студентов на дистанционную форму обучения с 2002 г. В Белорусском национальном техническом университете с 2000 г. функционирует Международный институт дистанционного образования. Получение второго высшего образования в дистанционной форме возможно в Высшей школе управления и бизнеса Белорусского государственного экономического университета, в Барановичском, Полоцком и Гомельском государственных университетах. Дистанционные образовательные технологии (ДОТ) широко используются в образовательном процессе Совместного

института Белорусского государственного университета и Даляньского политехнического института (КНР). В период пандемии, вызванной COVID-19, использование методов ДО, как и в других странах, было существенно расширено.

ДО в белорусских учреждениях высшего образования сейчас осуществляется преимущественно по экономическим, юридическим, ИТ-специальностям. В Республике Беларусь имеется перечень специальностей, по которым не допускается получение образования в вечерней и заочной (дистанционной) формах, определенный постановлением Совета Министров Республики Беларусь от 21.06.2011 № 807.

В качестве платформы ДО чаще всего используется Moodle – свободно распространяемая система с интуитивно понятным русскоязычным интерфейсом. Вузовские платформы ДО обычно не имеют открытого доступа. Общереспубликанская СДО-платформа в настоящее время отсутствует для всех уровней белорусского образования.

На наш взгляд, сегодня требуется активное обсуждение вопроса о целесообразности создания централизованной национальной платформы для системы высшего образования. Для обучения по ряду специальностей, требующих значительных кадровых и технических ресурсов, такая платформа (не обязательно в открытом варианте) может оказаться весьма полезной для обеспечения сетевой подготовки, а также повышения квалификации и переподготовки по массовым профессиям. Наличие централизованной платформы может существенно упростить взаимодействие между учреждениями образования. Вопрос о создании такой платформы неоднократно поднимался нами и ранее [10].

Цифровые образовательные ресурсы (ЦОР) для системы дошкольного, общего среднего и специального образования можно найти на образовательном портале edu.by Национального института образования Министерства образования. В 2021 г. начал работу Единый информационно-образовательный ресурс eio.gov.by, где размещены образовательные ресурсы для системы общего среднего образования. Республиканская информационно-образовательная среда формируется также на сайтах Республиканского института профессионального образования ipro.gov.by и Республиканского института высшей школы nihe.gov.by, на многочисленных сайтах учреждений образования и Министерства образования edu.gov.by.

Разработка качественных электронных ресурсов требует соответствующей квалификации и трудозатрат от работников вузов, материально-технического обеспечения. На сегодняшний момент фактически не регламентированы структура и процесс их разработки – количество ресурсов учебного курса в зависимости

от количества учебных часов; формат; наличие, количество и структура активных элементов для обеспечения управляемой самостоятельной работы; расчет учебной нагрузки преподавателя-разработчика электронного учебного курса и пр. Без соответствующего нормативного обеспечения решить эти вопросы затруднительно. Вместе с тем централизованная разработка таких нормативов вряд ли оправдана. Как вариант – можно предложить расширить полномочия учреждений высшего образования с установлением разумных ограничений.

Еще одна проблемная тема ДО – контроль знаний. При этом важнейшим вопросом является подтверждение личности обучающегося и контроль самостоятельности его действий – прокторинг. В настоящее время рекомендации учреждениям образования для организации и реализации процедуры прокторинга отсутствуют. Да и нужны ли они, учитывая их разнообразие и индивидуальность? Можно, например, систему прокторинга оценивать при аккредитации специальности, по которой ведется ДО.

Для проведения учебных мероприятий в режиме онлайн обычно используются различные сервисы для организации видеоконференций. При этом единые требования к техническим аспектам организации видеоконференций могут отсутствовать даже на уровне учреждения образования, и выбор соответствующего сервиса зависит от предпочтений преподавателя. Многие преподаватели используют бесплатные тарифы тех или иных сервисов, что может накладывать ограничения на длительность и количество пользователей. Кроме того, затруднен контроль проведения таких мероприятий со стороны администрации. На данный момент приобретение новых лицензий и оплата уже существующих для ряда зарубежных сервисов могут быть невозможны, имеются вопросы и к их безопасности. Таким образом, существует проблема единого подхода и к технической организации видеоконференций, обеспечения безопасности и хранения данных.

Обучение с использованием ДОТ, разработка образовательных электронных ресурсов, проведение учебных мероприятий в режиме онлайн требуют от преподавателей определенного уровня ИКТ-компетенций [11]. Это предполагает не только владение программными средствами и сервисами, но и умение проводить поиск сетевых образовательных ресурсов с анализом целесообразности их использования, разрабатывать компьютерные тесты, организовывать сетевое педагогическое взаимодействие, применять активные методы обучения, управлять самостоятельной работой обучающихся в сети. Соответственно, актуальной является организация обучения (повышения квалификации) по данному направлению. Однако унифици-

рованных требований к цифровой квалификации профессорско-преподавательского состава в настоящее время не выработано, как нет и практики соответствующей сертификации.

Важнейшим на сегодня является также вопрос правового обеспечения ДО. До 2011 г. ДО в Беларуси существовало де-факто, но не де-юре. По умолчанию считалось, что ДО с применением ИКТ может использоваться при любой форме обучения. В 2011 г. дистанционная форма получения образования в Республике Беларусь была законодательно закреплена в Кодексе Республики Беларусь об образовании [12] как вид заочной формы получения образования. В новой редакции Кодекса об образовании (вступил в силу с 1 сентября 2022 г.) ДО определяется как «обучение и воспитание, предусматривающие преимущественно самостоятельное освоение содержания образовательной программы обучающимся и взаимодействие обучающегося и педагогических работников на основе использования дистанционных образовательных технологий. Под дистанционными образовательными технологиями понимаются образовательные технологии, реализуемые в основном с применением информационно-коммуникационных технологий при опосредованном (на расстоянии) взаимодействии обучающихся и педагогических работников» (ст. 16). В той же статье отмечается, что «при реализации образовательных программ в любой форме получения образования могут использоваться дистанционные образовательные технологии». Таким образом, применение ДОТ в Республике Беларусь законодательно возможно для всех форм получения образования.

В этой связи естественно возникает вопрос – чем дистанционное обучение отличается от заочной формы обучения? Авторы [4] считают, что ДО как новая форма обучения не является модернизацией или аналогом заочного обучения. Различие между ними заключается в том, что ключевым в ДО (в современном его понимании) является интерактивность – постоянное взаимодействие преподавателя и обучающихся между собой в учебном процессе. При этом интерактивность реализуется на двух уровнях – как при взаимодействии с преподавателем, так и обучаемых между собой. В системе же заочного обучения интерактивность является эпизодической. Заочное обучение и дистанционное обучение системно отличаются организацией учебного материала, его структурой, организацией информационно-образовательной среды учебного процесса. Использование ИКТ предопределяет также различие встроенных в учебный процесс методов и форм обучения, а также системы управления познавательной деятельностью.

При этом важно различать термины дистанционно-го образования и обучения. Система дистанционного образования должна рассматриваться прежде всего как система [4], обеспечивающая получение образования с помощью ДОТ. Компонентами ее, как и других образовательных систем, являются цели обучения, содержание, методы, средства и организационные формы обучения, кадровое обеспечение. В центре же любой образовательной системы должна находиться личность обучающегося, его познавательная деятельность, которая предполагает не только усвоение знаний, умений и навыков, но и формирование определенных ценностей и определенного менталитета, т. е. воспитание личности.

Дистанционная форма образования как отдельная форма образования должна начать реализовываться с 1 сентября 2023 г. В настоящее время Министерством образования Республики Беларусь организована разработка на базе Республиканского института высшей школы необходимой для этого нормативной базы. Активное участие всех заинтересованных в подготовке этих документов имеет существенное значение для развития национальной системы высшего образования.

В целом актуальными вопросами для развития ДО в системе высшего и профессионального образования Республики Беларусь являются:

- совершенствование нормативной правовой базы ДО и использования ДОТ;
- регламентирование вопросов, связанных с разработкой электронных учебных курсов;
- формирование единого подхода к организации мероприятий в онлайн-формате;
- развитие информационных технологий проведения практических и лабораторных занятий в дистанционном формате (в том числе с использованием уникального и дорогостоящего оборудования);
- регламентирование процедуры прокторинга;
- сертификация (регулярное повышение квалификации) преподавателей по вопросам ДО и использования ДОТ.

Аннотация

В статье излагается краткая история и периодизация дистанционного обучения. Обсуждается практика использования дистанционных образовательных технологий и дистанционного обучения в системе высшего образования Республики Беларусь. Проанализированы основные тенденции и выявлены актуальные направления дальнейшего развития дистанционного обучения в контексте изменений в законодательстве.

Abstract

A brief history and periodization of distance learning is presented. The practice of using distance learning technologies and distance learning in the system of higher education of the Republic of Belarus is discussed. The main trends are analyzed and current directions for the further development of distance learning in the context of changes in legislation are identified.

Список использованных источников

1. Garrison, D. R. Three Generations of Technological Innovations in Distance Education / D. R. Garrison // Distance Education. – 1985. – Vol. 6, № 2. – P. 235–241.
2. Distance Education for the Information Society: Policies, Pedagogy and Professional Development; Analytical Survey. – Moscow: MNEMO, 2000. – 86 p.
3. Шамсутдинова, И. Г. Педагогические основы высшего заочного образования: учеб. пособие / И. Г. Шамсутдинова. – М.: ВИЗИТ, 1991. – 162 с.
4. Педагогические технологии дистанционного обучения: учеб. пособие для вузов / Е. С. Полат [и др.]; под ред. Е. С. Полат. – 3-е изд. – М.: Юрайт, 2020. – 392 с.
5. Роберт, И. В. Теория и методика информатизации образования (психолого-педагогический и технологический аспекты) / И. В. Роберт. – М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2014. – 400 с.
6. Даггэн, С. Искусственный интеллект в образовании: изменение темпов обучения. Аналитическая записка ИИТО ЮНЕСКО / С. Даггэн; ред. С. Ю. Князева; пер. с англ. А. В. Паршакова. – М.: Ин-т ЮНЕСКО по информац. технологиям в образовании, 2020.
7. Высшее образование: уроки пандемии. Оперативные и стратегические меры по развитию системы. Аналитический доклад / М. А. Абрамова [и др.]. – Томск: Изд-во Том. ун-та, 2020. – 200 с.
8. Макаров, А. И. Массовое дистанционное обучение как глобальный социальный эксперимент по разобщению людей / А. И. Макаров // Logos et Praxis. – 2021. – Т. 20, № 1. – С. 31–35.
9. В белорусском образовании главная опора – свои вузы, колледжи и лицеи [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.sb.by/articles/gde-rodilsya-tam-inauchilsya.html>. – Дата доступа: 28.08.2022.
10. Дистанционное обучение как образовательная услуга и мобильный облачный сервис / И. В. Брезгунова [и др.] // Весн. сувязі. – 2016. – № 3. – С. 9–12.
11. Брезгунова, И. В. Уровни и структура ИКТ-компетентности педагогических кадров учреждений высшего образования для целей электронного обучения / И. В. Брезгунова, В. А. Гайсенюк, С. И. Максимов // Выш. шк. – 2020. – № 4. – С. 19–21.
12. Кодекс Республики Беларусь об образовании [Электронный ресурс]: 3 янв. 2011 г. № 243-З: принят Палатой представителей 2 дек. 2010 г.: одобр. Советом Респ. 22 дек. 2010 г.: в ред. Закона Респ. Беларусь от 14.01.2022 г. № 154-З // ЭТАЛОН. Законодательство Республики Беларусь / Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь.

Развитие интеграционных процессов для обеспечения качества профессиональной подготовки специалистов

А. А. Шупилов,
доцент кафедры стандартизации и метрологии,
кандидат технических наук, доцент,
Белорусский государственный аграрный
технический университет

Интеграционные процессы являются важнейшей составляющей профессиональной подготовки специалистов, обеспечения ее качества и непрерывности. Их необходимо рассматривать как совокупность последовательных системных действий, направленных на объединение отдельных образовательных сред и других компонентов формирования профессиональных компетенций в единое проблемное поле с целью подготовки специалистов высокого уровня компетентности. Для профессиональной подготовки особенно важен анализ тех элементов интеграции, которые, с одной стороны, характеризуют объединительные процессы внутри системы образования, а с другой – определяют место и роль профессионального образования, в частности высшего, в современной системе социальных отношений. Необходим также анализ внешнего вектора интеграции по отдельным направлениям высшего образования в общеевропейское образовательное пространство.

Согласно государственным программам «Образование и молодежная политика», реализуемым в последние годы, в том числе и на период 2021–2025 гг., одним из ключевых направлений развития системы высшего образования является повышение качества подготовки специалистов на основе интеграции университетов с высокотехнологичными производствами, научными организациями и бизнес-сообществами [1].

В стандартах нового поколения сформирована современная модель выпускника вуза, ориентированная на инновационное образование. Так, университеты должны стать не только центрами сохранения и передачи достижений науки и передового опыта молодым специалистам, но и источниками возникновения новых знаний. Именно данная особенность университетов позволяет рассматривать их в качестве потенциальных лидеров современного инновационного развития [1; 2]. Основой развития инновационной деятельности должно стать оптимальное сочетание интеллектуального и научно-технического потенциа-

ла ведущих университетов, научно-практических центров и промышленных предприятий с учетом единой стратегии разработки и внедрения новых технологий, производства наукоемкой продукции, подготовки для этих целей квалифицированных специалистов.

В настоящее время практико-ориентированная направленность подготовки специалистов осуществляется на базе более 1122 филиалов кафедр, функционирующих на предприятиях разных отраслей и организациях НАН Беларуси [3].

Имея определенный задел, интеграционные связи образования с наукой и производством на основе создания образовательно-производственных кластеров, консорциумов по ряду причин не получили дальнейшего развития. Несмотря на то что аналогичные концептуальные подходы к интеграции высшего образования, науки и производства ранее уже декларировались, до настоящего времени не решены задачи, определяющие механизмы их реализации.

Указанным интеграционным процессам препятствуют несовершенство механизмов взаимодействия университетов с наукой и производством для преодоления ведомственной разобщенности заинтересованных сторон, недостаточная мотивация к установлению взаимовыгодных связей, сложность привлечения квалифицированных специалистов к совместной деятельности, непроработанность вопроса финансового регулирования взаимоотношений заинтересованных сторон, в том числе по созданию и развитию субъектов инновационной инфраструктуры.

Для реализации современной модели университетского образования необходимо учитывать и другие факторы, оказывающие существенное влияние на его качественные показатели. Высшее образование является важнейшим звеном системы образования, которое формирует национальную элиту для всех отраслей экономики и сфер общественной жизни. Термин «элита» в данном контексте имеет ключевое значение, так как, происходя от латинского слова «eligo», подразумевает «наилучший», «отборный». К сожалению, при сложившейся в настоящее время практике приема в учреждения высшего образования отбор лучших осуществляется только в ряде университетов по отдельным специальностям.

Массовость высшего образования не означает его качество. Общество неоднородно, и часть выпускников,

поступивших в вузы, не готовы к освоению профессиональных навыков, особенно при современном развитии техники и технологий. Это порождает недовольство лучших, проявивших способности, и скандывается на общем уровне подготовки специалистов. Зачастую диплом вуза воспринимается как свидетельство нормальной социализации, а не наличия профессиональных навыков, что усложняет взаимодействие с работодателями и обуславливает необходимость послевузовского образования. В определенной степени на это повлияла реализация в системе высшего образования отдельных нормативно-методических разработок и проектов в контексте Болонского процесса, в частности проектирования квалификационных уровней подготовки с учетом сопоставимости с уровнем европейских стандартов.

В условиях глобализации мировой экономики и усиления конкуренции каждой стране для ее развития необходим максимально высокий уровень квалификации специалистов. Образование само по себе стало уже одним из важнейших и растущих секторов экономики, а влияние университетов на экономику страны и регионов, где они расположены, значительно. Возникла необходимость определения места и роли университетов в перспективе дальнейшего развития. Это предопределило начало выполнения и участия отдельных университетов страны в ряде проектов и программ. Так, получен определенный опыт деятельности консорциумов, состоящих в основном из вузов или их объединений, в процессе реализации проекта программы Европейской комиссии «ТЕМПУС». В рамках Государственной программы «Образование и молодежная политика» на период 2021–2025 гг. реализуется проект по созданию интегрированной образовательной, научно-исследовательской и инновационной среды «Университет 3.0» [1].

Белорусскими университетами накоплен значительный опыт подготовки кадров, в том числе и для других государств. Сильной стороной нашей системы высшего образования является фундаментальная подготовка. Понимая значимость расширения сферы образовательных услуг как объекта внешней торговли на международном рынке образования, необходимо отметить, что сегодня экспорт образования не в полной мере соответствует своему потенциалу и той роли, которую может играть в социально-экономическом развитии нашей страны. В данном случае, безусловно, значимыми являются обеспечение соотношения национальных стандартов с общеевропейскими и мировыми для международной аккредитации, готовность вузов вести обучение специальностям на иностранных языках и т. д.

Вместе с тем глобализация современного мира и переход отдельных стран в межгосударственных отношениях на язык санкций обусловили необходимость взвешенной оценки имеющегося опыта сотрудничества в сфере образования, корректировки

и адекватного ответа на вызовы времени с учетом национальных интересов и обеспечения устойчивого развития отраслей экономики страны. Стало очевидным, что Болонский процесс, первоначально декларирующий собственно европейские цели по установлению академической мобильности, по существу стал определять и реформировать национальные системы высшего образования, подгонять их под «европейские рамки» – общие принципы и стандарты. Общество и государство не могут развиваться без сохранения национальных ценностей, учета менталитета народа, одно из первых мест в формировании которых принадлежит образованию. Очевидно, что в поиске ответов на вопросы о том, в каких специалистах, какого уровня образования и достигаемых квалификаций нуждается общество, определении взаимосвязи перспектив развития образования с перспективами развития страны необходимо исходить прежде всего из приоритетности национальных интересов. «Механистическое» использование западных моделей образования в результате интеграции существующей системы профессионального образования в европейское образовательное пространство может привести к потере национальной идентичности и самосознания. В современную эпоху, когда значимую роль стали играть международные связи государств во всех сферах деятельности, разрыв которых отдельными из них используется уже как средство противодействия, возникает необходимость принятия определенных мер «защитного характера» и для национальной системы образования. Следует учитывать тот факт, что в Болонском процессе столкнулись две качественно разные системы высшего образования, но благодаря избирательному отношению к предлагаемым новациям и накопленному опыту трансформации белорусского университета под «модель западноевропейского» до сих пор не произошло.

С учетом диалектики взаимодействия закономерностей развития образования и закономерностей общественного воспроизводства очевидно, что решить стоящие перед государством задачи социально-экономического развития способны только хорошо подготовленные кадры. Дальнейшее развитие отечественного высшего образования и расширение функций современного классического университета планируются с учетом развития инновационной инфраструктуры, являющейся основой для реализации так называемой третьей миссии деятельности учреждений высшего образования на базе модели «Университет 3.0». Построение новой модели университета в ряде ведущих вузов страны свидетельствует также об их взаимодействии в данном направлении с колледжами и проведении соответствующей довузовской подготовки будущих абитуриентов уже на уровне получения ими среднего специального образования. Это указывает на сохранение в стране

системы непрерывного профессионального образования и ее практическую востребованность, обуславливая необходимость повышения роли колледжей в подготовке квалифицированных специалистов для современных условий. В данном случае значима роль профориентационной работы среди молодежи.

К настоящему времени интеграционные процессы высшего и среднего специального образования уже получили определенное развитие. Деятельность ряда ведущих университетов страны реорганизована путем присоединения к ним колледжей в качестве обособленных подразделений университетов – филиалов. Если ранее филиалы образовывались для взаимодействия с наукой и производством на уровне кафедр, то с появлением филиалов-колледжей на университетском уровне фактически сложилась структура учреждения образования, реализующего образовательные программы не только высшего, но и среднего специального образования. Каждый восьмой колледж в стране является филиалом какого-либо вуза.

Реализация стратегии научно-инновационного развития учреждений высшего образования на основе модели «Университет 3.0» предусматривает комплексную интеграцию отдельных образовательных, научных и инновационных инфраструктур. Это обуславливает необходимость формирования концепции нового типа учреждения образования в виде университетского комплекса, законодательное закрепление которого позволит разработать функциональные основы и механизмы взаимодействия всех сторон и исключить различные барьеры в достижении поставленных целей.

Учреждение образования в виде университетского комплекса предполагает более глубокую интеграцию высшего и среднего специального образования, чем взаимосвязи на уровне филиала, повышая ответственность и качество подготовки специалистов для отраслей экономики страны.

В связи с наличием разных уровней образования в отношении университетского комплекса должны быть предусмотрены иные, чем для классических университетов, показатели лицензирования, аккредитации и аттестации (материально-техническая база влившихся средних профессиональных заведений, качественный уровень профессорско-преподавательского состава и т. д.).

В свою очередь повышение требований к соискателям высшего образования и последующему уров-

ню их подготовки может привести к снижению набора абитуриентов. Однако одновременная подготовка в университетских комплексах по наиболее востребованным специальностям высококвалифицированных специалистов среднего звена этот недостаток компенсирует. Требования к качеству подготовки специалистов будут обеспечиваться за счет единства и непрерывности образования, преемственности его уровней и согласованности учебных программ. Указанное расширение сферы деятельности университетов приведет к росту престижности получения среднего специального образования, повысит результативность научно-ориентированного образования, сохранит имеющийся потенциал университетов и создаст условия для их дальнейшего инновационного развития.

Наличие разных уровней образования позволит одаренной молодежи обеспечить непрерывную подготовку, развивать креативность, формировать профессиональные компетенции, отвечающие современным запросам общества, в том числе для инновационного предпринимательства, и в то же время проводить дифференцированную подготовку специалистов с учетом способностей на каждом уровне образования.

Предложенная концепция учреждения образования нового типа в виде университетского комплекса, обеспечивающего с учетом национальных интересов подготовку высококвалифицированных специалистов, востребованных для разных звеньев отраслей экономики, интеграцию с инновационной инфраструктурой, может быть реализована в рамках модели «Университет 3.0» на основе новой редакции Кодекса Республики Беларусь об образовании [3].

Список использованных источников

1. Государственная программа «Образование и молодежная политика» на 2021–2025 годы: утв. постановлением Совета Министров Респ. Беларусь от 29.01.2021 № 57 // Национальный правовой Интернет-портал Республики Беларусь. – 04.02.2021. – 5/48744.
2. Положение об учреждении высшего образования: утв. постановлением М-ва образования Респ. Беларусь от 01.08.2012 № 93 // Национальный Интернет-портал Республики Беларусь. – 30.10.2012. – 8/26498.
3. Кодекс Республики Беларусь об образовании: 13 янв. 2011 г., № 243-3: принят Палатой представителей 2 дек. 2010 г.: одобр. Советом Респ. 22 дек. 2010 г.: в ред. Закона Респ. Беларусь от 14.01.2022 // Национальный реестр правовых актов Республики Беларусь. – 2011. – № 13. – 2/1795.

Аннотация

В статье проанализированы интеграционные процессы в системе высшего образования. С учетом современных реалий для реализации модели «Университет 3.0» предложена концепция формирования типа учреждения образования в виде университетского комплекса.

Abstract

The article analyzes the integration processes in the system of higher education. Taking into account modern realities for the implementation of the model «University 3.0» proposed the concept of forming a type of educational institution in the form of a university complex.

Эмоциональный интеллект и самопрезентация у студентов разных специальностей

О. Г. Митрофанова,
декан факультета психологии,
кандидат психологических наук, доцент,
Гродненский государственный
университет имени Янки Купалы;

М. А. Сильманович,
педагог-психолог,
ГСПУО «Социально-педагогический
центр г. Барановичи»

Одной из ведущих тенденций высшего образования, помимо прагматизации, трансдисциплинарности, информатизации, является ее индивидуализация, основанная прежде всего на учете индивидуальных особенностей студентов и опирающаяся на их самораскрытие и профессиональную самоактуализацию [1]. Возрастают требования к подготовке будущих специалистов, формированию у них определенных компетенций и необходимых личностно-профессиональных качеств. К таковым можно отнести эмоциональный интеллект как умение человека понимать собственные и чужие эмоции и управлять ими [2, с. 39–43]. Важной является также способность к самопрезентации, направленная на создание у окружающих определенного впечатления о себе. Исследование взаимосвязи эмоционального интеллекта и самопрезентации особенно актуально в контексте профессии типа «человек – человек», основа которой – коммуникативное взаимодействие.

Обращаясь к теоретическим концепциям эмоционального интеллекта и анализируя современные подходы к пониманию сущности и содержания понятия «эмоциональный интеллект», представляется возможным сформулировать некоторые определения, отраженные в отечественных научных исследованиях:

- «интегральная категория в структуре интеллектуальной и эмоционально-волевой сферы личности, которая определяет успешность ее деятельности и взаимоотношений с окружающими» [3, с. 11];

- «интегративное образование, обеспечивающее осознание, понимание и регуляцию собственных эмоций и эмоций окружающих и позволяющее осуществлять успешное межличностное взаимодействие и личностное развитие» [4, с. 8];

- «внутренний эмоциональный ресурс эмоциональной регуляции человека, позволяющий субъекту управлять своим поведением, держать эмоции под контролем в проблемных ситуациях и достигать субъективного экономического благополучия» [5, с. 7];

- «когнитивно-личностное образование, совокупность умственных способностей к пониманию эмоций

и управлению ими, компетенций, связанных с обработкой и преобразованием эмоциональной информации, а также коммуникативных, эмоциональных, интеллектуальных и регулятивных личностных свойств, способствующих адаптации индивида» [6, с. 3].

Развитие эмоционального интеллекта – значимый фактор эффективности самопрезентации личности. Стоит отметить, что проблема самопрезентации рассматривается с разных сторон как отечественными, так и зарубежными учеными. Но, несмотря на существующее многообразие подходов к определению понятия «самопрезентация», мнения большинства авторов сводятся к тому, что самопрезентация – это стремление личности произвести благоприятное впечатление о себе, что, в свою очередь, определяет успешность личности как в процессе социального взаимодействия, так и в процессе выполнения профессиональной деятельности.

Различают тактики и стратегии самопрезентации. Тактика самопрезентации представляет собой поведенческий акт, включающий совокупность приемов вербального и невербального поведения для создания благоприятного впечатления о себе в краткосрочной перспективе. Стратегия самопрезентации – это создание благоприятного образа о себе в долгосрочной перспективе; основана на тактиках самопрезентации. С. Ли и Б. Куигли выделяют два типа тактик самопрезентации: защитный тип («оправдание с принятием ответственности», «отречение», «извинение», «оправдание с отрицанием ответственности», «препятствование самому себе») и ассертивный тип («желание понравиться», «преувеличение своих достижений», «приписывание себе достижений», «негативная оценка других», «запугивание», «пример для подражания», «просьба») [7, с. 299–302].

В исследовании взаимосвязи эмоционального интеллекта и самопрезентации студентов приняли участие 120 респондентов 1–2-го курсов, из которых 60 – студенты-психологи и 60 – студенты-физики Гродненского государственного университета имени Янки Купалы. Для определения эмоционального интеллекта использовалась методика Н. Холла, а для выявления стратегий и тактик самопрезентации – Шкала измерения тактик самопрезентации (С. Ли, Б. Куигли и др.).

Полученные эмпирические данные обрабатывались с помощью методов описательной статистики, квартилизации, корреляционного анализа (r-Спирмена), U-критерия Манна – Уитни. Статистическая обработка данных проводилась с помощью программного пакета Statistika 7.0.

В качестве гипотезы нашего исследования выступило предположение о том, что существует специфика взаимосвязи эмоционального интеллекта и самопрезентации у студентов-психологов и студентов-физиков.

Результаты исследования показали, что студенты независимо от избранной специальности характеризуются преимущественно средним и пониженным уровнями эмоционального интеллекта. Вероятно, это связано с тем, что в качестве респондентов выступили студенты младших курсов, у которых подобного рода компетенции находятся еще на стадии формирования.

Результаты нашего исследования согласуются с результатами ряда исследований эмоционального интеллекта студентов. Так, в исследовании эмоционального интеллекта студентов, проведенном на базе Брестского государственного университета имени А. С. Пушкина, было установлено, что эмоциональный интеллект будущих психологов находится на низком уровне. Это объясняется тем, что студенты в учебной деятельности преимущественно используют когнитивные процессы, в то время как эмоциональный интеллект задействован в меньшей степени [8]. В исследовании И. Н. Мещеряковой также было установлено, что большому количеству студентов-психологов характерен низкий показатель интегрального уровня эмоционального интеллекта [4].

Наиболее выраженным компонентом в структуре эмоционального интеллекта студентов, обучающихся на факультете психологии, является «эмоциональная осведомленность» (11,57). Данный показатель указывает на способность респондентов понимать и распознавать свои эмоции, понимать источник их возникновения и проблемы, которые их спровоцировали. «Эмпатия» (8,7) и «распознавание эмоций других людей» (7,8) находятся на среднем уровне. Данные качества важны для будущей профессиональной деятельности, поскольку предполагают умение сопереживать, готовность оказать поддержку, воздействовать на эмоциональные состояния других людей. При этом стоит отметить, что такие шкалы, как «управление своими эмоциями» и «самотивация» (5,3), характеризуются пониженным уровнем выраженности. Результаты нашего исследования согласуются с результатами исследования Т. В. Семеновских и др., в котором было установлено, что у студентов направления подготовки «Психология» наиболее развитым компонентом эмоционального интеллекта является «эмоциональная осведомленность», в то время как «управление своими эмоциями» находится на низком уровне [9].

