



ISSN 2076-4383

ЗАСНАВАЛЬНІКІ:
МІНІСТЭРСТВА АДУКАЦЫІ РЭСПУБЛІКІ БЕЛАРУСЬ
БЕЛАРУСКІ ДЗЯРЖАЎНЫ ЎНІВЕРСІТЭТ

РЭДАКЦЫЙНАЯ КАЛЕГІЯ:

В. А. Гайсёнак (*галоўны рэдактар*),
А. Д. Кароль (*намеснік
галоўнага рэдактара*),
С. В. Харытончык (*намеснік
галоўнага рэдактара*),
В. В. Багатырова, Н. П. Баранава,
В. А. Богущ, І. В. Войтаў,
А. М. Данілаў, Д. У. Дук, А. І. Жук,
С. А. Каспяровіч, М. А. Кіркор,
В. М. Карэла, В. І. Качурка,
Д. М. Лазоўскі, І. А. Марзалюк,
Г. У. Пальчык, С. І. Раманюк,
Г. М. Сендзер, А. В. Сікорскі,
С. А. Хахомаў, С. А. Чыжык,
В. Ю. Шуцілін

РЭДАКЦЫЙНЫ САВЕТ:

П. І. Брыгадзін, В. М. Ватыль,
А. В. Данільчанка, В. Л. Жук,
Ч. С. Кірвель, У. С. Кошалеў,
Г. М. Кучынскі, С. В. Рашэтнікаў,
Д. Г. Ротман, В. В. Самахвал,
А. Л. Толсцік, М. Ц. Ярчак,
Я. С. Яскевіч

Адкажны сакратар

В. М. Карэла
Карэктар **Н. В. Баярава**
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 05.04.2021.
Папера афсетная. Рызаграфія.
Фармат 60×84¹/₈. Наклад 175 экз.
Ум. друк. арк. 6,74. Заказ № 4п.

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 BY34AKBB36329000030545100000
у ЦБП № 510 АСБ «Беларусбанк»,
БІК АКBBVY2X.

ПАЛІГРАФІЧНАЕ ВЫКАНАННЕ

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

Вышэйшая школа

Навукова-метадычны
і публіцыстычны часопіс

2(142)'2021

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 навук.

© Рэдакцыя часопіса «ВШ»

У нумары

Даследаванні

- Сямак А., Самахвал В.* Чарговыя вынікі сусветнага вебаметрычнага рэйтыngu ўстаноў вышэйшай адукацыі: аналіз па рэгіёнах і профілях дзейнасці 3
- Канаішэвіч Т., Воранава Н., Шумская М., Пальчык Г.* Удасканаленне працэсу фарміравання базавых прафесійных кампетэнцый у студэнтаў 1–2-га курсаў тэхнічных спецыяльнасцей 6
- Болтач А., Борташ А., Маслоўская А., Доўнар І., Курстак І.* Сацыяльна-псіхалагічныя асаблівасці вучэбна-прафесійнай матывацыі і адаптацыі першакурснікаў..... 13

Ідэалогія і выхаванне

- Слука А.* Сістэма выхавання моладзі ў працэсе кансалідацыі грамадства 16

- Рэклама** 21, 36

Скарбніца вопыту

- Вашко А.* Праблема актуалізацыі філасофскіх ведаў для студэнтаў: вопыт выкладання ў медыцынскім універсітэце 22

Асоба

- Вараб'ёў В.* Журфакаўскі метраном кампетэнтнасці: памяці прафесара Б. В. Стральцова 28

Свет кніг

- Лебядзінскі С.* Руская мова як замежная. Пачатковы этап навучання 30

Навуковыя публікацыі

- Мацэвіч М.* Дыялектыка сэнсаў у сістэме вышэйшай школы..... 31
- Ксенафонтаў В.* Антрапасфера як важнейшы тэатр сучаснай вайны 37
- Петацэнка Г.* Узмацненне ідэалагічнай кампаненты навучальнага працэсу ў савецкай вышэйшай школе ў 1920-я гг. 41
- Калтацэнка А.* Геаграфія замежных адукацыйных падарожжаў магнатаў Вялікага Княства Літоўскага ў другой палове XVI–XVIII ст. 45
- Цішчанка А.* Палітыка адміністрацыі Д. Трампа ў галіне вышэйшай адукацыі ЗША (2017–2020 гг.) 50
- Манкевіч Ж.* Асаблівасці распрацоўкі і прымянення ў навучальным працэсе цэнтралізаваных графічных апор (псіхалага-педагагічны аспект) 54

Очередные итоги мирового вебометрического рейтинга учреждений высшего образования: анализ по регионам и профилям деятельности

Е. А. Семак,

заведующий кафедрой управления и экономики
высшей школы, кандидат экономических наук, доцент,

В. В. Самохвал,

профессор кафедры управления и экономики высшей
школы, доктор химических наук, доцент;
Республиканский институт высшей школы

Актуальной задачей учреждений высшего образования (УВО) является повышение их конкурентоспособности на рынке образовательных услуг, на что в определенной мере влияет занимаемая ими позиция в международных рейтингах. Наибольший интерес вызывают результаты мирового вебометрического рейтинга (Webometrics), составляемого с 2004 г. испанской исследовательской группой на основе анализа информации, размещаемой на сайтах УВО, и оценки публикационной активности сотрудников [1; 2]. Популярность этого рейтинга обусловлена тем, что в настоящее время он является единственным мировым рейтингом, в котором ранжируются все УВО мира, присутствующие в глобальной сети. Кроме того, возможность автоматизации анализа сайтов и отсутствие процедур сбора информации от самих УВО и от экспертов в области высшего образования позволяют более оперативно подводить его итоги в сравнении с другими рейтингами. В настоящее время итоги рейтинга публикуются дважды в год – в июле и январе.

Одним из недостатков действующих мировых рейтингов, в том числе и вебометрического, является то, что в ряде случаев в качестве индикаторов применяются не самые значимые показатели деятельности УВО

с точки зрения их социальных миссий и решаемых задач. Например, применение одинаковых индикаторов оценки деятельности технических УВО и УВО культуры и искусств вряд ли можно считать оправданным. В то же время технология проведения вебометрического рейтинга дает возможность выделять отдельные группы УВО по профилям их образовательной и научной деятельности и проводить в автоматическом режиме сравнительный анализ их позиций как в мире, так и в отдельных регионах или странах. Тем самым появляется возможность ранжирования УВО отдельно по каждому профилю или региону.

По итогам вебометрического рейтинга, выполненного в 2013 и 2014 гг., был проведен анализ усредненных значений позиций первых десяти УВО в рамках стран СНГ отдельно по семи профилям: классические университеты, технические, педагогические, экономические, медицинские, аграрные УВО, УВО культуры и искусств (рис. 1) [1; 2].

На рис. 1 приведены результаты этого анализа, которые позволили сделать вывод о наличии определенных закономерностей в изменении позиций УВО в данном рейтинге в зависимости от профиля их деятельности.

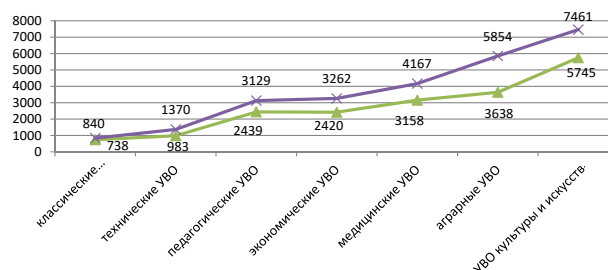


Рис. 1. Средние значения позиций первых десяти УВО в своих профилях в рамках СНГ в мировом вебометрическом рейтинге (× – 2013 г., ▲ – 2014 г.)

В статье выполнен анализ результатов вебометрического рейтинга, проведенного в июле 2020 г. (таблицы 1–3).

Нами также выполнен сравнительный анализ позиций однопрофильных белорусских УВО в мировом вебометрическом рейтинге, которые были опубликованы в июле 2015 и 2020 гг. (таблица 3).

Таблиця 1

Перечень УВО мира, занявших в июле 2020 г. в вебометрическом рейтинге первые места, и средние значения позиций в мире для первых десяти УВО в своих профилях

Профиль УВО	Первые в мире УВО в своем профиле и их позиции в мировом вебометрическом рейтинге	Средние значения позиций в мире первых десяти УВО в своем профиле
Классический университет	Гарвардский университет (США) – 1	6
Технический или технологический	Массачусетский технологический институт (США) – 3	87
Медицинский	Шанхайский медицинский университет (КНР) – 118	539
Аграрный	Китайский сельскохозяйственный университет (КНР) – 435	963
Экономический	Лондонская школа экономики и политических наук (Великобритания) – 180	994
Культуры и искусств	Национальная консерватория искусств и ремесел (Франция) – 1020	2969
Педагогический	Педагогический университет Кракова (Польша) – 2021	3562

Таблиця 2

Перечень УВО СНГ, занявших в июле 2020 г. в вебометрическом рейтинге первые позиции в своих профилях, и средние значения позиций в рамках СНГ для первых десяти УВО

Профиль УВО	Первые УВО СНГ в своем профиле и их позиции в мировом вебометрическом рейтинге	Средние значения позиций первых десяти УВО в рамках СНГ в своем профиле
Классический университет	Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова – 211	864
Технический или технологический	Санкт-Петербургский политехнический университет – 684	1356
Экономический	Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» – 501	3524
Медицинский	Первый государственный медицинский университет имени И. М. Сеченова – 2681	3856
Педагогический	Томский государственный педагогический университет – 2585	4452
Аграрный	Белгородская государственная сельскохозяйственная академия имени В. Я. Горина – 5113	6056
Культуры и искусств	Московская государственная консерватория имени П. И. Чайковского – 6336	9614

Таблиця 3

Перечень белорусских УВО, находящихся в 2015 и 2020 гг. по итогам мирового вебометрического рейтинга на первых позициях в своих профилях

Профиль УВО	УВО, занявшие первые позиции в своем профиле в рамках Беларуси в мировом вебометрическом рейтинге в июле 2015 г., и величины их позиций в мире	УВО, занявшие первые позиции в своем профиле в рамках Беларуси в мировом вебометрическом рейтинге в июле 2020 г., и величины их позиций в мире
Классический университет	Белорусский государственный университет – 609	Белорусский государственный университет – 755
Технический или технологический	Белорусский национальный технический университет – 2718	Белорусский национальный технический университет – 2540
Медицинский	Белорусский государственный медицинский университет – 3768	Гродненский государственный медицинский университет – 3304
Экономический	Белорусский государственный экономический университет – 5776	Белорусский государственный экономический университет – 4876
Аграрный	Гродненский государственный аграрный университет – 8655	Белорусская государственная сельскохозяйственная академия – 5202
Педагогический	Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка – 9395	Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка – 5412
Культуры и искусств	Белорусский государственный университет культуры и искусств – 8369	Белорусский государственный университет культуры и искусств – 8079

С целью изучения динамики изменения средних значений позиций белорусских УВО в мировом веб-метрическом рейтинге проанализированы результаты ранжирования, выполненного в 2016 и 2020 гг. (рис. 2). В шести профилях из семи за пятилетний период произошло заметное улучшение средних значений позиций белорусских УВО (таблица 4). При этом показатели средних значений позиций медицинских УВО оказались лучше, чем у классических университетов.

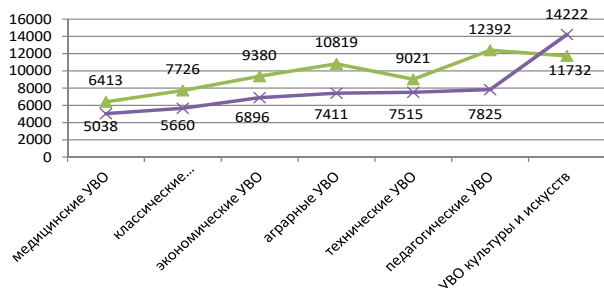


Рис. 2. Средние значения позиций однопрофильных белорусских УВО в мировом веб-метрическом рейтинге (▲ – 2016 г., × – 2020 г.)

Таблица 4

Величины улучшения средних значений позиций белорусских УВО в мировом веб-метрическом рейтинге за период с 2016 по 2020 г.

Профиль УВО	Величины улучшения средних значений позиций белорусских УВО в веб-метрическом рейтинге за пятилетний период
Педагогический	4567
Аграрный	3408
Экономический	2484
Классические университеты	2066
Технический и технологический	1506
Медицинский	1375

Как и ожидалось, на средние значения позиций первых десяти УВО в рамках мира, СНГ и Беларуси в веб-метрическом рейтинге влияет их профиль, однако последовательность в расположении профилей на соответствующей диаграмме в 2020 г. иная, чем в 2013 и 2014 гг. При этом, как и в рамках СНГ, лучшие позиции у классических и технических УВО.

В таблице 3 приведен перечень белорусских УВО, находящихся в 2015 и 2020 гг. на первых позициях в своих профилях.

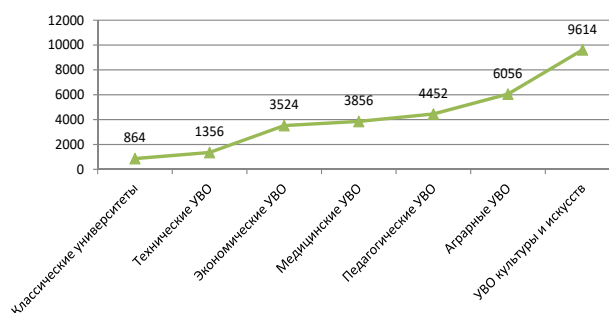


Рис. 3. Средние значения позиций первых десяти УВО СНГ в веб-метрическом рейтинге в 2020 г.

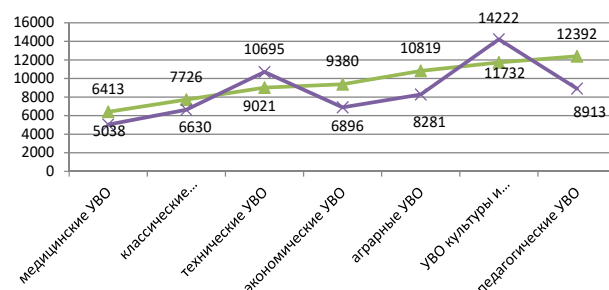


Рис. 4. Средние значения позиций однопрофильных белорусских УВО в мировом веб-метрическом рейтинге (▲ – 2016 г., × – 2020 г.)

В 2020 г. в сравнении с 2016 г. по пяти профилям средние значения позиций белорусских УВО улучшились: медицинский, экономический, аграрный, педагогический, классические университеты.

При этом медицинские УВО оказались на более высоких позициях, чем классические университеты, как в 2016 г., так и в 2020 г. Это, очевидно, явилось результатом принятия ряда мер, инициированных Министерством образования в 2019 и 2020 гг. Ухудшение средних значений позиций технических и технологических УВО можно объяснить преобразованием ряда колледжей в УВО, а также частыми изменениями, вносимыми организаторами рейтинга в порядок применения индикаторов.

Список использованных источников

1. Ranking Web of Universities [Electronic resource]. – Mode of access: [https:// www.webometrics.info/en](https://www.webometrics.info/en). – Date of access: 16.08.2020.
2. Мировые рейтинги вузов: анализ результатов с учетом профиля их образовательной и научной деятельности / В. А. Гайсенок [и др.] // Высшее образование в России. – 2019. – № 8, 9. – С. 36–43.

Аннотация

В статье обоснована целесообразность проведения ранжирования УВО по отдельным группам с учетом профиля их образовательной и научной деятельности. Вывод получен на основе анализа итогов мирового веб-метрического рейтинга.

Summary

The article substantiates the expediency of ranking higher educational institutions by specific groups, taking into account the profile of their educational and scientific activities. This conclusion was obtained based on the analysis of the results of the Webometrics Ranking.