Как и у студентов-психологов, у студентов-физиков наибольшую выраженность имеет такой компонент эмоционального интеллекта, как «эмоциональная осведомленность» (9,3), наименьшую – «управление своими эмоциями» (4,9). «Эмпатия» (7,3), «самотивация» (7,2) и «распознавание эмоций других людей» (6,6) занимают промежуточное положение в структуре эмоционального интеллекта данной группы респондентов.

Применение *U*-критерия Манна – Уитни при сравнении эмоционального интеллекта у студентов-пси-

хологов и студентов-физиков позволило установить статистически значимое различие в отношении такого показателя эмоционального интеллекта, как «управление своими эмоциями» ($U = 1092,0$). У студентов-физиков он выражен в большей степени.

Обратимся к анализу результатов исследования самопрезентации студентов. Для более точного и глубокого анализа результатов исследования была проведена квартилизация (таблица 1).

Из таблицы 1 следует, что наиболее часто используемыми тактиками самопрезентации у студентов, обучающихся на факультете психологии, являются «извинение» и «пример для подражания». Тактика «извинение» входит в число так называемых защитных тактик и означает признание ответственности за любую обиду или вред, нанесенный другим. Тактика «пример для подражания» – ассертивная тактика, обозначающая морально привлекательное поведение. В таблице 2 содержатся наименее часто используемые тактики студентов-психологов.

Таким образом, такие тактики самопрезентации, как «оправдание с отрицанием ответственности», «негативная оценка других» и «запугивание», наименее популярны в данной группе респондентов.

В таблицах 3 и 4 содержатся наиболее и наименее часто используемые тактики самопрезентации студентов-физиков.

Таблица 1

Содержание первого квартиля тактик самопрезентации студентов-психологов

Тактики самопрезентации	Ср. знач.	PR
Извинение	6,3	4
Пример для подражания	4,6	12

Таблица 2

Содержание четвертого квартиля тактик самопрезентации студентов-психологов

Тактики самопрезентации	Ср. знач.	PR
Оправдание с отрицанием ответственности	3,7	79
Негативная оценка других	3,3	87
Запугивание	2,5	95

Таблица 3

Содержание первого квартиля тактик самопрезентации студентов-физиков

Тактики самопрезентации	Ср. знач.	PR
Извинение	6,2	4
Желание понравиться	4,3	16
Пример для подражания	4,3	16

Таблица 4

Содержание четвертого квартиля тактик самопрезентации студентов-физиков

Тактики самопрезентации	Ср. знач.	PR
Преувеличение достижений	3,3	79
Негативная оценка других	3,1	87
Запугивание	2,5	95

Так, из таблиц видно, что, как и у студентов-психологов, у студентов-физиков содержание первого квартиля представлено такими тактиками самопрезентации,

как «извинение» и «пример для подражания». Однако, в отличие от психологов, студенты-физики наиболее часто используют тактику «желание понравиться». Она является ассертивной тактикой, применяя которую, индивид стремится вызвать симпатию у окружающих.

Наименее используемые тактики самопрезентации у обеих групп респондентов схожи. Исключением является то, что в перечень наименее используемых тактик самопрезентации у студентов-физиков вошла тактика «преувеличение достижений», а у студентов-психологов – «оправдание с отрицанием ответственности».

Применение *U*-критерия Манна – Уитни при сравнении стратегий и тактик самопрезентации у студентов-психологов и студентов-физиков позволило установить статистически значимые различия в отношении таких тактик, как «препятствование самому себе» ($U = 1384,0$) и «сообщение о достижениях» ($U = 1422,0$). Данные тактики самопрезентации наиболее часто используют студенты-психологи.

Применение корреляционного анализа в рамках нашего исследования позволило установить статистически значимые обратные взаимосвязи между следующими показателями эмоционального интеллекта и тактиками самопрезентации у студентов-психологов ($p < 0,05$): «общий эмоциональный интеллект», «управление своими эмоциями» и «препятствование самому себе» ($-0,47$ и $-0,50$ соответственно). Это свидетельствует о том, что чем ниже общий уровень эмоционального интеллекта в целом и способности личности к управлению своими эмоциями в частности, тем чаще создаются помехи для того, чтобы быть успешным.

Между остальными шкалами эмоционального интеллекта и тактиками самопрезентации у будущих психологов наблюдается достаточно слабая корреляционная взаимосвязь.

Применение корреляционного анализа в рамках нашего исследования позволило установить статистически значимые прямые взаимосвязи между следующими показателями эмоционального интеллекта и тактиками самопрезентации у студентов-физиков (при $p < 0,05$):

- «эмпатия» и «пример для подражания» (0,50). Это означает, что студенты, склонные эмоционально отзываться на чувства других людей, чаще демонстрируют поведение, направленное на то, чтобы вызвать у других чувство восхищения и подражания;
- «общий эмоциональный интеллект», «распознавание эмоций», «эмпатия» и «пример для подра-

жания» (0,53; 0,53; 0,50 соответственно). Это говорит о том, что чем выше уровень эмоционального интеллекта и отдельных его компонентов, тем чаще респонденты демонстрируют морально ценное и имеющее привлекательность поведение.

Результаты и выводы проведенного исследования позволяют определить направления и возможности их практического применения с целью формирования высокого уровня эмоционального интеллекта и эффективных стратегий и тактик самопрезентации. Данные, полученные в ходе исследования, могут быть использованы специалистами управлений воспитательной работы с молодежью учреждений высшего образования, кураторами учебных групп, при подготовке к социально-психологическим семинарам и тренингам, направленным на формирование эмоционального интеллекта и использование эффективных стратегий и тактик самопрезентации субъектов образовательного процесса.

Список использованных источников

1. Концепция развития системы образования Республики Беларусь до 2030 года [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://koncep-razv-sist-obrazov.pdf> (adu.by). – Дата доступа: 20.07.2022.
2. Андреева, И. Н. Гендерные различия в выраженности компонентов эмоционального интеллекта / И. Н. Андреева // Психол. журн. – 2008. – № 1. – С. 39–43.
3. Давыдова, Ю. В. Эмоциональный интеллект: существенные признаки, структура и особенности проявления в подростковом возрасте: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Ю. В. Давыдова. – М., 2011. – 22 с.
4. Мещерякова, И. Н. Развитие эмоционального интеллекта у студентов-психологов в процессе обучения в вузе: автореф. дис. ... канд. психол. наук / И. Н. Мещерякова. – Курск, 2011. – 27 с.
5. Киселева, Т. С. Эмоциональный интеллект как жизненный ресурс и его развитие у взрослых: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Т. С. Киселева. – М., 2015. – 26 с.
6. Андреева, И. Н. Структура и типология эмоционального интеллекта: автореф. дис. ... д-ра психол. наук / И. Н. Андреева. – Минск, 2017. – 46 с.
7. Шкала измерения тактик самопрезентации С. Ли, Б. Куигли и др. // 18 программ тренингов: руководство для профессионалов / под ред. В. А. Чикер. – СПб.: Речь, 2011. – С. 299–302.
8. Лагонда, Г. В. Развитие эмоционального интеллекта у студентов-психологов в процессе обучения в вузе / Г. В. Лагонда // Весн. Брэсц. ун-та. Сер. 3. Філалогія. Педагогіка. Псіхалогія. – 2017. – № 1. – С. 153–159.
9. Семеновских, Т. В. Влияние эмоционального интеллекта на выбор тактики самопрезентации студентами направления подготовки «Психология» / Т. В. Семеновских, В. А. Маслякова // Науч.-метод. электрон. журн. «Концепт». – 2014. – Т. 20. – С. 3486–3490.

Аннотация

В статье представлены результаты исследования взаимосвязи эмоционального интеллекта и самопрезентации у студентов разных специальностей. Установлены статистически значимые различия эмоционального интеллекта и тактик самопрезентации у студентов в зависимости от специальности. Выявлено, что существует специфика взаимосвязи эмоционального интеллекта и самопрезентации у студентов-психологов и студентов-физиков.

Abstract

The article presents the results of a study of the relationship between emotional intelligence and self-presentation among students of different specialties. Statistically significant differences in emotional intelligence and strategies and tactics of self-presentation among students were established depending on the specialty. It is revealed that there is a specific relationship between emotional intelligence and self-presentation among psychology students and physics students.

Ситуационные задачи как активный метод изучения биологической химии в медицинском университете

С. С. Маглыш,

кандидат биологических наук, доцент,

И. О. Леднёва,

кандидат биологических наук, доцент,

В. В. Лелевич,

заведующий кафедрой биологической химии,

доктор медицинских наук, профессор;

Гродненский государственный медицинский
университет

В последние годы в нашей республике все больше усиливается практико-ориентированный характер высшего и среднего специального образования. Перед педагогическими коллективами учебных заведений Главой государства и Министерством образования ставится задача подготовить для страны не только теоретически грамотных специалистов, но и способных к эффективной практической профессиональной деятельности. А для этого как содержание, так и методы подготовки специалистов должны соответствовать характеру будущей профессиональной деятельности [1, с. 1].

Теоретический материал биологической химии в медицинском вузе, как показывает многолетний опыт, традиционно изучался путем простого запоминания понятий, формул, реакций, метаболических путей с последующим их воспроизведением на этапе контроля усвоения знаний, что не способствовало развитию творческого мышления у студентов.

Качество высшего образования на современном этапе напрямую зависит не только от содержания изучаемых дисциплин, но и от инновационных форм методической деятельности преподавателя. Педагогическая индивидуальность и мастерство преподавателя проявляются в адекватно выбранном и творчески применяемом методическом приеме организации учебного процесса. Преподаватель должен не только уметь использовать известные методы, организационные формы обучения и педагогические технологии, но и привносить в них инновационные приемы, способствующие активизации творческой деятельности, самостоятельности студента при решении поставленной задачи и, как следствие, приводящие к повышению результативности учебного процесса, усилению его практической ориентированности [2, с. 1].

Изучение биологической химии в медицинском вузе должно не только формировать у студентов базовый уровень биохимических знаний, но и служить развитию у них творческого профессионального мышления, способности связывать изучаемую теорию с будущей профессией [3, с. 2]. Именно этой цели отвечает метод инновационного практико-ориентированного проблемного обучения с использованием ситуационных задач и заданий [4, с. 2], решение которых требует от студентов осознанного применения полученных знаний в ситуациях, имеющих отношение к будущей профессиональной деятельности. Использование ситуационных задач и заданий является важным методологическим приемом образовательного процесса [5, с. 2].

Ситуационные задачи и задания – это методические материалы, позволяющие студенту в процессе работы с информацией последовательно осваивать интеллектуальные операции в следующей очередности: ознакомление – понимание – применение – анализ – синтез – оценка. Специфика ситуационной задачи заключается в том, что она носит ярко выраженный практико-ориентированный характер, но для ее

решения необходимы конкретные теоретические знания по предмету [6; 7, с. 2].

Ситуационные задачи позволяют интегрировать знания, полученные в процессе изучения разных дисциплин [8, с. 2]. При этом они могут предусматривать расширение образовательного пространства. Решение задач, базирующихся на конкретных ситуациях, позволяет студенту овладеть умениями быстро ориентироваться в разнообразной информации, самостоятельно находить необходимые для решения проблемы сведения и, наконец, научиться активно и творчески пользоваться своими знаниями. По сути дела, ситуационная задача создает практическую модель будущей профессиональной деятельности.

Ситуационные задачи могут включать:

1) условие задачи, содержащее практическую ситуацию, которая моделирует профессиональную деятельность будущего специалиста и требует применения теоретических знаний для ее анализа и решения;

2) проблемные вопросы или задания, на которые в учебниках нет готовых ответов и для решения которых необходимо применить теоретические знания и практические умения, а также проявить творческую активность.

Ситуационная задача должна содержать информацию, которая необходима, чтобы подготовить будущего специалиста для успешной работы в информационном профессиональном сообществе.

Разработка ситуационных задач и заданий, которые бы способствовали формированию строго определенных качеств мышления, является чрезвычайно трудной задачей. Ее решение требует методологических знаний не только для поиска проблем, пригодных к использованию в учебном процессе, но и для подготовки студентов к самостоятельной работе с информацией. Фактически работа должна проводиться по нескольким направлениям:

1) создание тематического акцента: разработка задач и заданий различных типов и разной степени сложности в рамках отдельных разделов дисциплины с учетом специфики будущей профессиональной деятельности студентов разных факультетов;

2) разработка творческих задач путем устранения одного или нескольких элементов в системе знаний или путем изменения условий; огромное значение при их решении имеет не простое заучивание уравнений или схем, а истинное понимание их смысла;

3) формирование востребованности поиска дополнительной информации, при этом важно задействовать личный опыт преподавателя в создании эмоциональной и мотивационной составляющих для поиска способов решения задачи;

4) создание необходимости индивидуального знакомства с новой информацией с использованием глав учебника, лекций, других источников; здесь роль преподавателя сводится к актуализации задачи по данной

теме, а также возможной интерпретации и коррекции решений, преобразующих информацию в знания;

5) организация работы с задачами разных типов и различной степени сложности в рамках отдельных тем на занятиях с разной формой организации учебного процесса.

При разработке ситуационных задач необходимо учитывать следующие требования:

- в содержании задачи должны быть описаны ситуации реальной жизни, которые при прочтении студентами вызывают у них интерес;

- содержание текста задачи должно быть четко сформулированным и понятным для студентов;

- в ситуационной задаче должны присутствовать межпредметные связи;

- ответы на задачи должны содержать причинно-следственные связи, анализ, синтез, объяснение, обобщение, расчеты и др.

В соответствии с уровнем сформированности компетенций по дисциплине «Биологическая химия», требуемых для решения задач, ситуационные задачи можно подразделить на задачи первого уровня (уровень воспроизведения): для их решения требуется знание одного теоретического факта; задачи второго уровня (уровень понимания): для их решения требуются знания нескольких теоретических фактов, применяются знания из разных разделов биохимии, а также личный опыт; задачи третьего уровня (уровень размышления): для их решения требуется исследовательский подход при построении модели ситуации, изучении нового материала, поиске нескольких способов решения одной ситуационной задачи. Процесс решения таких ситуационных задач всегда предполагает «выход» студента за рамки учебного процесса, в пространство биохимической практики, что позволяет ситуационным задачам стать инструментом подготовки будущих специалистов к реальной практической деятельности.

На кафедре биологической химии УО «Гродненский государственный медицинский университет» в течение последних десяти лет проводилась методическая работа по разработке, апробации и внедрению в учебный процесс ситуационных задач и заданий по разделам дисциплины «Биологическая химия». Разработанные и апробированные комплекты задач и заданий вошли в учебное пособие «Задачи и задания по биологической химии для студентов медицинских вузов» с грифом Министерства образования Республики Беларусь [9, с. 4].

В качестве иллюстрации приведем несколько примеров.

Задача. В молекуле гемоглобина взрослого человека каждая из α -цепей содержит 141 аминокислотный остаток, а каждая из β -цепей – 146 аминокислотных остатков. Сколько пар нуклеотидов должны содержать гены молекулы ДНК, контролирующей

синтез двух типов субъединиц гемоглобина, чтобы синтезировались полноценные полипептидные цепи? Допустим, что в составе этих генов содержится по одному интрону с общим количеством 120 нуклеотидов.

В процессе решения задачи студенты глубже осмысливают молекулярные основы хранения и передачи наследственной информации. Для определения количества пар нуклеотидов в генах ДНК, контролирующих синтез субъединиц гемоглобина, они должны «визуализировать» понятие «сплайсинг». При этом преподаватель, решая одновременно задачу закрепления новых знаний, может спросить о механизме сплайсинга, о химической природе ферментов, участвующих в нем. Для определения количества нуклеотидов, кодирующих аминокислотные последовательности субъединиц гемоглобина, студентам придется актуализировать знания о свойствах генетического кода и способе его расшифровки во время трансляции, а также о четвертичной структуре (а значит, и о строении) важного биологически активного белка – гемоглобина.

Задание 1. При синдроме Фанкони (нарушение образования костной ткани) у человека с мочой выделяются аминокислоты, которым соответствуют кодоны иРНК: АУА, ГУЦ, АУГ, УЦА, УУГ, ГУУ, АУУ. В моче у здорового человека содержатся аминокислоты аланин, серин, глутаминовая кислота и глицин. Определите, выделение каких аминокислот с мочой у человека будет свидетельствовать о наличии у него синдрома Фанкони?

Выполнение данного задания является иллюстрацией взаимосвязи теоретических знаний о расшифровке генетического кода и знаний о клинико-диагностических показателях патологий. Чтобы выяснить, какой спектр аминокислот выделяется с мочой у больного с синдромом Фанкони, студентам нужно вспомнить свойства генетического кода и расшифровать указанную последовательность иРНК, заменив кодоны на аминокислоты. Затем из полученного перечня аминокислот нужно исключить те, которые присутствуют в моче здорового человека. Такой поиск различий в аминокислотном составе мочи у человека с синдромом Фанкони и здорового человека позволит лучше запомнить клинико-диагностический показатель данного заболевания.

Задание 2. Для выделения фермента из смеси белков использованы два лиганда. На первом этапе был использован НАД⁺, на втором – лактат. К какому классу принадлежит выделенный фермент? Какую реакцию он катализирует? Назовите фермент и метод, использованный для его выделения. При патологии каких органов отмечается повышенный уровень активности данного фермента в сыворотке крови?

Преподаватель указывает студентам на проблему, состоящую в недостатке данных для ответа на задан-

ные вопросы, и сам сообщает о том, что ключ к пониманию этой проблемы добывается путем четкого усвоения биохимического понятия «лиганд». А далее можно предложить методику дискуссионного обсуждения поставленных вопросов. На основе осмысления понятия «лиганд» студенты получают ориентировочную основу для усвоения важнейших сведений о коферментах, коферментных функциях витаминов, о принадлежности выделенного фермента к классу оксидоредуктаз. Затем студенты сталкиваются с новым познавательным барьером, пытаясь определить, какова роль второго лиганда в выделении фермента. С этой целью они могут обратиться к преподавателю, учебнику, справочному пособию для получения новой информации, могут самостоятельно подобрать необходимые сведения, при помощи которых найдут верный ответ, что выделенный фермент – лактатдегидрогеназа. Таким образом, для решения рассмотренной задачи студентам потребовались сведения о методах выделения и очистки ферментов, в том числе и об аффинной хроматографии, классификации и механизмах действия ферментов, гликолитическом пути утилизации глюкозы, клинико-диагностическом значении данного фермента.

Приведенные выше примеры не охватывают всего разнообразия разработанных нами ситуационных задач и заданий, однако показывают, что усилия студентов, направленные на решение подобных задач, позволят сформировать у них подлинное понимание сущности биохимических процессов.

Суть методической работы на кафедре биологической химии заключалась в том, что по разделам дисциплины «Биологическая химия»: «Белки», «Нуклеиновые кислоты», «Ферменты», «Биосинтез белка», «Энергетический обмен», «Углеводный обмен», «Липидный обмен», «Гормоны и витамины», «Биохимия тканей и органов» – были разработаны комплекты по 18–20 ситуационных задач и заданий. Далее они апробировались на практических занятиях, проводимых в форме контролируемой самостоятельной работы по соответствующим темам. В апробации по разным разделам дисциплины «Биологическая химия» участвовали 21 группа студентов лечебного, 6 групп педиатрического, 3 группы медико-диагностического и 4 группы медико-психологического факультетов общей численностью 408 человек. Полученные результаты были проанализированы отдельно по каждой ситуационной задаче или заданию с целью выявления их пригодности для последующего использования в учебном процессе. Критерием оценки являлся процент правильных ответов. Выбраковке подлежали те задачи или задания, на которые правильно ответили менее 10 или более 90 % участвующих в апробации студентов. В первом случае элемент апробации расценивался как слишком сложный, а во втором – как слишком легкий [10, с. 6].

Результаты апробации ситуационных задач по разделу «Липидный обмен» представлены на рис. 1. Согласно диаграмме выбраковке подлежат задачи 1 и 6, так как на них ответило менее 10 % участвовавших в апробации студентов. Более 90 % правильных ответов не было получено ни на одну из задач.

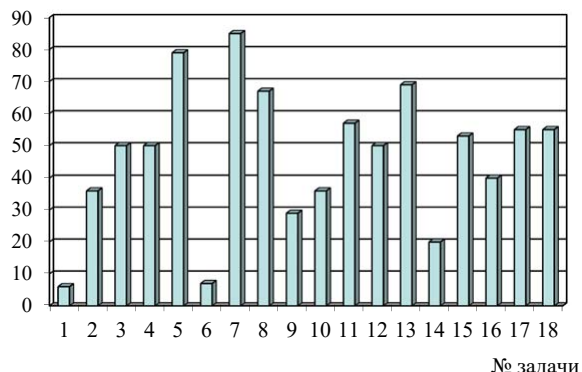


Рис. 1. Результаты апробации ситуационных задач (% правильных ответов) по разделу «Липидный обмен» предмета «Биологическая химия»

Кроме того, по каждому комплекту материалов был проведен анализ для оценки степени их сложности. Для этого в целом определяли процент правильных, частично правильных и неправильных ответов. Их соотношение выявляли с помощью построения диаграммы. Если количество правильных ответов находилось в пределах 40–60 %, а количество неправильных ответов не превышало 50 %, то этот комплект оценивался как средней степени тяжести. Наличие частично правильных ответов свидетельствовало о потенциальных возможностях студентов для повышения количества правильных ответов после дополнительной проработки материала раздела.

По результатам апробации была проведена выбраковка ситуационных задач и заданий, не соответствующих критериям апробации, и доработано содержание комплектов материалов по каждому разделу дисциплины «Биологическая химия». После этого

сформированные комплекты ситуационных задач и заданий были внедрены в учебный процесс на кафедре биологической химии.

Важным педагогическим приемом является не только составление ситуационных задач и заданий, но и их использование для оценки качества результатов обучения, в частности определения уровня сформированности у учащихся таких познавательных действий, как умения логически мыслить и умения работать с информацией. С этой целью для оценки результатов внедрения был проведен анализ ответов студентов лечебного и педиатрического факультетов с использованием критериев по определению уровней сформированности перечисленных выше умений [8, с. 7] (таблица).

Используя данные критерии, мы определили три уровня (низкий, средний и высокий) сформированности познавательных действий: логических умений и умений работать с информацией у студентов лечебного и педиатрического факультетов. Были проанализированы ответы 215 студентов лечебного факультета и 78 студентов педиатрического факультета. Полученные результаты выражались в % от общего количества студентов и представлены на рис. 2.

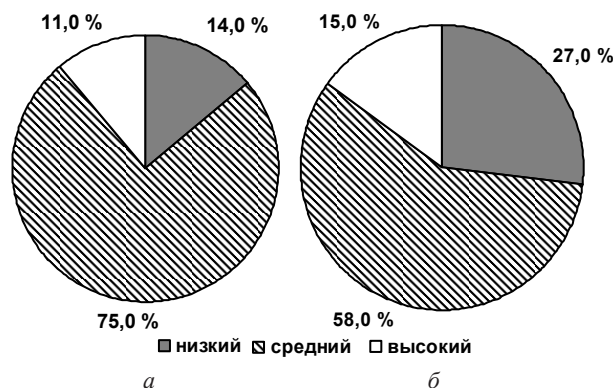


Рис. 2. Уровни сформированности познавательных действий студентов лечебного и педиатрического факультетов: а – логические умения; б – поиск и нахождение информации

Критерии для определения уровней сформированности познавательных действий (умений логически мыслить, умений работать с информацией) [8, с. 7]

Таблица

Уровень сформированности умений	Познавательные действия	
	умения логически мыслить	умения работать с информацией
Низкий	Дан поверхностный анализ ситуации, имеются затруднения в ее решении, объяснении. Не установлены причинно-следственные связи при решении задачи	Найдена неточная информация, не в полном объеме, ее изложение поверхностное, фрагментарное. Использован один источник информации
Средний	Дан анализ содержания ситуации, найдены пути ее решения, объяснение не всегда последовательное. Имеются затруднения в установлении причинно-следственных связей	Подобрана правильная информация, но не всегда полная
Высокий	Дан подробный анализ содержания ситуации, найдены пути ее решения, дано последовательное и полное объяснение. Установлены причинно-следственные связи	Информация соответствует ответу на вопросы, велика по объему и содержательна

Как видно из рис. 2, студенты лечебного и педиатрического факультетов имеют высокий уровень умений логически мыслить (75 % от числа обследованных), что свидетельствует об их высоком интеллектуальном уровне. Однако лишь чуть больше половины от всех студентов (58 %) показали высокий уровень умений работать с информацией. Этот результат свидетельствует о недостаточной сформированности этих умений во время учебы в школе и необходимости уделить больше внимания данной проблеме при обучении в вузе.

Таким образом, использование ситуационных задач и заданий позволяет оценить уровень подготовки студентов с точки зрения компетентностно-ориентированного обучения, так как процесс их решения всегда предполагает использование умений логически мыслить и умений работать с информацией. Они могут выступать в качестве ресурса развития у студентов мотивации к познавательной деятельности, что будет способствовать развитию профессиональной самостоятельности будущих врачей.

В заключение можно сказать, что ситуационные задачи и задания проблемного характера по дисциплине «Биологическая химия» необходимо использовать как в качестве отдельных познавательных объектов на занятиях, проводимых в форме самостоятельной работы по определенной теме, так и в роли контролирующих элементов на текущих и итоговых занятиях. Они не только стимулируют мыслительную деятельность в момент их решения, но и обладают позитивным «последствием». Именно осознанное применение полученных знаний способствует развитию творческого мышления студентов, которое в последующем станет частью профессиональной культуры современных специалистов-медиков.

Аннотация

В статье рассмотрены методические подходы к разработке ситуационных задач и заданий для дисциплины «Биологическая химия», которые использовались на кафедре биологической химии в УО «Гродненский государственный медицинский университет». Описан многолетний опыт методической работы на данной кафедре по разработке, апробации и внедрению в учебный процесс ситуационных задач и заданий по разным разделам дисциплины «Биологическая химия». Приведены примеры разработанных ситуационных задач и заданий с подробным объяснением востребованности и актуализации конкретных теоретических знаний для их выполнения.

Abstract

The article discusses methodological approaches to the development of situational tasks and tasks for the discipline «Biological Chemistry», which were used at the Department of Biological Chemistry at the Educational Establishment «Grodno State Medical University». The long-term experience of methodical work at this department on the development, testing and implementation of situational tasks and assignments in various sections of the discipline «Biological Chemistry» into the educational process is described. Examples of developed situational tasks and assignments are given with a detailed explanation of the relevance and actualization of specific theoretical knowledge for their implementation.

Список использованных источников

1. *Снежицкий, В. А.* Формирование профессиональной компетентности врача – необходимое условие современного инновационного образования в вузе / В. А. Снежицкий, Л. Н. Гущина, М. Н. Курбат // Выш. шк. – 2011. – № 2. – С. 45–49.
2. *Антонова, С. К.* Из опыта организации самостоятельной работы студентов при изучении курса биохимии / С. К. Антонова, Г. Е. Герцог, А. Д. Климова // Инновационные педагогические технологии в медицинском образовании: сб. тр. – Красноярск, 2010. – С. 234–236.
3. *Князева, М. В.* Преподавание биохимии в медицинских вузах – путь к формированию клинического мышления у будущих врачей / М. В. Князева // GISAP. Medical science, pharmacology. – 2014. – № 5. – С. 40–42.
4. *Иванов, А. В.* «Живая инновация» – новый учебный курс или курс в новое / А. В. Иванов // Педагогика. – 2010. – № 3. – С. 47–52.
5. *Маткаримова, Д. Ш.* Технология конструирования ситуационных задач в содержании практического обучения / Д. Ш. Маткаримова // Молод. ученый. – 2012. – № 4. – С. 434–437.
6. Использование ситуационных задач по биохимии как метод совершенствования обучения студентов педиатрического факультета / С. П. Корочанская [и др.] // Междунар. журн. эксперим. образования. – 2014. – № 4-1. – С. 138–139.
7. *Шабанова, И. А.* Ситуационные задачи по химии как один из компонентов практико-ориентированного обучения / И. А. Шабанова, С. В. Ковалева, Т. С. Кец // Науч.-пед. обозрение. Pedagogical Review. – 2017. – № 2(16). – С. 79–85.
8. *Жадан, С. А.* Комплексные ситуационные задачи к итоговому занятию по патологической физиологии / С. А. Жадан, Д. М. Писарик, Ф. И. Висмонт. – Минск: БГМУ, 2019.
9. *Маглыш, С. С.* Биологическая химия: сборник задач и заданий / С. С. Маглыш, В. В. Лелевич. – Минск: Выш. шк., 2019. – 204 с.
10. *Маглыш, С. С.* Применение ситуационных задач и заданий при изучении дисциплины «Биологическая химия» / С. С. Маглыш, И. О. Леднёва, В. В. Лелевич // Актуальные проблемы медицины: материалы ежегод. науч.-практ. конф. – Гродно: ГрГМУ, 2017. – С. 566–570.