Совершенствование процесса формирования базовых профессиональных компетенций у студентов 1–2-го курсов технических специальностей

Т. Н. Канашевич,

доцент кафедры «Профессиональное обучение и педагогика», кандидат педагогических наук, доцент,

Н. П. Воронова,

профессор кафедры «Математические методы в строительстве», кандидат технических наук, доцент,

М. О. Шумская,

специалист отдела мониторинга качества образования, магистр педагогических наук; Белорусский национальный технический университет;

Г. В. Пальчик,

заведующий кафедрой педагогики и проблем развития образования, доктор педагогических наук, профессор,

Белорусский государственный университет

Постиндустриальная эпоха, характеризующаяся использованием восполняемых источников энергии, приоритетом нано-, космических, информационных, интегративных (на стыке наук) технологий менеджмента и бизнеса, обеспечила востребованность инженерной деятельности в каждой из современных социально значимых сфер, в том числе политике, этике, экономике, праве. «Инженеры вовлечены, как правило, во все процессы жизненного цикла технических устройств, являющихся предметом инженерного дела, включая прикладные исследования, планирование, проектирование, конструирование, разработку технологии изготовления (сооружения), подготовку технической документации, производство, наладку, испытание, эксплуатацию, техническое обслуживание, ремонт и утилизацию устройств, а также управление качеством» [1, с. 1].

В условиях интенсивного развития наукоемких производств, динамичных экономических и социальных преобразований актуализируется проблема повышения качества высшего технического образования. В настоящее время ее значимость детерминруется также процессами глобализации и интернационализации, возрастающими потребностями рынка труда, сокращением сроков обновления информации. Выпускники белорусских учреждений высшего технического образования уже сегодня конкурируют в получении рабочих мест не только с отечественными, но и с молодыми специалистами стран Европы, Азии, Северной Америки. В этой связи повышаются требования к фундаментальной подготовке будущего инженера, уровню его компетентности, мобильности, готовности к постоянному профессиональному росту.

Однако анализ результатов вступительных кампаний за последние годы [6] и многолетний педагогический опыт свидетельствуют о наличии целого ряда негативных факторов уже на стартовом этапе обучения специалиста, затрудняющих формирование его профессиональных компетенций:

- низкие показатели качества доуниверситетской подготовки абитуриентов по базовым для технических специальностей учебным предметам (математике, физике, химии, информатике, черчению) при сохранении высокого среднего балла аттестата о получении

Переход к цифровой экономике, интенсивное развитие мирового производственного потенциала предъявляют новые требования к функционалу инженерных кадров. Профессия инженера как в настоящее время, так и, несомненно, в перспективе будет занимать ведущие позиции на рынке труда.

общего среднего образования [7]. Например, показатели изучения математики в течение первого семестра фактически вдвое ниже среднего балла аттестата. Причем средние показатели аттестата у абитуриентов технического университета за последние три года выросли (рис. 1), а результативность изучения ими математики в университете в этот период имеет обратную тенденцию (рис. 2);

- прогрессирующая неготовность первокурсников к изменению условий организации и реализации образовательного процесса, включая педагогические методики, формы и периодичность контроля результатов обучения, которые в большей степени ориентированы на самостоятельную работу студентов [3]. Например, возвращаясь к изучению математики, за последние 10 лет динамика средней оценки по учебной дисциплине у студентов первого курса в первом учебном семестре является устойчиво отрицательной (рис. 3);

- недостаточная мотивация абитуриентов к будущей профессии, вызванная возможностью в период современной вступительной кампании в учреждения высшего образования подбора специальности по критерию поступления на бюджетное место, а не по призванию, что подтверждают результаты анкетирования, проводимого в БНТУ на протяжении нескольких лет, в которых приняли участие в общей сложности 2000 человек (рис. 4).

Период обучения на 1–2-м курсах в учреждениях высшего технического образования занимает особое место в процессе подготовки инженера, поскольку обеспечивает формирование фундаментальной основы профессиональных компетенций специалиста. При этом данный период является наиболее проблемным с точки зрения освоения содержания образовательных

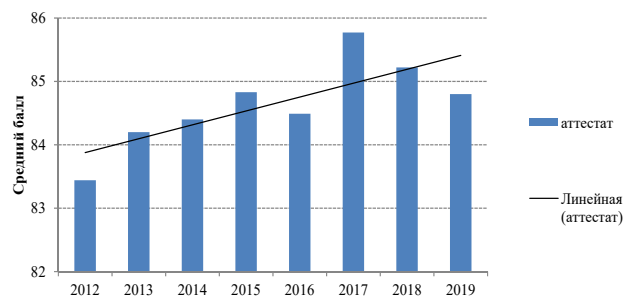


Рис. 1. Динамика среднего балла аттестата студентов, зачисленных на 1-й курс технического университета

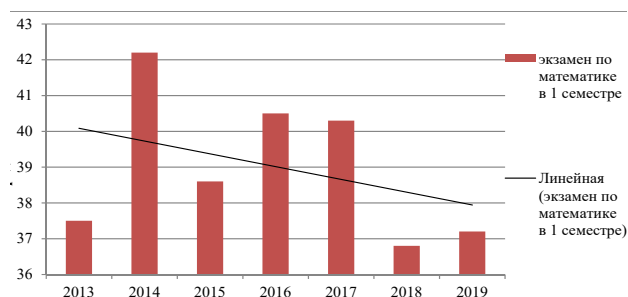


Рис. 2. Динамика среднего балла аттестации по математике студентов на первой экзаменационной сессии (по стобалльной шкале)

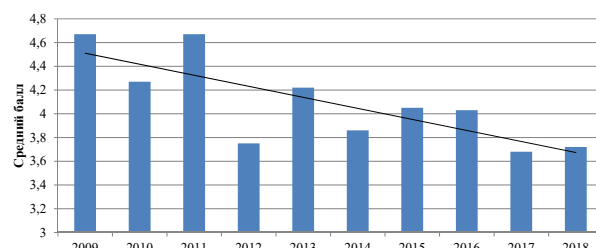


Рис. 3. Средний показатель освоения учебной дисциплины «Математика» студентами 1-го курса в первом учебном семестре

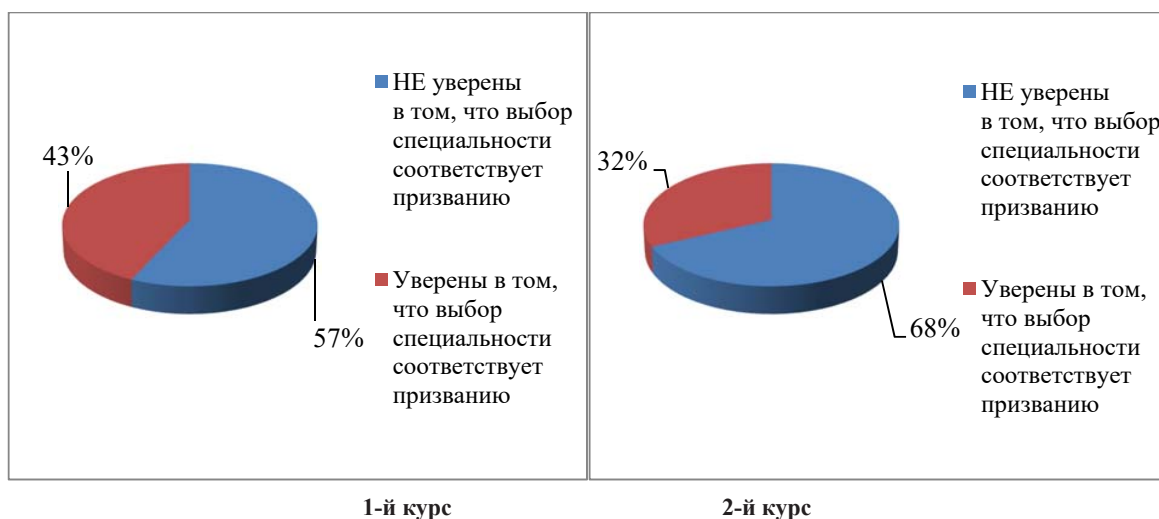


Рис. 4. Результаты анкетирования студентов 1–2-го курсов по вопросам профориентации и самоопределения

программ, академической успеваемости и отчислений [3; 7; 10; 12].

Анализ создавшейся ситуации и полученных в результате исследований данных позволяет констатировать наличие следующих противоречий:

- между высокими требованиями, предъявляемыми профессиональным сообществом к подготовке специалистов с высшим техническим образованием, и фактическим уровнем владения компетенциями по результатам обучения в техническом университете;

- между необходимостью формирования профессиональных компетенций в процессе подготовки специалистов и недостаточной разработанностью организационно-методических условий реализации компетентностно-ориентированного образовательного процесса в учреждениях высшего технического образования;

- между необходимостью выявления и отслеживания качества овладения студентами профессиональными компетенциями специалиста в образовательном процессе и по его завершении и недостаточной разработанностью соответствующих процедур, средств и норм оценки.

Для разрешения данных противоречий в нашем исследовании в качестве методологической базы выступили:

- принципы системного (В. Г. Афанасьев, И. В. Блауберг, В. П. Кузьмин и др.), деятельностного (Л. С. Выготский, В. А. Жук, В. А. Крутецкий, А. Н. Леонтьев, С. А. Рубинштейн и др.) и процессного (С. П. Курдюмова, И. Р. Пригожин, Г. Хакен и др.) подходов;

- теория деятельности (А. Н. Леонтьев и др.);

- теория превентивной деятельности (С. И. Зенько, Е. М. Рангелова и др.);

- теоретические основы развития познавательной мотивации у студентов при изучении педагогических дисциплин (Л. В. Ненастьева, Г. В. Коган, С. М. Бутакова, О. А. Фроленкова, М. Н. Чаркова и др.);

- динамика умственного развития в связи с обучением (Л. С. Выготский);

- развитие мотивов учебной деятельности и психологические основы сознательности учения (А. Н. Леонтьев и др.);

- теории учебной деятельности и теории развивающего обучения (В. В. Давыдов и др.);

- теоретические основы преемственности учебной деятельности студентов (А. П. Сманцер и др.);

- системные характеристики продуктивности деятельности человека (Б. Н. Рыжов и др.).

Проведенный нами анализ организационно-процессуального аспекта подготовки современного инже-

нера позволяет построить модель (рис. 5), отражающую взаимодействие субъектов и логику реализации образовательного процесса. Процессуально-деятельностная модель определяет поэтапное формирование компетенции специалиста посредством взаимодействия систем, отражающих структурно-функциональную специфику деятельности субъектов – участников процесса:

- студента – направленную на овладение компетенцией и включающую мотивационно-целевой, организационно-планирующий, учебно-операционный, содержательно-информационный и рефлексивно-оценочный компоненты;

- профессорско-преподавательского состава – направленную на формирование компетенции у студента и представленную нормативным, организационно-методическим, ресурсно-стимулирующим и контрольно-оценочным компонентами.

Процесс, обеспечивающий овладение студентом компетенцией специалиста, включает входные и выходные требования и четыре последовательно связанных этапа:

- 1) целеполагание, ориентированное на формирование компетенции специалиста;

- 2) проектирование, определяющее образовательную траекторию и эффективные способы достижения результата;

- 3) реализацию в соответствии с установленной целью и проектом ее достижения;

- 4) контроль, позволяющий установить степень соответствия результата выходным требованиям.

Каждый из субъектов осуществляет собственную целенаправленную деятельность, согласованную с деятельностью другого субъекта, что при соответствии входных требований и соблюдении последовательности этапов рассматриваемого процесса должно приводить к достижению запланированного результата. Однако выполненные в течение ряда лет исследования подтверждают недостаточную результативность такой организации процесса для формирования профессиональных компетенций будущего инженера, следствием чего выступают, например, невысокие показатели овладения компетенциями при изучении базовых дисциплин. Детальное изучение такого положения позволило нам определить «критические точки», воздействие на которые является актуальным для повышения качества базовых профессиональных компетенций будущего специалиста с учетом психолого-педагогических и профессионально-деятельностных позиций. Среди этих «критических точек»:

- мотивационно-целевой, организационно-планирующий, содержательно-информационный, рефлексивно-оценочный компоненты в системе деятельности студента по овладению компетенцией;

- система деятельности профессорско-преподавательского состава по формированию компетенции у студента;

- этапы проектирования, реализации и контроля в процессе формирования компетенции у студента.

В связи с полученными данными нами пересмотрена предыдущая модель (рис. 5) и разработана процессуально-деятельностная модель совершенствования формирования базовой профессиональной компетенции у студентов 1–2-го курсов, которая определяет сущность и позицию необходимых функционально усиливающих дополнений к обсуждаемому процессу и компонентам систем деятельности субъектов-участников, его реализующих (рис. 6).

Функционально усиливающие дополнения включают:

- комплекс аналитико-регулирующих процедур, направленных на выявление качества входной подготовки студента, хода формирования компетенции с учетом выставленных выходных требований и в то же время обеспечивающих своевременное фактологически обусловленное регулирование процесса [2; 7; 8]. Данный комплекс позволяет повысить продуктивность нормативного компонента деятельности профессорско-преподавательского состава посредством уточнения учебно-программной документации и в целом оптимизировать деятельность студента по овладению компетенцией специалиста с помощью грамотного построения процесса;

- коррекцию готовности к овладению компетенцией на основе результатов аналитических процедур, увеличивающую вероятность успешного освоения студентом компетенции, целостность содержательно-информационного компонента деятельности студента через органичность в формировании его системы теоретической и практической подготовки; повышение точности воздействия организационно-методического компонента деятельности профессорско-преподавательского состава на основе соответствия педагогического инструментария интеллектуальному развитию и предметной осведомленности студента [7];

- целенаправленное развитие мотивации к овладению компетенцией, стимулирующее эффективность учебной работы студента [9; 10; 12], совершенствование мотивационно-целевого компонента его деятельности за счет генерирования естественного внутреннего стремления к достижению качественного результата; повышение результативности ресурсно-стимулирующего компонента системы деятельности профессорско-преподавательского состава посредством расширения диапазона педагогического инструментария по формированию компетенции;

- независимый мониторинг качества овладения студентом компетенцией специалиста, обеспечи-

вающий оперативное получение фактологического материала для рационального планирования и грамотной коррекции процесса [2; 3–5; 11]; усиление контрольно-оценочного, организационно-методического и ресурсно-стимулирующего компонентов деятельности профессорско-преподавательского состава с помощью повышения объективности оценивания в связи с использованием процедур независимого внешнего контроля, выявления позиций, нуждающихся в незамедлительной коррекции; совершенствование организационно-планирующего и рефлексивно-оценочного компонентов деятельности студента за счет предоставления результатов предварительного независимого контроля как информации, указывающей на необходимые изменения в собственной учебной деятельности для достижения запланированного образовательного результата.

В соответствии с предложенными функциональными изменениями преобразования коснулись и процессуальной части модели.

Усовершенствованный процесс, обеспечивающий овладение студентом компетенцией специалиста, включает входные и выходные требования и шесть последовательно связанных этапов. Дополнения касаются таких этапов, как:

- проектирование, осуществляемое на основе анализа входного уровня подготовки, который рассматривает соответствие образовательных результатов по итогам получения общего среднего образования необходимой степени готовности к процессу формирования компетенций специалиста, а также уровень развития учебно-профессиональной мотивации с учетом выбранной специальности и предусматривает инвариантный (обязательный) и вариативный (дополнительный, рекомендуемый корректирующий) элементы формирования компетенции;

- реализация, которая в соответствии с установленной целью и проектом ее достижения включает инвариантный элемент (теоретическую и практическую подготовку, накопление опыта применения ЗУН, развитие качеств личности) и вариативный элемент (коррекцию готовности к овладению компетенцией) формирования компетенции;

- контроль (итоговый), позволяющий с учетом данных независимого мониторинга качества установить степень соответствия полученного результата требуемому.