Структурная організацыя жизнеспособности как предиктора психологического благополучия личности

А. Н. Певнева,
заведующий кафедрой общей и социальной
психологии, кандидат психологических наук, доцент,
Гродненский государственный университет имени
Янки Купалы

Современный стремительно изменяющийся мир характеризуется трансформацией социальных институтов образования, здравоохранения наряду с институтами семьи и труда, что вызывает чувство нестабильности/Volatility.

Белорусские ученые А. П. Лобанов и Н. В. Дроздова отмечают, что «волатильность как компонент VUCA-теории имеет отношение не только к окружающей действительности» [1, с. 30], но и к психологическому, эмоциональному и физическому функционированию, а в целом – к ощущению психологического благополучия. Это, в свою очередь, актуализирует потребность в резильентности (от англ. *resilience* – гибкость, упругость, устойчивость) (Masten, 2011), т. е. в способности сохранять стабильный уровень функционирования, в управлении собственными ресурсами, в использовании адаптивных защитно-совладающих стратегий поведения при решении проблем в неопределенных ситуациях, что связано с жизнеспособностью личности. Высокий интерес ученых А. И. Лактионовой, А. В. Махнач, А. А. Нестеровой, Е. А. Рыльской свидетельствует о том, что концепция жизнеспособности/резильентности является предметом научных дебатов.

Обращение к понятию жизнеспособности отмечается с XVIII в. Несмотря на интенсивное использование данного феномена в социальных и поведенческих науках, с конца 1970-х – начала 1980-х гг. (Anthony, 1987; Barnard, 1994; Cicchetti, 1993; Cowen, Work, 1988; Egeland et al., 1993; Garmezy, 1976; Luthar, 1991; Masten, 1994, 1999; McCubbin, McCubbin, 1988; Rutter, 1985; Werner, 1993) высвечивается ряд проблем, вызванных обширностью и разнообразием критериев, множеством личностных и социально-психологических переменных, лежащих в основе жизнеспособности и ее структурной организации. В настоящее время существует множество определений жизнеспособности, при этом чаще всего под ней принято понимать способность личности.

В рамках концепции структурно динамического подхода А. В. Махнач жизнеспособность рассматривает в качестве способности человека «управлять собственными ресурсами: здоровьем, эмоциональной, мотивационно-волевой, когнитивной сферами, в контексте социальных, культурных норм и средовых условий» [2, с. 5]. В контексте культуры, общества, личности и отношения ученым выделены такие компоненты жизнеспособности, как самоэффективность, настойчивость, совладание/адаптация, внутренний локус контроля, семейные/социальные взаимоотношения, духовность.

В работах А. А. Нестеровой понятие жизнеспособности представлено как способность личности осознавать и использовать свои внутренние и внешние ресурсы, которые содействуют «эффективному сопротивлению бедствиям и депривующим факто-

рам», детерминируя благополучие, социальное здоровье, личностный рост и навыки конструктивного преодоления трудных жизненных ситуаций [3, с. 94]. Со ссылкой на восьмикомпонентную модель личности А. И. Крупнова [3, с. 96] она выделяет следующие структурные компоненты жизнеспособности: установочно-целевой, мотивационный, когнитивный, продуктивный, динамический, эмоциональный, регуляторный и рефлексивно-оценочный, а в качестве переменных описывает самомотивацию и достижения, активность и инициативу, эмоциональный контроль и саморегуляцию, позитивные установки и гибкость, самоуважение, социальную компетентность и социальную поддержку, адаптивные стили поведения, самоорганизацию и планирование будущего.

В исследованиях Т. С. Киселевой, Д. А. Леонтьева, А. А. Никитиной, Е. И. Осипенко, А. Н. Певневой, Е. А. Сергиенко, Е. А. Хлевной, З. Д. Шаехова отражена связь жизнеспособности с социально-демографическими (пол, сексуальная идентичность, качество жизни, эмоциональный интеллект), личностными чертами, свойствами и качеством социальных отношений (количество близких друзей, социальная поддержка), а также с психическим и психологическим здоровьем, социально-психологической адаптацией человека, эффективным полноценным психологическим и физическим функционированием в социуме, а в целом – с психологическим благополучием [4–7].

Понятие «психологическое благополучие» впервые было предложено Н. Брэдберном (1969) и определялось как баланс между позитивными и негативными аффектами ежедневной жизни, накапливающимися в ощущении удовлетворенности или неудовлетворенности жизнью [8]. С 1960-х гг. интерес к исследованию психологического благополучия возрастает в силу трансформаций, происходящих в обществе, и необходимости быстрой адаптации к требованиям, от которых зависит эффективность в той или иной сфере деятельности. Дестабилизирующее воздействие внешней среды определяет потребность в поиске ресурсов повышения психологического благополучия человека.

К. Рифф определяет психологическое благополучие как базовый субъективный конструкт, отражающий восприятие и оценку своего функционирования с точки зрения вершины человеческих потенциальных возможностей. На экзистенциально-смысловой идее личностного роста, позитивного функционирования личности и саморазвития ею выделены структурные компоненты психологического благополучия: управление окружающей средой, жизненные цели, самопринятие, позитивное отношение к окружающим, автономия, личностный рост [9].

А. В. Воронина рассматривает психологическое благополучие как системное качество, которое проявляется в переживании человеком содержательной наполненности и ценности жизни и служит средством достижения внутренних, социально ориентированных целей, являющихся условием реализации его потенциальных возможностей и способностей [10]. По ее мнению, психологическое благополучие проявляется на четырех автономных уровнях, представленных социальной адаптированностью, психосоматическим, психическим и психологическим здоровьем. Оно формируется в процессе деятельности в виде внутренних интенций человека, характеризующихся саморазвитием, самовыражением и самореализацией. В связи с этим важно подчеркнуть, что все внешние факторы при объективных характеристиках по самой природе психики не могут воздействовать на переживание благополучия непосредственно, они действуют через субъективное восприятие и оценку, обусловленные личным опытом, личностными особенностями, включая структурные компоненты жизнеспособности личности.

Жизнеспособность личности, по мнению Н. И. Дерюгиной (2018), является основным условием и одним из ресурсов достижения психологического благополучия. Это позволило считать актуальным проведение исследования структурной организации жизнеспособности как предиктора психологического благополучия личности. В отечественной и зарубежной психологии используются различные дизайны исследования психологического благополучия. Цель статьи – определить структурную организацию жизнеспособности как предиктора психологического благополучия личности.

Выборочную совокупность исследования составили 206 студентов первых курсов гуманитарных специальностей Гродненского государственного университета имени Янки Купалы, из них 75 студентов ($17,40 \pm 0,69$ года) дневной, 68 ($24,64 \pm 6,87$ года) – заочно-дистанционной, 63 – заочной ($24,64 \pm 6,87$ года) форм обучения. С учетом педагогического профиля обучения студентов основной массив выборки составили женщины, что учитывалось непосредственно при интерпретации данных.

Для измерения переменных жизнеспособности была использована методика А. А. Нестеровой «Жизнеспособность личности» [3]. Для обоснования и интерпретации психологического благополучия применялся индекс благополучия, разработанный Всемирной организацией здравоохранения (ВОЗ) [11].

Методика А. А. Нестеровой «Жизнеспособность личности» направлена на исследование жизнеспособности взрослых людей от 18 лет и старше

и включает 96 вопросов, диагностирующих восемь переменных:

1) шкала самомотивации и достижений определяет способность личности мотивировать себя к преодолению и совладанию с жизненными трудностями;

2) шкала активности и инициативности связана с сознательной дисциплинированностью, настойчивостью в достижении цели;

3) шкала эмоционального контроля и саморегуляции отражает эмоциональную стабильность наряду с низким уровнем тревожности и высоким уровнем саморегуляции;

4) шкала позитивной установки и гибкости диагностирует гибкость мышления и социальную адаптацию посредством позитивного мышления;

5) шкала самоуважения непосредственно указывает на оценку способности к преодолению определенных задач в конкретной ситуации, а также выбор стратегии действия;

6) шкала социальной компетентности и социальной поддержки включает комплексную характеристику, которая состоит из социального знания, коммуникативных умений и мотивационно-регулятивных качеств личности, необходимых для взаимодействия с окружающими людьми в трудных жизненных ситуациях;

7) шкала адаптивных стилей поведения характеризуется преобладанием конструктивных проблемно-решающих стратегий и избеганием деструктивных защитных форм реагирования;

8) шкала самоорганизации и планирования будущего дает представление об умении планировать время и управлять им, о способности превосходить события и прогнозировать будущее.

«Опросник общего (хорошего) самочувствия» был разработан Всемирной организацией здравоохранения (ВОЗ-5) на основе опросника ВОЗ-10 (Bech, Gudex, Johansen, 1996), который, в свою очередь, был сконструирован на основании 28 пунктов шкалы оценки, используемой в многоцентровом исследовании ВОЗ (Warr, Banks, Ullah, 1985). Впоследствии он был переведен и адаптирован на русский язык [12]. Опросник представляет собой краткую шкалу оценки психологического благополучия, состоящую из пяти позитивно сформулированных пунктов, отражающих самочувствие в последние две недели. Каждое утверждение оценивается по шкале Лайкерта в диапазоне от 0 до 5 баллов («Я чувствую себя бодрой(ым) и в хорошем настроении»: «0» – никогда; «5» – все время; «4» – большую часть времени; «3» – более половины времени; «2» – менее половины времени; «1» – некоторое время). Для расчета индекса благополучия полученные баллы суммируются и умножаются на четыре.

Статистическая обработка данных осуществлялась программой Statistika 6.0 (Stat. Soft. Ins.). Для оценки различий между двумя независимыми выборками по уровню признака, измеренного количественно, применялся *U*-критерий Манна – Уитни. Взаимосвязь между двумя переменными устанавливалась посредством коэффициента ранговой корреляции Спирмена (r_s).

С целью моделирования влияния одной или нескольких независимых переменных на значение зависимой переменной был использован регрессионный анализ. Для определения структурной организации жизнеспособности подсчитывался индекс организованности структуры (ИОС), индекс когерентности структуры (ИКГ) и индекс дивергентности структуры (ИДС), предложенные А. В. Карповым (2016). Расчет коэффициента устойчивости/неустойчивости корреляций производился путем определения отношения устойчивых (при $p < 0,01$; $p < 0,001$) и неустойчивых (при $p < 0,05$) показателей связи.

В ходе попарного сравнения показателей психологического благополучия респондентов разных форм обучения не было выявлено значимых различий между студентами дневной и заочно-дистанционной форм обучения ($U = 1144$; $p = 0,112$), дневной и заочной форм обучения ($U = 1669$; $p = 0,627$), заочно-дистанционной и заочной форм обучения ($U = 2283$; $p = 0,136$). Значимых различий между ними не было выявлено и по переменным их жизнеспособности.

На основании полученных результатов определены формальные основания для создания единой выборки с последующей реализацией дизайна исследования, поставленной целью и верификацией гипотезы о жизнеспособности как предиктора психологического благополучия личности.

В ходе исследования по всем шкалам жизнеспособности были получены средние значения самомотивации и достижений ($m = 51,92 \pm 8,36$), активности и инициативности ($50,47 \pm 7,70$), эмоционального контроля и саморегуляции ($46,90 \pm 9,26$), позитивной установки и гибкости ($55,23 \pm 36,27$), самоуважения ($51,51 \pm 7,99$), социальной компетентности и социальной поддержки ($53,40 \pm 8,02$), адаптивных стилей поведения ($51,44 \pm 7,51$), самоорганизации и планирования будущего ($46,84 \pm 9,58$). В таблице приведены показатели средних значений и стандартных отклонений по каждой шкале теста жизнеспособности личности для всей выборки.

Самый высокий разброс данных выявлен по шкале «Позитивные установки и гибкость мышления» ($d = 72,54$), самый низкий – по шкале «Активность и инициативность» ($d = 15,7$).

Таблица

Описательная статистика переменных исследования
($N = 206$)

Переменные	m	Разброс		d
		min	max	
Самотивация и достижения	51,92	43,56	60,28	16,72
Активность и инициативность	50,47	42,77	58,17	15,7
Эмоциональный контроль и саморегуляция	46,90	37,64	56,16	18,52
Позитивные установки и гибкость мышления	55,23	18,96	91,50	72,54
Самоуважение	51,51	43,52	59,50	15,98
Социальная компетентность и социальная поддержка	53,40	45,38	61,42	16,04
Адаптивные стили поведения	51,44	43,93	58,95	15,20
Самоорганизация и планирование будущего	46,84	37,26	56,42	19,16

Далее при анализе структурной иерархии переменных путем ранжирования полученных значений выявлено доминирующее положение шкалы позитивных установок и гибкости мышления ($m = 55,23$). Второй ранг испытуемые присвоили социальной компетентности и социальной поддержке ($m = 53,40$), третий – самотивации и достижению ($m = 51,92$). Самоуважение и адаптивные стили занимают четвертую ($m = 51,51$) и пятую ($m = 51,44$) позиции. Шестой ранг при ранжировании переменных получила шкала активности и инициативности ($m = 50,47$), седьмой – эмоциональный контроль и саморегуляция ($m = 46,90$), последнее ранговое место – самоорганизация и планирование будущего ($m = 46,84$).

При интерпретации структурной организации жизнеспособности посредством анализа интеркорреляций выявлено 28 связей между переменными теста. Необходимо отметить, что диапазон варьирования коэффициентов взаимосвязи составляет от $r_s = 0,41$ до $r_s = 0,75$. Минимальный показатель интеркорреляции выявлен между шкалами «Самоорганизация и планирование» и «Позитивные установки и гибкость мышления», а максимальный – «Адаптивные стили поведения» и «Самотивация и достижение». Среднее значение интеркорреляции равно 0,63. Все коэффициенты корреляции имеют положительную направленность и высокий уровень значимости (при $p < 0,001$).

В ходе исследования выявлена корреляция шкалы «Самотивация и достижения» с показателями шкал «Активность и инициативность» (0,70), «Эмоциональный контроль и саморегуляция» (0,48), «Позитивные установки и гибкость мышления» (0,61), «Самоуважение» (0,73), «Социальная компетентность и социальная поддержка» (0,69), «Адаптивные стили поведения» (0,74), «Самоорганизация и планирование будущего» (0,67). Шкала «Активность и инициативность» имеет тесную связь со шкалами «Эмоциональ-

ный контроль и саморегуляция» (0,62), «Позитивные установки и гибкость мышления» (0,72), «Самоуважение» (0,71), «Социальная компетентность и социальная поддержка» (0,68), «Адаптивные стили поведения» (0,68) и «Самоорганизация и планирование будущего» (0,46). Показатели переменной «Эмоциональный контроль и саморегуляция» коррелируют с показателями переменных «Позитивные установки и гибкость мышления» (0,57), «Самоуважение» (0,49), «Социальная компетентность и социальная поддержка» (0,49), «Адаптивные стили поведения» (0,59) и «Самоорганизация и планирование будущего» (0,49). Тесная связь значения «Позитивные установки и гибкость мышления» определена со шкалами «Самоуважение» (0,72), «Социальная компетентность и социальная поддержка» (0,72), «Адаптивные стили поведения» (0,63) и «Самоорганизация и планирование будущего» (0,42). Выявлена связь переменной «Самоуважение» с переменными «Социальная компетентность и социальная поддержка» (0,82), «Адаптивные стили поведения» (0,69) и «Самоорганизация и планирование будущего» (0,52). Показатель шкалы «Социальная компетентность и социальная поддержка» связан с показателями «Адаптивные стили поведения» (0,68), «Самоорганизация и планирование будущего» (0,47). Шкала «Адаптивные стили поведения» имеет тесную связь со шкалой «Самоорганизация и планирование будущего» (0,61).

При дальнейшем исследовании выявленные интеркорреляции показали высокую (100 %) устойчивость (жесткость) организации структуры. Коэффициент устойчивости определяется путем подсчета отношения устойчивых связей на уровне значимости коэффициентов корреляции при $p < 0,001$ к общему количеству значимых корреляций (по А. В. Карпову). В нашем исследовании значимость всех корреляций высока, так как достоверность определена на уровне $p < 0,001$. В то же время при подсчете «структурного веса» каждого значения переменных (количество значимых положительных и отрицательных корреляций, умноженных на коэффициент корреляции) необходимо отметить отсутствие структурообразующего (ведущего) элемента в структурной организации жизнеспособности.

Согласно результатам исследования, индекс организованности структуры жизнеспособности, подсчет которого осуществлялся путем присвоения всем значимым связям на 0,1%-м уровне коэффициента в количестве 3 баллов, при $p < 0,001$ составил 28, соответственно ИОС = 84 балла. ИОС показывает соотношение интеграционных и дезинтеграционных тенденций, представляя собой целостную картину взаимосвязанных характеристик. Отметим 100%-ное совпадение индекса организованности структуры

с индексом когерентности (ИКС = 84), который показывает степень интегрированности, синтезированной структуры в определенную целостность. Необходимо подчеркнуть отсутствие отрицательных корреляций, расхождение признаков, а соответственно, и индекса дивергентности, который отражает «несинтезируемость» структуры.

В процессе исследования психологического благополучия ориентировочно высокий индекс приравнивается к 100 баллам или приближается к этому уровню. Так, значение показателя до 75 указывает на незначительное снижение, до 50 – умеренное, до 25 – значительное, менее 25 – резко выраженное снижение. Анализ данных показал незначительный уровень снижения психологического благополучия (при среднем значении $m = 64,82$ и стандартном отклонении, равном 17,78).

При изучении взаимосвязи были выявлены следующие результаты. С психологическим благополучием прямую связь имеют такие показатели жизнеспособности, как «Самомотивация и достижения» ($r_s = 0,38$), «Активность и инициативность» ($r_s = 0,52$), «Эмоциональный контроль и саморегуляция» ($r_s = 0,36$), «Позитивные установки и гибкость» ($r_s = 0,47$), «Самоуважение» ($r_s = 0,41$), «Социальная компетентность и социальная поддержка» ($r_s = 0,40$), «Адаптивные защитно-совладающие стратегии поведения» ($r_s = 0,35$), «Самоорганизация» ($r_s = 0,28$) и «Планирование будущего». При этом средний показатель связи составил $r_s = 0,40$, максимальный коэффициент корреляции – между психологическим благополучием и значением шкалы активности и инициативности ($r_s = 0,52$), минимальный – между психологическим благополучием ($r_s = 0,28$) и самоорганизацией (рис.).

Все параметры имеют высокий уровень ($p < 0,001$) корреляции, как следствие, они устойчивы и вступают во взаимосвязи друг с другом. Наряду с этим следует отметить отсутствие отрицательных корреляций, соответственно, индексы организованности и когерентности структуры определялись суммированием положительных корреляционных связей с учетом их значимости на уровне 0,1 % с последующим приписыванием коэффициента в количестве 3 баллов. Тем самым индекс организованности и степень интегрированности структуры, ее синтезированной в определенную целостность составили 24 балла при высоком уровне ее устойчивости (100 %).

В результате применения регрессионного анализа была построена модель влияния жизнеспособности на психологическое благополучие респондентов:

$$ПБ = 6,57 + 1,05 (Ш_{АиИ}) + 0,07 (Ш_{ПУиГ}); \\ R^2 = 0,31; F(9,18) = 9,14.$$

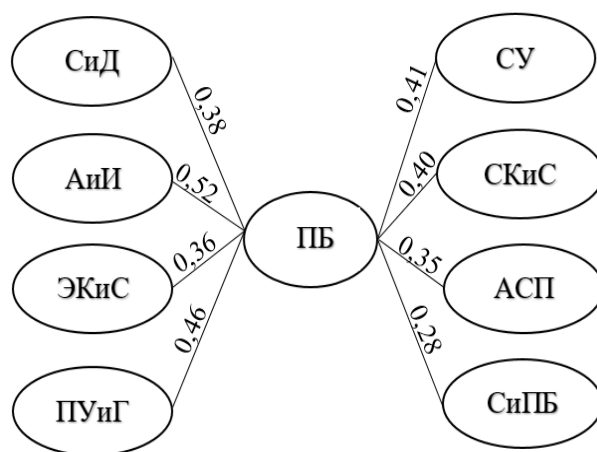


Рис. Взаимосвязь жизнеспособности и психологического благополучия.

Примечание: все связи значимы на уровне $p < 0,001$;

ПБ – психологическое благополучие;

СиД – самомотивация и достижения; АиИ – активность и инициатива; ЭКиС – эмоциональный контроль и саморегуляция; ПУиГ – позитивные установки и гибкость; СУ – самоуважение; СКиС – социальная компетентность и социальная поддержка;

АСП – адаптивные стили поведения;

СиПБ – самоорганизация и планирование будущего

В качестве предиктора психологического благополучия выступают такие компоненты жизнеспособности, как «Активность и инициатива» и «Позитивная установка и гибкость» (от англ. *flexibility*). Эти компоненты играют ведущую роль в развитии психологического благополучия респондентов ($p < 0,001$; $R^2 = 31,36\%$). Необходимо обратить внимание на то, что при ранжировании переменных показатель активности и инициативности занял доминирующее положение, а по шкале позитивной установки и гибкости установлен самый высокий разброс данных.

Полученные результаты позволяют утверждать, что психологическое благополучие респондентов зависит от активности и инициативы личности в момент преодоления жизненных трудностей, столкновения с проблемами, когда человек решает повседневные задачи, ведет активный образ жизни, чувствуя при этом себя бодрым и полным сил, а не когда жизненные невзгоды быстро утомляют, вызывая чувства усталости и утомления. Полученные выводы дополняют ранее представленные результаты исследования качества жизни матери ребенка с церебральным параличом [4], одним из значений которого явился показатель жизнеспособности (жизненной активности) респондентов, входящий в общую шкалу психологического здоровья [5], и в целом не противоречат концепции резильентности.

Анализ данных показал, что предиктором психологического благополучия респондентов являются

позитивные установки и гибкость. Если позитивные установки определяются интересом к жизни, окружающему миру, направленностью на позитивные мысли и положительное решение жизненных трудностей, то гибкость проявляется в легком приспособлении к изменению жизненной ситуации, открытости новому опыту и новым идеям, легкостью перестройки в зависимости от обстоятельств.

Таким образом, структурная организация жизнеспособности личности характеризуется высокой степенью интегрированности и взаимной координацией переменных, а также высоким уровнем индексов организованности и когерентности при отсутствии индекса дивергентности. Это отражает связанность и прочность структуры как целого, что свидетельствует о качественном ее своеобразии и определяет эффективность функционирования, адаптационные способности личности в различных жизненных ситуациях.

Установлена корреляция психологического благополучия с активностью и инициативностью, социальной компетентностью и социальной поддержкой, позитивными установками и гибкостью, самоорганизацией и планированием будущего, самомотивацией и достижением, эмоциональным контролем и саморегуляцией, адаптивными стилями поведения и самоуважением, которая характеризуется тесными связями и отсутствием выраженной ориентированности на какие-либо показатели внутри структуры.

Предикторами психологического благополучия являются структурные компоненты жизнеспособности личности, в частности активность и инициативность (установочно-целевой и динамический компоненты), позитивные установки и гибкость (когнитивный и регуляторный компоненты), что явилось новым аспектом данного исследования. В целом полученные результаты дополняют и обогащают имеющиеся в мировой психологической литературе классические данные по рассматриваемой проблеме и могут быть

использованы специалистами различных отраслей психологической науки.

Список использованных источников

1. Лобанов, А. П. Soft Skills для цифрового поколения / А. П. Лобанов, Н. В. Дроздова. – Минск: РИВШ, 2021. – 152 с.
2. Махнач, А. В. Жизнеспособность человека как предмет изучения в психологической науке / А. В. Махнач // Психол. журн. – 2017. – Т. 38, № 4. – С. 5–16.
3. Нестерова, А. А. Разработка и валидизация методики «Жизнеспособность личности» / А. А. Нестерова // Психол. журн. – 2017. – Т. 38, № 4. – С. 93–108. – DOI: 10.7868/S0205959217040080.
4. Леонтьев, Д. А. Качество жизни и благополучие: объективные, субъективные и субъектные аспекты / Д. А. Леонтьев // Психол. журн. – 2020. – Т. 41, № 6. – С. 86–95.
5. Певнева, А. Н. Психологическое здоровье матери ребенка с церебральным параличом / А. Н. Певнева // Вес. БДПУ. Сер. 1. Педагогіка. Псіхалогія. Філалогія. – 2021. – № 4. – С. 41–47.
6. Роль эмоционального интеллекта в психологическом благополучии человека и в совладании со стрессом / Е. А. Сергиенко [и др.] // Вопр. психологии. – 2021. – Т. 67, № 1. – С. 71–81.
7. Шаехов, З. Д. Психологическое благополучие в контексте пола и сексуальной идентичности / З. Д. Шаехов // Нац. психол. журн. – 2021. – № 4(43). – С. 31–108.
8. Bradburn, N. M. The Structure of Psychological Well-Being / N. M. Bradburn. – Chicago: Aldine Publishing Co., 1969. – 318 p.
9. Ryff, C. D. The Structure of Psychological Well-Being Revisited / C. D. Ryff, C. L. M. Keyes. – 1995. – Vol. 69(4). – P. 719–727. – DOI:10.1037/0022-3514.69.4.719.
10. Воронина, А. В. Оценка психологического благополучия школьников в системе профилактической и коррекционной работы психологической службы: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.04 / А. В. Воронина; Том. гос. ун-т. – Томск, 2002. – 24 с.
11. The WHO-5 Well-Being Index: A Systematic Review of the Literature / C. W. Topp [et al.] // Psychother Psychosom. – 2015. – Vol. 84. – P. 167–176. – DOI: 10.1159/000376585.
12. Region Hovedstadens psykiatriske hospital [Electronic resource]. – Mode of access: https://www.psykiatri-regionh.dk/who-5/Documents/WHO5_Russian.pdf. – Date of access: 01.04.2022.

Аннотация

В статье представлены результаты исследования жизнеспособности как предиктора психологического благополучия студентов первых курсов педагогического профиля обучения. На основе структурографического анализа определена структурная организация жизнеспособности, характеризующаяся максимальным количеством высокосвязанных связей, тесной корреляцией показателей между собой, высоким индексом организованности и когерентности, устойчивости и прочности при отсутствии структурообразующего элемента. Выявлены ведущие предикторы психологического благополучия, включающие активность и инициативность, позитивные установки и гибкость.

Abstract

The paper presents the results of the study of vitality as a predictor of psychological well-being for first-year students of pedagogical education profile. On the basis of the structural analysis, the structural organization of vitality characterized by the maximum number of highly significant connections, close intercorrelation of indicators, high index of organization and coherence, stability and durability in the absence of a structure-forming element is defined. Leading predictors of psychological well-being including activity and initiative, positive attitudes and flexibility were revealed.

Gloria Jagiellonum familia, даследаванні па гісторыі Вялікага Княства Літоўскага XV–XVI стст. у Беларускім дзяржаўным універсітэце і Універсітэце імя Стэфана Баторыя ў 1920–1930-я гг.

А. У. Любы,

кандыдат гістарычных навук, дацэнт,
Беларускі дзяржаўны ўніверсітэт

Універсітэты Мінска і Вільні з'явіліся як праекты нацыянальнай вышэйшай адукацыі для беларускіх зямель, падзеленых Рыжскім мірам на ўсходнюю і заходнюю часткі, і для народаў, якія пражывалі ў межах Беларускай ССР і чатырох адміністрацыйных адзінак Заходняй Беларусі ў складзе Польскай дзяржавы ў 1921–1939 гг. І Беларускі дзяржаўны ўніверсітэт (далей – БДУ), і Універсітэт імя Стэфана Баторыя (далей – УСБ) арыентаваліся на шырокі этнічны склад патэнцыйных студэнтаў дадзеных тэрыторый, улічвалі спецыфіку функцыянавання (арганізацыю педагагічнага працэсу, студэнцкія арганізацыі, мову выкладання і г. д.), а таксама адпаведнасць ідэй і дзяржаўнай палітыкі.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 25.05.2022.

У сувязі са стогадовымі юбіляямі і адраджэннем універсітэтаў у Цэнтральнай і Усходняй Еўропе ў 1919–1922 гг. з'явіўся шэраг работ, прысвечаных навучальным установам рэгіёна, асабоваму складу ўдзельнікаў працэсу. Гэта і шматтомны праект БДУ «Інтэлектуальная эліта», які выконваўся на працягу 2019–2021 гг. пад кіраўніцтвам галоўнага ўніверсітэцкага прафесара А. А. Яноўскага, і праекты польскіх калег, прысвечаныя асобным факультэтам УСБ, а таксама работы беларускіх даследчыкаў У. В. Ляхоўскага і А. І. Мастыкі, прысвечаныя беларускім арганізацыям ва ўніверсітэце Вільні. Меншая ўвага ў юбілейных публікацыях звярталася на праблематыку гістарычных даследаванняў. У артыкуле мы вылучым толькі праблему даследаванняў эпохі Ягелонаў у БДУ і УСБ.