Также предложено ввести два дополнительных самостоятельных этапа между реализацией и итоговым контролем:

- промежуточный контроль, позволяющий определить степень соответствия получаемого результата проектируемому с учетом данных независимого мониторинга качества, обеспечивающего внешнюю

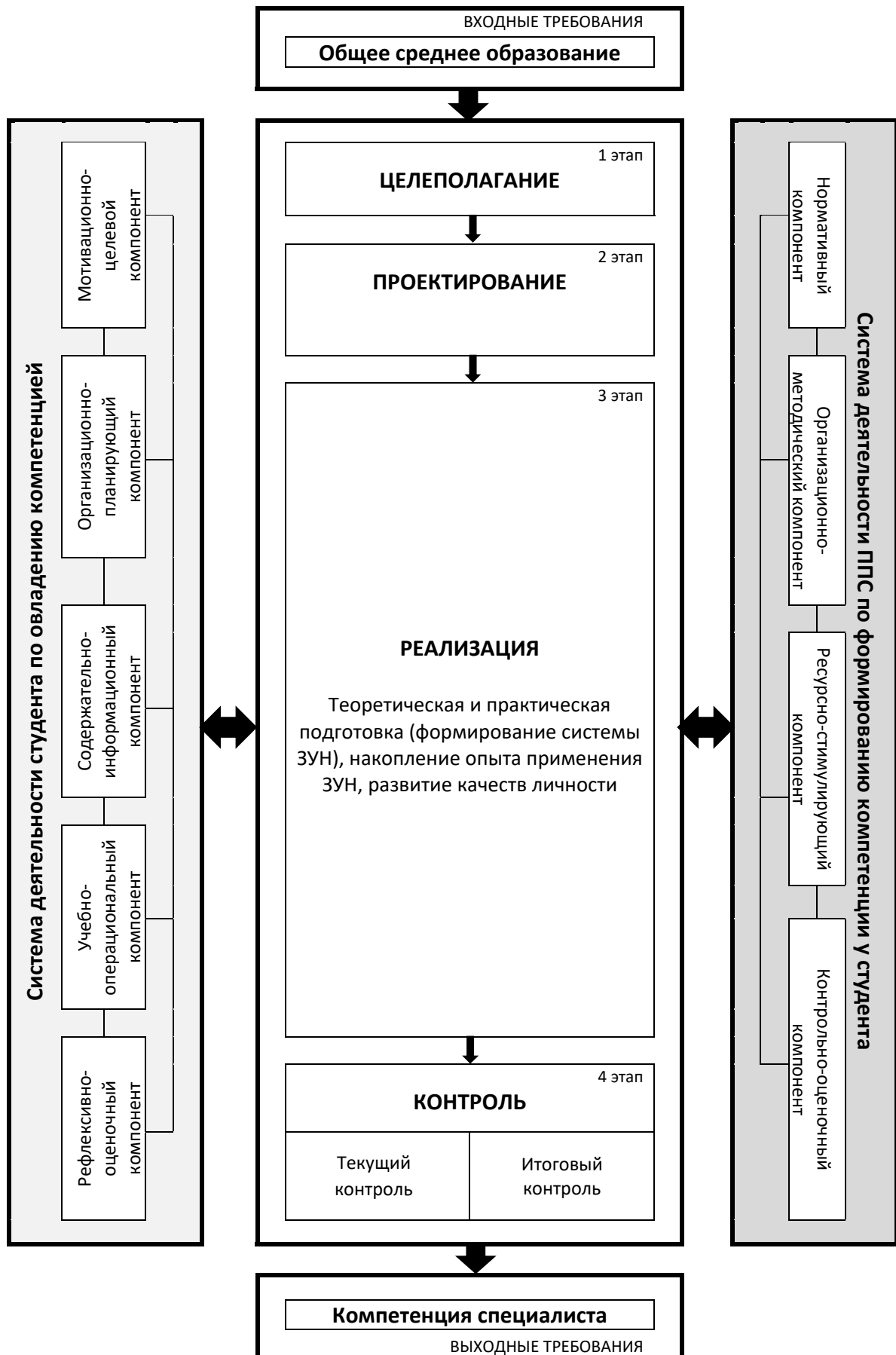


Рис. 5. Процессуально-деятельностная модель формирования компетенции специалиста

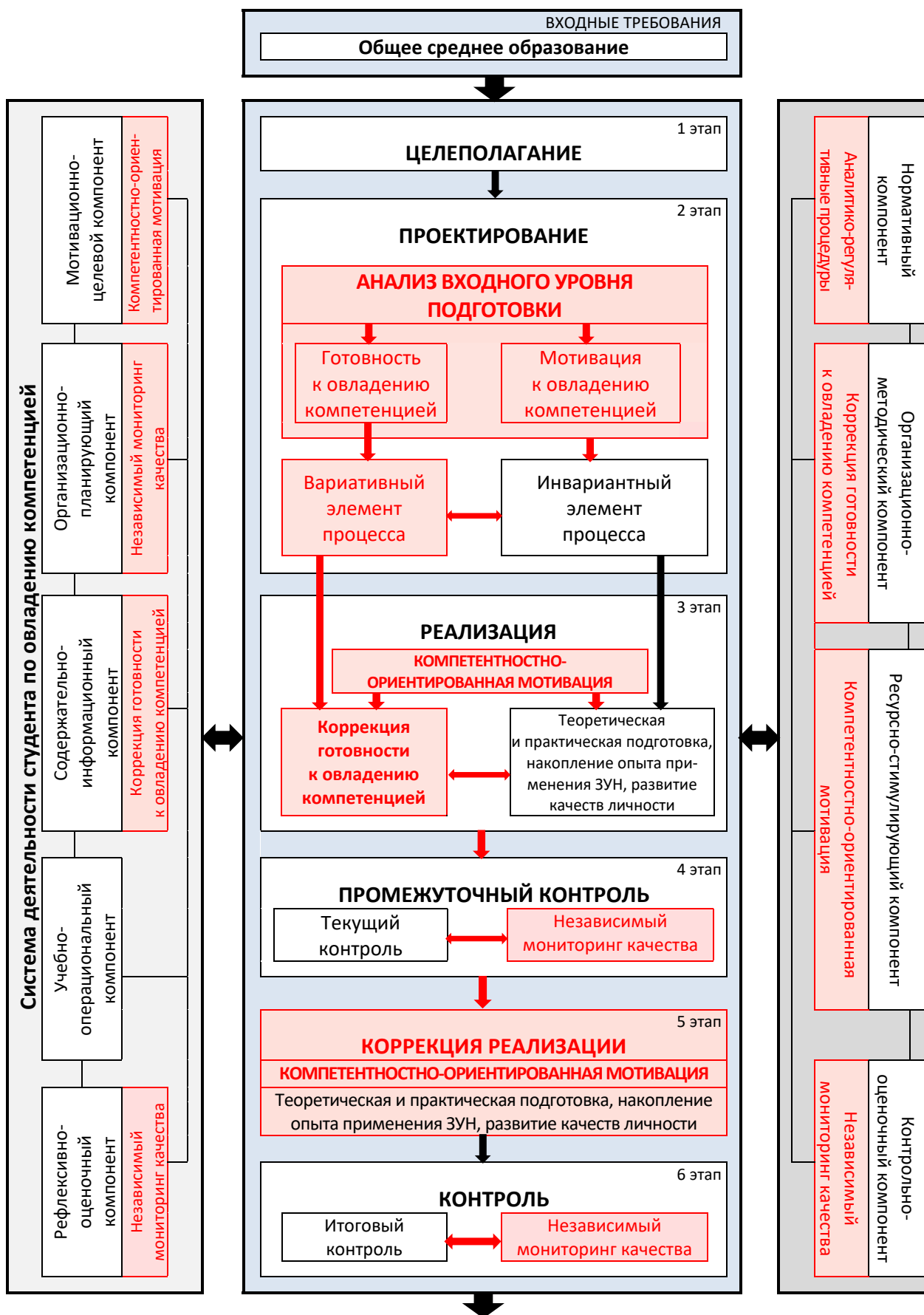


Рис. 6. Процессуально-деятельностная модель совершенствования формирования базовой профессиональной компетенции у студентов 1–2-го курсов

оценку результативности процесса в его динамике и информацию о необходимых оперативных изменениях в деятельности субъектов – участников процесса, а также в способах и средствах его реализации [5; 11];

- коррекция реализации спроектированных действий по достижению поставленной цели для получения максимально качественного образовательного результата [5].

Таким образом, представленная модель ориентирована на повышение уровня овладения студентами компетенциями при обучении в техническом университете на основе совершенствования деятельности каждого из субъектов – участников, а также уточнения организационно-методических условий реализации самого компетентностно-ориентированного образовательного процесса. Предложенная модель прошла экспериментальную апробацию. Нами проведен комплекс исследований, направленных на оценку продуктивности вводимых изменений. Содержание и результаты данных исследований опубликованы в ряде статей [2–12] и позволяют утверждать, что совокупность предлагаемых действий по совершенствованию процесса формирования базовых профессиональных компетенций является научно обоснованной, действенной и актуальной.

Список использованных источников

1. Бедник, В. С. Сущность инженерной деятельности [Электронный ресурс] / В. С. Бедник, Г. В. Аюбян // Современные научные исследования и инновации. – 2016. – № 12. – Режим доступа: <http://web.snauka.ru/issues/2016/12/76744>. – Дата доступа: 02.02.2020.
2. Воронова, Н. П. Мониторинг как одно из условий повышения качества образования в вузе / Н. П. Воронова, Т. Н. Канашевич // Адукацыя і выхаванне. – 2013. – № 2. – С. 29–37.
3. Воронова, Н. П. Стимулирование эффективной учебной деятельности студентов I–II курсов как одно из условий

повышения качества высшего образования / Н. П. Воронова, Т. Н. Канашевич, М. О. Шумская // Адукацыя і выхаванне. – 2015. – № 5. – С. 18–25.

4. Воронова, Н. П. Мониторинг качества образования: технология разработки тестов / Н. П. Воронова, Т. Н. Канашевич, М. О. Шумская // Адукацыя і выхаванне. – 2015. – № 9. – С. 41–50.

5. Канашевич, Т. Н. Обработка и интерпретация результатов промежуточного контроля учебной деятельности студентов как средство повышения ее эффективности / Т. Н. Канашевич, М. О. Шумская // Адукацыя і выхаванне. – 2015. – № 12. – С. 19–27.

6. Канашевич, Т. Н. Прогнозирование академической успеваемости студентов I–II курсов / Т. Н. Канашевич, М. О. Шумская // Профессиональное образование. – 2016. – № 2. – С. 26–31.

7. Воронова, Н. П. Пути повышения успеваемости студентов при изучении дисциплин математического цикла в техническом университете / Н. П. Воронова, Т. Н. Канашевич, М. О. Шумская // Педагогическая наука и образование. – 2016. – № 4. – С. 11–18.

8. Канашевич, Т. Н. Условия реализации преемственности уровней технического образования / Т. Н. Канашевич // Педагогическая наука и образование. – 2017. – № 2. – С. 61–65.

9. Канашевич, Т. Н. Совершенствование методической системы преподавателя как условие реализации компетентностного подхода в техническом университете / Т. Н. Канашевич, М. О. Шумская // Педагогическая наука и образование. – 2017. – № 4. – С. 67–71.

10. Оценка эффективности включения мотивационно-прикладного компонента в методическую систему преподавателя физики в учреждении высшего технического образования / М. А. Князев [и др.] // Высшая школа. – 2018. – № 3. – С. 49–54.

11. Канашевич, Т. Н. Математические методы в оценивании эффективности учебной деятельности студента / Т. Н. Канашевич, М. А. Гундина, Н. А. Кондратьева // Адукацыя і выхаванне. – 2019. – № 6. – С. 44–53.

12. Мотивационно-прикладной компонент в структуре методической системы преподавания математики на уровне высшего технического образования / М. А. Князев [и др.] // Высшая школа. – 2019. – № 5. – С. 22–27.

Аннотация

В статье представлены обобщенные результаты проведенных исследований в области качества подготовки инженерных кадров на младших курсах технического университета. На основе комплексного анализа организационно-методических аспектов образовательного процесса выявлены негативные факторы, затрудняющие достижение необходимого результата обучения. Разработана, экспериментально апробирована и внедрена процессуально-деятельностная модель формирования базовых профессиональных компетенций у студентов технического университета.

Summary

The article presents the generalized results of the conducted research in the field of quality of engineering personnel training at the junior courses of the technical university. On the basis of the complex analysis of organizational and methodical aspects of the educational process, the negative factors hampering the achievement of the necessary training results were identified. The process model of formation of basic professional competencies for students of technical university was developed, experimentally tested and implemented.

Социально-психологические особенности учебно-профессиональной мотивации и адаптации первокурсников

А. В. Болтач,

декан лечебного факультета,
кандидат медицинских наук,
доцент кафедры пропедевтики
внутренних болезней,

О. Г. Боргаш,

педагог-психолог,

А. А. Масловская,

заместитель декана лечебного факультета,
кандидат медицинских наук,
доцент кафедры биологической химии,

И. С. Довнар,

заместитель декана лечебного факультета,
кандидат медицинских наук,
доцент кафедры общей хирургии,

И. А. Курстак,

декан медико-диагностического факультета,
кандидат медицинских наук,
доцент кафедры клинической лабораторной
диагностики и иммунологии;
Гродненский государственный медицинский
университет

Каждый год Гродненский государственный медицинский университет, как и все учебные заведения, открывает двери для пополнения большого и дружного коллектива студентов, которые поступают из разных школ республики и не только и становятся первокурсниками нашего учебного заведения.

Переход из школы в университет является для многих студентов переломным моментом в жизни, потому что не каждый взрослеющий подросток самостоятельно, без поддержки взрослых может приспособиться к новым для него условиям, а также безболезненно их пережить [1, с. 8]. Адаптация студентов в группе и в новом образовательном учреждении – самая главная проблема, которую необходимо преодолеть как можно быстрее и желательно с положительным исходом.

Первокурсники в своей жизни приобретают новую роль – студента. Методом проб и ошибок они пытаются

освоить и оправдать ожидаемое от них поведение, на основе которого строят отношения со сверстниками, преподавателями. Большую роль в социальной адаптации играет формирование группы. Чем быстрее она сформируется, тем быстрее студенты осваивают новую роль [2, с. 54–55]. В момент адаптации у студентов происходит кардинальная смена деятельности и окружения, их внутренние установки претерпевают сильные изменения. Происходит переориентация ценностей, осваиваются новые социальные роли, студенты по-другому начинают воспринимать себя и других. Успешная адаптация первокурсника к жизни университета является залогом дальнейшего развития каждого студента как личности и как будущего специалиста [1, с. 24].

В начале 2020/2021 учебного года нами было проведено мониторинговое исследование студентов-первокурсников лечебного факультета Гродненского государственного медицинского университета методом анонимного анкетирования. Предмет исследования – изучение учебно-профессиональной мотивации студентов-первокурсников и их адаптации к образовательному процессу. Методической основой для проведения исследования стала анкета, разработанная педагогом-психологом, включающая девять вопросов с вариантами ответов.

Задачи исследования – изучение основных мотивов первокурсников в выборе медицинской профессии, вуза и факультета и изучение адаптации студентов к образовательному процессу и новым условиям жизни.

В ходе проведенного исследования были опрошены 284 респондента, что составило 96 % от общего количества первокурсников лечебного факультета.

В первую очередь респондентам предлагалось назвать основную причину получения ими высшего образования. Ведущими мотивами в выборе профессии стали «приобретение профессиональных знаний» (52,1 %), «развитие своих способностей и интеллекта» (47,5 %), «приобретение прочных и глубоких знаний» (42,3 %) (таблица 1).

При ответе на вопрос «Почему вы выбрали профессию врача?» 69,7 % первокурсников выбрали вариант ответа «Мечтали быть врачом и лечить людей», 53,9 % отметили престиж и перспективность выбранной профессии. Пятая часть студентов факультета отметила, что хочет заниматься наукой, такое же количество студентов при выборе профессии руководствовалось спросом на профессию на рынке труда. Случайным выбор стал только для 3,9 % респондентов (таблица 2).

Особое внимание в исследовании уделялось мотивации студентов при поступлении в Гродненский

государственный медицинский университет. Основной причиной был назван высокий уровень качества подготовки в вузе (40,5 %), а каждый третий респондент отметил, что считает данное учебное заведение самым престижным медицинским вузом в стране (таблица 3).

Далее у первокурсников было уточнено, почему они выбрали обучение на лечебном факультете университета. 68 % респондентов ответили, что поступали на лечебный факультет, потому что «видят свое призвание именно в этой специальности», 22,5 % отметили престиж лечебного факультета среди других факультетов университета (таблица 4).

55,6 % респондентов на вопрос о возможности смены места учебы ответили, что точно бы его не меняли, поменяли бы место учебы 2,1 % респондентов (таблица 5).

Среди первых трудностей, с которыми пришлось столкнуться студентам-первокурсникам лечебного факультета, респонденты отметили большую учебную нагрузку (75 %) и недостаток свободного времени (69 %). 42,3 % от общего количества участников опроса отметили, что не могут привыкнуть к новым условиям (таблица 6).

Далее участникам исследования было предложено назвать человека (сотрудника университета), к которому они обратятся в университете за помощью при возникновении у них проблем. 53,5 % опрошенных первокурсников выбрали куратора учебной группы, а 41,5 % ответили, что ни к кому бы не обращались, так как рассчитывают только на себя (таблица 7).

Важное место в учебно-познавательной деятельности занимает самостоятельная работа студентов и способы ее оптимизации. В следующем вопросе респондентам было предложено выбрать виды самостоятельной работы, которые вызывают у них наибольшие трудности. Самыми сложными для первокурсников лечебного факультета оказались поиск необходимой литературы (62,3 %) и подготовка к практическим занятиям (47,2 %) (таблица 8).

Последний вопрос исследования затрагивал представления и планы студентов о своей карьере после окончания медицинского университета. Практически каждый второй первокурсник отметил, что хотел бы работать в больнице, треть респондентов хотели бы открыть свое дело в области медицины, а 10,3 % – работать в коммерческой организации здравоохранения (таблица 9).

Подводя итог проведенного исследования, можно сказать, что выбор медицинской профессии у студентов лечебного факультета носит осознанный характер: 69,7 % респондентов ответили, что мечтали быть врачом и лечить людей.

Основной причиной поступления в Гродненский государственный медицинский университет был назван высокий уровень качества подготовки в вузе (40,1 %). 28,2 % респондентов сказали, что считают этот университет самым престижным медицинским университетом в стране.

Таблица 1

Варианты ответа на вопрос «Назовите основную причину, по которой вы решили получить высшее образование?»*

Варианты ответов	Количество студентов	%
Приобретение профессиональных знаний	148	52,1
Развитие своих способностей и интеллекта	135	47,5
Приобретение прочных и глубоких знаний	120	42,3
Получение высшего образования	114	40,1
Мотивы профессионального становления	106	37,3
Перспективность избранной специальности	92	32,4
Личностный рост	85	29,9
Расширение общего кругозора	45	15,8
Приобретение новых друзей	43	15,1
Научные исследования	21	7,4

* При ответе на данный вопрос анкеты можно было выбрать от одного до трех вариантов ответа.

Таблица 2

Варианты ответа на вопрос «Почему вы выбрали профессию врача?»*

Варианты ответов	Количество студентов	%
Всю жизнь мечтал быть врачом, лечить людей	198	69,7
Престиж и перспективность избранной профессии	153	53,9
Хочу заниматься наукой и сделать научное открытие в данной сфере	54	19
Спрос на профессию на рынке труда	54	19
Материальное благополучие	38	13,4
Продолжение семейной династии	35	12,3
По настоянию родителей	21	7,4
Выбор профессии был случайным	11	3,9

* При ответе на данный вопрос анкеты можно было выбрать от одного до трех вариантов ответа.

Таблица 3

Варианты ответа на вопрос «Почему в качестве места учебы вы выбрали именно Гродненский государственный медицинский университет?»

Варианты ответов	Количество студентов	%
Считаю ГрГМУ самым престижным медицинским вузом в стране	80	28,2
Высокий уровень качества подготовки в вузе	115	40,5
Здесь учились мои родители	0	0
Вуз находится в городе, в котором я живу	39	13,7
Никакого сознательного выбора не было, это произошло случайно	28	9,9
Здесь есть факультет, на который я хотел(а) поступать	22	7,7

Таблица 4

Варианты ответа на вопрос «По какой причине вы решили стать студентом именно данного факультета?»

Варианты ответов	Количество студентов	%
Вижу свое призвание именно в этой специальности	193	68
Это самый престижный факультет	64	22,5
Не прошел(ла) по баллам на тот факультет, на который поступал	3	1,05
Не важно, на каком факультете учишься, главное, что приобретаешь медицинскую специальность	21	7,4
Никакого сознательного выбора не было, это произошло случайно	3	1,05

Таблиця 5

Варианты ответа на вопрос «Если бы у вас была возможность поменять место учебы, то вы...?»

Варианты ответов	Количество студентов	%
Точно бы поменял(а)	6	2,1
Скорее бы поменял(а)	17	6
Точно бы не менял(а)	158	55,6
Затрудняюсь ответить	103	36,3

Таблиця 6

Варианты ответа на вопрос «Какие основные трудности возникли у вас с началом обучения в университете?»*

Варианты ответов	Количество студентов	%
Большая учебная нагрузка	213	75
Недостаточно свободного времени	196	69
Сложные отношения с одногруппниками	12	4,2
Сложные отношения с соседями по комнате	3	1,1
Сложные отношения с преподавателями	22	7,7
Не могу привыкнуть к новым условиям	120	42,3

* При ответе на данный вопрос анкеты можно было выбрать от одного до трех вариантов ответа.

Таблиця 7

Варианты ответа на вопрос «К кому бы вы обратились за помощью при возникновении проблем?»*

Варианты ответов	Количество студентов	%
К декану факультета	33	11,6
К работникам деканата	34	12
К куратору учебной группы	152	53,5
К воспитателю общежития	4	1,4
К психологу университета	19	6,7
Ни к кому: рассчитываю только на себя	118	41,5

* При ответе на данный вопрос анкеты можно было выбрать от одного до трех вариантов ответа.

Таблиця 8

Варианты ответа на вопрос «Выполнение какого из перечисленных видов работы вызывает у вас наибольшие сложности?»*

Варианты ответов	Количество студентов	%
Подготовка к практическим занятиям	134	47,2
Конспектирование лекций	12	4,2
Работа с литературой	73	25,7
Поиск необходимой литературы	177	62,3

* При ответе на данный вопрос анкеты можно было выбрать от одного до трех вариантов ответа.

Таблиця 9

Варианты ответа на вопрос «Чем бы вы хотели заниматься после окончания вуза?»

Варианты ответов	Количество студентов	%
Работать в больнице	139	48,9
Работать в поликлинике	14	4,9
Открыть свое дело в области медицины	71	25
Работать в коммерческой организации здравоохранения	36	12,7
Заниматься научной и преподавательской деятельностью	17	6
Сделать карьеру организатора в здравоохранении	7	2,5

55,6 % первокурсников ответили, что точно бы не меняли учебное заведение, если бы такая возможность была. 68 % первокурсников поступали на лечебный факультет, так как видят свое призвание именно в этой специальности. Еще 22,5 % респондентов отметили, что этот факультет самый престижный.

Основными трудностями, возникшими у студентов первого курса при вхождении в студенческую жизнь, были названы большая учебная нагрузка (75 %), недостаток свободного времени (69 %), сложности с привыканием к новым условиям и ритму жизни (42,3 %).

Наиболее сложными видами самостоятельной работы для первокурсников оказались поиск необходимой литературы (62,3 %) и самостоятельная подготовка к практическим занятиям (47,2 %).

При возникновении проблем в университете почти половина участников исследования (53,5 %) обратилась бы за помощью к куратору своей учебной группы. Рассуждая о собственных планах после окончания вуза, каждый второй первокурсник (48,9 %) отметил, что хотел бы работать в больнице.

Таким образом, большинство первокурсников лечебного факультета осознанно подошли к выбору учебного заведения, профессии врача и непосредственно факультета, что предполагает их успешную адаптацию в дальнейшем.

Список использованных источников

1. Косарева, Т. Е. Психологические проблемы адаптации студентов-первокурсников к вузу: метод. рекомендации / Т. Е. Косарева, Р. Р. Куткина. – Витебск: Изд-во УО «ВГУ имени П. М. Машерова», 2006. – 42 с.
2. Грецов, А. Г. Тренинг общения для подростков / А. Г. Грецов. – СПб.: Питер, 2005. – 160 с.

Аннотация

Адаптация студентов в новом образовательном учреждении – самая главная проблема, которую необходимо преодолеть как можно быстрее и желательно с положительным исходом. В статье представлены результаты анкетирования студентов первого курса медицинского университета, где отражены социально-психологические особенности мотивации и адаптации.

Summary

The adaptation of students in a new educational institution is the most important problem that must be overcome as quickly as possible and, preferably, with a positive outcome. The article presents the results of a survey of first-year students of the medical university, which reflects the socio-psychological characteristics of motivation and adaptation.

Система воспитания молодежи в процессе консолидации общества

О. Г. Слука,

доктор исторических наук, профессор,
Белорусский государственный университет

Процесс воспитания современной молодежи в новом тысячелетии усложнился. Какие причины повлияли на общие процессы социализации населения и в первую очередь воспитания молодого поколения? Очевидно, что это связано с реконструкцией политической системы и переходом от социализма к капитализму, когда в мировом сообществе произошли глобальные социально-экономические и морально-этические изменения.

Советское общество после упразднения СССР раскололось на множество неорганизованных социальных групп по образовательному, имущественному, национальному, религиозному, политическому и другим признакам, которые исповедовали свою идеологию и часто не сотрудничали с другими слоями гражданского общества. Противоречия приводили и продолжают приводить к вооруженным конфликтам между соседями и бывшими союзниками по единому государству.

Часть людей руководствовалась в жизни социалистическими идеями и не могла и не хотела отречься от тех ценностей, которые сформировали их как гражданина и личность. Социалистические идеи остались для них нормой жизни и диссонировали с новыми ценностями демократического (читай – капиталистического) общества. Этот процесс не протекал в некоем вакууме и имел определенное влияние на настроение всего общества, в том числе и на молодое поколение [1].

Радикальная часть общества стремилась к активному и полному отрицанию советского строя и событий прошлого, развернула весьма придирчивую его критику и почти насильственным путем толкала белорусское общество на Восток или на Запад. Либеральная идеология и постмодернистская философия западных стран закреплялись в общественном сознании как перспектива европейской ориентации Беларуси. Политическая неустроенность общества дезориентировала население и отталкивала молодежь от социальных процессов, превращая ее в аморфную и неприспособленную к жизни социальную прослойку. Прежний воспитательный процесс перестал действовать.

В молодежной среде очень быстро закрепились несвойственные обществу ценности. Упал престиж образования, появилась тяга к «легкой жизни», начался отток молодежи из реального сектора экономики в спекулятивную сферу. Возникло понятие «пофигисты» – искатели «легкой жизни», стало наблюдаться пренебрежительное отношение к закону, сформировались преступные группировки, укоренилась «теневая экономика», возникла и стала интенсивно расширяться прослойка потребителей-предпринимателей. Распались массовые общественные организации, коллективизм и патриотизм утратили свою ценность под натиском ложного понимания всеобщей и полной свободы, грозившей превратиться в анархию.

Актыўна заявляла о себе «джинсовая офисная мо-лодежь», которая перетягивала молодое пополнение из экономики в сферу услуг. Постепенно укоренялась западная ориентация, вплоть до поиска своей судьбы молодыми людьми в странах Европы. Начала развиваться тенденция «утечки мозгов», которая создала критическое напряжение на интеллектуальном поле белорусского общества. Интеллектуалы «перетекали» в благополучные страны, меняя свою Родину и ее интересы на высокую зарплату.

Разбалансировку общественно-политических ориентиров белорусское общество ощутило и от упразднения официальной советской идеологии, так как сразу после объявления независимости Республики Беларусь идеологический вакуум стремились заполнить различные политические течения. Была предпринята попытка внедрить в общественное сознание либеральные ценности с целью потеснить и даже заменить ментальные особенности белорусского общества. Китайские товары заполнили жизненную сферу белорусов, подсознательно формируя устойчивое представление, что дружественный Китай является устойчивым фактором жизнеобеспечения Беларуси, снижая таким образом мотивацию развития собственного инновационного производства и экономики.

Вкрадчиво, с благовидными целями демократизации общества и избавления постсоветского пространства от «тоталитарной коммунистической идеологии» стали внедряться несвойственные православному миру личностные поведенческие черты человека, пропагандироваться и закрепляться в этических нормах однополые браки, изменение пола, педофилия, инцест, снижение возраста половой зрелости и др. В сознание молодежи начали внедряться якобы неограниченные возможности личности в западном обществе, легкость получения материальных ценностей, существование безграничного мира развлечений и такого же легкого к ним доступа.

Западный мир представлялся белорусской молодежи (и недаленовидным политикам!) идеальным для обитания и притягательным для устройства своей судьбы. Интенсивность и напористость западной пропаганды, приезд в Беларусь различных религиозных проповедников и политических миссионеров, которые вкладывали большие средства в агитацию и пропаганду, целенаправленная работа множества официальных и неофициальных организаций и фондов создавали фактически влиятельную, но чужеродную идеологическую среду на территории белорусского государства. Такая пропаганда унижает национальные традиции, угнетает гуманный белорусский менталитет и подрывает христианские ценности.

Беларусь, все постсоветское пространство и многие государства мира оказались под мощным экспансионистским влиянием США. Английский язык стал главным средством общения и с помощью Интернета

начал подавлять национальные языки. Макдональдс укоренился в самых престижных местах нашей столицы, даже встроен в новый корпус факультета международных отношений БГУ. Чужеродные закусовые являются эффективным средством перекачивания валюты в американские банки и рассадником фастфудовских заболеваний среди молодежи. Доллар подавляет национальную валюту и обесценивает ее безраздельным господством. Утверждается новая народная поговорка: все вокруг не наше – все китайское и американское!

Последствия внешнего морально-политического давления весьма ощутимы. Беларуси удалось избежать вооруженных конфликтов, которые, к сожалению, произошли и происходят во многих наших братских республиках. Но в молодежной среде под влиянием навязчивого тиражирования свободного образа жизни стали формироваться несвойственные белорусскому характеру потребительские черты. Произошел отказ от коллективистских традиций, снизилось уважительное отношение к структурам власти, появилось недоверие к партийному строительству и деятельности общественных организаций – профсоюза, БРСМ, пионерской и др. На основании этого расширяется сфера аполитичности среди населения и социального равнодушия, в результате чего личность выключается из активной политической жизни [2].

До настоящего времени в идеологической сфере постсоветских государств имеют место различные вариации консерватизма, социал-демократизма и, как показывают некоторые европейские страны и наша братняя Украина, даже фашизма, и особенно либерализма, который отдельными политологами был объявлен чуть ли не главной политической религией. Такая идеологическая неразбериха разбалансирует политическое поле государства и, к сожалению, иногда рекрутирует из молодежной среды одиозных радикальных личностей, которые являются вирусом возбуждения среди молодежи различных социальных, часто преступных акций и массовых антиобщественных и антигосударственных действий.

На деформацию воспитательного процесса активно влияют и многие другие факторы, например, бурное развитие Интернета и образование мировой социальной сети, несистемное реформирование образования, появление частных школ и высших учебных заведений, новой объективно-исторической методологии разработки учебной литературы и радикальных изменений в учебных программах всей системы образования. Белорусское общество переходило к демократическим преобразованиям и рыночным отношениям, и на этом пути его ожидало множество серьезных испытаний и противоречий.

Известно, что демократия только определяет законы существования общества, которые необходимо освоить белорусам, а реализация демократических

закономерностей зависит от реальной и объективной социально-экономической и политической программы развития государства и общества. Такую программу необходимо было предусмотреть в системе демократических ценностей и на этой основе разработать стратегию развития государства, соответствующую историческим и ментальным интересам белорусского народа. Все эти обстоятельства тормозили воспитательный процесс в обществе, потому что прежние политические ориентиры были отброшены, а новые правила социализации и идеологические основы общества только проявлялись в новой действительности.

Идеологически была разоружена вся система образования и воспитания: родители, учащиеся и студенты, но главное – были политически обезоружены учителя в школах и преподаватели в университетах. В учебных заведениях появилось противоречие между необходимостью совершенствования воспитания и обучения и отсутствием опыта реализации этих важнейших проблем общества и государства в новых политических условиях. Многие учителя и преподаватели вузов потеряли политическую опору в академической среде, которая стала разобщенной, неорганизованной и слабо влияла на молодежь, «требующую перемен».