Гісторыя Вялікага Княства Літоўскага XV–XVI стст. займае значнае месца сярод даследаванняў. Гэта абумоўлена ў першую чаргу кадрвай палітыкай абодвух універсітэтаў, якія вымушаны былі запрашаць першых выкладчыцкія кадры з іншых універсітэцкіх цэнтраў Цэнтральнай і Усходняй Еўропы. Для БДУ такім своеасаблівым донарам стаў Маскоўскі ўніверсітэт, для УСБ – Львоўскі і Кракаўскі. Прафесура, у сваю чаргу, прыўносіла ўласную навуковую парадыгму, транслюючы яе на студэнцкі і навуковы актыў. Па-другое, гістарыяграфічны падмурак даследаванняў тэрыторый былой Рэчы Паспалітай Абодвух Народаў у другой палове XIX – пачатку XX ст. знаходзіўся ў рэчышчы вывучэння палітыкі дзяржаў пад кіраўніцтвам манархаў-Ягелонаў, дакументальнай спадчыны дынастыі і тых дзяржаўных органаў, што склаліся ў XVI ст., а таксама міждзяржаўных уній. Дакументальная спадчына эпохі Ягелонаў была значнай у бібліятэчных і архіўных фондах Масквы, Львова, Кракава і інш., а назапашаная гістарыяграфія пачатку – першай трэці XX ст. прадугледжвала дыскусіі паміж прыхільнікамі розных метадалагічных і ідэйных падыходаў.

У развіцці даследаванняў эпохі Ягелонаў у вызначаных навуковых і дыдактычных асяродках можна вылучыць некалькі этапаў. Храналогія ўздыму і затухання даследаванняў па адзначанай праблематыцы амаль сінхранізаваная па абодва бакі дзяржаўнай мяжы і звязана ў тым ліку са зменай дзяржаўна-палітычнага падыходу да развіцця адміністрацыйна-тэрытарыяльных адзінак (Беларускай ССР і Віленскага краю), а таксама месцам універсітэтаў у ідэйнай структуры дзяржавы і грамадства Усходняй і Заходняй Беларусі.

Адносна БДУ можна вылучыць некалькі істотных часавых кропак. Так, пачатак фарміравання навуковых асяродкаў гісторыкаў і планавае даследчыцкіх кірункаў звязаны з дзейнасцю першага рэктара БДУ У. І. Пічэты: пошук выкладчыцкіх кадрў і ўзаемадзеянне з Інбелкультам, створаным у 1922 г. [1, с. 11, etc.].

З 1921 г. і да канца 1920-х гг. ва ўніверсітэце рэалізоўвалася палітыка беларусізацыі. Гістарычная навука атрымала важны імпульс для развіцця праблем нацыянальнай гісторыі, сярод якіх падзеі XVI ст.

займалі ключавое месца як «залаты час» эканамічнага развіцця і культуры Беларусі [2, с. 252, etc.]. Прыцягненне (спроба вяртання на радзіму) выкладчыцка-навуковых кадраў дазволіла распачаць працу і распаўсюдзіць уплыў гістарыяграфічнай традыцыі на вывучэнне XVI ст. такімі даследчыкамі, як У. І. Пічэта і М. В. Доўнар-Запольскі. Абодва былі скіраваныя ў сваёй метадалогіі даследавання на эканамічную гісторыю, абапіраліся на вызначаны комплекс крыніц, дзяржаўны архіў – так званую Метрыку Вялікага Княства Літоўскага. Аднак менавіта ў Савецкай Беларусі абодва спрабуюць адысці ад эканамічнай гісторыі, пакінуўшы яе сваім вучням і паслядоўнікам, і заняцца іншымі важнымі праблемамі эпохі Ягелонаў – сацыяльнай сялянскай гісторыяй (М. В. Доўнар-Запольскі) і кніжнай культурай (У. І. Пічэта) [3, с. 6, 9–15].

Эпоха «царскай професуры» скончылася ў БДУ ў другой палове 1920-х гг.: М. В. Доўнар-Запольскі вымушаны быў пакінуць Мінск у 1926 г. пасля адмоўнай рэакцыі на яго абагульняючую работу «Гісторыя Беларусі», дзе эпоха Ягелонаў раскрыта ў свосааблівых аўтарскіх характарыстыках [2, с. 286–288; 4, с. 10–15, 60, etc.]. Пасля звальнення з універсітэта ў 1929 г. той жа зімой быў арыштаваны У. І. Пічэта. Свае думкі наконт эпохі Ягелонаў і міждзяржаўных уній, эканамічных трансфармацый Вялікага Княства Літоўскага, асобных характарыстык манархаў-Ягелонаў і іх палітыкі ён абагульніў для сваёй «Гісторыі Беларусі» ў канцы 1930-х – пачатку 1940-х гг. [2, с. 217, 288–291; 5, с. 119, etc.].

У першага пакалення даследчыкаў XVI ст. БДУ вылучаецца ўласнае праблемнае поле: гісторыя гарадоў (Наваградак, Менск і інш.), дзяржаўнае заканадаўства XVI ст. (пераважна Статуты), а ў археаграфіі – папулярызацыя дакументаў Метрыкі Вялікага Княства Літоўскага і судаводства ў Беларусі.

Вучнямі У. І. Пічэты былі выпускнікі БДУ 1925 г. Андрэй Вікенцьевіч Бурдзейка і Фёдар Іванавіч Забэла. Апошні ўжо меў за плячыма навучанне ў Кіеўскім універсітэце. Аспірант рэктара Ф. І. Забэла займаўся сацыяльна-прававой гісторыяй беларускіх зямель XVI ст. Сярод яго прац можна вылучыць сацыяльна-эканамічныя нарысы гісторыі Берасця, а таксама дысертацыйную работу па праблеме прававога становішча землеўласнікаў у Статуце 1588 г. Ён таксама даследаваў быт і арганізацыю гаспадаркі XVI ст. [3, с. 7; 6, с. 431–486]. Яго калега А. В. Бурдзейка падрыхтаваў сацыяльна-эканамічны нарыс горада Наваградак да XVI ст., а таксама распрацоўваў у дысертацыі праблему прававога становішча землеўласнікаў і сялян па Статуце 1566 г. [3, с. 5; 6, с. 648–666, 921–979].

Як вынік, У. І. Пічэта хацеў стварыць школу сацыяльна-прававой гісторыі Вялікага Княства Літоўскага XVI ст., якая павінна была пашырыць ідэі пра неабходнасць вывучэння Статутаў Вялікага Княства Літоўскага, а таксама залежнасць паміж аграрнай рэформай 1550–1560-х гг. і сацыяльна-прававой кан'юнктурай эпохі.

Абодва выпускнікі БДУ былі асуджаныя па справе «Саюза вызвалення Беларусі» ў 1930–1931 гг., высланы ў Елабугу на Каме і загінулі па-за межамі Беларусі. Рэабілітаваны толькі ў 1950-я гг. пасмяротна. З іх смерцю страчаны і гістарыяграфічны патэнцыял даследаванай праблематыкі Статутаў Вялікага Княства Літоўскага. У айчыннай гістарыяграфіі да праблематыкі вернуцца толькі ў 1980-я гг.

Пытанні эканомікі, кніжнай культуры, сацыяльнай гісторыі гарадоў Беларусі, сістэмы ўлады XVI ст. узнікаюцца і ў публікацыях супрацоўнікаў БДУ. Сярод іх вылучаецца Васіль Данілавіч Дружчыц, выпускнік Віленскай духоўнай семінарыі і Юр'еўскага ўніверсітэта, супрацоўнік БДУ з 1922 г. і Інбелкульту з 1924 г. У 1920-я і да 1937 г. ён даследаваў гісторыю Мінска і пытанні кнігадрукавання ў Беларусі ў XVI ст., магдэбургскае права ў Вялікім Княстве Літоўскім [3, с. 5; 6, с. 195–430, 594–620]. Быў арыштаваны ў 1937 г. і расстраляны ў снежні разам з сотнямі прадстаўнікоў беларускай інтэлігенцыі. Лёс гістарыяграфіі В. Д. Дружчыца такі самы – яна была амаль невядомая беларускаму савецкаму даследчыку ў наступныя дзесяцігоддзі.

Персанальны склад спецыялістаў па гісторыі Вялікага Княства Літоўскага ў БДУ ў міжваенны перыяд быў дастаткова рэпрэзентатыўны. Акрамя зарэкамендаваных у навуковыя асяродкі Масквы і Кіева ў пачатку XX ст. У. І. Пічэты і М. В. Доўнар-Запольскага, свой след пакінуў і Дзмітрый Іванавіч Даўгяла – выпускнік Санкт-Пецярбургскай духоўнай акадэміі, навуковы супрацоўнік архіваў Віцебска, Вільні, Магілёва ў канцы XIX – першай чвэрці XX ст. Яго спецыялізацыя ў публікацыі актывых крыніц атрымала другое жыццё ў Мінску ў другой палове 1920-х гг. Былі запланаваны выданні шматтомнага «Беларускага архіва», зроблены даклад аб матэрыялах Метрыкі Вялікага Княства Літоўскага, які, на думку даследчыка, павінен быў актуалізаваць цікавасць да выдання матэрыялаў па гісторыі Беларусі XVI ст. Д. І. Даўгяла актыўна прыцягваўся да выкладання ў БДУ [3, с. 6; 6, с. 621–646, 667–695]. У 1930-я гг. ён вымушаны быў змяніць храналагічныя і сацыяльна-палітычныя арыенціры ў выданнях на XVII ст. У 1937 г. быў арыштаваны і высланы з тэрыторыі Беларусі ў Казахстан, дзе і памёр у лагерах.

Такім чынам, у развіцці даследаванняў праблемы гісторыі Беларусі і Вялікага Княства Літоўскага XV–XVI стст. у БДУ можна вылучыць тры перыяды.

Перыяд з 1921 па 1928 г. характарызуецца абуджэннем даследаванняў гісторыі Вялікага Княства эпохі Ягелонаў. Рухавіком становяцца У. І. Пічэта і М. В. Доўнар-Запольскі як прадстаўнікі школы даследаванняў Вялікага Княства Літоўскага на аснове апрацоўкі і аналізу актаў Метрыкі Вялікага Княства Літоўскага, якая ўзнікла ў Маскоўскім універсітэце. Іх надзеі звязваліся з заснаваннем у Мінску ўласных навуковых школ. У гэты ж час праблемамі перыяду Ягелонаў і пытаннямі сацыяльна-прававой гісторыі

XVI ст. актыўна займаюцца і іншыя супрацоўнікі, а таксама першае пакаленне выпускнікоў БДУ.

У перыяд з 1928 па 1934 г. увага да праблемы гісторыі XVI ст. зніжаецца, аўтары спрабуюць пераарыентавацца на іншыя эпохі (і нават на іншыя рэгіёны). Асаблівую ролю тут адыграў пераход на пазіцыі марксісцка-ленінскай метадалогіі і ідэянаарыентаванай праблематыкі даследаванняў (пераважна класавая барацьба і, адпаведна, сацыяльна-палітычная гісторыя, дзе «залаты час» Ягелонаў разглядаўся толькі адносна рэпрэзентатыўным.

З 1931 па 1937 г. адбываецца выцягненне спецыялістаў па гісторыі ВКЛ з БДУ, як і ў савецкай гістарычнай навуцы ў цэлым, што звязана з барацьбой з асобамі спецыялістаў, а не палітычна ангажаванай тэматыкай, як у папярэдні перыяд.

Працэсы, звязаныя з палітычнымі зменамі ў дзяржаве, назіраюцца і ў Вільні. УСБ перажывае некалькі хваляў прафілізацыі даследаванняў, што звязана з кадравым патэнцыялам універсітэта ў першай палове 1920-х гг., другой палове 1920-х – першай палове 1930-х гг. і, нарэшце, у апошнія гады дзейнасці.

Задуманы як навуковы і адукацыйны асяродак Віленскага краю, універсітэт у Вільні з 1921 г. пашырыў свой уплыў на насельніцтва беларускіх зямель чатырох ваяводстваў. Ініцыятарам і адказным за яго стварэнне напачатку быў асабісты прадстаўнік Ю. Пілсудскага прафесар Людвіг Каланкоўскі. Аднак рэктар новаўтворанага ўніверсітэта і кіраўніцтва сістэмы адукацыі Польскай дзяржавы ў пачатку 1920-х гг. не маглі ігнараваць цяжкасці і патрэбу фарміравання выкладчыцкіх кадраў не толькі з ураджэнцаў Віленшчыны. Асабліва гэта адбілася на гістарычнай школе ўніверсітэта, якая пачала стварацца дзякуючы прыцягненню кадраў з навучальных устаноў іншых рэгіёнаў Польскай дзяржавы – пераважна Львова і Кракава.

Першымі выкладчыкамі гістарычнага профілю на гуманітарным факультэце былі прафесары Ф. Канечны, Л. Каланкоўскі і Я. Дамброўскі [7, с. 64]. Два першыя мелі спецыялізацыю па гісторыі Ягелонаў. У 1919/1920 навучальным годзе ўсе тры спецыялісты намінальна вялі дыдактычныя семінары ва УСБ, аднак рэальна паўплываць на фарміраванне навуковай спецыялізацыі змог толькі Ф. Канечны, аўтар манаграфіі «Dzieje Polski za Jagiellonów». Цывілізацыйныя даследаванні, якія ён праводзіў у Вільні, і роля ў іх міждзяржаўных уній дазвалялі развіваць віленскі асяродак як рэгіён міжцывілізацыйнага і міжкультурнага памежжа. Усе тры выкладчыкі былі арыентаваны на даследаванне рэгіянальнай палітыкі манархаў-Ягелонаў. Гэта быў уклад папярэдняй эпохі даследаванняў, пачатку XX ст., у навуковых асяродках Галіцыі і Ладамерыі.

Нягледзячы на агульнаацыянальныя патрэбы ўніверсітэцкай адукацыі, УСБ быў заангажаваны пераважна ў праблематыцы ВКЛ. Гэтаму спрыялі захаванасць віленскіх архіўных фондаў і роля Віленскага

таварыства сяброў навук (1907–1940), а таксама заснаванага пры ім часопіса «Ateneum Wilenskie» (1923–1939). У місію апошняга ўваходзіла захаванне памяці пра землі былога Вялікага Княства Літоўскага.

Першая магістарская работа па гісторыі, абароненая ва ўніверсітэце, была прысвечана ткацкім віленскім цэхам (1924) [8, с. 57]. Яе аўтар – Эва Макоўская-Любінова. Першая доктарская работа абаронена Х. Лаўмяньскім на тэму «Wchody miast Litewskich» [8, с. 57; 9, с. 21–147]. Ужо ў 1927 г. у тэматыцы магістарскіх работ адзначаны ягелонскія праблемы па гісторыі ВКЛ, напрыклад, у Браніслава Александровіча «Сувязі паміж Літоўскай мітраполіяй і Фларэнцыйскай уніяй» [8, с. 57]. У 1932/1933 навучальным годзе Мартай Бурбянкай была абаронена доктарская дысертацыя «Дзейнасць Аўгусціна Ратундуса ў якасці віленскага вайта», прысвечаная першай палове XVI ст. [8, с. 57]. У цэлым ва УСБ пераважала абарона работ па гісторыі ВКЛ. Памятная кніга гісторыкаў Віленскага ўніверсітэта, надрукаваная ў 1933 г., падае лічбу 17 з 22 работ у 1932/1933 навучальным годзе [8, с. 57, спасылка № 3]. Патэнцыял развіцця інстытуцыянальнай навуковай школы па праблематыцы ВКЛ быў вялікі.

Педагагічны працэс і развіццё навуковай дзейнасці ўзмацняліся першымі выпускамі і наборам на кафедры гістарычнага профілю ў якасці супрацоўнікаў выпускнікоў 1924–1926 гг. (сярод першых быў Х. Лаўмяньскі). Гэта былі спецыялісты, якія вывучалі эпоху Ягелонаў, але не ў пытаннях палітычнай гісторыі, як іх мэтры, а ў сацыяльным і эканамічным развіцці зямель ВКЛ.

На даследаванне ВКЛ значна паўплывала актыўная дзейнасць прафесара Казіміра Хадыніцкага, распачатая на кафедры дапаможных дысцыплін у першай палове 1920-х гг. К. Хадыніцкі, выпускнік Кракава і Варшавы, продкі якога паходзілі з Віленшчыны, спецыяліст па царкоўнай гісторыі ВКЛ, узначаліў віленскі навуковы часопіс «Ateneum Wilenskie» і змог сабраць вакол сябе перспектыўныя ўніверсітэцкія кадры (Х. Лаўмяньскі, М. Плацкоўская-Лаўмяньская, С. Віславух). Асноўнымі тэмамі іх даследаванняў становяцца гісторыя гарадоў, адміністрацыйныя інстытуты, развіццё спецыяльна-гістарычных дысцыплін (геральдыкі, сфрагістыкі і інш.).

Персанальны склад даследчыкаў ВКЛ УСБ не абмяжоўваўся ўжо сфарміраванымі Л. Каланкоўскім, Ф. Канечным, К. Хадыніцкім, а таксама Х. Лаўмяньскім. Да распрацоўкі праблемы гісторыі сярэднявечнага беларускага горада далучыўся ўраджэнец берасцейскіх Пяркоўч Севярын Віславух, ураджэнец Мінска Атон Хэдэман [9, с. 12].

Змена кіраўніцтва кафедр гісторыі ў сярэдзіне – другой палове 1920-х гг. прывяла да запавольвання тэмпаў абароны навуковых прац. Выключэннем стала хабілітацыйная праца Х. Лаўмяньскага «Studia nad początkami społeczeństwa i państwa litewskiego», абароненая ў 1932 г. Менавіта Х. Лаўмяньскага бачылі

ў якасці замены К. Хадыніцкаму, які пераехаў у Познань, ці адпраўленаму на пенсію Ф. Канечнаму. Хаця Х. Лаўмяньскі і з'яўляўся віленчуком, аднак, як і львоўска-кракаўская прафесура 1920-х гг., быў залічаны да чужынцаў. Магчыма, сваю ролю адыграў характар прафесара і яго бэкграўнд школы Кіеўскага імператарскага ўніверсітэта (уплыў эканамічных гісторыкаў, напрыклад М. В. Доўнар-Запольскага), а таксама парыжская стажыроўка 1925 г. і ўплыў французскай сацыялагічнай школы Леві-Бруля на фарміраванне праблематыкі даследчыка [10, с. 9]. Х. Лаўмяньскі аказаўся надзвычай кваліфікаваным для УСБ, які паступова станавіўся больш рэгіянальным, страчваю салічныя амбіцыі.

Аднак разам са зменай асоб з канца 1920-х гг. змяняецца і пануючая праблематыка, асабліва гэта адчуваецца ў першай палове 1930-х гг. [10, с. 13–14]. У 1930-я гг. увага пераносіцца на XVIII ст. Вядучую ролю пачынаюць адыгрываць Станіслаў Касцялкоўскі, Януш Івашкевіч і інш. На гісторыю права аказвае ўплыў апошні рэктар УСБ Стэфан Эранкройц [11, с. 12].

Своеасаблівай перазагрузкай Ягелонікі ў 1931 г. магло стаць адкрыццё ў касцёле Святога Станіслава ў Вільні склепа і труны жонкі Жыгімонта Аўгуста Барбары Радзівіл. Да кансервацыйных работ былі прыцягнуты не толькі гісторыкі, але і шырокая міждысцыплінарная каманда (прафесар мастацтва Ф. Рушчыц, прафесар Я. Булгак, дактары Міхал Райхер і Вігольд Сільвановіч, якія правялі экспэрыментацыю цэла вялікай княгіні). Другая магчымасць была падчас Кангрэсу гісторыкаў, які праводзіўся ва УСБ у 1935 г. [10, с. 14–19]. Аднак эпоха XV–XVI стст. адыходзіць на другі план і становіцца перыферычнай у даследчыцкіх праксах УСБ у апошнія гады яго існавання.

Фактычна Ягелоніка знікае як неактуальная праблема «старой школы». Адначасова змяняецца і палітычная кан'юнктура ў Польскай дзяржаве. Нават варшаўскія палітыкі-ягеланісты не маглі не згадзіцца з тым, што манархі-Ягелоны прайгралі вайну за тэрыторыі на Усходзе.

Такім чынам, ва УСБ па аналогіі з БДУ можна вылучыць наступныя перыяды: першы – з 1921 па 1926–1929 гг., калі дзякуючы прыцягненню кадраў з універсітэтаў Львова і Кракава фарміруецца навуковая гістарычная школа ў Вільні; пераходны перыяд – з канца 1920-х па 1931–1935 гг.; трэці – да 1939 г., калі ўніверсітэт моцна палярызуецца (замыкаецца ў праблематыцы XVIII ст.) і палітызуецца.

Пры параўнанні двух даследчыцкіх цэнтраў – БДУ і УСБ – можна вылучыць агульныя рысы 1920-х і 1930-х гг. Гэта распрацоўка ў 1920-я гг. праблемы эпохі Ягелонаў, што звязана з традыцыйнай даследаваннем праблематыкі сярод пакалення настаўнікаў і актуальнай распрацоўкай крыніцазнаўчай базы (тут на паверхні і напрацоўкі па Метрыцы Вялікага Княства Літоўскага, і лакальных актаў XVI ст. з архіўных фондаў Вільні, Мінска, Віцебска). Палітычныя пе-

раўтварэнні на тэрыторыях СССР і Польскай дзяржавы ў канцы 1920-х – 1930-я гг. змянілі гістарычную парадыхму. Аднак тут ужо прычыны зусім іншыя. Калі ў БССР адчуваецца прыход марксізму як асноўнай метадалогіі ў разглядзе пытанняў гістарычнага мінулага і, адпаведна, дамінаванне ў распрацоўках класовай барацьбы (сацыяльнага кампанента над іншымі), то ў Заходняй Беларусі ўвага акцэнтуюцца на рэгіяналізацыі даследаванняў «Першай Рэчы Паспалітай», на «сваім XVIII ст.», асноўных героях эпохі, такіх як Антоній Тызенгаўз і Іахім Храптовіч [8, с. 63]. Выключэннем стала праца Юліўша Бардаха, прысвечаная заканадаўству ВКЛ XVI ст., якая так і не ўбачыла свет да пачатку Другой сусветнай вайны.

У разглядзе эпохі Ягелонаў падобныя тэндэнцыі вылучаюцца ў гісторыі XVI ст. на захадзе і ўсходзе – гісторыя гарадоў (Наваградак, Менск, Берасце vs Вільня, Магілёў, Друя) – і даследаванні дзяржаўнага заканадаўства (Статуты ВКЛ), якія, на жаль, не рэалізаваліся ў стварэнні абагульняючых прац па праблеме. Віленскія даследаванні сям'і Лаўмяньскіх выдзелены асобным томам у Познані ў 2005 г. [9].

Такім чынам, уплыў даследаванняў канца XIX – пачатку XX ст., звязаных з эпохай Ягелонаў, на фарміраванне навуковай праблематыкі гісторыкаў Беларусі міжваеннага перыяду значны. З гэтага вынікае магчымае падабенства прац, праблематыкі і метадалагічных падыходаў у двух універсітэцкіх цэнтрах міжваеннага перыяду. Перадумовамі згадання цікавасці да XVI ст. стала таксама выцясненне прадстаўнікоў «старой школы» з універсітэтаў і ў Мінску, і ў Вільні ў канцы 1920-х гг. У сваю чаргу пошук новых палітычна і метадалагічна абумоўленых тэм у гісторыі Беларусі падштурхнуў да перазагрузкі кафедраў рэгіянальнай гісторыі і перапрафіліравання іх на XVII і XVIII стст.

Пасля Другой сусветнай вайны ў Польскай Народнай Рэспубліцы назіраецца запатрабаванасць папулярнага наратыву аб Ягелонах, які ў 1960-я гг. прадставіў выпускнік УСБ, папулярызатар гісторыі Павал Ясяніца [12, с. 511, etc.]. У БДУ ж, наадварот, доўга не атрымлівалася вылучыць асобную кафедру са спецыялізацыяй па сярэднявечнай гісторыі Беларусі. І нават калі ў 1960–1970-я гг. справа зрушылася і была вылучана асобная кафедра гісторыі БССР на чале з Л. С. Абецэдарскім, непасрэдна гісторыя ВКЛ аказалася незапатрабаванай, бо не ўваходзіла ў пануючы гістарычны наратыв. Эпоха Ягелонаў згубілася паміж двума дамінаючымі наратывамі Сярэднявечча Усходняй Еўропы – старажытнарускай эпохай і казацка-сялянскай вайной.

Спіс выкарыстаных крыніц

1. Яноўскі, А. А. Трымацца гістарычнай праўды (да 125-годдзя з дня нараджэння рэктара БДУ У. І. Пічэты) / А. А. Яноўскі, А. Г. Зельскі // Российские и славянские исследования: сб. науч. ст. / редкол.: О. А. Яновский (отв. ред.) [и др.]. – Минск: БГУ, 2004. – Вып. 1. – С. 7–24.

2. *Лінднэр, Р.* Гісторыкі і ўлада: нацыятворчы працэс і гістарычная палітыка ў Беларусі XIX–XX стст. / Р. Лінднэр; пер. з ням. Л. Баршчэўскага. – 2-е выд. – СПб.: Неўскі прасцяг, 2005. – 538 с.

3. Бібліяграфічны даведнік навуковых работ супрацоўнікаў гістарычнага факультэта Белдзяржуніверсітэта (1921–1994 гг.) / М-ва адукацыі Рэсп. Беларусь, Беларус. дзярж. ун-т, Гіст. фак. – Мінск: БДУ, 1994. – 203 с.

4. *Доўнар-Запольскі, М. В.* Гісторыя Беларусі / М. В. Доўнар-Запольскі. – Мінск: БелЭн, 1994. – 509, [1] с.

5. *Пічэта, У. І.* Гісторыя Беларусі / У. І. Пічэта. – Мінск: БДУ, 2005. – 178, [1] с.

6. Гістарыяграфія 1920-х: Сярэднявечча і раннемадэрны час: зб. арт. / гал. рэд. В. Булгакаў. – Мінск: Архэ-Пачатак, 2009. – 1106, [2] с.

7. *Gawrońska-Garstka, M.* Uniwersytet Stefana Batorego w Wilnie. Uczelnia ziem północno-wschodnich Drugiej

Rzeczypospolitej (1919–1939) w świetle źródeł / M. Gawrońska-Garstka. – Poznań, 2016. – 369 s.

8. *Z dziejów Almae Matris Vilnensis: księga pamiątkowa ku czci 400-lecia założenia i 75-lecia wskrzeszenia Uniwersytetu Wileńskiego* / red. nauk. L. Piechnik, K. Puchowski. – Kraków: Wyd. WAM, 1996. – 426, [1] s.

9. Dwa doktoraty z Uniwersytetu Stefana Batorego w Wilnie. «Wchody miast litewskich». – Poznań: Wyd. Poznańskie, 2005. – 329, [1] s.

10. *Łowmiański, H.* Prusy – Litwa – Krzyżacy / H. Łowmiański; wyboru dokonał, oprac., wstępem i posłowiem opatrzył M. Kosman. – Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy, 1989. – 480, [3] s.

11. *Бардах, Ю.* Штудыі з гісторыі Вялікага Княства Літоўскага: пер. з пол. і фр. / Ю. Бардах. – 2-е выд. – Мінск: Медысон, 2010. – 455 с.

12. *Kierys, A.* Polska Jasienicy: biografia publicysty / A. Kierys. – Kraków: Universitas, 2015. – 594, [2] s.

Анатацыя

У артыкуле разглядаюцца этапы станаўлення гістарыяграфіі гісторыі Вялікага Княства Літоўскага эпохі Ягелонаў у Беларускім дзяржаўным універсітэце і Універсітэце імя Стэфана Баторыя ў 1920–1930-я гг. Параўноўваюцца этапы развіцця навуковых школ, змены праблематыкі, кола даследчыкаў. Узнікаюцца пытанні ўплыву ўніверсітэтаў на тэрыторыі Беларускай ССР і Заходняй Беларусі ў міжваенны перыяд на даследаванне праблематыкі і складанне ягелонскага наратыву ў Цэнтральнай і Усходняй Еўропе.

Abstract

The article considers the formation phase of historiography of the Grand Duchy of Lithuania history. It concerns researches of Jagiellonian era at the Belarusian State University and the Stefan Batory University in the 1920s and 1930s. In this article we compared stages of scientific schools' development, changing of problems and circle of researchers. We are also discussed the influence of these universities on the study of Jagiellonian narrative problems and drafting in the region of Central and Eastern Europe and also in the territories of the Belarusian Soviet Socialistic Republic and Western Belarus in the interwar period.

ГУО «Республиканский институт высшей школы» Редакционно-издательский центр предлагает



И. Ю. Ухарцева, Е. А. Цветкова, Ж. В. Кадолич, С. В. Зотов

МЕТОДОЛОГИЯ И МЕТОДЫ НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ

Допущено Министерством образования Республики Беларусь в качестве учебного пособия для студентов учреждений высшего образования по специальности магистратуры «Товароведение и экспертиза товаров»

В учебном пособии изложены основы методологии научного исследования, рассмотрены принципы работы исследовательского оборудования, фактические возможности, достоинства и недостатки современных методов научного исследования, а также некоторые направления развития и совершенствования методологической базы.

Предназначено для магистрантов, аспирантов, научных сотрудников и практических работников различных областей, поскольку универсальные умения и навыки исследовательского поведения требуются в современном мире в самых разных сферах жизни.

ISBN 978-985-586-585-9

Цена 19 руб. 43 коп.

Информацию о реализуемой учебной и методической литературе можно посмотреть на сайте www.nihe.bsu.by.
Заказы принимаются по адресу: 220007, г. Минск, ул. Московская, 15, к. 126, тел./факс 219 06 63.

Из истории средневековых «СТУДИОЛО»: «СТУДИУМЫ» римских пап

О. Б. Келлер,

доктор исторических наук, профессор,
Белорусский государственный университет /
Тюбингенский университет имени Эберхарда Карла

У многих исследователей и специалистов слово «Studiolo» («студиоло») ассоциируется с небольшим, изысканно оборудованным пространством, которое предлагало/предполагало бы все удобства, необходимые для учебы. Однако сразу же следует отметить, что термин «Studiolo» («студиоло») в итальянском языке имеет не только вышеприведенное значение, но и переводится как «письменный стол» или «письменный шкаф». Два значения имеет в итальянском языке и слово «Scrittoio» («скриттоио»). Наряду с двумя вышеупомянутыми терминами, для обозначения учебной комнаты в итальянском также служит термин «Studio» («студия»). Таким образом, существительные «Studiolo» («студиоло»), «Scrittoio» («скриттоио») и «Studio» («студия») смело можно использовать, если речь идет о «пространстве/помещении, посвященном изучению искусств» [1, с. 9].

Нельзя забывать и о том, что то, что подразумевалось под этим словом в одном веке, в другом веке уже могло иметь иной смысл. Так, если в XIV в. «Studio» — это одно небольшое помещение, то в более поздний период «Studio» обозначало уже не просто маленькую комнатку, предназначенную для учебных целей, а могло включать в себя одно или несколько огромных помещений. Тут же следует добавить, что с XV в. под термином «Studio» подразумеваются и помещения художников, или так называемые художественные мастерские.

«Studiolo» («студиоло») является достаточно известным феноменом и в области истории искусства. Так, при упоминании данного термина знатокам и ценителям итальянского Возрождения сразу придут на ум «Studioli» («студиоль») правителя и герцога Федерико да Монтефельтро (годы жизни: 07.06.1422–10.09.1482) в Урбино, супруги маркграфа Мантуи Изабеллы д’Эсте (годы жизни: 18.05.1474–13.02.1539) в Мантуе, великого герцога Тосканы Франческо I Медичи (годы жизни: 25.03.1541–17.10.1587) в палаццо Веккьо во Флоренции и др. И это тоже верно.

Мы рассмотрим «Studiolo» как феномен в образовательной области на примере анализа «студиумов» римских пап, а также помещений, предназначенных для учебных целей членов Римской курии (Папская (или Римская) курия — главный административный орган Святого Престола и Ватикана и один из основных в Католической церкви. — О. К.).

Принято считать, что «студиоли» берут свои истоки в XIV в. Однако уже в конце XIII в. в одном из источников мы находим упоминание о трагической гибели Папы Римского Иоанна XXI, известного в миру под светским именем Педру/Петруса/Петра Испанского. В качестве одного из частных помещений на дворце этого папы упоминается специальная комната, предназначенная для образовательных целей, под названием «камера». Можем ли мы отнести «камеру Папы Римского Иоанна XXI» к «Studioli»? Или же данное помещение далеко от этого?

«Камера» Папы Римского Иоанна XXI (годы жизни: между 1210 и 1220 — 20.05.1277). Папа Римский Иоанн XXI был философом, достаточно хорошо разбирался в медицине и для проведения интересовавших его медицинских исследований пристроил к Папскому дворцу в Витербо специальное помещение («камеру»). 20 мая 1277 г. крыша этого помещения рухнула, заживо погребив Папу Иоанна XXI [2, с. 37]. Это печальное известие, изложенное в источнике, сообщает нам о первом помещении частного характера, построенном с познавательной целью. Но назвать его «студиоло» пока сложно, так как здесь отсутствует своего рода длительная интеграция в пространственную организацию здания. Ведь, согласно источнику, помещение («camera») находилось за пределами здания. Да и свидетели того времени не видели в нем самостоятельного помещения со специальными функциями [3, с. 1718].

То, что Папа Римский Иоанн XXI стал инициатором создания специальной «камеры», безусловно, имело частные причины. Совершенно очевидно, что это было сделано по его личной инициативе как частной персоны, а не как лица, занимавшего сан папы римского. Возникает вопрос: «Почему?» Да потому что тогда это помещение выглядело бы иначе и, скорее всего, было бы укреплено прочнее.

Сохранились образцы подобных кабинетов пап римских или членов Папской курии XIV в., например, в Папском дворце в Авиньоне [4; 5]. Согласно

источникам, такое помещение, предназначенное для образовательных целей, носило название «Studium». Тогда можно утверждать, что прототип «Studioli» уходит корнями во Францию, так как уже в этот период «Studiolo» свойственна определенная диспозиционная характеристика.

«Студиум» Папы Римского Иоанна XXII (годы жизни: 1244 или 1249 – 04.12.1334). На сегодняшний день известно, что Папа Римский с 1316 по 1334 г. Иоанн XXII имел помещение для учебных целей под названием «Studium», которое было построено в его резиденции в Авиньоне в старом епископском дворце в 1317–1319 гг. [6, s. 601, 705]. Однако где располагалось в начале XIV в. это помещение и как оно выглядело, можно лишь строить догадки, потому что епископский дворец многократно перестраивался. Вероятнее всего, полагают ученые и исследователи, «Studium» Папы Римского Иоанна XXII, второго папы периода Авиньонского пленения,¹ находился в южной части епископского дворца. Почему именно там? Да потому что, как указано в счете, выставленном за работу с деревом 1 апреля 1319 г., речь идет о «*libraria et maianus studiorum domini nostri in camera nova*». Из этого следует, что построенные по указанию Папы Римского Иоанна XXII библиотека и помещение для учебных целей располагались в «камере Папы Римского» и разделялись деревянными стенами. Отличие от Папского дворца в Витербо было лишь в том, что здесь в камеру папы римского наряду со «*Studium*» была интегрирована еще и библиотека [1, s. 31].

«Студиум» Папы Римского Бенедикта XII (годы жизни: (1285?) – 25.04.1352). Преемник Иоанна XXII Папа Римский с 1334 по 1342 г. Бенедикт XII (в миру Жак Фурнье), третий папа периода Авиньонского пленения, принял решение остаться в Авиньоне. Он приказал перестроить старый епископский дворец, превратив его в свою новую резиденцию. По всей видимости, «*Studium*» Папы Римского Бенедикта XII находился в другом крыле здания – не в южной его части, а в северо-восточной. В 1337 г. началось строительство трехэтажного, похожего своей формой на башню расширения в северо-восточной части здания между большой башней и «*camera paramenti*» («камерой параменти»). Его этажи были соединены с соответствующей Башней Ангела узкими лестницами. В нем располагались секретный архив и сокровищница, над ними – гардероб папы, в кото-

рый можно было попасть из комнаты камергера, и, наконец, наверху было выделено место под «*Studium*» («студиум») Папы Римского Бенедикта XII [1, s. 31].

На сегодняшний день «*Studium*» («студиум») Папы Римского Бенедикта XII является самым старым из сохранившихся «студиумов» римских пап. Он был расписан в 1339 г., вскоре после этого работа над помещением, предназначенным для учебных целей, была завершена [7, s. 105]. Размеры «*Studium*» составляли 7 × 5 метров. В него можно было войти через две двери: одна соединяла его с «*camera rare*» («камерой папы»), а другая – с «*camera paramenti*» («камерой параменти»). Свет проникал через окно с восточной стороны; из окна был виден сад, расположенный перед восточной стороной дворца. Сохранились остатки старой настенной живописи с изображением красных цветов на синем фоне. Также были найдены некоторые куски орнаментированной плитки пола. Как и все три комнаты учебной башни, «*Studium*» был покрыт потолочными балками [8, s. 27].

К сожалению, мы ничего не знаем о дизайне интерьера помещения Бенедикта XII, предназначенного для учебных целей, в тот период, когда он был папой, а именно в 1334–1342 гг. Зато сохранился исторический документ под названием «Инвентарь 1369 г.», изучив который, мы можем сделать выводы, что «*Studium*» был обустроен довольно скромно: там располагались кровать, большая и маленькая скамейки, семь табуретов и один ящик с замком. Единственным украшением помещения служила висящая на стене и составляющая четыре метра в длину «*istoriatus cum hominibus armorum*» [1, s. 33].

Три последующих папы римских (Папа Климент VI, Папа Иннокентий VI и Папа Урбан V) сохранили это помещение в качестве «*Studium*».

«Студиум» Папы Римского Климента VI (годы жизни: 1291 – 06.12.1352). При Клименте VI, занимавшем пост папы римского с 7 мая 1342 г. по 6 декабря 1352 г., главная башня дворца была еще больше расширена. Как сообщают источники, в 1342–1343 гг. Климент VI приказал построить «*turris gardarobe*», пять этажей которого значительно увеличили его жилое пространство и комфорт. Над ванной («*stupa*») на первом этаже размещалась «*Guargaroba*», раскинутая на двух этажах. Выше располагалась знаменитая фреска «*Chambre du Cerf*», являвшаяся продолжением «папской камеры». На самом верху находилась часовня Святого Михаила, частная часовня Папы Римского («*capella sua secreta*»), в которой тоже можно увидеть аналог «*Studium*». Как и в случае с учебной башней, этажи в этой башне соединялись с главной башней [8, s. 30].

«Студиум» Папы Римского Урбана V (годы жизни: 1309/1310 – 19.12.1370). При Урбане V, занимавшем должность папы римского с 1362 по 1370 г., помещение «*Studium*» было несколько видоизменено, так как в 1365 г. он приказал построить «*Roma*» («Рома») – галерейное крыло, которое простиралось

¹ Авиньонский период в истории папства с 1309 по 1377 г. назван историками «авиньонским пленением пап». Нахождение римских пап во Франции в указанный период сложно назвать пленом, тем не менее такое название используется и означает, что резиденция римских пап в XIV в. находилась не в итальянском Риме, а во французском Авиньоне. К Авиньонскому периоду относятся правления Папы Климента V (1305–1314), Иоанна XXII (1316–1334), Бенедикта XII (1334–1342), Климента VI (1342–1352), Иннокентия VI (1352–1362), Урбана V (1362–1370), Григория XI (1370–1378).

от учебной башни до садовой стены [4, s. 90; 5, s. 107–108]. При этом окно учебного кабинета было переделано в дверь, а в северной стене появилось новое окно. Однако «Studium» рядом с «turtis magna» являлся не единственным помещением в Авиньонском дворце, служащем этим целям.

Уже при Папе Римском Бенедикте XII существовал второй кабинет, построенный в 1340 г. в южной части западного крыла [6, s. 614–616]. Но поскольку он также упоминается в источниках под названием «самега пова», ученые видели в нем лишь другое жилое и рабочее пространство, зарезервированное для папы в другой части дворца, а в качестве «Studium» все-таки использовалось другое помещение [6, s. 625].

Еще раз подчеркнем, что именно со времен Папы Римского Бенедикта XII помещение, предназначенное для учебных целей под названием «Studium», является составной и неотъемлемой частью папских покоев. Оно имело и упоминается в 1346 г. даже в летней резиденции папы в Вильневе при Авиньоне [7, s. 313]. При Папе Урбане V в резиденции появились новые архитектурные элементы [6, s. 655, 667].

«Студиумы» и «камеры» римских пап и членов Папской курии. Помещения подобного рода пользовались популярностью не только у римских пап. Так, достоверно известно, что кардинал Наполеон Орсини (годы жизни: 1263 – 24.03.1342) также имел в своем дворце, расположенном возле церкви Сан-Пьера, учебный кабинет «Studium». Согласно документам, в 1346 г. в этом помещении, предназначенном для учебных целей, были застеклены окна [7, s. 309].

Некоторые члены Папской курии имели свои «студии» прямо во Дворце Папы. Эти «Studia» неоднократно упоминаются в источниках, однако сегодня сложно установить место локации данных помещений, представляющих собой своего рода «рабочие кабинеты чиновников» [6, s. 656, 772]. Мы лишь точно знаем, что, например, в «кабинете» казначея в 1369 г. хранились книги юридического характера [6, s. 376, 625, 664, 716].

Если попытаться проанализировать месторасположение «Studium», построенного по приказу Бенедикта XII, то нельзя не заметить, насколько функционально было спроектировано данное помещение. Со стороны сада дворца оно было удалено от уличного шума, а также от шума и суеты двора. Папа мог войти в него незаметно из своей спальни, а также из «камеры параменти» с целью пообщаться в узком кругу. В непосредственной близости от «Studium» находились библиотека, секретный архив и сокровищница [9, s. 267–268]. Поэтому можно утверждать, что в эти помещения, с одной стороны, можно было легко попасть, а с другой – они находились под контролем. Со времен Климента VI, занимавшего должность папы римского в период с 1342 по 1352 г., папская частная часовня также относилась к описанному выше ансамблю.

Таким образом, мы находим «студио» с момента ее создания интегрированной в традиционное про-

странственное созвездие часовни, сокровищницы, библиотеки, архива и спальни. Впоследствии можно увидеть, как эта связь поддерживается в той или иной форме, причем «студио» часто брала на себя функцию одной или нескольких других комнат. Интересен тот факт, что расположение «Studio» в Папском дворце в Авиньоне с восточной стороны с открыванием окна на восходе солнца соответствует общепринятым библиотечным правилам, а также медицинским рекомендациям врачей касательно предписаний против меланхолии.

Создание «студио» при дворе Авиньона можно рассматривать и в более широком интеллектуальном историческом контексте. Вновь созданный тип комнаты назывался термином «Studium». Но в то время это слово не относилось ни к общей архитектурной задаче, ни к какому-либо конкретному пространству. С XIII в. под термином «Studium» подразумевалось учреждение учебного типа или совокупность возможностей обучения, существующих в городе [10, s. 5]. То есть местная специфика ассоциируется с этим термином только в самом широком смысле. Высшие школы и университеты не представляли собой такой тип здания даже отдаленно. А для того чтобы обозначить место учебы как архитектурную реальность, использовался термин «gymnasium» («гимназия»), реже – «scola» («скола, школа»). Если Папская курия в Авиньоне не использовала эти слова, а характеризовала папское рабочее пространство термином из университетского сектора, то, возможно, в выборе слов была изначально заложена преднамеренная ассоциация.

Примерно с середины XIII в. в государственнотеоретической литературе происходят значительные изменения. К до сих пор распространенному учению о господстве двух составных – «sacerdotium» («сацердотиум») и «regnum» («регнум») – теперь присоединилась третья – «studium» («студиум, штудиум»). Управление миром, христианство и церковь рассматривались обобщенными в этой триаде [11]. В трудах Александра фон Роес, которому была хорошо знакома жизнедеятельность Папской курии, это было одной из центральных идей. В своем «Мемориале» 1281 г. А. фон Роес описывает институт церкви, метафорически построенный на этих трех силах: «сацердотиум» образует фундамент, «империум» (или «регнум») – соответственно стены и, наконец, «студиум» представляет собой своего рода крышу [11, s. 6]. Мысли подобного рода были приспособлены к тенденциям курии и превалировали при папах римских Иоанне XXII и Бенедикте XII. В их иерократической концепции папства первенство папы объяснялось его положением как верховного вероучителя христианского мира. Это возросшее требование уже учитывалось при основании в Папской курии «студиума» Папой Иннокентием IV в 1244/1245 гг. [12, s. 387]. Впоследствии он рассматривал любое последующее основание «studium generale» реально как свою привилегию.

В то же время возросли ожидания, возлагаемые на личную эрудицию папы. Многие восхищаются

ученостью римских пап XIII в., особенно эрудицией Папы Римского Иннокентия IV. Однако с тех пор, как Папская курия побывала в Авиньоне, это утверждение стало правилом. Папа Римский Иоанн XXII является основателем апостольской библиотеки. Его преемник – Папа Римский Бенедикт XII. Далее идут Папа Римский Климент VI, Папа Римский Урбан V, известный специалист в области юриспруденции. Это, бесспорно, ученейшие мужи того времени!

На этом фоне, придававшем «Studium» равное место наряду с «Sacerdotium» и «Regnum», и следует рассматривать создание частных папских помещений, предназначенных для учебных целей, под названием «Studium». «Studium» появляется и в духовной сфере. Однако следует подчеркнуть, что данное помещение имело мало общего с монашескими кельями. Появление «Studium» (кабинета) как отдельного помещения констатируется изначально и ограничивается впоследствии лишь кругом Курии. Это, по всей видимости, подтверждает суждение клерикалистов того времени, согласно которому миряне должны были рассматриваться и трактоваться как необразованные. Но это был устаревший предрассудок, ведь в той мере, в какой мирянство стало носителем культуры, и в его кругу появлялись частные помещения, предназначенные для учебных (образовательных) целей.

Нельзя не упомянуть, что когда в 1366 г. Папа Римский Урбан V на некоторое время вернулся из Авиньона в Рим, Ватиканский дворец изнутри был перестроен заново. При этом была сохранена пространственная схема папских апартаментов, разработанная в Авиньоне. В Авиньоне в папские апартаменты был включен «Studium» папы римского. В Апостольском дворце мы также встречаем это помещение. Документы сообщают нам о наличии в Апостольском дворце в Ватикане «studium domini nostri pape». Следует отметить, что Папский дворец в Ватикане был значительно расширен как папская резиденция еще при Николае III (1277–1280), но в целом он серьезно не изменялся до окончательного возвращения пап [13, с. 25; 41].

По данным источников, в марте 1369 г. в Ватикане в помещении под названием «Studium» были проведены строительные (кладочные) работы, а в декабре этого же года появились новые шкаф и скамейка [9, с. 148–149, 158]. Безусловно, делать значимые

выводы сложно, но, пожалуй, даже на основании этих скудных заметок можно предположить, что пространственный ансамбль из Авиньона был сохранен и перенесен в Рим. Как и в Авиньоне, в Папском дворце в Ватикане свой собственный «Studioium», расположенный в нижней части дворца и относящийся к покоям непосредственно казначея, имел и казначей. И тут же следует добавить, что и в XV в. папы римские стремились сохранить «Studium» и весьма скромную обстановку помещения.

Список использованных источников

1. *Liebenwein, W.* STUDIOLO: Die Entstehung eines Raumtyps und seine Entwicklung bis um 1600 / W. Liebenwein. – Berlin: Gebr. Mann Verlag, 1977. – 263 s.
2. *Haller, J.* Das Papsttum / J. Haller. – Darmstadt: Wiss. Buchges., 1962. – Bd. 5: Der Einsturz. – VII. – 416 s.
3. *Regesta Pontificum Romanorum ipse ab a. post Christum natum MCXCVIII ad a. MCCCIV / ed. A. Potthast.* – Berolini: Decker, 1875. – Bd. II. – VIII. – S. 943–2157.
4. *Labande, L.-H.* Le Palais des Papes et les Monuments d'Avignon au XIVe siecle / L.-H. Labande. – Marseille: Detaille, 1925. – Bd 1. – 179 s.
5. *Labande, L.-H.* Le Palais des Papes et les Monuments d'Avignon au XIVe siecle / L.-H. Labande. – Marseille: Detaille, 1925. – Bd 2. – 182 s.
6. *Historia Bibliothecae Romanorum Pontificum tum Bonifatianae tum Avenionensis / a Francisco Ehrle.* – Romae: Typis vaticanis, 1890. – XVI. – 786 s.
7. *Schäfer, K. H.* Die Ausgaben der apostolischen Kammer unter Benedikt XII. Klemens VI und Innozenz VI: 1335–1362 / K. H. Schäfer. – Paderborn: Schöningh, 1914. – XVI. – 935 s.
8. *Gagniere, S.* Le Palais des Papes d'Avignon / S. Gagniere. – Paris: Caisse nationale des Monuments Historiques, 1965. – 142 s.
9. *Kirsch, J. P.* Die Rückkehr der Päpste Urban V und Gregor XI von Avignon nach Rom: Auszüge aus den Kameralregistern des Vatikanischen Archivs / J. P. Kirsch. – Paderborn: Schöningh, 1898. – LXI. – 328 s.
10. *Rashdall, H.* The Universities of Europe in the Middle Ages. 3 Bde / H. Rashdall. – Oxford: Clarendon Pr., 1936. – Bd. 1: Salerno, Bologna, Paris. – XLIV. – 593 s.
11. *Grundmann, H.* Sacerdotium – Regnum – Studium. Zur Wertung der Wissenschaft im 13. Jahrhundert / H. Grundmann // Archiv für Kulturgeschichte. – 1952. – № 34. – S. 5–21.
12. *Guillemain, B.* La cour pontificale d'Avignon (1309–1376). Etude d'une societe / B. Guillemain. – Paris: Boccard, 1962. – 807 s.
13. *Redig de Campos, D.* I Palazzi Vaticani / D. Redig de Campos. – Bologna: Cappelli, 1967. – 287 s.

Аннотация

Статья посвящена рассмотрению и анализу истории «Studioli» («студиоли») как помещений, предназначенных для учебных целей. «Studiolo» («студиоло») является достаточно известным феноменом в области истории образования, искусства и иных сфер. Когда и где впервые появились эти помещения? Что подразумевалось под этим термином? Как выглядели «студиоли» в XIII, XIV, XV вв.? Какое отношение имеют к ним студиумы и кабинеты римских пап, а также членов Папской курии? В своей статье автор постарался ответить на эти и другие вопросы.

Abstract

The article is devoted to the consideration and analysis of the history of «Studioli» («studiolo»), as premises intended for educational purposes. «Studiolo» («studiolo») is a fairly well-known phenomenon in the field of the history of education, art and other spheres. And when and where did these premises first appear? What was meant by that term? What did the «studios» look like in the 13th, 14th, 15th centuries? And what do the studiums and cabinets of popes, as well as members of the Papal Curia, have to do with them? The author will try to give answers to these and other questions in his new scientific article.

Грашовыя даходы і расходы Віленскага ўніверсітэта (1803–1823 гг.)

А. У. Ерашэвіч,

дацэнт кафедры эканамічнай гісторыі,
кандыдат гістарычных навук, дацэнт,
Беларускі дзяржаўны эканамічны ўніверсітэт

З актуальнымі пытаннямі трансфармацыі вышэйшай школы суадносяцца цяжкасці, якія датычацца пошуку аптымальнага механізма і прыдатных інструментаў адносна аб'ёму і крыніц фінансавання ўстаноў вышэйшай прафесійнай адукацыі. Патрабуе вырашэння праблема сувязі эфектыўнасці і выніковасці расходавання ў патрэбных суадносінах дзяржаўных бюджэтных і пазабюджэтных грашовых сродкаў, іх размеркавання ўнутры ВНУ, наладжвання сістэмы кіравання і кантролю за фінансавымі патокамі структуры даходаў і выдаткаў.

Як вядома, для забеспячэння навучальна-метадычнай, навукова-даследчай і выхаваўча-ідэалагічнай дзейнасці ўстаноў прафесійнай вышэйшай адукацыі неабходны фінансавыя рэсурсы, якія ўключаюць групы даходаў і расходаў. Асноўныя даходы вышэйшых навучальных устаноў могуць атрымліваць за кошт аплаты навучання, дзяржаўнага фінансавання (субсідый), грамадскіх збораў і прыватных ахвяраванняў, ад вынікаў гаспадарчай дзейнасці і продажу ўласнасці. Неабходныя расходы, як правіла, уключаюць выдаткі на адміністраванне, аплату працы прафесарска-выкладчыцкага складу і заробак дапаможнага вучэбнага персаналу, гаспадарчае ўтрыманне інфраструктуры (будаўніцтва, рамонт, утрыманне памяшканняў, плацяжы камунальныя, за сродкі сувязі і інш.), сацыяльнае забеспячэнне навучэнцаў (стыпендыі і інш.), падтрымку ў належным стане сістэмы дадатковай прафесійнай адукацыі (падрых-

тоўка і перападрыхтоўка кадраў, павышэнне кваліфікацыі) і інш. Таму вывучэнне гістарычнага вопыту фінансавання цэнтраў вышэйшай адукацыі на беларускіх землях у мінулым прадстаўляе бяспрэчную цікавасць.

Гісторыі імператарскага Віленскага ўніверсітэта – аднаго з вядучых цэнтраў адукацыі і навукі беларускіх зямель у першай трэці XIX ст. – прысвечана шмат публікацый польскіх, літоўскіх, беларускіх і іншых аўтараў. Асноўную ўвагу даследчыкі звярталі на ўклад выкладчыкаў і выпускнікоў гэтай навучальнай установы ў развіццё розных галін ведаў і ў працэс навуковага вывучэння краю, на ўдзел студэнтаў у грамадска-палітычным жыцці беларуска-літоўскага рэгіёна Расійскай імперыі. У кантэксце вывучэння фарміравання сістэмы адукацыі і навукі ў Беларусі роль Віленскага ўніверсітэта разглядаў беларускі вучоны В. А. Шаршуноў [1]. Найбольш падрабязныя звесткі аб розных аспектах жыццядзейнасці Віленскага ўніверсітэта ўтрымліваюцца ў працах польскага гісторыка і медыка Ю. Бялінскага (1848–1926) [2]. Асобныя аспекты матэрыяльнага стану прафесарска-выкладчыцкага складу разглядаў французскі славіст Д. Бавуа [3, s. 107–134]. Тым не менш у беларускай гістарыяграфіі адсутнічаюць навуковыя даследаванні, прысвечаныя аналізу фінансаванага забеспячэння дзейнасці гэтай шматпрофільнай установы вышэйшай адукацыі.

Мэта артыкула – вызначыць крыніцы даходаў, высветліць у дынаміцы памеры і ахарактарызаваць структуру грашовага ўтрымання імператарскага Віленскага ўніверсітэта ў 1803–1823 гг., да моманту яго чарговай рэарганізацыі, якая супала з падаўленнем дзейнасці тайных маладзёжных аб'яднанняў. Асноўнымі крыніцамі сталі апублікаваныя Ю. Бялінскім штогодныя каштарысныя рахункі штатных сум, прызначаныя на ўтрыманне Віленскага ўніверсітэта, у 1804–1808, 1810–1814, 1816–1820, 1822, 1823 гг.

У 1803 г. Галоўная Віленская школа была рэарганізавана ва ўніверсітэт. Акт ад 04.04.1803 аб зацвярджэнні імператарскага ўніверсітэта ў Вільні замацоўваў, што на яго ўтрыманне з 1803 г. выдаткоўвалася 105 000 руб. серабром штогод з даходаў паезуіцкіх маёнткаў. Прызначаная з даходаў адукацыйнага фондушы, належная штатная штогодная сума пасля асігнавання дзяржаўнага казначэя тройчы ў год адпускала з Віленскай казённай палаты і паступала ва ўніверсітэцкую касу ў распараджэнне рэктара і ўніверсітэцкага савета [4, т. 27, № 20701, с. 528]. У параўнанні з 1800 г. урадавыя асігнаванні на вышэйшую навучальную ўстанову ў Вільні павялічыліся ў 1,6 раза (з 65 442 руб. 90 кап. да 105 000 руб. серабром) [2, т. 1, s. 319–323].

На супрацоўнікаў універсітэта распаўсюджвалася дзеянне чыноўніцкага табеля аб рангах: рэктар адносіўся да 5-га класа, прафесары і людзі роўнай вартасці з імі – да 7-га, дактары – да 8-га, магістры – да 9-га, кандыдаты – да 12-га. Студэнты-выпускнікі

пры накіраванні на службу атрымлівалі чын 14-га класа. Прафесар пасля 25 год беззаганнай службы набываў ганаровае званне эмерыта, атрымліваў пажыццёвую пенсію ў памеры ранейшага поўнага жалавання і мог працягваць працу на ранейшай пасадзе. Прафесары і ад'юнкта ўніверсітэта з невылечнымі хваробамі разлічвалі на пенсію ў памеры поўнага ці палавіны ранейшага жалавання. Права на атрыманне аднаразовага штогоднага жалавання ці пенсій мелі ўдовы прафесараў і настаўнікаў (да ўступлення ў новы шлюб) і дзеці (да 21-гадовага ўзросту альбо да моманту выдачы дачок замуж і прызначэння сыноў на сапраўдную службу). За выкладанне поўнага і галоўнага курса прафесар павінен быў атрымліваць 1000 руб., за дадатковы – 500 руб. серабром штогод, разам – 1500 руб. серабром [4, т. 27, № 20701, с. 528, 529]. Віленскі ўніверсітэт быў падзелены на чатыры факультэты. У аддзяленнях фізічных і матэматычных, а таксама маральных і палітычных навук былі вызначаны 10 галоўных курсаў, на медыцынскім факультэце – 7, літаратуры і прыгожых мастацтваў – 5. Выкладанне гэтых галоўных курсаў павінны былі забяспечваць 32 абраныя прафесары. На кожным з факультэтаў універсітэцкае кіраўніцтва мела права прызначаць дадатковыя курсы, якія павінны былі чытаць прафесары і здатныя ад'юнкта [4, т. 27, № 20765, с. 610–620].