Был подвержен различным деформациям процесс подготовки и издания национальной учебно-методической литературы. Из школьной и вузовской программ обучения вместе с упразднением марксистской идеологии вытеснялись классические произведения зарубежной, русской и отечественной литературы. Такая волюнтаристская ревизия школьной программы привела к тому, что классическая литература утратила свое воспитательное значение. К такому утверждению пришли ученые Московского государственного университета имени М. В. Ломоносова.

На страницы учебников, которые создавались на альтернативной основе, проникли одиозные авторы, получили субъективную оценку многие события национальной истории. Расширился процесс волюнтаристской ревизии белорусской культуры, что сильно ослабляло процесс социализации в демократических условиях становления белорусской государственности и формирования гражданского общества. Естественно, что прежние устойчивые идеалы и моральные ориентиры подвергались критике и деформировались под информационным давлением. Наступило торжество массовой культуры.

Определенные издержки система обучения и воспитания претерпела в процессе неудавшейся реформы интеллектуальной системы общества. Была проведена большая работа по переводу школьного обучения на двенадцатилетний срок обучения. Но после значительных моральных и материальных затрат, убеждения общества в необходимости этой признанной в мире системы образования за два года до перевода

школы на новую систему обучения работа была прекращена.

Все, о чем мы говорили выше, – это реальные условия, которые повлияли на формирование новой среды обитания общества и каждого человека, в особенности молодого поколения, которое вступает в жизнь в современных условиях. В каждодневную жизнь общества пришли новые противоречивые ценности, которые кардинально повлияли и продолжают влиять на среду обитания и поведение каждого человека.

Во-первых, новое поколение рождается в демократическом государстве, в котором свобода личности определяется укладом жизни и закреплена на законодательном уровне [3]. Такое положение создает для молодого человека сферу неограниченных социально-экономических и морально-этических возможностей для реализации своих природных дарований, социальных интересов и формирования интеллектуальных возможностей для достижения самых высоких жизненных целей.

Демократия не несет искусственных ограничений для устремлений личности, направленных на гуманистические цели и не затрагивающих права и свободы других членов общества. Личность в новом обществе формируется в свободном пространстве, чтобы предоставить идущему в жизнь человеку самый широкий спектр гуманистических ценностей, создать возможности для проявления таланта каждого молодого человека. В этом самая высокая ценность воспитательного процесса в современном обществе.

Что определяет возможность понимания ценностей демократии для молодого современного человека? В первую очередь это восприятие свободы народа, государства как высшей ценности, дарованной человеку для осуществления своего божественного предназначения. Это очень сложная морально-этическая задача педагогического процесса, которая может решаться только в сфере современного воспитания личности.

Современный молодой человек – это свободный гражданин свободного государства. Данное аксиоматическое положение ставит перед воспитателями очень сложные проблемы. В характере молодого поколения нужно сформировать образ человека в свободном, повторимся, государстве с высочайшим чувством ответственности за сохранение свободы своего народа и государства.

Это задача первостепенной важности и громадной сложности. В настоящее время границы большинства государств открыты для перемещения людей. Это явление стало массовым и может характеризоваться как новое глобальное переселение народов. Данный процесс вызван экономическими и политическими причинами, характеризуется особенностью мировой всепроникающей коммуникации и утраты привязанности личности к определенному постоянному месту пребывания и проживания. Молодой современный

человек в силу объективных обстоятельств становится фактически человеком мира.

Таким образом, более чем за четверть века демократического развития сформировалась новая социально-политическая и культурно-экономическая реальность, которая предъявляет обществу специфические требования поведения и пребывания в реальной действительности. Это новый уровень и качество жизни, общественного поведения, профессиональной подготовки и морального облика человека. За это время выросло новое молодое поколение, которое и осваивает этот образ жизни.

Сильной деформации подвергается семья. Моральные принципы общества и личности находятся в напряженном и противоречивом состоянии, подвергая человека сложным испытаниям: моральным, духовным, психологическим и материальным. Эти обстоятельства изменили парадигму воспитательного процесса, осложнили его и на этом основании потребовали пересмотреть прежние формы и методы социализации молодежи, требуя совершенно новых подходов к воспитанию гражданина.

Современный воспитательный процесс требует системной реконструкции в соответствии с закономерностями функционирования демократического общества. Мы уже говорили о высоком осознании свободы личности в обществе как о главном фундаментальном принципе реализации всего процесса социализации молодежи. В то же время свобода личности требует соответствующей социальной огранки высокой ответственностью, чтобы она не превратилась в анархию поведения, и такой же высокой интеллектуальной образовательной подготовки, чтобы, во-первых, человек мог осознать свое современное высокое общественное положение, во-вторых, смог выполнить сложнейшие технологические задачи информационной эпохи.

Но самым важным в характере современного молодого человека должна быть духовная составляющая, что поистине делает человека человеком. В настоящее время духовность общества стала полем жестокой битвы. В мире идет так называемая борьба за умы человека, неведомая ранее информационная война. В технологию подчинения сознания людей включены идеология, средства информации, религия, расовые и национальные различия, государственная политика, реакционные идеи политических партий и мафиозных группировок, необоснованные притязания отдельных стран и союзов государств на овладение энергетическими и сырьевыми ресурсами и т. д.

На человека оказывается огромное морально-психологическое давление, в результате он становится заложником в выполнении запрограммированных интересов, лишается самостоятельного, свободного выбора поведения и влияния на ход событий. В данном случае происходит подавление личности, и человек сознательно становится орудием чаще всего деструк-

тивных сил. Об этом свидетельствуют трагические события в разных частях современного мира, пример гражданской войны в братской Украине, «непонятная» война Армении и Азербайджана в 2020 г. На фронте этих и многих других войн, к сожалению, выступает молодежь.

Трагедия результатов информационной войны заключается в том, что к вооруженному конфликту все участники приходят с полным убеждением своей правды. Подчеркнем, борьбы за правду, борьбы за права человека! Звучит громко и кощунственно, потому что, как показывает современная мировая практика, остановиться на грани войны человек не может или не хочет. Это уже не имеет значения, когда в ход идет оружие.

Воспитательная система всего общества и государства в данном случае терпит жестокое поражение и платит за свои издержки огромную цену невинными человеческими жизнями, а о несоизмеримо огромных материальных потерях и говорить не приходится. Но когда люди сознательно берутся за оружие и в массовом порядке идет циничное уничтожение своих сограждан, тогда приходит понимание, что общество и государство допустили трагическую ошибку. Государство и его воспитательная система в данном случае не смогли удержать своих граждан на высоком духовном уровне препятствия социальному взрыву, революции любого цвета, потому что они неизбежно приводят к кровавому результату, расшатыванию и уничтожению основ государства.

Примером социальной устойчивости общества и незыблемости основ государства могут быть страны Бенилюкса, Скандинавии, Юго-Восточной Азии, где общественное и экономическое процветание устойчиво формируется на научном обобщении «вызовов времени», как сейчас говорят, на прочном фундаменте национальных традиций, современной и очень строгой по отношению к личности системе воспитания и образования.

Мы употребили понятие «строгого» воспитания. В сложном процессе организации и дисциплинированности общества строгие меры, ограничивающие запредельные аморальные действия, положительно воздействуют на личность и общественное поведение. Здесь уместно отметить одно существенное обстоятельство: чем шире сфера свободы действий человека в обществе, тем выше должна быть ответственность личности за свои поступки и жизнь, тем дисциплинированнее должен быть человек в осуществлении своих личных и общественных функций. Это аксиома осуществления идеалов демократии. Свободной личностью должен управлять моральный кодекс жизни и поведения, тогда общество достигнет своего гуманистического идеала благоденствия и процветания. Но реальная действительность показывает, что нам еще очень далеко до идеала, мы только в начале пути к моральному совершенству человека и общества.

Современное общество слабо реагирует или вообще не реагирует на многие массовые пороки: пьянство, употребление наркотиков, нарушение традиций христианской семьи и т. д. Из процесса социализации общества исчезли гуманистические ценности, которые являются самым высшим божественным хранителем человека от гибельных грехов. Это один из самых сильных негативных факторов, подрывающих воспитательный процесс в государственном масштабе. В отдельной школе или университете даже в идеальных условиях целое поколение молодежи воспитать нельзя. Нужна идеальная воспитательная сфера во всей стране.

Например, в Беларуси огромное количество (свыше 1200) различных общественных организаций, политических партий, клубов, обществ, фондов и т. д. Некоторые из них расшатывают моральные устои общества, деформируют сознание молодежи, вымывая чувства патриотизма, созидательности и ответственности за свои действия и поступки, за судьбу семьи и Отечества. Это в большей степени относится к клубам и фондам, которые связаны с зарубежными структурами, часто финансируются специальными службами, которые вербуют своих сторонников для формирования так называемой «пятой колонны». Эти структуры представляют большую опасность для молодого поколения, потому что они фокусируют свое внимание на острых проблемах нашего общества и выступают не за их устранение, а радикализируют общественное сознание на принципах критики жизни и программ социально-экономического развития.

Антибелорусская пропаганда стала продолжением деятельности националистических организаций 90-х гг. XX в., которые дискредитировали себя политическим радикализмом, а их лидеры переместились в зарубежные государства. Клубы и фонды на белорусской территории являются опорой «тихой охоты» на современное белорусское общество, и естественно, что первым объектом их влияния и заинтересованности является молодежь.

Подчеркнем также, что действующие лица этих организаций боятся таких характеристик и оправдывают свои действия якобы свободой и демократией, однако еще раз скажем, что это не что иное, как использование лозунга свободы в политических целях. Недаром в последнее время многие страны, в том числе и Россия, приняли законы, ограничивающие деятельность организаций, которые финансируются из-за рубежа. Это заказное выполнение планов иностранных государств и их скрытое вмешательство во внутренние дела других стран через ту же «пятую колонну».

Необходимо заметить, что эти «общественные» организации влияют на определенную часть молодежи, проникают в государственные средства информации, издают специфическую литературу, используют для распространения своих взглядов научные

институты, стремятся навязать деформированные идеи системе государственной идеологии. Все сказанное подтверждает, что в белорусском государстве новое поколение граждан не может быть воспитано по экспансионистским идеологическим стандартам других государств. Эта опасная угроза и реальная действительность диктуют следующие параметры современной воспитательной концепции:

1. Главным фактором формирования характера современного человека является высшая ценность свободы народа, государства и личности, которая для белорусов стала реальностью в результате фактически двухтысячелетней борьбы белорусского народа и образования Республики Беларусь. На этом основании ценности свободы государства и личности должны быть соединены в патриотическом чувстве ответственности за свое свободное государство, которое предоставляет каждому человеку права и возможности осознать, достичь и испытать вершины цивилизации.

2. Воспитательный процесс в государственном масштабе должен строиться на фундаментальном факторе независимого существования белорусского народа, которое предполагает формирование сильного и гордого характера белоруса в противоречивых условиях борьбы современного человечества за свое существование, чтобы каждый молодой человек мог противостоять жестокому «вызовам времени» во всех их многообразных проявлениях.

3. Реализация процесса социализации должна строиться на гуманных принципах справедливости как главного закона человеческой жизни, представленного в Святом писании и Конституции Республики Беларусь как основная христианская ценность и утвержденная в мировой правовой сфере равным правом для всех живущих. Соблюдение и утверждение справедливости в обществе – высшая святость для человека, показатель его духовной силы и здоровья.

4. Высшей ценностной задачей социализации молодого поколения является патриотизм как первостепенный фактор формирования гражданина, который выступает одновременно главным действующим лицом гражданского общества, политическим союзником государства, учредителем среднего класса, т. е. главной созидательной силой в стране [4]. Патриот – это духовная награда человеку, высшая мера зрелости общества и самый сильный фактор охраны национальных устоев государства.

5. Вся система воспитания должна фокусироваться в духовном облике личности, наполненной любовью, добродетелью, состраданием, уважением, лишенной ненависти, стяжательства, зависти и злобы. Духовность в белорусском человеке сделала белорусов высоконравственной цивилизованной нацией. Теперь же настало время укрепить дух нынешнего и последующих поколений белорусов, чтобы избежать трагических последствий борьбы цивилизаций

и развязывания третьей мировой войны, угроза которой нависла над человечеством.

6. Система школьного воспитания должна стать гуманной и результативной и строиться таким образом, чтобы молодежь могла успешно освоить новое время – жестокое и противоречивое. Необходимо системно и настойчиво формировать в молодых людях сильные гуманные качества характера, чтобы школа и университет представляли обществу гармоничную, духовно богатую личность, высокого профессионала, активного субъекта гражданского общества.

7. Новую систему воспитания может внедрить и освоить только тот учитель, который пришел в школу по призванию, а не по принудительному распределению. Но учителя инновационной реальности нужно воспитать и образовать специальной учебной воспитательной программой в университете: «Искусство воспитания личности XXI века». Современная школа ждет нового учителя – искусного профессио-

нала, мастера-организатора, тонкого психолога, нравственную одаренную личность и проникновенного душевного лидера детей и юношества. Такой учитель приведет молодежь к освоению ценностей XXI века без общественных потерь и трагедий.

Список использованных источников

1. Ксенофонов, В. А. Осознание национальных интересов – путь к безопасности государства / В. А. Ксенофонов // Вестник молодежного научного общества. – 2018. – № 3. – С. 10–15.
2. Павловская, О. А. Нравственное воспитание как фактор преобразования социальной системы / О. А. Павловская // Духовно-нравственные ценности формирования современного человека. – Минск, 2011. – С. 138–159.
- 3 Конституция Республики Беларусь. – Минск, 2010. – С. 11.
4. Национальная стратегия устойчивого развития Республики Беларусь на период до 2020 года. – Минск, 2004. – С. 201.

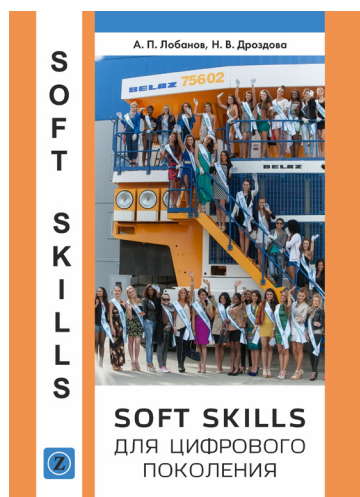
Аннотация

Современное общество озабочено повышением эффективности воспитания и образования нового поколения. В статье рассматриваются принципы социализации молодежи в реалиях XXI века и влияние этого процесса на устойчивое развитие государства и общества.

Summary

Modern society is concerned about improving the effectiveness of the upbringing and education of the new generation. This article discusses the principles of socialization of young people in the realities of the XXI century and the impact of this process on the sustainable development of the state and society.

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



А. П. Лобанов, Н. В. Дроздова

SOFT SKILLS ДЛЯ ЦИФРОВОГО ПОКОЛЕНИЯ

Учебно-методическое пособие

В учебно-методическом пособии с диагностико-квалиметрическим сопровождением рассматриваются вопросы образовательного процесса в учреждениях высшего образования с учетом когнитивно-личностного развития и интересов цифрового поколения. Основное внимание уделяется теории и практике формирования Soft Skills (мягких навыков), включая критическое мышление, креативность, эмоциональный интеллект и коллаборацию. Пособие содержит необходимый диагностический инструментарий и презентации, что позволяет использовать их в условиях реального и несистемного (дистанционного и гибридного) образования.

Предназначено для профессорско-преподавательского состава учреждений высшего образования, слушателей факультетов повышения квалификации и переподготовки, магистрантов и аспирантов, а также широкого круга специалистов помогающих профессий.

ISBN 978-985-586-405-0

Цена 15 руб. 00 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. 109, тел./факс 213 14 20.

Скарбніца вопыту

Проблема актуализации философского знания для студентов: опыт преподавания в медицинском университете

О. А. Вашко,

кандидат философских наук, доцент,
Белорусский государственный экономический
университет

Традиционно в белорусской системе университетского образования общеобразовательной дисциплиной является философия, без изучения которой высшее образование не являлось бы высшим. Изучение философии представляется важным, так как формирует ряд компетенций и навыков любого высококвалифицированного специалиста, а именно способности к креативному критическому мышлению, объективному конструктивному оцениванию ситуации, рациональному анализу, логической аргументации и осмысленному аксиологическому выбору.

Несмотря на то, что ценность философского знания для формирования широко- и глубокомыслящей личности бесспорна, ее значимость в негуманитарных вузах, в том числе и медицинском университете, занижается. Белорусский профессор философии Т. Г. Румянцева отмечает, что можно констатировать факт «сокращения числа учебных курсов по философским и гуманитарным дисциплинам и почти полное отсутствие понимания роли и места философии как в современном образовательном процессе, так и в обществе в целом» [1, с. 223].

В сложившейся ситуации вполне естественно возникает вопрос о новых путях и формах обучения философии, освоения и трансляции философской культуры. «В целом же необходимо наращивать интеллектуальный потенциал самого общества до такой степени, чтобы философия в массовом общественном сознании не казалась чем-то таинственным и чуждым. Важно, чтобы каждый индивид имел внутреннюю потребность в философской культуре и мог свободно к ней приобщаться, вырабатывая свое личностное видение мира, человека, истории. Это не ближайшая задача, скорее, это идеал, к которому надо стремиться...», – подчеркивает белорусский доктор философских наук Т. И. Адуло [2, с. 19].

Одним из значимых факторов, влияющих на понимание ценности философского знания студентами, является актуализация философского знания преподавателями для медицинского профиля университета. Сама по себе философия представляет собой достаточно теоретическую науку, наполненную умозрительным интеллигибельным знанием, мало связанным с эмпирикой и практическим применением. Тем не менее каждая проблема, рассматриваемая в рамках философии, касается окружающего нас мира и общества, в котором мы живем, а тем более бытия каждого человека, а именно студента.

Перед преподавателем стоит непростая задача: сделать доступным содержание курса «Философия» для студента медицинского университета, заинтересовать его предметом, т. е. приблизить философское знание к будущей профессиональной деятельности врача. Выполнить эту задачу возможно посредством актуализации философского знания для будущего

медицинского специалиста и использования новаторских элементов преподавания предмета. Актуализировать содержание курса философии можно через «приземленность» философского знания и приведение ярких примеров, понятных и интересных студентам.

Традиционно занятия по философии в Белорусском государственном медицинском университете проводятся на лекциях в больших потоках из 120–240 студентов и на семинарах. На лекциях для облегчения усвоения знаний студентами-медиками преподавателями активно используется метод визуализации – весь лекционный материал сопровождается презентациями, подборкой коротких видеофильмов о философах или об определенных проблемах, изображениями картин и схем, что существенно помогает «оживить» лекционный материал, сделать его более интересным и доступным.

Этапом закрепления и более глубокого усвоения философского материала является семинар. Латинское слово *seminarium* переводится как рассадник, образовано от глагола *seminare*, означающего определенное действие – засеивать, распространять или порождать, т. е. семинар предполагает порождение нового.

На философском семинаре как форме учебного процесса в университете предполагается не только получение определенных знаний, но и поиск чего-либо нового в процессе обсуждения. «Семинары по философии предполагают получение навыка философской аргументации, которая, являясь по своей сути диалогичной, предполагает размышление как в виде обоснования, так и в виде опровержения, убеждение в правильности предполагаемой позиции» [3, с. 22].

В настоящее время все более актуальной становится методика интерактивного обучения, предполагающая создание комфортных условий обучения, при которых студент чувствует свою успешность, интеллектуальную состоятельность, и, соответственно, способствующая более продуктивному процессу обучения [4, с. 9]. Интерактивная деятельность предполагает внесение студентом особого индивидуального вклада в обмен идеями и знаниями, развитие критичности и эвристичности мышления.

Согласно программе БГМУ курс философии начинается с изучения темы «Философия как социокультурный феномен» и включает в себя один из вопросов: мировоззрение и его структура [5]. Усвоить, что такое мировоззрение и какова его структура, студенты могут при продумывании и обсуждении своих конкретных примеров компонентов мировоззрения – знаний, ценностей, идеалов, убеждений, программы поведения, – выстраивая логическую взаимосвязь

между ними. Например, мировоззрение врача может состоять из следующих компонентов: студент получил из опыта знание – врач спасает жизни людей, из этого вытекает ценность – жизнь человека как наивысшая ценность, из ценности складывается идеал – гуманный врач, отсюда формируется убеждение – необходимо сделать все возможное для спасения человека, далее следует соответствующая программа поведения – помогать людям в жизненно необходимой ситуации. Подобный анализ собственного мировоззрения или какого-либо его узкого ракурса позволяет студенту глубже понять вопрос о мировоззрении, осознать его практическую значимость и найти рефлексию теоретического знания в собственном опыте. Творческое, самостоятельное мышление всегда есть «вопрошающее». Вопросы, обращенные к аудитории, создают ситуацию доверия, включают аудиторию в совместный поиск ответа. Найденный вместе с преподавателем, а не просто услышанный от него ответ легче закрепляется в памяти, становится инструментом практического действия [3, с. 23].

При рассмотрении основных черт мифологического мировоззрения для понимания студентами каждую из них можно иллюстрировать конкретными примерами из мифов: генетизм (происхождение предмета выдается за его сущность) – происхождение великого древнегреческого Геракла от бога Зевса и смертной женщины Алкмены объясняют его сверхчеловеческую силу; синкретизм (слитность естественного и сверхъестественного, идеального и реального, мысли и действия) – мифологические боги живут в мире людей; антропоморфизм (персонификация природных явлений и вещей) – представление белорусских богов Перуна, Ярило, Дажьбога, Мара и других в человеческих образах.

Далее в результате рассмотрения особенностей философского мировоззрения студентам можно дать задание самостоятельно сформулировать собственное определение понятия «философия» и обсудить плюрализм формулировок. Ведь о философии можно говорить как о форме мировоззрения, о наиболее общей теории, об одной из наук, об особом способе познания мира, о форме человеческой деятельности, и все они верны. Можно поднять в аудитории спорный вопрос о том, является ли философия наукой, и обсудить аргументы «за» и «против». Эвристическим заданием для работы студентов в парах является проведение сравнительного анализа таких феноменов культуры, как философия и религия, философия и наука, философия и искусство, выделение общего и особенного в них.

Актуальным вопросом и важным акцентом в изучении первой темы «Философия как социокультурный феномен» студентами-медиками является

обсуждение граней соприкосновения философского и медицинского знаний, иллюстрирующего применение философского знания в жизни и профессиональной деятельности будущих медицинских специалистов [6].

Следует подчеркнуть, что философию и медицину объединяет общий предмет изучения – человек, однако внимание акцентируется на разных срезах человеческого бытия: медицину интересует физическая составляющая, а философию – духовная компонента.

Второй областью соприкосновения философского и медицинского знаний является психосоматическая медицина, которая занимается вопросами восприятия единства телесного и духовного в человеке и лечения причин болезни на основе изучения особенностей личности больного. Как отмечает Д. Д. Наказова, «пережитые в детском возрасте стрессы формируют нашу биологию, или, иными словами, определяют наше здоровье во взрослом возрасте» [7, с. 13]. На основе исследований доказано, что существует связь между негативным опытом человека, особенно детским, и приобретением физических заболеваний или психических расстройств. Очень важно подчеркнуть студентам-медикам роль и значимость такой междисциплинарной области знания, как психосоматика, которая занимается изучением и объяснением влияния эмоциональных переживаний, стрессов и психологических проблем на физическое состояние пациента. Исследователи выделяют семь основных психосоматических заболеваний: бронхиальная астма, язвенный колит, эссенциальная гипертония, нейродермит, ревматоидный артрит, язва двенадцатиперстной кишки, гипертиреоз. Этот список дополняется онкологическими и инфекционными заболеваниями, лечение которых часто осуществляется посредством сочетания верно подобранной психотерапии и медикаментов.

Третья грань соприкосновения философского и медицинского знаний тесно связана с предыдущей и относится к проблеме бессознательного, которое изучается в рамках психологии, философии и медицины. Область бессознательного представляет собой первые впечатления из детства, живущие внутри нас и неосознаваемые, так как они социально не приемлемы или не согласуются с иными потребностями или факторами определенной личности; скрытые желания и фантазии, противоречащие общей морали или нормам поведения; многие действия, которые совершаются человеком «на автомате». Изучая феномен бессознательного, немецкий мыслитель З. Фрейд заложил основы психоанализа, послужившие теоретической базой дальнейшего развития западной психоаналитической медицинской практики.

Еще одной общей проблемой медицинского и философского знаний является феномен сознания – особо сложный и не до конца изученный. До сих пор актуальна проблема объяснения феномена сознания, которое медицинские специалисты часто рассматривают только исходя из изучения функций мозга и его физиологических особенностей, однако, как подтверждают многие научные исследования, сам феномен сознания намного сложнее.

Пятой гранью соприкосновения философского и медицинского знаний является биомедицинская этика, столь актуальная в последние годы среди медиков и философов. В последние годы расширяются спорные дискуссии об абортах, эвтаназии, медицинских экспериментах, в которых немаловажной и весомой составляющей является философская компонента и этические идеалы, нормы, ценности. При этом биоэтика начинает выполнять прогностическую и прагматическую функции.

Для студента-медика важной составляющей философского знания является также формирование профессиональной этики врача, что должно включать определенные нормы и правила поведения во взаимоотношениях с пациентом, что весьма значимо в XXI в., когда медицина превратилась в сферу услуг. Проблемы врачебной этики и деонтологии взаимосвязаны с нравственностью, так как врачу приходится сталкиваться с внутренним миром пациента. Именно в рамках этики врача определяются правила информированного согласия пациента, честности, конфиденциальности, неразглашения врачебной тайны, неприкосновенности личной жизни. Освоение философского знания является составной частью формирования духовно-нравственных, аксиологических, гуманистических и эстетических ориентиров медицинского специалиста [6, с. 40].

При обозначении значимости философского знания для медицинского специалиста следует подчеркнуть роль логической и методологической составляющих. Философия формирует такую компетенцию медика, как логика правильного аргументированного критического мышления, обучает «искусству грамотно мыслить», воспитывает думающего врача, например, грамотной постановке и объяснению диагноза, выявлению причин болезни, компетентному назначению лечения. Поэтому при изучении курса философии существенную роль занимают упражнения в философии, рефлексия собственных рассуждений, что способствует общекультурному росту, высокому профессионализму, гибкости ума специалиста. Изучение философии значимо и для формирования методологической базы медицинского специалиста, что актуализирует проблематику раздела философии науки.

Следующим существенным блоком в изучении курса философии является рассмотрение историко-философской проблематики. Здесь важно обозначить актуальность философских теорий, подчеркивая древность знания, и указать на историческую преемственность идей и концепций. Например, при изучении философии Древнего Востока следует уделять внимание преемственности философских идей ведантизма (Брахман, Атман, сансара, карма, мокша, ахимса) в современном индуизме, актуальности йоги как духовной, психической и физической практики, значимости буддизма как мировой религии, практико-применимости идей конфуцианства и даосизма в современной культуре китайцев.

Изучая основные философские проблемы античной философии, следует акцентировать внимание студентов на актуальности поднятых еще в древности проблем: происхождение мира – проблема первоархе, проблема человека, проблема бытия, государственного устройства, идея демократии и др. Для усвоения студентами идеализма Платона и материализма Аристотеля можно предложить проанализировать какой-либо предмет, находящийся в аудитории, с точки зрения онтологии мыслителей. Например, если мы возьмем для анализа предмет «книга», то для Платона первична, совершенна, неизменна и вечна идея книги, а сама книга как вещь – копия идеи, материальна, конечна, неидеальна и разрушима. С точки зрения онтологии Аристотеля, книге как вещи присущи четыре причины: материальная причина – бумага; формальная – сама книга, которая может иметь разную суть: учебник, справочник, художественная или научная литература; движущая – деятельность издателя, напечатавшего книгу; целевая – книга может быть предназначена для обучения или развлечения. На таком примере становится понятно, почему, согласно Аристотелю, материя едина и пассивна, а форма активна, так как она придает суть вещам и многообразие миру.

В рамках десяти семинаров по философии предоставляется возможность познакомить студентов с некоторыми философскими первоисточниками. Важно выбрать наиболее интересные, простые для прочтения и доступные для понимания тексты. При изучении античной философии достаточно познавательным первоисточником является диалог Платона «Пир», посвященный философскому всестороннему анализу феномена любви, столь актуальному для молодежи.

Сегодняшнему студенту достаточно близки по своей сути и содержанию идеи эвдемонизма (смысл жизни заключается в достижении счастья), гедонизма (получение удовольствия как самоцель), скептицизма (подвержение знания сомнению), фатализма (следование судьбе) в рамках философии эллинизма.

В теме философии Средневековья для актуализации проблематики важно показать преемственность философской традиции платонизма и аристотелизма и рефлексию античных идей в средневековых учениях. Например, Августин Блаженный в своей концепции во многом опирается на учение Платона, выдвинув два вида бытия: вечные мысли-идеи, исходящие из ума Бога, и преходящие материальные вещи как несовершенное подобие божественных идей и его творение, и делит историю человечества на «град земной» и «град божий» по аналогии мира вещей и идей Платона. Фома Аквинский перерабатывает наследие Аристотеля и вписывает его в христианскую традицию: все вещи тварного мира представляют собой единство формы и материи, восходя от материи – творение мира из ничего, актуализируясь через ступени мира растений, животных, человека и его души, достигая самой совершенной формы – Бога.

Тематикой философских проблем Нового времени можно заинтересовать студентов-медиков, приводя примеры практического применения методов эмпирической индукции Ф. Бэкона и рациональной дедукции Р. Декарта в системе образования и медицинского исследования. Например, метод эмпирической индукции (изучение на основе опыта от частного к общему) студенты используют в анатомии при эмпирическом изучении частей скелета и образцов человеческих органов, в биохимии при изучении конкретных образцов крови либо при диагностировании болезни, опираясь на исследование симптоматики конкретных пациентов. В свою очередь метод рациональной дедукции (получение знания на основе мышления от общего к частному) применяется в общеуниверситетском образовательном процессе при последовательном изложении лекционного материала от общетеоретических вопросов к более узким специальным.

Иллюстративным для студентов может быть освещение идолов познания Ф. Бэкона. Так, к идолам (заблуждениям) пещеры относятся особенности культуры (белорус и американец), религии (индус и мусульманин), уровень образования (начальное и высшее), начитанности реципиента знания. Идолы площади связаны со смысловой многозначностью или неверным использованием слов. Например, выражение «казнить нельзя помиловать» без знаков препинания можно прочитать по-разному, термин «анамнезис» означает припоминание в философии Платона и история болезни пациента в медицине. Идолы театра означают власть авторитетов, теорий и мнений: в эпоху Средневековья всякая идея и концепция, отклоняющиеся от церковной интерпретации, считались еретическими; в советское время любая теория, противостоящая марксизму-ленинизму, рассматривалась как буржуазная и запрещенная. Идолы рода

понимаются как особенности восприятия, связанные с самой природой человека. Например, мы не видим инфракрасного излучения, не ощущаем радиации, можем не чувствовать зараженности вирусом. Эти яркие примеры позволяют сделать концепцию Ф. Бэкона практикоприменимой, иллюстрируют ее актуальность.

Достаточно сложным материалом для восприятия и усвоения студентами является философия И. Канта и Ф. Гегеля. Однако, подчеркивая грандиозность и масштабность философских концепций немецких мыслителей, претензию на создание всеобъемлющих систем философского знания и не только, следует излагать материал, посвященный изучению концепций сложнейших мыслителей в виде выстраивания логической схемы с демонстрацией логических взаимосвязей между ее элементами, оптимизируя набор новых философских понятий. Важно также подчеркнуть значимость и актуальность идеи И. Канта о том, что человек – не средство, а цель, что особенно важно для будущих врачей, спасающих человеческие жизни, и особенно актуально в современном белорусском обществе: «Поступай так, чтобы ты всегда относился к человечеству и в своем лице, и в лице всякого другого так же, как к цели, и никогда не относился к нему только как к средству» [8, с. 270]. Актуализировать философию Ф. Гегеля можно, обозначив интерпретацию мыслителем права как осуществление и непосредственное бытие свободы. Из права немецкий философ выводит основные черты «гражданского общества», столь актуального для Беларуси, а история человечества понимается автором как прогресс в сознании свободы [9, с. 104].