У цэлым з 1803 г. Віленскі ўніверсітэт, выкладанне ў якім вялося на польскай мове і па вучэбных праграмах былой Адукацыйнай камісіі, фактычна меў аўтаномны статус і па сваёй арганізацыі шмат у чым нагадваў нямецкія ўніверсітэты ў Йене і Гётtingене, у якіх была ўвасоблена ў жыццё мадэль класічнага еўрапейскага ўніверсітэта як асобнай секулярнай дзяржаўнай установы, якая сумяшчала адукацыйныя, навукова-даследчыцкія функцыі, знаходзілася пад кантролем дзяржавы, валодала наборам акадэмічных свабод (асобныя юрысдыкцыя і рэгламент дзейнасці, прывілеі на камплектаванне кадраў і выбар прафесарска-выкладчыцкага складу, правы на прысваенне вучоных ступеняў, вучэбнае самакіраванне, універсітэцкі суд, ажыццяўленне цензуры, фінансаванне і матэрыяльнае забеспячэнне). Трэба нагадаць, што ў пачатку XIX ст. Віленскі ўніверсітэт меў высокі навуковы патэнцыял і педагагічны ўзровень выкладання і па многіх галінах ведаў апырэджаў заходнееўрапейскія цэнтры вышэйшай адукацыі таго часу. Напрыклад, эканамічная тэорыя фізіякратаў выкладалася ў Вільні з 1783 г. У Віленскім, а потым і ў Маскоўскім (1804 г.) універсітэтах упершыню ў вышэйшай школе пачалі вывучаць палітычную эканомію, якая паводле зместу больш эвалюцыяніравала ў бок эканамічнай тэорыі, а не вузкай камералістыкі, якую прадстаўлялі арганізаваныя ў XVIII ст. кафедры камералістыкі ў нямецкіх універсітэтах. Самастойная кафедра палітычнай эканоміі ўзнікла ў Англіі ў 1805 г., а ў Францыі першым прафесарам эканомікі лічыцца Ж. Б. Сэй (1819 г.).

Вышэйшая навучальная ўстанова ў Вільні стала каардынацыйным адміністрацыйна-распарадчым, вучэбна-метадычным, навукова-даследчым цэнтрам для ўсіх навучальных устаноў Віленскай навучальнай акругі. Пры Віленскім універсітэце існавала шмат асобных навуковых і вучэбна-дапаможных устаноў: бібліятэка, друкарня, кнігарня, аптэка, анатамічна-паталагічны, хімічны, фізічны, машын, мінералагічны, нумізматычны, заалагічны, зоатамічны кабінеты, ветэрынарны інстытут, хірургічная, акушэрская, тэрапеўтычная клінікі, анатамічны тэатр, музей капыт і падкоў пры ветэрынарным інстытуце, астранамічная абсерваторыя, музей старажытнасцей, батанічны сад.

Акрамя дапаможных навуковых і вучэбных устаноў, у непасрэдным кіраванні Віленскага ўніверсітэта знаходзіўся шэраг навучальных устаноў ніжэйшых разрадаў. Правобразам будучых навукова-даследчых інстытутаў былі створаныя пры медыцынскім факультэце інстытут вакцыны (1808 г.) і інстытут мацярынства (1809 г.). З супольнай універсітэцкай касы забяспечвалася Віленская гімназія, якая знаходзілася ў адным з універсітэтам доме. Асобныя выплаты ішлі на Галоўную духоўную семінарыю, апроч аплаты выкладання навуковых прадметаў, на медыцынскі інстытут, семінарыю парафіяльных настаўнікаў, педагагічны інстытут і канвікт з фондушу графа М. Валіцкага, які ў 1807 г. прызначыў штогод 12 000 злотых, якія паступалі з маёнтка Азёры ў Гродзенскім павеце, на навучанне 8 шляхецкіх юнакоў [5, с. 108, 110, 111].

Віленскі ўніверсітэт паводле штогодна асігнаванай сумы на яго ўтрыманне (105 000 руб. серабром) пасля паступовага падзення пакупальніцкай здольнасці папяровых асігнацый стаў адным з самых «багатых» з ліку адкрытых у ходзе правядзення адукацыйнай рэформы 1802–1804 гг. імператарскіх універсітэтаў, у якіх штогодная штатная сума ўтрымання дасягала 130 000 руб. асігнацыямі.

Згодна са штатным роспісам ад 18.05.1803 [6, т. 1, штаты і прыложения, с. 2–3; 4, т. 44-2, к № 20765, с. 196], сума ўтрымання Віленскага ўніверсітэта размяркоўвалася наступным чынам: на патрэбы факультэтаў альбо на выдачу жалавання выкладчыкам адлічвалася 57 700 руб. (54,9 %), на забеспячэнне функцыянавання асобных навукова-даследчых устаноў і дапаможных вучэбных структур (кабінетаў, школ, батанічнага сада, астранамічнай абсерваторыі, бібліятэкі) – 11 700 руб. (11,1 %), акадэмічных дамоў і ўніверсітэцкай царквы – 7320 руб. (7 %), на замежныя і ўнутраныя камандзіроўкі – 7000 руб. (6,7 %), на выдачу пенсій заслужаным дзеячам адукацыі – 6000 руб. (5,7 %), на падрыхтоўку настаўнікаў – 4500 руб. (4,3 %), на падтрымку служыцелей і канцылярыі – 3750 руб. (3,6 %), на праўленне – 3300 руб. (3,1 %), на надзвычайныя выдаткі – 2130 руб. (2 %), на ўзнагароды – 1000 руб. (0,9 %), на выпіску газет і часопісаў – 600 руб. (0,6 %).

У цэлым прыкладна на заробак асобам з універсітэцкага персаналу трэба было выдаткоўваць 84 870 руб. (80,8 %), а на ўтрыманне ў належным стане розных па прызначэнні будынкаў і абсталявання – 20 130 руб. (19,2 %). Заўважым, што актыўны дзеяч Адукацыйнай камісіі Г. Калантай, які распрацаваў у 70–80-х гг. XVIII ст. праект рэфармавання сістэмы адукацыі ў Рэчы Паспалітай, раіў са штогоднага штатнага даходу выдаткоўваць на патрэбы ўніверсітэта 73 000 руб. серабром, а астатнія 32 000 руб. серабром прызначаць да выдачы эмерытам, на асобныя ўзнагароды, памнажэнне звышштатнага жалавання, друкаванне навуковых прац, ажыццяўленне эксперыменту, упрыгожванне дамоў, зборы, забеспячэнне дзейнасці інстытута мастацтва (акадэміі навук), падтрымку вольных навук і майстэрстваў (мастацтваў). Ён прапанаваў далучыць да ўніверсітэцкага скарбу бенефіцыйныя даходы. На яго думку, секулярызаваныя бенефіцыі маглі павялічыць удвая фондушавыя даходы былой Галоўнай Віленскай школы [2, t. 1, s. 72–76].

Акрамя пастаяннай крыніцы ўтрымання, вышэйшая навучальная ўстанова ў Вільні мела яшчэ аднаразовы непастаянны фінансавыя сродкі. Так, у кастрычніку 1804 г. імператар Аляксандр I адобрыў выдзяленне дадатковага аднаразовага звышштатнага ўзносу ў 70 000 руб. з паезуіцкай сумы, які выдаткоўваўся на першапачатковыя патрэбы ўладкавання ўніверсітэта (40 000 руб. з рэшткам у 21 793 руб. 84 кап.), у тым ліку на паляпшэнне дзейнасці клінікі вылучалася 20 000 руб., бібліятэкі – 15 000, фізічнага кабінета – 5000, кабінета хірургічных інструментаў – 3000, друкарні – 3000, хімічнай лабараторыі – 2000 руб., а астатнія 13 793 руб. 84 кап. прызначаліся для будаўніцтва аранжарэі і анатамічных памяшканняў [2, t. 1, s. 284–285]. У 1807 г. намаганні папчыцеля А. Чаргарыйскага Віленскаму ўніверсітэту была адпушчана субсідыя ў памеры 30 000 руб., а ў 1811 г. – яшчэ 60 000 руб. для пабудовы і папаўнення фондаў бібліятэкі з мэтай набыцця кніг, абсталявання мінералагічнага кабінета [7, t. 1, s. 658; 2, t. 3, s. 539].

Віленскі ўніверсітэт меў не толькі пастаянныя штатныя і выпадковыя звышштатныя сумы ўтрымання. Згодна з інструкцыяй касіра Віленскага ўніверсітэта, распараджэннем міністра народнай асветы ад 17.08.1823 і загадам куратара да рэктара Віленскага ўніверсітэта ад 30.09.1823, у супольнай касе Віленскага ўніверсітэта павінны былі захоўвацца сумы:

1) уласна ўніверсітэцкая штатная;

2) пастаянная бенефіцыйная сума з даходаў духоўных маёнткаў, якая ўносілася сялянамі і трымальнікамі ў розныя тэрміны па кантрактах (паводле акта ад 04.04.1803 і імператарскага ўказа ад 04.03.1805);

3) часовая 7%-ная сума з капіталу ў 300 дукатаў, запісанага прафесарам Сарторыусам на клініку, з даходаў муроў, друкарні, іншых выпадковых крыніц;

4) экстраардынарная аднаразовая сума, прызначаная імператарскім загадам ад 03.06.1811, для ўтры-

мання мінералагічнага кабінета і бібліятэкі (у рэштках засталася 925 руб. 26 кап.);

5) выдаваемыя ўніверсітэтам зборы за патэнты і атэстаты ў адпаведнасці з пастановай ад 13.06.1817.

У распараджэнні Віленскага ўніверсітэта знаходзіліся і іншыя сумы, якія пералічваліся на ўтрыманне Віленскай гімназіі (штатная ад 18.05.1803, якая выдаткоўвалася з Віленскай казённай палаты тройчы ў год), эмерытаў, на школы ў Коўне, Крожах, на забеспячэнне дзейнасці школы парафіяльных настаўнікаў і арганістаў (паводле штата ад 09.07.1809), выдаваемыя з адукацыйнага фондушу 320 руб. серабром, прызначаныя на штогоднае ўтрыманне двух вучняў з фаміліі Віхертаў (пакінутыя сумы з Гродна), штогодная сума ў 5000 руб. серабром і банкаўскія працэнты з сум удоў і сірат школьных чыноўнікаў, згодна з імператарскім указам ад 08.11.1815, які выдаваліся з Віленскай казённай палаты з даходаў адукацыйнага фондушу.

Пасля 1803 г. паступалі яшчэ грашовыя сродкі з так званых пяці архіўных даходаў прыватных капіталаў вучняў, устаноў, прыватных фундатараў. Паводле імператарскага ўказа ад 23.01.1809 з Віленскай казённай палаты выдаткоўвалася штогод на ўтрыманне ўпаўнаважанага 2900 руб. серабром і яшчэ паводле старадаўняга штата высылалася на фінансаванне архіва адукацыйнага фондушу 1350 руб. серабром, разам – 4250 руб. серабром. Згодна з дэкрэтам Віленскай судова-адукацыйнай камісіі, ва ўніверсітэцкай касе меліся ў невядомай колькасці сумы з выпадковых аплат, якія паступалі ў Віленскую казённую палату ці размяшчаліся ў крэдытных установах пад працэнты. Да гэтых сум далучаліся даходы з уладанняў Трышэк і Вяцёр, якія былі атрыманы ад судовай камісіі і заставаліся ў кіраванні Віленскага ўніверсітэта за даўгі адукацыйнага фондушу. Нарэшце, у касе ўніверсітэта знаходзіліся дасылаемыя са школ сумы, прызначаныя для набыцця кніг, інструментаў і рознага навуковага дапаможнага абсталявання.

У той жа час Віленскі ўніверсітэт не меў права самастойна распараджацца пэўнымі сумами: казённай, выдаваемай з Віленскай казённай палаты тройчы ў год, згодна з уставам ад 15.11.1820, для ўтрымання дзяржаўных вучняў пры Медыцынскім інстытуце і штогоднай семінарскай у 15 000 руб. серабром, якая адпускалася, згодна з імператарскай пастановай ад 18.07.1803, на ўтрыманне Галоўнай духоўнай семінарыі пры ўніверсітэце за кошт складчыны са збораў рымска-каталіцкіх кляштару і дадатковага даходу з дому так званага папскага алюмната ўказам ад 20.02.1810, прызначанага на ўтрыманне той жа семінарыі [2, t. 1, s. 452–455; 5, s. 113–115].

Згодна з ведамасцю расходаў паезуіцкіх даходаў з 1803 па 1806 г., з агульнай сумы ў 574 824 руб. серабром на ўтрыманне Віленскага ўніверсітэта выдаткоўвалася 327 885 руб. 16,5 кап. (57 %), акрамя 70 000 руб. серабром, якія пералічваліся ў ведамства

Віленскага ўніверсітэта на асобныя патрэбы яго і вучылішчаў навукальнай акругі [8, стб. 777–780].

Віленскі ўніверсітэт карыстаўся мэтавымі паезуіцкімі даходамі з некалькіх маёнткаў, размешчаных на тэрыторыі беларускіх губерняў. З прычыны таго, што памешчык Магілёўскай губерні Гласко не выплачваў праэнтны па доўгу паезуіцкага капітала ў 12 333,33 руб. серабром былой Адукацыйнай камісіі, яго маёнтка Ваціёр (Вяцёр) Сенненскага павета (80 душ мужчын) паступаў у адміністрацыйнае кіраванне ў ведамства Віленскага ўніверсітэта [9, арк. 46–46 адв., 51–52]. У 1826 г. Віленскі ўніверсітэт атрымліваў 8440,94 руб. серабром даходаў з першых паезуіцкіх маёнткаў у Віцебскай і Магілёўскай губернях [10, с. 120]. Перададзеныя на яго карысць паезуіцкія маёнткі знаходзіліся ў арэндзе і былі абцяжараны даўгамі. У прашэнні ад 17.05.1824 віцебскаму генерал-губернатару М. М. Хаванскаму памешчык Сенненскага павета С. С. Вільчынскі прасіў прыпыніць продаж з публічнага торгу яго маёнтка Лаўрановічы за даўгі па маёнтку Вяцёр, арандуемага ім у Віленскага ўніверсітэта. Уся нядоімка ў 5471 руб. 60 кап. не пакрывала штогоднага даходу маёнтка ў 4820 руб. 23 кап., але перавышала банкаўскую закладную ацэнку прыгонных (за 25 мужчын і 15 жанчын выходзіла разам 8125 руб. з улікам кошту ў 250 руб. за мужчыну і 125 руб. за жанчыну) [1, арк. 1–2 адв., 8, 10, 16–16 адв.].

Яшчэ адной крыніцай прыбытку Віленскага ўніверсітэта выступалі так званыя бенефіцыйныя даходы. У 1805 г. Віленскаму ўніверсітэту было прадпісана абраць люстратараў для дакладнага вылічэння бенефіцыйных даходаў [4, т. 28, № 21649, с. 885–887]. У 1823 г. з 38 526 руб. 97,5 кап. серабром бенефіцыйных даходаў з рэшткай на патрэбы Віленскага ўніверсітэта адпускалася 10 649 руб. 75 кап. (27,6 %) [2, т. 1, с. 375–383].

Згодна са штатам ад 18.05.1803, да канца 1803 г. з 105 773 руб. 30,5 кап. (973 руб. 30,5 кап. рэштку і 104 800 руб., атрыманых у 1803 г.) было выдаткавана толькі каля паловы штогоднай штатнай сумы – 50 772 руб. 47,5 кап. (48 %) [2, т. 1, с. 323–327]. Аналіз дынамікі руху сум Віленскага ўніверсітэта за 1803–1823 гг. [2, т. 1, с. 323, 326–327, 330, 332, 334, 335, 337–339, 344–346, 350–352, 354, 359–360, 366, 367] сведчыць аб тым, што прыход фінансавых сродкаў з улікам рэшткаў перавышаў, за выключэннем 1812–1814 гг., штатнае штогоднае асігнаванне ў 105 000 руб. серабром. Але штогодныя расходы за асобныя гады (1803, 1807–1808, 1811–1814, 1820), як правіла, не дасягалі штатнай сумы (вагаліся ад 20 307 руб. у 1811 г. да 102 781 руб. у 1820 г.), часта ва ўніверсітэцкай касе заставаліся рэшткі грошай ад мінулых гадоў. У той жа час у астатнія гады назіралася фінансаванне ў звышштатных памерах (ад 108 379 руб. у 1810 г. да 147 072 руб. серабром з дататкам 532 руб. асігнацыямі ў 1816 г.). Гэта тлумачылася пагашэннем пазык і нявыдач у папярэднія гады і, як ужо адзначалася,

звышкештарнымі грашовымі паступленнямі ў асобныя гады.

Зразумела, што на аб’ёмы фінансавання Віленскага ўніверсітэта паўплывалі падзеі, звязаныя з разбуральным напалеонаўскім нашэсцем. У 1814 г. Віленскі ўніверсітэт разам з гімназіяй замест сумы ў 130 000 руб. атрымаў толькі 20 000 руб. серабром [7, т. 1, с. 744]. У час знаходжання ў 1807 г. на рэктарскай пасадзе Я. Снядэцкага ва ўніверсітэцкай касе было ў наяўнасці толькі 600 руб. пры 6000 руб. доўгу, які пасля 1813 г. павялічыўся да 50 000 руб. серабром. У дадатак штогод з бенефіцыйнай сумы ўніверсітэт павінен быў адлічваць 1000 руб. серабром на карысць спаленых і абрабаваных касцёлаў [7, т. 2, с. 414, 415]. З прычыны недахопу штатнай сумы ў пасэсараў паезуіцкіх уладанняў і трымальнікаў капіталаў у 1813 г. было пазычана 1352 руб. 70 кап. серабром, у 1814 г. – 5569 руб. 44,5 кап. серабром, у 1816 г. – 19 608 руб. 58,5 кап. серабром і 60 руб. асігнацыямі [2, т. 1, с. 365].

На велічыню расходаў універсітэта ўплывалі і адміністрацыйна-арганізатарскія здольнасці яго рэктараў. Апублікаваныя Ю. Бялінскім звесткі дазваляюць у цэлым прасачыць у дынаміцы структуру выдаткаў і высветліць суадносіны планавых і рэальных выдаткаў у Віленскім ўніверсітэце за 1803, 1805–1808, 1810–1814, 1816–1820, 1823 гг., хоць артыкулы расходаў не былі ўніфікаваныя і часам утрымлівалі несупадаючыя для параўнання даныя. Да таго ж, згодна з існуючай практыкай, з акладаў служачых у Віленскім ўніверсітэце адлічвалі 1 % на забеспячэнне шпіталаў, але за некаторыя гады ўказваліся намінальныя, а за іншыя – рэальныя сумы грашовых выдач. Зразумела, што з прычыны фактычных штогодных змен асабовага складу, часовасці і аднаразовага характару некаторых адміністрацыйна-гаспадарчых выдаткаў велічыня расходаў вагалася і магла не супадаць са штатным роспісам.

Як бачна з прыведзенай ніжэй табліцы, на фінансавую падтрымку розных катэгорый персаналу Віленскага ўніверсітэта выдаткоўвалася ад 62,8 (1805 г.) да 72,8 % (1823 г.) грошай, а на забеспячэнне функцыянавання пераважна нерухамай інфраструктуры – ад 37,2 (1805 г.) да 27,2 % (1823 г.). З 1805 па 1823 г. павялічыўся адносна паказчык расходаў на жалаванне выкладчыкам (з 50,7 да 59,6 %), дапаможнаму вучэбнаму персаналу (з 1,9 да 3,5 %), на ўтрыманне дапаможных навукова-даследчых і вучэбных устаноў (з 7,9 да 16,3 %), паменшыліся гаспадарчыя сумы грашовага забеспячэння (з 29,3 да 10,9 %). Амаль нязменнымі засталіся аклады адміністратараў (6–6,5 %) і фінансавыя сродкі, неабходныя для падрыхтоўкі настаўніцкіх кадраў (3,6–3,7 %).

Разгледзім больш падрабязна некаторыя важныя артыкулы выдаткаў Віленскага ўніверсітэта, неабходныя для фінансавага ўтрымання прафесарска-выкладчыцкага корпуса. Асноўны навуковы і вучэбны персанал Віленскага ўніверсітэта ўключаў выкладчыкаў розных ступеняў навукова-вучэбных дапаможных

Структура расходаў Віленскага ўніверсітэта ў 1805 і 1823 гг.

Артыкул выдаткаў	1805		1823	
	руб.	%	руб.	%
Аплата працы прафесарска-выкладчыцкага складу	54 694,59	50,7	64 023,11	59,6
Аплата працы дапаможнага вучэбнага персаналу	2100,00	2,0	3732,3	3,5
Аплата асобам з адміністрацыйнага апарату	6950,00	6,5	6477,54	6,0
Выплаты для падрыхтоўкі настаўнікаў	3882,00	3,6	3977,01	3,7
Утрыманне дапаможных навукова-даследчых і вучэбных устаноў, так званых школ, кабінетаў, бібліятэкі, батанічнага саду	8535,00	7,9	17 481,66	16,3
Гаспадарчыя (эканамічныя) выдаткі (утрыманне памяшканняў і служачых пры іх, набыццё рухомай і нерухомай маёмасці і інш.)	31 627,00	29,3	11 759,74	10,9
Разам	107 788,59	100,0	107 451,36	100,0

супрацоўнікаў (лабаранта хімічнай лабараторыі, садоўніка батанічнага сада, прэзектара анатамічнага кабінета, бібліятэкара з памочнікамі і інш.). Згодна са штатам 1803 г., на чатырох факультэтах павінны былі працаваць 32 прафесары, 12 ад'юнктаў (памочнікаў прафесараў), 4 цэнзары кніг, настаўнікі моў, «прыгожых» мастацтваў і фізічнага выхавання. У Віленскай Галоўнай школе ў штаце налічвалася 18 прафесараў, 14 ад'юнктаў, 3 лектары моў, механікі і прафесар музыкі. Як відаць, колькасць выкладчыкаў, якія чыталі 32 асноўныя і столькі ж дапаможных курсаў ці кафедр, у Віленскім універсітэце была павялічана. З 1803 па 1823 г. у Віленскім універсітэце працавала не менш за 125 прафесараў, у тым ліку прыкладна 56 % з іх, уключаючы 90 % прафесараў медыцыны, паходзілі з беларускіх зямель [2, т. 3, с. 107–366].

У 1803–1826 гг. у Віленскім універсітэце працавала ад 17 (1825 г.) да 49 (1823 г.) выкладчыкаў, у тым ліку ад 17 (1825 г.) да 27 (1812 г.) прафесараў, ад 6 (1818 г.) да 13 (1803 г.) ад'юнктаў, ад 9 (1816 г.) да 14 (1818–1823, 1826 гг.) іх памочнікаў. За ўвесь час існавання ўніверсітэта так і не былі заняты ўсе штатныя прафесарскія пасады, а таксама часткова пасады ад'юнктаў, акрамя 1803–1807 гг. Для заахвочвання прыезду на працу ў Віленскі ўніверсітэт замежных вучоных прадугледжваліся розныя фінансва-маёмасныя стымулы. Звычайна прафесары атрымлівалі штогод ад 900 да 1500 руб., а ад'юнкты – ад 300 да 500 руб. Да 1811 г. настаўнікам французскай і нямецкай моў плацілі па 500 руб., грэчаскай і англійскай – па 300 руб., мэтрам музыкі, танцаў і фехтавання – па 200 руб., разам – 2200 руб. (у 1818–1819 гг. 2475 руб.). Пасля 25 гадоў працы прафесар атрымліваў поўную эмературу. Прафесарам у 1805–1823 гг. супольна выплачвалі штогод ад 32 520 руб. (1807 г.) да 42 080 руб. 53 кап. (1811 г.). 12 ад'юнктам у 1805–1811 гг. адпускалі ад 4927 руб. 77 кап. (1811 г.) да 6000 руб. (1805 г.), у 1818 г. – 3173 руб. (іх памочнікам і намеснікам 5249 руб. 90 кап.), у 1819 г. – 4271 руб. 25 кап. (5156 руб. 17 кап.), у 1823 г. – 5501 руб. 37 кап. (4585 руб. 68 кап.). У цэлым прафесары і ад'юнкты, апроч штатнага жалавання, мелі магчымасць дадатковага заробку ці іншыя крыніцы грашовага ўтрымання. З цягам часу рабіліся ўдакладненні ў па-

мерах выплат асобных прадстаўнікоў выкладчыцкага корпуса.

Параўнанне памераў афіцыйных зарплат розных прафесараў, аналіз дыяпазону акладаў прафесарска-выкладчыцкага складу і навукова-вучэбных дапаможных супрацоўнікаў дазваляе зрабіць выснову, што ўлічвалася кваліфікацыйная адзнака, і ў цэлым высокакваліфікаваная інтэлектуальная праца аплачвалася вышэй. Дацэнты альбо лектары атрымлівалі ад 300 да 400 руб. штогод, ад'юнкты – 800 руб., звычайныя прафесары – 1500 руб., надзвычайныя прафесары (асобы, якія замяшчалі іх на пасадзе. – *A. E.*) – 1000 руб. штогод з дадаткам кватэр. Падобнае матэрыяльнае стымуляванне прыводзіла да таго, што пасля атрымання ступені звычайнага прафесара выкладчыкі спынялі працэс самаўдасканалення [12, с. 75].

Для высятлення ступені матэрыяльнага дабрабыту прафесарска-выкладчыцкага складу Віленскага ўніверсітэта неабходна вызначыць пакупніцкую здольнасць іх рэальных і намінальных заробкаў (зарплат і пенсій) з улікам узроўню цэн на тавары і паслугі ў горадзе. На жаль, за першую трэць XIX ст. вядомы толькі рознічныя цэны на жыта і авёс. Тым не менш, па меркаванні саміх удзельнікаў адукацыйнага працэсу, прафесарскі заробак у 1500 руб. без уліку дадатковых фінансавых сродкаў не забяспечваў прыдатнае сталаванне ў Вільні.

У цэлым у 1814 г. рэктар, 4 дэканы, 2 сакратары, 21 прафесар, астраном, 8 ад'юнктаў, 9 памочнікаў ад'юнктаў, настаўнікі моў, мэтры, прэзектар і ветэрынар супольна атрымалі 47 114 руб. У 1816 г. рэктару, 4 дэканам, 2 сакратарам, 23 прафесарам, астраному, 7 ад'юнктам, іх памочнікам, прэзектарам анатоміі і заатоміі, ветэрынару, наглядчыку мінералагічнага кабінета, настаўнікам моў і мэтрам выдалі 52 214 руб., у 1817 г. – 51 343 руб., у 1820 г. – 50 405 руб. Выплаты на забеспячэнне ганаровых пенсіянераў ці эмерытаў, удовам у 1805–1823 гг. не былі пастаяннымі і складалі, за выключэннем 1808 г., ад 4465 руб. (1810 г.) да 9797 руб. (1814 г.) і 17 499 руб. (1816 г.).

Такім чынам, устойлівае фінансвае забеспячэнне дзейнасці шматпрофільнага і шматструктурнага Віленскага ўніверсітэта за кошт асобных грашовых

фондаў, як мэтавых паезуіцкіх даходаў з нерухомых маёнткаў і капіталаў (уключаліся ў асаблівую групу агульнагубернскіх спецыяльных, але не дзяржаўных даходаў), так і бенефіцыйных збораў, дазваляла яму падтрымліваць у належным стане кадравы патэнцыял вышэйшай кваліфікацыі і матэрыяльна-тэхнічную базу. Вышэйшая навучальная ўстанова ў Вільні мела як сталыя штатныя, так і аднаразовыя непастаянныя выпадковыя звышштатныя фінансавыя сродкі ўтрымання. Да таго ж праўленне Віленскага ўніверсітэта мела магчымасць распараджацца сумами, якія прызначаліся на іншыя адукацыйныя мэты. Прыход грошай з улікам рэшткаў, за выключэннем 1812–1814 гг., пераўзыходзіў штатнае штогоднае асігнаванне. У той жа час штогодныя расходы за асобныя гады былі ніжэй, а ў некаторыя – вышэй за штатную суму. Гэта было абумоўлена як звышкаштарыснымі грашовымі паступленнямі ў асобныя гады, так і пагашэннем пазык і нявыдачай акладаў у папярэдні час.

Аналіз дынамікі структуры выдаткаў паказвае, што з 1805 па 1823 г. вырасла ўдзельная вага расходаў на выплату жалавання выкладчыкам, дапаможнаму вучэбнаму персаналу, на ўтрыманне дапаможных навукова-даследчых і вучэбных устаноў, паменшыліся сумы гаспадарчых расходаў і амаль нязменнымі засталіся сумы, якія адлічваліся на ўтрыманне адміністрацыйнага персаналу і падрыхтоўку педагагічных кадраў. Больш за палову прыбыткаў выдавалася на аплату працы прафесарска-выкладчыцкага складу. Гаспадарчыя (эканамічныя) выдаткі паглыналі да трэці даходаў. Абсалютная большасць грошай паступала на фінансаванне розных катэгорый персаналу. На падтрымку ў належным стане пераважна нерухомай інфраструктуры Віленскага ўніверсітэта накіроўваліся прыкладна трэць сум. Амплітуда памераў афіцыйных акладаў прафесарска-выкладчыцкага складу сведчыць аб тым, што пры аплаце працы педагогаў улічваліся іх кваліфікацыйны ўзровень: прафесары атрымлівалі прыкладна ў чатыры разы больш, чым лектары.