Еще проще актуализировать в студенческой среде проблемы неклассической философии, так как их тематика в большей степени отвечает запросам сегодняшнего дня. Здесь уместным является прочтение несложных первоисточников студентами по иррационализму и экзистенциализму, например, «Так говорил Заратустра», «Антихристианин. Проклятие христианству» Ф. Ницше, новеллы «Стена» Ж.-П. Сартра, «Посторонний» А. Камю, в которых рассматриваются идеи переоценки ценностей, морали господ и морали рабов, сверхчеловека, экзистенции, свободы выбора, ответственности, бунта, абсурда, столь трепетных и значимых для белорусского общества. Значимым является изучение философии марксизма в рамках знания исторического опыта нашей собственной истории, анализа ошибок прошлого и в контексте обсуждения практикоприменимости теории исторического материализма. Особенно интересным для студентов-медиков оказывается фрейдизм в контексте значимости психоанализа в современной психиатрии.

Философскую мысль Беларуси важно излагать в контексте формирования и развития идей и теорий национального самосознания через осознание народом своей воли и места в собственной стране и в мировой истории. Следует отметить, что белорусы могут гордиться такими мировыми фигурами, как Франциск Скорина и Лев Сапега, которые привнесли в белорусскую культуру принцип гуманизма, идею прав и свобод личности, а Статут Великого Княжества Литовского 1588 г. стал образцовым законодательным документом для всего мира.

Усвоение историко-философской базы позволяет с легкостью освоить теорию философского знания студентами. Среди всех тем наиболее актуальными для студентов-медиков являются: «Проблема человека в философии и науке», включающая философский анализ проблемы человека, многомерность человеческого бытия, проблему антропогенеза, экзистенциальные феномены человеческого бытия – смысл жизни, смерть, свобода; «Философия сознания», изучающая научный и философский анализ сознания, проблему соотношения сознания и мозга, феномен бессознательного, психоаналитический метод; «Наука и ее социокультурный статус», в рамках которой рассматриваются структура и формы научного познания, методология науки, без которых не обходится ни одна исследовательская деятельность студента. Например, формы научного знания можно рассмотреть на примере из медицины: научный факт – наличие нового вируса COVID-19; проблема – быстрое распространение коронавируса, тяжелые последствия при заболевании; гипотеза – предположительно передается бытовым и воздушно-капельным путем; теория по борьбе с вирусом включает такие требования, как ношение средств защиты, снижение межличностных контактов и изоляция.

Таким образом, в условиях происходящих трансформаций сознания белорусского социума особенно очевиден рост престижа философского знания в образовательном и воспитательном процессах медицинского университета, роли философии в формировании жизненных и профессиональных ориентиров студентов-медиков. В преподавании философского материала следует отказаться от исключительно абстрактного теоретизирования по поводу вечных вопросов бытия и познания и трансформировать философию в практическое русло, направленное на поиск и определение новых фундаментальных оснований человеческой деятельности, а студентов уже на занятиях привлекать к активному участию в жизни общества и осмыслению актуальных проблем современного мира. Бесспорно то, что изучение философии помогает быть вдумчивым специалистом, ограждает от многих ошибок в профессиональной деятельности, позволяет

глубже исследовать причины и источники тех или иных природных и социальных явлений и, естественно, находить верные решения возникающих профессиональных задач. Философское мышление является важнейшим средством для выработки у будущего врача способностей и навыков обоснованного клинического мышления, овладения искусством диагностики и нахождения научно обоснованных и наиболее эффективных способов лечения больного [10, с. 166].

Таким образом, актуализация философского знания с учетом профиля университета позволяет повысить качество подготовки выпускников вузов, сформировать всесторонне развитую личность с ответственной гражданской и профессиональной позицией. В результате, во-первых, проблематика курса философии должна быть обязательно адаптирована под профиль учреждения – в нашем случае направлена на подготовку будущего высококвалифицированного врача или медицинского специалиста; во-вторых, тематика философского знания должна быть актуальна для студента как гражданина белорусского общества, всесторонне развитой, критично мыслящей личности; в-третьих, само изложение материала не должно слишком усложняться и соответствовать интеллектуальному уровню среднестатистического студента-медика. Последние события социальной и политической жизни в Беларуси как никогда актуализировали почти каждую проблему курса философии и вызывают особый интерес к самому предмету в среде студентов-медиков. Очевидно, что острота социально-политических процессов заставляет их осуществлять философскую рефлексию над происходящим, анализировать и критически осмысливать изучаемое в собственной ретроспективе.

Список использованных источников

1. Румянцева, Т. Г. Место и значение философского факультета в университетском образовании / Т. Г. Румянцева // Интеллектуальная культура Беларуси: методологический капитал философии и контуры трансдисциплинарного син-

теза знания: материалы III междунар. науч. конф., Минск, 15–16 нояб. 2018 г.: в 3 т. / Ин-т философии НАН Беларуси; редкол.: А. А. Лазаревич [и др.]. – Минск, 2018. – Т. 3. – С. 220–223.

2. Адуло, Т. И. Философская культура в современной образовательной стратегии / Т. И. Адуло // Интеллектуальная культура Беларуси: методологический капитал философии и контуры трансдисциплинарного синтеза знания: материалы III междунар. науч. конф., Минск, 15–16 нояб. 2018 г.: в 3 т. / Ин-т философии НАН Беларуси; редкол.: А. А. Лазаревич [и др.]. – Минск, 2018. – Т. 3. – С. 17–20.

3. Ломако, О. М. Методика преподавания философии в вузах. Пособие к курсу / О. М. Ломако. – Саратов: Саратов. гос. ун-т, 2015. – 24 с.

4. Инновационные практики обучения: преподавание философии в больших потоках: учеб.-метод. пособие для преподавателей / Л. В. Баева [и др.]; под ред. Л. В. Баевой. – Астрахань: Астрахан. гос. ун-т, 2017. – 128 с.

5. Программа по философии: учеб. программа интегрирован. модуля для специальностей: 1-79 01 01 «Лечебное дело» (специализации 1-79 01 01 01 «Военно-медицинское дело»), 1-79 01 02 «Педиатрия», 1-79 01 03 «Медико-профилактическое дело», 1-79 01 07 «Стоматология», 1-79 01 08 «Фармация». – Минск: М-во здравоохранения Респ. Беларусь: БГМУ, 2014. – 55 с.

6. Вашко, О. А. Статус философии в университетском образовании и ее роль в подготовке будущего врача / О. А. Вашко // Вышэйшая школа. – 2016. – № 5. – С. 37–41.

7. Наказова, Д. Д. Осколки детских травм. Почему мы болеем и как это остановить / Д. Д. Наказова. – М.: Эксмо, 2018. – 336 с.

8. Кант, И. Критика практического разума / И. Кант // Собрание сочинений: в 5 т. / И. Кант. – М.: Моск. филос. фонд, 1997. – Т. 3. – 784 с.

9. Философия: учеб. пособие / В. Н. Соколыч [и др.]; под ред. В. Н. Соколыч. – Минск: Выш. шк., 2015. – 295 с.

10. Лукьянова, Л. И. Философская культура личности как фундамент профессионального становления врача (опыт эмпирического анализа проблемы) / Л. И. Лукьянова, С. А. Ситкевич // Интеллектуальная культура Беларуси: методологический капитал философии и контуры трансдисциплинарного синтеза знания: материалы III междунар. науч. конф., Минск, 15–16 нояб. 2018 г.: в 3 т. / Ин-т философии НАН Беларуси; редкол.: А. А. Лазаревич [и др.]. – Минск, 2018. – Т. 3. – С. 165–168.

Аннотация

В статье рассматривается проблема актуализации преподавания философии студентам медицинского университета, акцентируется значимость философского знания для специалиста в области медицины. Автор на основе анализа многолетнего опыта преподавания философии студентам-медикам выделяет основные философские темы, проблемы, феномены, актуальные и вызывающие интерес у будущих медицинских специалистов, иллюстрируя их примерами из обыденной и медицинской практики.

Summary

In the article the problem of philosophy actualization for students of the medical university in teaching is raised, the importance of philosophical knowledge for a specialist in the field of medicine is emphasized. Based on the analysis of many years experience in teaching philosophy medical students, the author identifies the main philosophical topics, problems, phenomena that are actual and interesting for future medical specialists, illustrates these with the examples from everyday and medical practice.

Журфакаўскі метраном кампетэнтнасці: памяці прафесара Б. В. Стральцова

Васіль Вараб'ёў,
прафесар кафедры медыялогіі
факультэта журналістыкі,
кандыдат філалагічных навук, дацэнт,
Беларускі дзяржаўны ўніверсітэт



Беларускі дзяржаўны ўніверсітэт ствараўся на зары XX ст. не толькі будынкамі і тэрыторыямі, развіваўся і мацнеў не столькі шматстайнымі аўдыторыямі і мудрагелістымі лабараторыямі. Прырастаў універсітэт штогод сотнямі, а пасля і тысячамі таленавітых юнакоў і дзяўчат, што прагна цягнуліся да ведаў, прафесіяналаў, якія згруппаваліся ў калектывы аднадумцаў, апантаных навуковай місіяй і душэўнай адданасцю высакароднай супольнасці БДУ.

Такой стваральнай асобай і прыцягальным прафесіяналам застаўся навечна ў летапісе факультэта журналістыкі Барыс Васільевіч Стральцоў.

Пуцявіны лёсу творцы па жыцці абудзілі ва ўчарашнім армейцы смак да беларускага слова і журналістыкі. Набываючы завочна адукацыю ў БДУ, Барыс Васільевіч загартаваў прафесійныя кампетэнцыі журналіста на накавальні раённай і маладзёжнай газет, газеты «Звязда».

Змястоўная, глыбокая і руплівая кандыдацкая дысертацыя ў манаграфічным аздабленні «Газета і мараль» падштурхнула Б. В. Стральцова на новую прыступку і місію ў жыцці – настаўніцтва. З канца 1960-х гг. ён паслядоўна становіцца дацэнтам, загадчыкам кафедры. Настаўнік ад бога і сейбіт разумнага, добрага, вечнага па вопыту журналісцкіх будняў на чатыры дзесяцігоддзі звязаў сваё жыццё з БДУ. Маральныя каштоўнасці, якія абараняў і папулярызаваў Б. В. Стральцоў у журналістыцы, у студэнцкім асяроддзі, не пацямнелі ад часу ні ў кандыдацкім даследаванні, ні ў шматлікіх вучэбных дапаможніках і навуковых артыкулах. Рэфрэнам праз яго навуковую, педагогічную і публіцыстычную дзейнасць праходзіць думка, што «журналістыка – гэта лад жыцця». Сучаснасць пацвердзіла трываласць меркавання Настаўніка і для сённяшняга дня: толькі ў суладдзі з жыццём журналістыка валодае стваральным феноменам.

Даследчык па перакананні, Б. В. Стральцоў спаўна рэалізаваў сваю творчую ўвішнасць і руплівасць у доктарскім даследаванні праблем мадыфікацыі прадмета і функцый журналістыкі ў жанравых формах. Стральцоўская сістэма інфармацыйных, аналітычных і мастацка-публіцыстычных жанраў журналістыкі запатрабавана і сёння ў акадэмічных колах, сярод журналістаў-практыкаў. Даследаванне на дзесяцігоддзі

перажыло вучонага. Але засталася і памяць пра цудоўнага чалавека, асобу, прафесіянала, творцу, журналіста, настаўніка, даследчыка, вучонага, доктара філалагічных навук, прафесара, заслужанага дзеяча культуры Рэспублікі Беларусь.

Успомнім, калегі, нашага цудоўнага і непаўторнага суразмоўцу, шаноўнага Барыса Васільевіча Стральцова.

Прамаўляючы імя Барыса Васільевіча Стральцова, выпускнікі журфака розных пакаленняў мяжы XX–XXI стст. не шкадуюць цёплых слоў, не скупяцца на эмацыянальныя ўспаміны, не абмяжоўваюцца ў слухных развагах рэтраспектыўным «быў». Часцей у настальгічных меркаваннях яны робяць акцэнт на аптымістычным «ёсць» – у журналісцкай творчасці кожнага паасобку і цэлых рэдакцыйных калектываў.

Школа Б. В. Стральцова – школа майстра. Яго даследчыцкая спадчына вельмі багатая і даволі разнастайная па напрамках і праблематыцы. Шматаспектнасць і шматаблічнасць навукова-даследчых інтарэсаў прафесара Б. В. Стральцова абумоўлена яго прафесійным крэда:

- журналістыка – гэта лад жыцця;
- журналістыку як прафесію можна асэнсаваць і набыць толькі на штодзённым інфармацыйным канвееры;
- навучыць журналіста-пачаткоўца кваліфікавана працаваць здольныя толькі журналісты-прафесіяналы;
- журналістыка – прыкладная навука, яе мэтазгоднасць вымяраецца пошукам новага, эфектыўнага інструментарыю журналіста, абгрунтаваннем функцыянальнай дзеяздольнасці сродкаў масавай інфармацыі, распрацоўкай «сотавай сувязі» паміж прадметам пазнання рэчаіснасці, прымяняемымі метадамі ана-

лізу і адлюстравання, формамі творчага звароту да чытача, гледача, слухача [1].

Асэнсоўваючы гэты інтэграваны падыход-формулу Б. В. Стральцова да адказнай місіі журналіста і даследчыка, педагога і навукоўца, адкрываеш і спасцігаеш яго трапяткую, невычэрпную любоў да прафесіі, яго заповітную і ажыццёўленую мару «журналістам звацца бясконца» [2].

Спрычыненасць навукова-даследчага азімута дзеянняў Б. В. Стральцова жыццёва-прафесійным сталеннем асобы не выклікае сумненняў: літаратурны супрацоўнік тагачаснай бабруйскай абласной газеты «Савецкая Радзіма», літработнік, загадчык аддзела рэдакцыі газеты «Чырвоная змена», літаратурны супрацоўнік, загадчык аддзела літаратуры і мастацтва газеты «Звязда». З 1951 па 1969 г. ён валадарыў паміж «молатам» рэдакцыйных заданняў і «накавальняй» творчых памкненняў у журналісцкім цэху і на літаратурнай ніве.

«Агнявы рубеж» – першы журналісцкі матэрыял, змешчаны ў 1948 г. на старонках вайскавай шматтыражкі «Советская Армия» ў Германіі, сведчыў пра з’яўленне на журналісцкім рубяжы «агнавога» інфармацыйнага прафесіянала. А першая публікацыя на Радзіме, датаваная 1951 г. у бабруйскай абласной газеце, па загалоўку «Вясна ў Рассвеце» накіравала нараджэнне і росквіт будучага спрактыкаванага і аператыўнага інфармацыйшчыка, самабытнага нарысіста, пільнага і іранічнага даследчыка жыцця, мудрага аналітыка.

Здольнасць і схільнасць да аналітычнага ўспрымання свету, вобразнага мыслення і дакладнага адлюстравання рэчаіснасці ў публіцыстычнай манеры спарадзілі кандыдацкую дысертацыю, прысвечаную тэме, якая і сёння не страціла сваёй запатрабаванасці, – «Газета і мараль». Нягледзячы на тагачаснае ідэалагічна-манапольнае гучанне праблемы, вытанчаны даследчык актуалізаваў на многія дзесяцігоддзі наперад трыумвірат рэкамендацыйных прапаноў: «маральны выбар – праўда жыцця – баланс інфармацыйнага патоку».

Практыкаарыентаванай стратэгіяй Б. В. Стральцова у 70–80-я гг. XX ст. быў прадиктаваны выхад манаграфічных даследаванняў «Публіцыстычнасць інфармацыйных жанраў», «Аналітычныя жанры», «Публіцыстыка. Жанры. Майстэрства». На іх аснове была абаронена доктарская дысертацыя «Праблемы мадыфікацыі функцый і прадмета публіцыстыкі ў газетных жанрах». Гэта дазволіла ўвесці ў вучэбны працэс журфака аж пяць самастойных, але лагічна ўзаемазвязаных і ўзаемаразвівальных дысцыплін, якія закладваюць падмурак прафесійнага творчага сталення студэнтаў. Гэтым і тлумачыцца неўміручая памяць выпускнікоў пра Настаўніка.