Спіс выкарыстаных крыніц

1. *Шариунов, В. А.* Виленский университет – «Alma mater» науки и образования Беларуси и Литвы / В. А. Шар-

унов // Выш. шк. – 2002. – № 3. – С. 66–70; № 4. – С. 72–76; № 5. – С. 46–49.

2. *Bieliński, J.* Uniwersytet Wileński 1579–1831: w 3 t. / J. Bieliński. – Kraków: Druk Anczyca i Spółki, 1899–1900. – Т. 1: Prawa. Urządzenia zewnętrzne. Majątek. – 1899. – 486 s.; Т. 3: Nauka. Zebrania. Uwagi ogólne. – 1900. – 734 s.

3. *Beauvois, D.* Szkolnictwo Polskie na Ziemiach Litewsko-ruskich 1803–1832: w 2 t. / D. Beauvois; pzd. I. Kania. – Rym: Fundacja Jana Pawła II; Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL, 1991. – Т. 1: Uniwersytet Wileński. – 383 s.

4. Полное собрание законов Российской империи: собрание 1-е с 1649 по 12 декабря 1825 г.: в 45 т. – СПб.: Тип. 2-го отд-ния собствен. его император. величества канцелярии, 1830.

5. *Bieliński, J.* [Szeliga]. Reforma Uniwersytetu Wileńskiego i Szkół Jemu Podwładnych za Rektoratu Twardowskiego. Dokumenta Urzędowe z «Teki» Twardowskiego / J. Bieliński [Szeliga] // Archiwum do dziejów literatury i oświaty w Polsce. – Kraków: Drukarnia «Czasu», 1897. – Т. 9. – С. 1–135.

6. Сборник постановлений по Министерству народного просвещения. – 2-е изд. – СПб.: Тип. В. С. Балашева, 1875–1876. – Т. 1: Царствование императора Александра I 1802–1825 гг. – 1875. – 1864 стб., 43 с., 44 стб.; Т. 2. Отд. 1. Царствование императора Николая I 1825–1839 гг. – 1875. – 1576 стб., 69 с., 54 стб.

7. *Baliński, M.* Pamiętniki o Janie Sniadeckim, Jego Życiu Przywatnem i Publicznem i Dziełach Jego: w 2 t. / M. Baliński. – Wilno: Nakładem i drukiem J. Zawadzkiego, 1865. – Т. 1. – VIII. – 919 s.; Т. 2. – 511 s.

8. Сборник материалов для истории просвещения в России, извлеченных из архива Министерства народного просвещения: в 4 т. – СПб.: 1893–1902. – Т. 3: Учебные заведения в западных губерниях 1805–1807 / введ. О. Крыжановского. – СПб.: Тип. А. П. Лопухина, 1898. – XXXVII, CXXVII с., 1186, 92, 200 стб.

9. Нацыянальны гістарычны архіў Беларусі (НГАБ). – Ф. 2254. Воп. 1. Спр. 4.

10. *Новоселов, А.* Ревизия профессором Сенковским белорусских училищ в 1826 г. Материалы для истории народного просвещения в Северо-Западном крае / А. Новоселов // Журн. М-ва нар. просвещения. – 1872. – Ч. 161, № 5. – Отд-ние 2. – С. 74–122.

11. НГАБ. – Ф. 1297. Воп. 1. Спр. 387.

12. *Rewkowski, Z.* Pamiętniki. Т. 1. Wilno. Ostatnie Lata Uniwersytetu. Na Prawach Rękopisu / Z. Rewkowski; z oryginału do druku przygotował, wstępem i przypisami opatrzył Witold Więśław. – Wrocław: Instytut Matematyczny Uniwersytetu Wrocławskiego, 2011. – 187 s.

Анотацыя

Артыкул прысвечаны вызначэнню крыніц даходаў, высвятленню структуры і дынамікі грашовага ўтрымання імператарскага Віленскага ўніверсітэта ў 1803–1823 гг. Аналіз даных разнастайных па паходжанні гістарычных крыніц і навуковай літаратуры дае падставу сцвярджаць, што ў структуры выдаткаў вышэйшай навучальнай установы ў Вільні асноўную частку расходаў складалі выплаты, якія прызначаліся для забеспячэння дзейнасці прафесарска-выкладчыцкага складу і розных катэгорый персаналу.

Abstract

This article is devoted to determining the sources of income, establishing the structure and dynamics of the financial maintenance of Vilnius Imperial University in 1803–1823. The analysis of data from various historical sources and scientific literature suggests that in the structure of expenses of the Vilnius higher education institution, the main share of expenses was made up of payments intended to support the activities of the teaching along with other various categories of staff.

«Историческое образование»: к вопросу определения

Ю. В. Новак,
аспирант,
Республиканский институт высшей школы

Многообразии трактовок понятия «историческое образование» наследуется из множества трактовок понятия «образование», которое сложилось в социогуманитарном знании. Так, в социологии образование предстает в первую очередь как социальный институт или как система образования. В педагогике к этим трактовкам присоединяются смыслы процессуальности, деятельности и образованности как некоего результата совместных познавательных и практических усилий обучающего и обучаемого. Философия же примет все приведенные трактовки, отдавая предпочтение тому или иному толкованию образования исходя из требований метода или предмета своего исследования.

Следует отметить, что историки, которые чаще, чем кто-либо, пишут об историческом образовании, меньше, чем хотелось бы, дают ему точное и ясное определение. Чаще можно видеть функциональное определение исторического образования, суть которого пытаются обозначить через перечисление или указание основных задач (познавательных либо социальных), которые надеются решить с его (исторического образования) помощью. И если историк или педагог не дает четкого определения историческому образованию, о котором пишет, то данное упущение в какой-то мере компенсируется присутствием эмпирических данных в самом тексте, на которые и опираются исследователи. Эмпирическая и фактическая составляющие и проясняют в целом значения употребляемых неэксплицированных понятий.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 21.06.2022.

Сложнее дело обстоит с философией и философией. Представим себе ситуацию, что наш воображаемый философ любит читать книги, но никогда не работал в архиве (как это делает историк) или никогда не преподавал и не имеет педагогического опыта, который есть у практикующего педагога. Но, как и любой другой человек, живущий в обществе, он образован и образовывается, т. е. непосредственно включен в процесс образования. Эта включенность дает ему возможность рассмотреть образование из него самого, феноменологически, с опорой на достижения, полученные по этой теме в смежных социогуманитарных науках.

Общественная потребность в историческом образовании складывается не сразу. Для этого человечеству необходимо было пройти долгий путь образовательной практики, не предполагающей историю в качестве предмета обучения. Изменения происходят в эпоху Возрождения, когда вместе с возрождением античных ценностей и идеалов переосмысливается ценностный статус самого человека. По мысли русского историка, социолога и педагога Н. И. Кареева, именно в гуманистической традиции Ренессанса закладываются основы европейского «общего образования» [1, с. 25–26]. В этот период образование осмысливается как фундаментальная человеческая потребность, не принадлежащая какой-то отдельной подсистеме или институту. Здесь впервые появляется идея «школы для человека», зарождающаяся не «в недрах государства, а в недрах самого общества» [1, с. 25].

Впервые идеалом общего образования становится «обладание идейным достоянием своего времени», или, по-другому, определенным уровнем духовного развития своей эпохи. Причем, как отмечает Н. И. Кареев, в самом обществе постановка вопроса о защите духовных потребностей личности исходит не из семьи, а из такой социальной группы, как интеллигенция [1, с. 27]. Именно последняя заинтересована в том, чтобы с помощью образования сохранять и воспроизводить максимально возможный уровень духовного развития личности (и цивилизации) на конкретном этапе развития общества. Этот принцип вполне применим и к историческому образованию, которое настолько же «образование», как и любое другое. Все остальные функции, которые могут приписываться историческому образованию, будут вторичны по отношению к первичной стратегической цели, которая ставится перед ним, а именно удовлетворение духовных потребностей личности и их развитие. Под «остальными функциями» образования здесь подразумеваются все общественно полезные и адаптационные навыки (профессиональные, гражданские, моральные). И вот оказывается, что они имеют подчиненный характер требований в отношении первичной цели образования.

Это важное замечание для нашего исследования, так как оно указывает на изначальную принципиальную

возможность образования быть в формах своего осуществления многообразным (как многообразны формы осуществления личности) и автономным (т. е. не быть собственностью какой-либо одной социальной группы или структуры, например, государства или церкви).

Свойство автономности образования в несколько радикальной форме изложения отстаивает богослов, педагог, философ и социальный критик Иван Иллич, представитель критико-эмансипаторского направления философии образования 70–80-х гг. XX в. Он разрабатывает понятие «deschooling», программу «дескуляризации общества», согласно которой существующая система образования современного капиталистического общества должна быть лишена монополии на определение и интерпретацию ведущих социальных ценностей и идеалов [2, с. 16–17]. Провокационное предложение И. Иллича не служит призывом к уничтожению школьного образования как такового. Образование, по И. Илличу, не тождественно системе образования или, если выразиться его языком, «обучающей школе-машине», характеризующейся такими минусами, как бюрократизация, индустриализация и ритуализация школы [3]. Образование как феномен, как фундаментальная потребность человека в самоопределении, формировании своего образа через развитие личности гораздо шире и многообразнее любых институциональных образовательных форм. Именно эту широту и многообразие образования и отстаивает И. Иллич.

В одном из своих определений образование рассматривается как «функция социума, обеспечивающая воспроизводство и развитие самого социума и систем деятельности» [4, с. 114]. И как функция социума образование распределено по всей системе человеческих отношений, не сводимо только к его организованным формам в виде специальных социальных институтов. Методолог В. Мацкевич отмечает, что «локализация функции образования исключительно в институтах, отвечающих за ее реализацию (как раз то, о чем пишет И. Иллич. – Ю. Н.), снижает адаптивность и жизнеспособность социальной системы в целом, ограничивает ее развитие, может приводить к культурному упадку, регрессу и деградации. В жизнеспособных и динамичных обществах в реализации функции образования в той или иной форме задействованы все структуры, институты и социальные субъекты» [4, с. 114].

Обе указанные трактовки образования – узкая (образование как институт) и широкая (образование как фундаментальная человеческая деятельность или как функция социума) – применимы и к историческому образованию. Действительно, говоря об историческом образовании, зачастую имеют в виду процесс его институализации, его представленность в определенной форме и организации, реализуемых на разных уровнях (средней и высшей школы), в образовательных стандартах и учебных программах. Наряду с этим су-

ществует и расширительная трактовка исторического образования, позволяющая включить в себя разнообразные формы исторического опыта людей (устная история, региональная история, история повседневности, коллективная память и т. д.), акцентируя внимание на субъективном переживании (присвоении) данного опыта, осмыслении и осознании в рамках индивидуального исторического сознания факта достижения нового уровня интеграции для всего человечества, единства и динамики исторического процесса.

Именно переживание и осознание достижения нового уровня социального единства, в первую очередь политического, а не культурного или духовного, представитель немецкой гуманитарной педагогики Эрик Венигер видел не только в качестве цели исторического образования, но и цели педагогики в целом. Трактовка Э. Венигера шла вразрез со «знаниевой», научной трактовкой цели исторического образования, популярной и распространенной в среде учителей истории первой половины XX в. Преподавание истории рассматривалось как чистое отражение исторической науки, и прогресс в «исторической образованности» отдельной личности заключался в расширении, умножении и углублении запасов исторического знания. К слову, упоминаемый выше Н. И. Кареев не разделял данную (научную) точку зрения на предназначение исторического образования, делая немаловажное уточнение, что запас приобретенного и усвоенного исторического знания в конечном итоге должен привести к качественной духовной трансформации человека, «к полноте его жизни» [1, с. 16–19]. Э. Венигер же полагал, что историческая дидактика не может быть свободной от реализации актуальных социальных задач и должна быть переориентирована на принцип политического образования. Цель исторического образования не в том, чтобы передавать достоверное знание, а в том, чтобы создавать единство и интеграцию народа как единого целого (национального, политического) [5; 6]. При таком подходе научное историческое знание играет всего лишь вспомогательную, утилитарную функцию.

Если посмотреть на обе трактовки исторического образования, в них можно увидеть сходство: историческое знание возникает как потребность в фиксации некоего нового состояния единства, достигнутого человеческим обществом на определенном этапе своего развития. Только в «знаниевой» трактовке исторического образования целью достижения такого единства будут духовные ценности (общечеловеческие ценности), а в условно «героической» трактовке цель единства и интеграции будет более утилитарной, идеологически окрашенной.

Изначальную принципиальную идеологическую ангажированность исторического знания в качестве его специфической черты отмечают многие исследователи. Так, российские историки в учебном пособии

по историографии истории России отмечают, что «зависимость историографии от политики проявлялась на всех этапах развития, начиная с летописного периода» [7, с. 17]. Можно привести пример с содержанием текста «Повести временных лет», анализ которого выявил его многослойность. Это связано с тем, что свод со временем переписывался, дополнялся согласно цели освещения основной темы – показать становление Древнерусского государства, его политический и культурный расцвет. Материал, находящийся в разнообразных и противоречивых источниках, «перерабатывался, нужное оставлялось, а то, что не относилось к теме, отбрасывалось» [7, с. 39]. В «Повести временных лет» достаточно полно отражены именно политические события того времени, тогда как общественная жизнь не привлекает внимания летописца. То есть с помощью исторического знания формируется не просто модель прошлого, а определенная модель прошлого, в данном случае патетико-героическая. В вопросе определения понятия «историческое образование» эта специфическая черта исторического знания (идеологическая ангажированность) проявляется в том, что в само определение списком добавляются различного рода социальные задачи, которые должны быть решены с помощью исторического знания: передача культурного и социального опыта, обучение и воспитание не только в интересах личности, но и в интересах общества и государства, нравственное и патриотическое воспитание и т. д.

Несмотря на очевидно преследуемую идеологическую цель, «Повесть временных лет» не следует ей полностью, сохраняя в своей структуре «присутствие» другой интерпретации исторической реальности, а именно протонаучной, «знаниевой». Это выражается в том, что, например, внутри самого текста летописец приводит различные толкования одного и того же исторического события и пытается при этом критически дать им оценку. «Несмотря на тенденциозное отношение к отдельным личностям и тем или иным историческим событиям, летописец порой приводит различные версии описываемого, при этом не только высказывая свое мнение, но и аргументируя его. Таким образом, уже на заре отечественной историографии появился труд, основанный на использовании большого количества источников, которые были подвергнуты критической переработке» [7, с. 40–41].

Как видно из приведенного выше примера, вопрос определения исторического образования затрагивает попутно и перманентно тему соотношения образования и науки: насколько историческое образование должно быть научным; должны ли образовательные практики подчиняться целям научной деятельности либо же, наоборот, историческая наука есть лишь новая, более развитая форма удовлетворения и выражения образовательных потребностей личности. Ответы на эти вопросы во многом будут зависеть от того,

что мы подразумеваем под образованием, наукой и научностью знания. Ведь понятия общественности историчны и конкретизируются в сложносоставных социокультурных отношениях и контекстах.

Общеизвестен факт, что теоретические и практические проблемы образования актуализируются в ситуациях кардинальных социальных изменений, влекущих за собой переустройство нормативных оснований общества в целом. Так, Н. И. Кареев в своем философско-методологическом анализе состояния исторического образования в России на начало XX в. отмечает в качестве причин, существенно повлиявших на трансформационную динамику образовательного процесса в Европе и России, свершившуюся социальную революцию и Первую мировую войну. Подобного рода исторические события заставляют пересмотреть или поставить под вопрос существующие в обществе символические, ценностные и смысловые позиции, которые занимают социальные элементы по отношению друг к другу. Это же касается и отношений исторической науки и исторического образования.

В российском историческом академическом сообществе в начале XX в. эта тема активно обсуждается на страницах «Исторического обозрения» (Я. Г. Гуревич, Н. И. Кареев, С. П. Сингалевич, Я. С. Кулжинский, В. Я. Уланов) и получает свое выражение в постановке вопроса о правомерности противопоставления истории как преподавания истории как науке [1, с. 42–61]. Н. И. Кареев отмечает, что такое противопоставление неправомерно. Если уж противопоставлять чему-то историю как науку, то не истории как преподаванию, а истории как искусству, так как «развитие исторической литературы шло от художественности к научности», а чисто научный, теоретический интерес к истории и на уровне общества, и на уровне индивидуального существования «появляется и развивается лишь на известной ступени умственного развития» [1, с. 46]. Тем не менее он считает, что историческая наука никогда не устранил исторической литературы (данный тезис впоследствии многократно подтвердился в лингвистических исследованиях второй половины XX в.), так как для целей образования первичный этап ознакомления с историческим знанием требует более конкретного, наглядного, более доступного и занимательного представления и выражения «для рядового любителя исторического чтения». А для этого больше подходит «литературная версия истории» (в современной терминологии ее называют историей-нарративом, историей-рассказом, историей-повествованием), которая представляет собой сочетание исторической правды и вымысла.

Начальное историческое образование не должно быть абстрактно теоретическим, и точно так же не должно быть только мифом, легендой и сказкой или историческим анекдотом. Задача литературной версии истории состоит не в том, чтобы непременно дать

точное историческое знание, а в том, чтобы сформировать первоначальный интерес к такого рода знанию, сформировать первичное представление о нем [1, с. 48]. Подача исторического знания в средней и высшей школах отличается не степенью научности преподавания истории (историческое образование любого уровня должно ориентироваться на соответствие «фактической истине»), а духовными потребностями, необходимость в удовлетворении которых требуется на определенной ступени развития личности. По версии историка В. Я. Уланова, единство всех этапов исторического образования обеспечивается не единством цели, а единством объекта изучения – прошлого. Но прошлое выступает объектом исследования и для исторической науки, следовательно, указания одного этого признака для определения специфики исторического образования будет недостаточно. Также специфику исторического образования пытаются определить через отношение истории к принципу номотетичности (Я. Г. Гуревич, В. Я. Уланов, Я. С. Кулжинский) и идеографичности (Н. И. Кареев), тем самым попутно демонстрируя отношение национальной историографической традиции к ключевым тенденциям развития европейской и мировой исторической мысли, в частности к дискуссии по этому поводу в рамках Баденской школы неокантианства (В. Виндельбанд, Г. Риккерт).

Таким образом, по Н. И. Карееву, главным фактором для исторического образования, где история рассматривается как учебный предмет, будет определение стратегической цели образовательной деятельности, и эта цель коррелирует в большей степени с целью общего образования (социальное производство), чем с целью исторической науки (производство знания) [1, с. 62]. Кроме того, Н. И. Кареев подчеркивает (и для нашего рассуждения это также важно), что приобретать историческое знание можно различными путями: не только через систему школьного или университетского образования, но и через другие социальные институты (семью, церковь, политику), социальную коммуникацию, путешествия, музеи и т. п. С его точки зрения (и мы ее разделяем), историческое образование не может быть вложено в определенные рамки и быть сведено к чему-то законченному, единому, цельному и простому по своему составу [1, с. 62]. Для того чтобы предположить возможность такого единообразия и завершенности исторического образования, необходимо допустить завершенность общественного процесса, в который включен сам человек и как его объект, и как его субъект. Принципиальная открытость и незавершенность исторического и общественного процессов базируются на экзистенциальной незавершенности самого человека, которому еще только предстоит стать человеком, личностью, осуществившись, оформившись в пайдею. Последняя понимается здесь как формирование человека на основе его приобре-

ния к предельному уровню человечности, который может быть достигнут (осознан, пережит, претворен в практике) и выражен в различных культурных формах, видах деятельности и общественных отношениях конкретного исторического периода и конкретной национально-культурной традиции.

Подводя итог, можно отметить следующее:

1. При определении понятия «историческое образование» ключевую роль играет прояснение стратегической цели, ради которой данный тип образования выделен в самостоятельную общественную деятельность. Стратегически историческое образование в большей степени коррелирует с целью общего образования (социальное производство, формирование личности), чем с целью научной деятельности (производство знания).

2. Цель исторического образования ориентирована в равной мере как на общественные, так и на индивидуалистические потребности, причем последние выбираются в качестве исходного пункта образовательной деятельности, так как развитие личности и ее духовные потребности (познание, творчество, свобода, полнота осуществления) в приоритете.

3. Понятие «историческое образование» исторично: обращение к анализу его значения тесно связано с динамикой общественной жизни, которая будет давать историческому образованию основания в виде ценностей и идеалов (научных или идеологических в широком смысле этого слова). Специфическое свойство исторических текстов (быть одновременно и историей-знанием, и историей-рассказом) позволяет сделать крен как в одну, так и в другую сторону.

4. В философии образования историческое образование трактуется узко (как система образования) и широко (как функция общества), и именно во втором смысле историческое образование может реализовываться посредством всего спектра институтов, отношений и социальных субъектов, что в итоге не просто обогащает обучаемого, а меняет качество его личности. Объект образования становится полноценным субъектом.

5. Историческое знание возникает как потребность в фиксации некоего нового состояния единства в исторической динамике, достигнутого человеческим обществом на определенном этапе своего развития. «Знаниевая» трактовка исторического образования, будучи сформулирована интеллигенцией, цель достижения такого единства будет видеть в защите духовных ценностей (общечеловеческих ценностей), а условно «героическая» трактовка – в утилитарных, конъюнктурных, идеологически окрашенных, социально ангажированных. Во втором случае не только историческое знание, но и сам человек приобретает черты утилитарности и теряет свою самоценность, превращаясь в средство для реализации целей, находящихся вне их.

Можно утверждать, что поднятая в статье проблема дефиниции «историческое образование» нуждается

в дальнейшем исследовательском внимании и требует более тщательного и полного анализа и экспликации в рамках социально-гуманитарного знания.

Список использованных источников

1. Кареев, Н. И. О школьном преподавании истории / Н. И. Кареев. – Петроград: Тип. М. М. Стасюлевича, 1917. – 220 с.
2. Огурцов, А. П. Образы образования. Западная философия образования. XX век / А. П. Огурцов, В. В. Платонов. – СПб.: РХГИ, 2004. – 520 с.
3. Иллич, И. Освобождение от школ. Пропорциональность и современный мир [Электронный ресурс] / И. Ил-

лич. – М.: Просвещение, 2006. – 149 с. – Режим доступа: https://royallib.com/book/illich_ivan/osvobogdenie_ot_shkol_proporsionalnost_i_sovremenniy_mir.html/. – Дата доступа: 30.05.2022.

4. Мацкевич, В. Образование / В. Мацкевич // Образоват. политика. – 2010. – № 1–2. – С. 114–120.
5. Weniger, E. Die Grundlagen des Geschichtsunterrichts. Untersuchungen zur geisteswissenschaftlichen Didaktik / E. Weniger. – Leipzig, 1926.
6. Weniger, E. Neue Wege im Geschichtsunterricht / E. Weniger. – Auflage, 1949.
7. Историография истории России: учеб. пособие для бакалавров / А. А. Чернобаев [и др.]; под ред. А. А. Чернобаева. – 2-е изд. – М.: Изд-во «Юрайт», 2014. – 552 с.

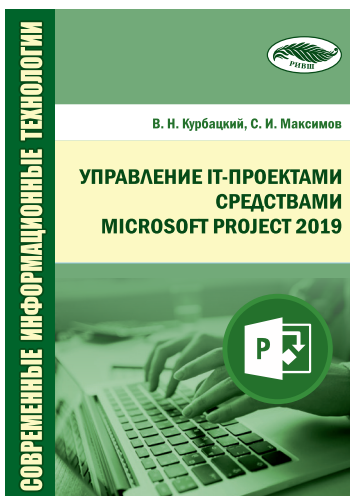
Аннотация

История как знание и учебная дисциплина по-прежнему остается под пристальным вниманием исследователей в различных областях социогуманитарных наук. При этом наблюдается отсутствие единства толкования самого термина «историческое образование», что зачастую создает неясность в понимании смыслов, закладываемых в содержание исторических и историографических текстов и их дальнейшей интерпретации. Данная статья представляет собой попытку экспликации понятия «историческое образование» на основе исследовательских традиций философии образования, философии истории и историографии (понимаемой в данном рассмотрении как теории и методологии истории).

Abstract

History as a knowledge and academic discipline continues to attract the attention of researchers in various fields of the social sciences and humanities. However, there is a lack of unity in the interpretation of the term «historical education» itself, which often creates ambiguity in understanding the meanings embedded in the content of historical and historiographical texts and their further interpretation. This article is an attempt to explicate the concept of «historical education» on the basis of the research traditions of philosophy of education, philosophy of history and historiography (understood here as theory and methodology of history).

**ГУО «Республиканский институт высшей школы»
Редакционно-издательский центр предлагает**



В. Н. Курбацкий, С. И. Максимов

**УПРАВЛЕНИЕ ИТ-ПРОЕКТАМИ
СРЕДСТВАМИ MICROSOFT PROJECT 2019**

Допущено Министерством образования Республики Беларусь в качестве учебного пособия для студентов учреждений высшего образования по техническим и экономическим специальностям

Учебное пособие содержит описание современных методов управления проектной деятельностью, методик оценки ИТ-проектов, планирования и управления временем, бюджетом и областью определения ИТ-проекта, а также практические задания, позволяющие определить и минимизировать затраты на данный процесс с помощью редактора Microsoft Project. Пособие рекомендуется применять как дидактический материал во время практических занятий по дисциплине «Управление ИТ-проектами». Кроме теоретической части оно включает в себя и практическую часть, в которой описывается ход выполнения индивидуального проектного задания с использованием Microsoft Project 2019.

Предназначено для студентов непрофильных специальностей вузов, слушателей учреждений дополнительного образования взрослых, а также всем, кто интересуется данной темой.

ISBN 978-985-586-583-5
Цена 16 руб. 97 коп.

Информацию о реализуемой учебной и методической литературе можно посмотреть на сайте www.nihe.bsu.by.
Заказы принимаются по адресу: 220007, г. Минск, ул. Московская, 15, к. 126, тел./факс 219 06 63.

Формирование собраний литературы по истории в библиотеках высших учебных заведений на восточнославянских землях Речи Посполитой в XVII–XVIII вв.

Е. С. Стройлова,
аспирант,
Республиканский институт высшей школы

В год исторической памяти в Республике Беларусь возникает естественный вопрос о том, когда история начала играть значимую роль в образовательном процессе. Постараемся ответить на этот вопрос на примере высших учебных заведений на восточнославянских землях Речи Посполитой.

Цель статьи – выявить, систематизировать и проанализировать наличие книг по истории, изданных в XVII–XVIII вв. в типографиях Виленской иезуитской академии (1579–1781 гг.) (Главной школы Великого княжества Литовского (1781 г. – конец XVIII в.), Главной виленской школы (после 1795 г. – 1803 г.)), Полоцкой иезуитской коллегии (1580–1812 гг.), Киево-Братской коллегии (1632–1658 гг.) (Киево-Могилянской академии (1658–1817 гг.), название «Киево-Могилянская» коллегия/академия введено в употребление с 1670 г.) и Львовской иезуитской коллегии (1608–1661 гг.) (Львовской академии с правами университета (1661–1773 гг.), Йосифинського университета (1784–1805 гг.)), в библиотечных собраниях данных высших учебных заведений в XVII–XVIII вв. В дальнейшем будем именовать эти высшие учебные заведения по их первому названию. Также рассмотрим, как воспринимали историю представители интеллектуальных элит восточнославянских земель Речи Посполитой указанного временного периода. Актуальность темы заключается в том, что в рамках данной статьи исследуются проблемы и закономерности развития книжного дела, становления истории как научной дисциплины, использования ее в образовательном процессе Речи Посполитой в рассматриваемый период. Научная новизна исследования определяется тем, что на основе анализа книг по исторической тематике есть возможность изучать представления элиты о своей истории.

Проведенное исследование позволило нам ввести понятие «литература по истории». Под книгами по истории мы понимаем материалы, в которых прямо (собственно исторические сочинения) или косвенно (панегирики, эпитафии, юбилейные издания) ставится цель передать современникам и последующим поколениям информацию исторического характера. На основе проведенного анализа представляем следующую авторскую классификацию книг по истории, изданных в XVII–XVIII вв. в типографиях Виленской академии, Полоцкой иезуитской, Киево-Могилянской и Львовской коллегий:

- литература по светской истории;
- книги по церковной истории;
- сочинения, которые содержат историческую информацию;
- биографические сочинения;
- литературные произведения, которые содержат историческую информацию.

На основании изучения собраний старопечатных изданий из современных библиотек и музеев Беларуси [1; 2], России [3; 4], Украины [5; 6], библиотек Литвы [7] и прочих стран, отечественной и иностранной историографии [8–12] был составлен общий список литературы по истории, включающий 449 источников, из них 352 – из Виленской коллегии, 39 – из Киево-Могилянской, 31 – из Полоцкой и 27 – из Львовской.

По результатам анализа данного корпуса источников (книг по истории) можно сделать следующие выводы.

В XVII–XVIII вв. в типографиях Виленской академии, Полоцкой иезуитской, Киево-Могилянской и Львовской коллегий появляется такой жанр, как «историческая книга». В связи с внутренним и внешним положением Речи Посполитой, социальным и религиозным статусом ее высших учебных заведений их библиотечные фонды еще не были в полной мере укомплектованы данной литературой. Наибольшим собранием обладала Виленская академия.

Из числа книг по истории, изданных в академических типографиях и использовавшихся в их образовательной деятельности, особо выделим учебные пособия (книги, в названиях которых указывалось, что они созданы в образовательных целях) и научные, справочные и иные издания, не адаптированные к нуждам образовательного процесса.

В XVII–XVIII вв. ни в одном рассматриваемом учебном заведении собрания учебных пособий по истории не оформились окончательно. В Виленской академии такое собрание было самым большим и разнообразным (сочинения по обобщающей всеобщей истории, историософские размышления, книги по истории Церкви, политические проекты, историко-географические и историко-статистические сочинения). Здесь учебники издавались как до, так и после разделов Речи Посполитой и присоединения города Вильно к территории Российского государства (1795 г.). Учебные пособия по истории (книги по всеобщей истории и истории отдельных стран, политические проекты, историко-географические сочинения) в типографии Полоцкой коллегии начали издаваться после включения Полоцка в состав Российского государства (1772 г.). В типографии Львовской коллегии немногочисленные учебники по всеобщей истории и учебные пособия историко-географического характера были изданы до присоединения Львова к Австрийской империи (1772 г.). Среди них некоторое количество учебников по истории было издано в первой половине XVII в. Учебники типографии Виленской академии датированы второй половиной XVII в., что свидетельствует о том, что в XVII в. на землях Речи Посполитой (не считая типографии Киево-Могилянской коллегии, где учебники по истории еще не издавались) история уже воспринималась как образовательная дисциплина, которую необходимо изучать в высших учебных заведениях.

Как научная дисциплина история лучше всего была представлена в изданиях типографии Виленской академии: книги по светской и церковной истории, сочинения историко-политического и историко-географического характера, биографические издания. В Киево-Могилянской коллегии этот процесс только начинался: изданные там книги лишь косвенно затра-

гивали светскую и церковную историю. Фрагментарно история была представлена среди изданий Львовской коллегии: историософские размышления, книги по истории Церкви и жизнеописания значимых персон Речи Посполитой. Типография Полоцкой коллегии не издавала в исследуемый период научной литературы по истории. На основании того, что одни из ранних научных изданий типографий Виленской академии и Львовской коллегии были изданы в первой половине XVII в., можно сделать вывод о том, что в это время история уже воспринималась элитой Речи Посполитой как научная дисциплина. Исключением здесь является Киево-Могилянская коллегия, издания которой датируются второй половиной XVII в.

Таким образом, закономерности издания, формирования и использования в XVII–XVIII вв. литературы по истории зависели от внутреннего и внешнего положения Речи Посполитой в исследуемый период. Политическая ситуация оказывала влияние на тенденции формирования собраний литературы по истории, издаваемой в XVII–XVIII вв. в типографиях высших учебных заведений Вильно, Киева, Львова и Полоцка. Киев вошел в состав Российского государства еще во второй половине XVII в. Остальные города стали частью Российского государства позже. Присоединение Киева и Полоцка к Российскому государству положительно сказалось на образовательной и книгоиздательской деятельности высших учебных заведений, расположенных на данных территориях, тогда как включение Львова в состав Австрийской империи стало причиной прекращения издания книг по истории в типографии Львовского университета.

В последний период существования Речи Посполитой были предприняты попытки реформ в образовательной сфере, связанные с деятельностью Образовательной комиссии (1773–1794 гг.). Ее деятельность имела новаторское значение и оказала влияние на формирование собраний литературы по истории в исследуемых высших учебных заведениях. Киево-Могилянская академия и Львовский университет в данном случае не представляют для нас интереса, так как в это время они уже принадлежали другим государствам и Образовательная комиссия могла оказать на них только косвенное влияние. В свою очередь в типографии Виленской академии книгоиздательское дело и до создания Образовательной комиссии было хорошо развито. В период работы комиссии в типографии Главной школы Великого княжества Литовского была напечатана первая родословная научного характера, а также ряд значимых изданий историко-статистического и историко-географического характера. Значительный вклад в процесс формирования собраний литературы по истории Образовательная комиссия внесла в типографии Полоцкой коллегии, где были изданы все выявленные в результате исследования книги по истории (книги по истории отдельных стран,

истории Церкви, политические трактаты, историко-географические и историко-статистические сочинения, торжественные оды).

Специфика государственного устройства Речи Посполитой оказывала влияние на язык изданий по истории. В типографиях иезуитских высших учебных заведений, особенно в Виленской академии, в XVII–XVIII вв. в основном издавалась литература по истории на польском языке, что свидетельствует о большом влиянии польской культуры на образовательную систему всей Речи Посполитой. Однако популярным оставался и латинский язык. С включением белорусских и украинских земель в состав Российского государства возросла роль русского языка – появляются издания по истории на русском языке. Особая ситуация была в Киеве, который еще во второй половине XVII в. вошел в состав Российского государства, соответственно, литература по истории в Киево-Могилянской коллегии издавалась на церковно-славянском и (реже) русском языках. На польском языке книги по истории в типографиях данного учебного заведения издавались как исключение.

Анализ изданий позволил выявить некоторые закономерности переиздания и востребованности литературы по истории. Интерес элиты восточнославянских земель Речи Посполитой вызывала литература по истории, представленная во всех блоках разработанной нами классификации. К ним относятся книги по светской истории (всеобщая история и история отдельных стран; издания, посвященные конкретным историческим событиям; родословия, комментированные гербовники и титулярники; историософские размышления), книги по церковной истории (библейская история и история Церкви; жития святых; полемические сочинения и проповеди), сочинения, которые содержат историческую информацию (политические проекты и трактаты; историко-географические сочинения), биографические сочинения (биографии и жизнеописания; панегирики, эпитафии, торжественные оды), литературные произведения (пьесы и поэмы).

Судя по закономерностям переиздания литературы по истории, элита Речи Посполитой в первой половине XVII в. интересовалась книгами по церковной истории, сочинениями, которые содержат историческую информацию, и биографическими сочинениями, а в конце XVII в. – книгами по светской истории. В XVIII в. возрастает интерес элиты к книгам по всеобщей истории, сочинениям о конкретных исторических событиях, книгам по истории Православной и Католической церковью, библейской истории, сочинениям о расколах, житиям святых, политическим трактатам. Особый интерес во второй половине XVIII в. вызывают книги по истории отдельных зарубежных стран, историософские размышления и историко-географические сочинения. В XVIII в. возрастает интерес к светской литературе по истории. Можно отме-

тить некоторые различия по тематикам книг между центрами книгоиздания. Так, в Вильно издавались в основном сочинения по истории отдельных стран, конкретных исторических событий, историософские размышления. Реже, но все-таки интересовались книгами по истории Церкви, житиями святых, политическими проектами, биографиями, панегирическими изданиями. В Киеве отдавалось предпочтение литературе по церковной истории (библейской истории, истории Православной церкви, полемическим сочинениям, книгам об истории расколов), а уже потом элита знакомилась с изданиями по светской истории (всеобщей истории). Во Львове доминировала литература по светской (всеобщей) истории и сочинения, которые содержат историческую информацию (историко-географические издания), а уже потом издавались книги по церковной истории. То, что небольшое количество переиздаваемой в типографии Полоцкой академии книг по истории весьма разнообразно по содержанию (история отдельных стран, история Католической церкви, историко-географические издания), свидетельствует об интересе элиты белорусских земель к данной проблематике.

Книги по истории в XVII–XVIII вв. вызывали особый интерес в среде духовенства Речи Посполитой, а также государственных и военных деятелей, деятелей культуры, ученых и историков Великого княжества Литовского и Польского королевства. Представители элиты Речи Посполитой нередко сами становились авторами сочинений по истории. Были случаи, когда интерес элиты вызывали сочинения по истории, принадлежащие авторству иностранных персон, как современников, так и древних авторов. Когда города Речи Посполитой (Вильно, Полоцк, Киев) входили в состав Российского государства, это не сказывалось негативно на деятельности типографий исследуемых высших учебных заведений. Существовавшие издательские традиции продолжали действовать некоторое время после вхождения этих центров в состав Российского государства. Иная ситуация наблюдается во Львове, отошедшем к Австрийской империи, – тематика книг существенно сократилась. Безусловным центром книгоиздательской деятельности на протяжении всего рассматриваемого периода был Вильно – столица Великого княжества Литовского. Были и другие города, но они не могли полноценно обеспечить издание учебной литературы по истории.

Таким образом, в результате исследования в научную сферу была введена неиспользуемая ранее дефиниция «литература по истории», дана авторская классификация собраний литературы по истории, изданной в XVII–XVIII вв. в типографиях высших учебных заведений Речи Посполитой (литература по светской истории; книги по церковной истории; сочинения, которые содержат историческую информацию; биографические сочинения; литературные произведе-

ния, которые содержат историческую информацию), установлено, что в исследуемый период история уже воспринималась в качестве научной дисциплины, книги по истории использовались в системе образования высших учебных заведений и вызывали интерес элиты Речи Посполитой.

Системный анализ литературы по истории позволил сделать вывод о том, что процесс формирования собраний литературы по истории в исследуемый период не завершился, хотя издания типографии Виленской академии отличаются разнообразием жанров. О главенствующей роли польской культуры в Речи Посполитой свидетельствует издание в типографиях высших учебных заведений большинства книг по истории на польском, реже – латинском языках. Иная ситуация сложилась в Киеве, особенно после его вхождения в состав Российского государства. Ситуация меняется в связи с разделами Речи Посполитой. Важным фактором была деятельность Образовательной комиссии, хотя она работала в период, когда государство было в кризисе, и не могла кардинально изменить ситуацию.

Подробный анализ обнаруженной в результате исследования литературы по истории, закономерностей ее переизданий, а также социального положения ее авторов позволил определить, что интерес к литературе по истории проявлялся у духовенства, государственных и военных деятелей, поэтов, историков, ученых и других представителей элиты. Интересуясь литературой по истории светского и религиозного характера, элита Речи Посполитой все больше отдавала предпочтение светской литературе. Вызывали интерес обобщающие сочинения по всеобщей истории, истории отдельных стран, истории Церкви, историко-географические сочинения и пр.

Представляется, что изучение данного опыта может быть интересно для подготовки учебных пособий, научных и справочных изданий, курсов и книжных выставок по истории образования в Беларуси.

Список использованных источников

1. Национальная библиотека Беларуси [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://nlb.by>. – Дата доступа: 01.02.2022.
2. Национальный исторический музей Республики Беларусь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.histmuseum.by/ru/>. – Дата доступа: 01.02.2022.
3. Российская государственная библиотека [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.rsl.ru>. – Дата доступа: 01.02.2022.
4. Московский государственный объединенный художественный историко-архитектурный и природно-ландшафтный музей-заповедник «Коломенское» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.mgomz.ru/ru>. – Дата доступа: 01.02.2022.
5. Національна бібліотека України імені В. І. Вернадського [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.nbuv.gov.ua>. – Дата доступа: 04.02.2022.
6. Национальный Киево-Печерский историко-культурный заповедник [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://kplavra.kiev.ua>. – Дата доступа: 01.02.2022.
7. Lietuvos mokslų akademijos vrublevskių biblioteka [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.mab.lt>. – Date of access: 01.02.2022.
8. Библиотека Радзивиллов Несвижской ординации: каталог изданий из фонда Центр. науч. б-ки им. Я. Коласа НАН Беларуси: XVII век / сост.: А. В. Стефанович [и др.]; редкол.: Н. Ю. Берёзкина (гл. ред.) [и др.]. – Минск: Беларус. навука, 2012. – 629 с.
9. Библиотека Радзивиллов Несвижской ординации: каталог изданий из фонда Центр. науч. б-ки им. Я. Коласа НАН Беларуси: XVIII век: в 4 кн. / сост.: А. В. Стефанович [и др.]. – Минск: Беларус. навука, 2013–2015. – Кн. 4.
10. Каталог стародрукованих книг, що зберігаються у Центральному державному історичному архіві України у м. Києві (ЦДІАК України) 1494–1764 рр.: каталог / ред. Ф. П. Шевченко [и др.]. – Київ: Українська книга, 1999. – 268 с. – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM).
11. Кнігадрук у Полацку (1774–1829): бібліяграфічнае выданне / уклад. М. Баўтовіч. – Полацк: Грэка-каталіцкая парафія Святапакутніка Язафата, 2015. – 203 с. – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM).
12. *Cepiene, K.* Vilniaus akademijos spaustuves leidiniai 1576–1805. Bibliografija / K. Cepiene. – Vilnius: Mokslas, 1979. – 540 p.

Анотация

На основании изучения собраний старопечатных изданий современных библиотек и музеев Беларуси, России, Украины и т. д., а также отечественной и иностранной историографии выявлены, систематизированы и проанализированы книги по истории, изданные в XVII–XVIII вв. в типографиях высших учебных заведений на восточнославянских землях Речи Посполитой и находившиеся в их библиотечных собраниях, введено понятие «литература по истории», приведена авторская классификация данных книжных собраний по истории. Показано, как воспринимался феномен истории представителями интеллектуальных элит восточнославянских земель Речи Посполитой данного временного периода.

Abstract

Based on the study of collections of early printed editions of modern libraries and museums of Belarus, Russia, Ukraine, etc., as well as domestic and foreign historiography, history books published in the 17th–18th centuries were identified, systematized and analyzed. In the printing houses of higher educational institutions in the East Slavic lands of the Commonwealth and were in their library collections. The concept of “literature on history” was introduced, the author’s classification of these book collections on history is given. It is concluded that when history becomes a separate scientific and educational discipline, how the phenomenon of history was perceived by representatives of the intellectual elites of the East Slavic lands of the Commonwealth of this time period.

Профессиональная идентичность субъекта культуры постмодерна как доминирующий биографический нарратив

К. В. Севастов

аспирант,

Республиканский институт высшей школы

Помимо внутренних кризисных состояний, постмодерн зачастую либо исключительно неконструктивно критикуется, либо категорически и безапелляционно отвергается. Данная позиция не призывает к смене социальной рефлексии над состоянием культуры постмодерна или же современной культуры в целом, а лишь анализирует одно из свойств субъекта в контексте многочисленных концептов постмодернистской культуры. Речь идет о профессиональной идентичности как свойстве современного субъекта, а также о биографическом нарративе как культурном феномене, обладающем именно постмодернистской размерностью.

В личностном самоопределении в культуре постмодерна актуализируется не только самоидентификация, но и самопрезентация – биографические нарративы. Проблема личностной идентификации возникла в силу быстро развивающегося в современной культуре экзистенциального кризиса, а также усиления рефлексивности как в сознании одного человека, так и общества в целом.

Биографический нарратив в процедурах личностного самоопределения в культуре постмодерна претерпевает значительные изменения: в постмодерне отсутствует система как система (в классическом понимании), но есть система, основанная на бессистемности (ризоме), а это значит, что своего рода нарративная стабильность субъекта сменяется нарративной переменчивостью, потому как в постмодернистской реальности постоянно приобретаемое актуальнее имею-

щегося. Другими словами, биографический нарратив предстает в виде субъективного инструментария для самопрезентации в обществе культуры постмодерна.

Для начала предположим, что собственное имя человека неотделимо от его личностного идентификационного конструкта и занимает в лингвистическом аппарате его идентификационных процедур значимое место. Безусловно, речь не идет о какой-либо мистификации имен. Дело в том, что личностно субъект не отделяет себя от собственного имени.

Так, разделом ономастики – антропонимией – определяется, что изучаемым «предметом является имя человека, входящее в контекст словесности и окруженное – подчас мифологизированным – ореолом. Имя – в широком смысле: включая и производные от него формы, и прозвище, и отчество, и фамилию, и псевдоним, и “недаром” созвучные с данным именем слова, и причуды этимологических (часто ложноэтимологических) ассоциаций» [1, с. 42].

Исторически сложилось так, что культурная коммуникационная традиция обязывала включать в личное имя (личное в данном случае демонстрирует ключевую важность контекста) патронимическое добавление, определяющее принадлежность к определенному роду и/или семейству (иногда это говорило о статусности – от того, кто чей, например, сын, образовывалась целая иерархия и тем самым определялась дальнейшая коммуникационная направленность), а также место происхождения и/или правления, как, например, в случае титулованных, знатных особ: Екатерина Арагонская (араг. *Catarina d'Aragón*, исп. *Catalina de Aragón*, англ. *Catherine of Aragon*), Эразм Роттердамский (лат. *Desiderius Erasmus Roterodamus*) и др. Но бывали случаи, когда одновременно употреблялись оба варианта, как, например, в случае Демосфена, чья антропонимическая модель выглядела так: Демосфенес Демосфенус Пэаниэус (др.-греч. *Δημοσθένης Δημοσθένους Παανιεύς*), т. е. Демосфен сын Демосфена из филы Пэания [2].

Таким образом, антропонимическая традиция предыдущих эпох не только демонстрирует статус субъекта внутри матрицы социальных коммуникаций, но и напрямую взаимодействует с его личностной идентичностью.

Говоря о субъективности наррации, важно определить, почему профессиональная идентичность субъекта современности в коммуникационном контексте служит своего рода коммуникативной защитой личностной идентичности. Важно, что далеко не всегда оба типа идентичности подразумевают одно и то же: личностное исключительно внутрисубъектное рефлексивное составляющее (и тем не менее зависящее от своего рода контекста, потому как, например, рефлексирование – процесс не постоянный, а интермиттирующий), в то время как профессиональное – нестатичное свойство, которое не только может изменяться со временем, но и зависит от контекста коммуникации (субъект, например, может быть одновременно философом, ученым, преподавателем, научным сотрудником и т. д.).

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 24.06.2022.

Внутри межсубъектной коммуникации (представим одного из субъектов вопрошающим, а другого – вопрошаемым) обычный на первый взгляд вопрос «Кто ты?» задается вопрошаемым не столько из-за любопытства, сколько из-за необходимости межсубъектного сравнения с вопрошаемым, для своего рода аутентификационных точек соприкосновения двух идентичностей. Это подводит к тому, что подобный диалог является не чем иным, как формой игры, феномен которой занимает особое место в философии постмодернизма.

Концепция Ж. Батая об игре [3], когда сама игра наличествует лишь как факт – без внешней цели либо причины, определяет игровой контекст как безграничность свободы надления субъектом смыслом того, что первоначально может не иметь смысла вовсе. Соответственно, понятие смысла как такового умалывается, за исключением той ситуации, когда смысл имеет лишь сама игра, но «смысл должен быть связан с присутствием» [3, с. 56], из чего следует, что в контексте философии постмодернизма смыслом обладает лишь субъект, который, в свою очередь, имеет выбор. Выбор же, учитывая беспольность и разновекторность постмодернизма, безграничен.

Тем самым игра сопрягает такие понятия, как «свобода» и «выбор», а также «преобразует формулу “свобода || выбор” в формулу “свобода = выбор” и, в свою очередь, обесценивая само понятие “свобода выбора”: свобода и есть выбор» [4, с. 325]. Исходя из этого, выбор теряет свою казалась бы непоколебимую идентификационную значимость, уступая понятию свободы первенство, потому как «концепция свободы абсолютна и не может быть ограничена выбором» [4, с. 325]. Соответственно, для освобожденного от неизбежности выбора субъекта смысл обретает лишь сама игра и сопутствующая ей абсолютная свобода в этой игре.

Под абсолютностью свободы подразумевается ее недостижимость в полной мере, потому как субъект не в состоянии освободиться от всех имеющихся контекстов – он просто перестанет существовать, быть субъектом как таковым.

В данном диалоговом контексте вопрошающего и вопрошаемого профессиональную идентичность (как результат профессиональной идентификации) можно определить как «собирательное и комплексное свойство субъекта» (но исключительно контекстуальное), цель которого – «самоотождествление с определенной социальной группой» [5, с. 23] (или, как минимум, с собеседником).

Безусловно важным является и тот факт, что данная игра – языковая игра (термин, введенный Л. Витгенштейном), которая основывается (как и любая другая игра) на определенных контекстах и правилах игры [6]. Так, по Л. Витгенштейну, языковая игра – это своего рода примитивная форма языка. Форма без «ментального тумана», благодаря которой при добавлении к ней новой формы образуется построение более сложной по своей структуре формы [7, с. 45–46].

Важно отметить, что с нейролингвистической точки зрения язык противостоит сенсорному хаосу, а также

обеспечивает ментальную репрезентацию поступающей информации и, таким образом, вербально объективизирует индивидуальный опыт субъекта, обеспечивая не только коммуникацию, но и описание реальности [8, с. 395]. Более того, «язык, будучи культурным феноменом <...> соединяет объекты внешнего мира <...>, используя конвенциональные семиотические механизмы» [8, с. 33].

Но самое важное то, что «язык дает возможность строить и организовывать сложные коммуникационные сигналы и обеспечивать мышление – формирование концептов и гипотез о характере, структуре и законах мира» [8, с. 78]. Соответственно, ключевым в данном рассуждении выступает тот факт, что, помимо наличия коммуникационной функции в языке, сам он является средством мышления.

Применительно к контексту отмечается, что «пришествие в язык выглядит как обретение карты, отделяющей территорию говорящего субъекта от невидимого <...>, говорящее существо не вводится и не рождается, но вбрасывается в язык <...>, который есть пустота, что производит означение и субъективность» [9, с. 70]. Здесь, как и в случае надления смыслом лишь самой игры и ее наличия (а в данном рассуждении о профессиональной идентичности – контекста), «прыжок в язык может только повторяться, но никогда не аннулируется, если мы должны продолжать говорить» [9, с. 71]. Исходя из этого профессиональная идентификационная значимость заключена исключительно в контекстуальности, потому как «ничто не будет иметь места, кроме самого места» [9, с. 71].

Определив, что в глобализированной реальности культуры постмодерна профессиональные аспекты идентичности превалируют над личностными, отодвигая их на второй, а точнее – внутрисубъектный план, можно утверждать, что при субъект-субъектном взаимодействии для обоюдного ментального сближения достаточно найти точки соприкосновения с профессиональной идентичностью друг друга; личностная же идентичность в этой коммуникации (а точнее – ее контекст) уходит на второй план. Тем не менее часть задачи, поставленной в данном рассуждении, остается открытой. А именно: что же происходит в ментальности субъекта в тот момент, когда ему нужно ответить на тот самый идентификационный вопрос?

Субъект ассоциирует себя в первую очередь с собственной личностью или ее неотъемлемой составной частью (тут закономерным будет опереться на психоаналитические концепции самости и личности, когда «самость можно определить как внутренний регулирующий центр, отличающийся от личностного сознания <...>, является центром, постоянно направляющим развитие и созревание личности» [10, с. 165]).

В момент ответа на идентификационный вопрос у вопрошаемого происходит переключение языкового кода с личного на профессиональный: подсознательно вопрошаемый примитивизирует свой ответ, переключаясь с личностной идентичности на профессиональную для более вероятных, как уже описывалось

выше, аутэнтыфікацыйных крок супрацьстаяння. Важна, што ў момант так называемай прымітывізацыі пры пераключэнні языковага кода адначасова адбываецца свайго роду ўнутрысуб’ектнае услабленне – пераход ад статычнага асабістага да кантэкстуальнага прафесійнаму.

Із гэтага следуе яшчэ адзін важны момант. С кроку згляду філасофіі постмодэрнізму ўсе ў асяродку рэальнасці не што іншае, як набір кодаў. І язык – ў першую ачэрэду. І ўсе жа услабняюцца і напалняюцца савакупнасцю языковых кодаў можна прадставіць ў выглядзе тэкста, які з кроку згляду постмодэрнісцкай парадыгмы нестатычна, самазаамагаваны і вторычна ў прынцыпе. Там больш што ў выпадку ідэнтыфікацыйнага пытання языковая ігра прадстае ў выглядзе дыялога, які, ў сваю ачэрэду, з’яўляецца тэкстам з двайным аўтарствам.

У тое жа час, як адзначаецца, дыялагічнае саотнашэнне двух тэкстаў прадстае ў выглядзе інтэртэкста [11, с. 173], саответствана, інтэртэкстуальнасць (тэрмін, уведзены Ю. Крестевай) [12, с. 47–48] – тэксталагічная канекцыя ўнутры савакупнасці тэкстаў.

Не толькі функцыянальнасць тэкста, но і яго існаванне ў цэлым не прадстае магчымым без яго базіравання на ўжо існуючых тэкстах, што апрадзеленым абразам ўпісваецца ў постмодэрнісцкую парадыгму ўсеабаагага вторычнасці. Другімі словамі, кожны тэкст рэмінісцентаў па сваёй сутнасці. І здысь важна адзначыць такія адгалінаванні ад абаагага канцэпцыі тэкстуальнасці, як прататэкст (сваёга роду тэксталагічны патэрн; істок паследуючага тэкставага пастроення), а такжа метатэкст (т. е. тэкст ўнутры самага тэкста; тэкст-тэкставага інтэрпрэтацыя). Важна, што ў залежнасці ад кантэкста тэкст як таковага можа быць аднамоментаўна як прататэкстам, так і метатэкстам. Можна праследзіць безусловную карреляцыю рэфлексіўных ідэнтыфікацыйных працэдураў са тэксталагічным кантэкстуальным апаратам.

Ітак, калі ідэнтычнасць ў цэлым разглядаць як самааналітычны тэкст, то магчыма абабразаць формулу ідэнтыфікацыйных працэдураў ў наступным выглядзе:



Такім абразам, ўнутры рэальнасці культуры постмодэрна прафесійнальная ідэнтычнасць суб’екта з’яўляецца кантэкстуаўна дамінаруючым біаграфічным нарратывам. У цэлым кантэкстуальнасць, а ў некотрых выпадках і нестабільнасць біаграфічнага нарратыва ўсеацэла ўпісваюцца ў дзве парадыгмаўна ўстаўнакы філасофіі постмодэрнізму: жыццё з’яўляецца іграй і ўсё сусвет з’яўляецца тэкстам.

Спісок іспользаваных істочнікаў

1. *Ілюшын, А. А.* Антропонамія / А. А. Ілюшын // Літэратурная энцыклапедыя тэрмінаў і паняццяў / пад рэд. А. Н. Ніколкаіна. – М.: Інтелвак, 2001. – С. 42–44.
2. *Рымша, В. П.* К ізучэнню дрэвніх антропонамічных сістэм. Грекі і рымляне / В. П. Рымша // Сістэмы лічынных імен у народаў сусвету / В. П. Рымша; пад рэд. М. В. Крьюкава. – М., 1989. – С. 368–374.
3. *Батай, Ж.* Внутренний опыт / Ж. Батай; пер. с фр. С. Л. Фокаіна. – СПб.: Аксиома: Мифрил, 1997. – 336 с.
4. *Севастов, К. В.* Проблема самоидентификации в культуре постмодерна / К. В. Севастов // Научные труды Республиканского института высшей школы. Философско-гуманитарные науки: сб. науч. ст. / редкол.: В. А. Гайсёнок (пред.) [и др.]. – Минск: РИВШ, 2020. – Вып. 19. – С. 319–326.
5. *Севастов, К. В.* Образование и идентичность: локализация кризиса в культуре постмодерна / К. В. Севастов // Вопросы педагогики и психологии: монография / редкол.: Ж. В. Мурзина, О. Л. Богатырева. – Чебоксары, 2021. – Гл. 1. – С. 17–24.
6. *Витгенштейн, Л.* Философские исследования / Л. Витгенштейн; пер. с нем. Л. Добросельского. – М.: АСТ, 2018. – 352 с.
7. *Витгенштейн, Л.* Голубая и коричневые книги: предварительные материалы к философским исследованиям / Л. Витгенштейн; пер. с англ. В. А. Суровцева, В. В. Иткина. – Новосибирск: Сиб. университет. изд-во, 2008. – 256 с.
8. *Черниговская, Т. В.* Чеширская улыбка кога Шредингера: мозг, язык и сознание / Т. В. Черниговская. – М.: АСТ, 2021. – 496 с.
9. *Николчина, М.* Значение и матерубийство. Традиция матерей в свете Юлии Крестевой / М. Николчина; пер. с англ. З. Бабляна. – М.: Идея-Пресс, 2003. – 180 с.
10. *Человек и его символы.* К. Г. Юнг, М.-Л. фон Франц, Дж. Л. Хендерсон, И. Якоби, А. Яффе: сб. тр. / редкол.: С. Н. Сиренко (гл. ред.) [и др.]. – М.: Медков С. Б.: Серебряный нити, 2016. – 352 с.
11. *Крестева, Ю.* Избранные труды: разрушение поэтики / Ю. Крестева; пер. с фр. Г. К. Косикова, Б. П. Нарумова. – М.: РОССПЭН, 2004. – 656 с.
12. *Крестева, Ю.* Семиотика: исследования по семанализу / Ю. Крестева; пер. с фр. Э. А. Орловой. – М.: Академ. проект, 2013. – 285 с.

Аннотация

В статье анализируется феномен профессиональной идентичности и его развертывание внутри коммуникации, место и роль интрабиографической нарративной субъекта культуры постмодерна в идентификационных процедурах. Коммуникативная составляющая биографического нарратива сравнивается с постмодернистской концепцией феномена игры. Проводится параллель между диалогом и языковой игрой, что впоследствии позволяет определить текстуальность идентификационных процедур субъекта культуры постмодерна.

Abstract

The article analyzes the phenomenon of professional identity and its deployment within communication, and also describes the place and role of intrabiographical narration of the subject of postmodern culture in identification procedures. The communication component of the biographical narrative is compared with the postmodern concept of the game phenomenon. A parallel is drawn between the dialogue and the language game, which makes it possible to subsequently determine the textuality of the identification procedures of the subject of postmodern culture.