Натуральна, што пасля паспяховых даследчыцкіх і рацыянальных вучэбна-метадычных учынкаў (змена тыпавага плана навучання ў Савецкім Саюзе – гэта сапраўды мужны стральцоўскі ўчынак!) загадчык кафедр тэорыі практыкі савецкай журналістыкі БДУ змог рэалізаваць наступную высакародную задумку – стварэнне даследчыцкай школы.

Пільная ўвага Б. В. Стральцова да працэсу развіцця здольных студэнтаў, падбор, замацаванне іх у даследчай майстэрні грунтаваліся на светапоглядным прынцыпе – наяўнасць абавязковага практычнага журналісцкага вопыту. Рушлівыя захады неўзабаве прынеслі плён.

Пад кіраўніцтвам прафесара Б. В. Стральцова былі абаронены шматлікія кандыдацкія дысертацыі. Дыяпазон тэм і напрамкаў даследавання поліфункцыянальнай прыроды журналістыкі аб’яднаны асобай кіраўніка – Б. В. Стральцова. Яго бачанне перспектывы развіцця сродкаў масавай інфармацыі і практыкаарыентаваная мэтазгоднасць навуковага асэнсавання дыктавалі падбор вопытных практыкаў з розных выданняў і фарміраванне беларускай даследчай школы журналістыкі.

У 1997 г. прафесар Б. В. Стральцоў узначаліў спецыялізаваны Савет па абароне доктарскіх дысертацый у галіне журналістыкі. Упершыню ў гісторыі журфака з’явілася магчымасць калектывнай падрыхтоўкі кадраў вышэйшай кваліфікацыі. Гэтую магчымасць Б. В. Стральцоў бліскуча рэалізаваў на карысць журфака і журналісцкай навукі Беларусі [3]. Чатыры дактары навук і дваццаць адзін кандыдат навук выпеставаны з лёгкай рукі і з рэдактарска-кансультацыйным удзелам Барыса Васільевіча. Яны і сёння вызначаюць даследчы патэнцыял інфармацыйнай галіны ведаў Беларусі.

Каб быць паходняй, трэба свяціць [4]. Гэтага прынцыпу Б. В. Стральцоў прытрымліваўся ўсё сваё жыццё. Ён заклікаў журналістаў да прафесійнага, кваліфікаванага, творчага ўдасканалення інфармацыйнай прасторы Беларусі.

Паходняй на будзень і свята заклікаюць і пераконваюць, упрошваюць і прымушаюць быць ці станавіцца, заставацца ці ўдасканальвацца прарочыя радкі Б. В. Стральцова: «Я перакананы, што над родам чалавечым раскінута разумная субстанцыя, імя якой – Вышэйшая Справядлівасць. І калі ты зрабіў свайму бліжняму, няхай не зусім знаёмаму, нешта добрае, гэта дабром адгукнецца табе, няхай і праз многія гады. Калі ж ты напаскудзіў, паскудства, памножанае на яшчэ большае паскудства, абрынецца на цябе. Іншага не дадзена» [5].

Іншага і нам не дадзена, таму што мы – вучні Б. В. Стральцова.

Спіс выкарыстаных крыніц

1. На шчасце і на бяду, журналістыка – гэта не толькі прафесія, але і лад жыцця // Рэспубліка. – 1998. – 25 верас. – С. 9.
2. Я, напэўна, зноў пайшоў бы па журналісцкаму шляху // Беларускі ўніверсітэт. – 1996. – 29 ліст. – С. 1.
3. Журфак / рэдкал.: В. П. Вараб’ёў (адк. рэд.) [і інш.]. – Мінск: БДУ, 2004. – С. 290–305.
4. Стральцоў, Б. Каб быць паходняй, трэба свяціць / Б. Стральцоў // Вдохновение. – 2011. – 5 мая. – С. 6.
5. Стральцоў, Б. Повязь / Б. Стральцоў // Рэспубліка. – 2005. – 21 студз. – С. 3.

Русский язык как иностранный. Начальный этап обучения

С. И. Лебединский,

председатель Белорусского общественного объединения преподавателей русского языка как иностранного, заведующий кафедрой теории и методики преподавания РКИ факультета международного сотрудничества, доктор филологических наук, доцент, Белорусский государственный университет

Рецензируемый учебник «Русский язык как иностранный. Начальный этап обучения», изданный в 2020 г. в РИВШ, подготовлен автором С. В. Котиковой-Сабайдой на кафедре белорусского и русского языков БНТУ.

При построении учебного курса, исходя из основных общедидактических принципов научности, системности, последовательности, коммуникативности и преемственности, автор стремится неукоснительно сочетать классику методической мысли с сегодняшним видением основных проблем по преподаванию РКИ, уделяя особое внимание необходимости преемственного совершенствования методов и приемов как в обучении русскому произношению, так и в целом при изучении РКИ на начальном этапе, и предлагает инновационную методическую концепцию, ориентированную на последовательное и поэтапное усвоение учащимися нормативных фонетических и фонологических особенностей русского языка в тесной взаимосвязи с изучением грамматических тем и лексики и реализуемую в комплексе обучающих действий на основе стратегически грамотно структурированного языкового материала и большого эмпирического опыта.

При определении поурочного объема учебного материала учитывается дидактический принцип посильности по пути восхождения от более легкого к более трудному.

В системе фонетических упражнений и заданий каждого урока предусмотрен достаточный объем языкового материала, что позволяет создать у учащихся правильное представление о звуковом строе и специфике фонологической системы русского языка. Разработан сопоставительный материал на произношение слов с согласными, определяющими специфику русской звучащей речи (однофокусными и двухфокусными щелевыми согласными, щелевыми и аффрикатами, щелевыми и переднеязычными, переднеязычными твердыми и мягкими). Предложены задания

на дифференциацию таких трудных для восприятия учащимися-иностранцами русских фонем, как [в]/[у], [ф]/[в], [п]/[б], [б]/[в], [п]/[п'], [б]/[б'] и др., с учетом их различения в потоке речи. При формировании слухо-произносительных навыков русских согласных учитываются обязательные типы звуко сочетаний (в частности, СГ, СС в абсолютном начале слова, ГС, СС в абсолютном конце слова, ГСГ, ССС в середине слова), а также такие качества соседнего звука, как огубленность – неогубленность. Представлены фонетические упражнения на противопоставление согласных фонем в различных сочетаниях (с гласными, с последующими и предшествующими согласными), фонетические упражнения на противопоставление гласных [а–о], [е–и], [о–у] в сочетании с твердыми, и мягкими согласными. Рассматриваются особенности структуры слога, типичные для русского языка, с учетом таких особенностей фонетического строения русского слова, как стечение двух, трех, четырех согласных в односложных словах, стечение двух, трех, четырех, пяти согласных в многосложных словах. Детально разработаны фонетические упражнения на усвоение одного из важнейших фонетических законов русского языка – закона озвончения и оглушения согласных в слове и на стыке слов при слитном произношении. Представлен практический материал на стечения гласных в слове и на стыке слов. Активизируется слитное произношение предлога с начальным гласным/согласным последующего слова. Показаны правила произнесения согласных в гоморганном сочетании, правила чтения слов с непронизносимыми и двойными согласными. Систематически используется один из существенных и необходимых методических приемов при обучении иноязычному произношению – фонетическая транскрипция, которая позволяет учащимся графически закреплять приобретаемые фонетические знания, и др.

Педагогическая и методическая значимость учебника состоит в том, что он может быть использован учащимися-иностранцами, носителями разных языков, впервые приступающими к изучению русского языка, а не только франкоговорящими учащимися, для которых переведена теоретическая часть учебника.

Учебник может быть хорошим справочником для начинающих преподавателей, так как построен с позиций методики обучения иноязычному произношению и с соблюдением всех методических рекомендаций, методическим ориентиром для преподавателей, работающих в многонациональных группах, с носителями разных языков, так как в основу обучения русскому произношению положена фонетическая система русского языка с учетом всех фонологических особенностей без сопоставления с каким-либо иностранным языком. В перспективе учебник может явиться базой для построения единообразных учебников практической фонетики, используя при этом дифференцированный подход, т. е. с учетом специфических черт родного языка учащихся.

Диалектика смыслов в системе высшей школы

М. Я. Мацевич,

доцент кафедры гуманитарных дисциплин,
кандидат философских наук, доцент,
Белорусская государственная академия искусств

Когда преподаватели излагают те или иные мысли, они прежде всего проецируют свою «философию». Представления о самой науке, искусстве транслируются студентам вместе с преподаваемым содержанием. В статье рассматривается современная философия науки, указывается, что именно философия возвращает в образование понятие истины, а также понимание того, что такое истина, показывая, что любой индивид является носителем этой истины в собственном своеобразии. Если преподаватели принимают подобную философию, они совершенствуют духовный опыт своих студентов в любой области науки, искусства, если нет – неизбежны профанация, симуляция, манипуляция и дискриминация.

Педагоги боятся одного вопроса больше, чем любого другого: что такое наука? Наука не может ответить на этот вопрос. А что такое искусство, творчество? Эти вопросы не кажутся празднично-риторическими. Они требуют серьезных ответов, довлеющих над теми, кто реально отвечает за учебные программы и распределение ресурсов для их реализации.

Существует международная тенденция к включению метафизики и философии науки в школьные курсы элитных колледжей, гимназий. Включение широкого гуманитарного блока в систему высшей школы неплохо зарекомендовало себя во времена Советского Союза. Для устойчивого развития требуется, чтобы студенты сами критически отразились на смыслах понятий «наука» и «искусство». Однако многие государственные чиновники, как избранные, так и назначенные, обходят стороной эту проблему. Они считают науку и связанные с ней технологии лишь полезными, чтобы претендовать на их переосмысление. Шаг в сторону отказа от метафизической предпосылочности любого знания ставит преподавателей в парадоксальную ситуацию: каждый день чему-то учат, являясь частью единой системы высшей школы, не имея возможности сказать, чему именно они учат на самом деле.

Многие ученые, не говоря уже о непрофессионалах, находят природу исследуемой проблематики безпредпосылочной. Например, когда ученые объясняют свои открытия математическими высказываниями, которые непонятны всем, кроме немногих посвященных, люди задаются вопросом: что же такое реальность? Несоответствие между квантовой механикой и теориями относительности популяризировало неопределенность научных теорий и тем самым постепенно сделало науку парадигмальной, дискурсивной. Эти тенденции не обошли и сферу искусства.

Даже тогда, когда квантовая физика в начале XX в. стала работать в контекстах предсказания неоднозначной природы поведения реальности, идеология системы образования практически не менялась, оставаясь объективно реалистичной, несмотря на осаждения принципами неопределенности и дополнительно. Философы же еще в древности считали природу реальности проблематичной.

Теории в области философии науки можно охарактеризовать как:

- 1) рассматривающие науку в качестве жесткой системы знаний, независимых от человеческих существ;
- 2) свидетельствующие об антропологической нагруженности и человекообразности когнитивного аппарата.

В целом получается, что наука – аксиоматическая система, зависящая от правил соответствия. Современная философия образования рассматривает науки как релевантные в каждом аспекте знания, включая

демаркацию их целей и сферы охвата развитых теорий. Европейские школьные и вузовские программы сегодня часто принимают конструктивистские концепции науки. В их исполнении каждый студент конструирует собственную систему научных взглядов, имеющих ценность, потому что они стали достижением учащегося и его личным выбором.

Герменевтическая философия в XX в. явилась альтернативой позитивистскому или марксистскому видению науки. В ней присутствуют некоторые черты, родственные конструктивизму (особенно незаменимость индивида для науки), но она контрастирует с конструктивистскими теориями в их взаимодействии истины и реальности.

Несмотря на то, что выявление природы образования является общеметодологической нормой, а сам процесс обучения выступает как общепедагогическое понятие, общепринятого рассмотрения данного предмета не существует до сих пор. На просторах СНГ В. С. Розовым был предложен культурологический контекст образования, которое понимается как социальный институт. Его функциями являются:

- воспроизводство поведения и сознания людей;
- культурное воспроизводство человека или воспроизводство культуры человека в обществе.

Не менее актуальной стала трактовка образования Н. Э. Гусинским, Ю. И. Турчаниновой в книге «Введение в философию образования», где они подчеркивали зависимость образования от среды, в которой протекает развитие человека, рассматривая его как сложную систему, являющуюся подсистемой индивидуальной культуры.

Феномен гуманитарной культуры XX в. акцентировал актуальность культурологических, герменевтических исследований. Современные философы приходят к убеждению, что именно социокультурные признаки конкретного общества, духовные черты накладывают отпечаток на социально-историческую динамику, что отразилось в работах академика А. А. Михайлова, профессоров Т. Г. Румянцевой, М. А. Можейко, доцентов А. В. Филипповича, В. Н. Семеновой. Подавляющее большинство концепций, анализирующих образовательную проблематику, оказываются по существу эклектическими соединениями разнообразных направлений, течений и школ. Между тем логическая история развития философии образования в литературе практически так и не представлена. Академик РАО М. Т. Михайлов подчеркивал детерминированность педагогических принципов не традицией, а логическими приоритетами (в БГУ сходные идеи в своих трудах развивает С. В. Воробьева).

В Республике Беларусь неотъемлемый вклад в развитие методологических, аксиологических приоритетов в философию образования внесли труды академика В. С. Степина и разработки «минской методологической школы» в лице ученых Л. Ф. Кузнецовой, А. И. Зеленкова, А. Н. Пашкевич, П. С. Карако, а также Центра проблем развития образования БГУ

и исследований М. А. Гусаковского, А. А. Полонникова, Д. Ю. Короля. Нельзя не отметить ряд программ, научных статей, учебно-методических комплексов, пособий по исследуемой проблематике, написанных под руководством профессора Е. В. Петушковой. Интересное и актуальное пособие по философии образования издано на базе БГПУ В. В. Бушиком, А. В. Торховой, А. В. Кузнецовым, В. В. Кузнецовым, по педагогической этике – В. В. Кудрявцевым.

Герменевтические практики истолкования знания

Герменевтика – теория интерпретации в широком смысле понимания значимости текстов, высказываний или природы явлений. Всякий раз, когда кто-то делает интерпретацию чего-то, есть возможность сказать, что здесь вмешалась герменевтика.

Античная герменевтика имеет много противоречивых историй, которые простираются до истоков самого письма. Ученые видят истоки герменевтики в древнегреческих трудах, отражающих этимологию термина «hermeneuo» (переводить или интерпретировать), включающих в себя работу Аристотеля примерно 360 г. до н. э. с латинским названием «De Interpretatione». С момента своего возникновения и до сегодняшнего дня герменевтику упрощенно относят к переводу, провозглашению или объяснению. На Запад герменевтика пришла в Средние века для описания того, что было вовлечено в интерпретацию в важных текстах Библии. Рассвет эпохи Просвещения предвещал появление современной герменевтики. Ключевым было сочинение И. Канта 1784 г., выведшего разум на первый план в качестве первостепенного доступа к истине.

За последние три десятилетия герменевтические теоретики добились значительного прогресса в области ответа на вопрос о том, что такое наука. Проникновение в природу человеческих существ и более адекватное изложение истории науки способствуют созданию достоверной научной теории, которая описывает и объединяет практики ученых в различных областях науки. Герменевтика помогает согласовывать представления ученых о своей дисциплине, например, об интернациональном характере науки, ломает культурные барьеры, благодаря чему научные теории перерастают в нечто большее, нежели решение вопросов общественного мнения. Она также преодолевает многие недостатки конструктивизма, указывая, что научное знание – это не просто артефакт человеческой культуры.

Герменевтическая философия науки сохраняет пристальный интерес к личной практике ученых и самим обстоятельствам научного открытия [1, с. 345], признает непосредственную передачу знания, являющуюся важным аспектом успешности преподавания любой дисциплины. Какой бы она ни была, непосредственное ее изучение зависит от того, находят ли студенты понимание со старшими коллегами или нет. Каждое поколение инициирует дальнейшее постижение истин науки, и, соответственно, обучение

в вузе – необходимая, неотъемлемая часть базисного духовного опыта интерпретации смыслов и работы с ними.

Последствия позитивистской семантики

Позитивизм навязывает представления о научных знаниях, лишенные любых критических измерений. Преподавание научных дисциплин становится сегодня в основном оперативным и манипулятивным. Научные открытия оказываются результатом работы приборов, методов наблюдений, измерений и расчетов. В биологии, например, нужно учитывать представления, препятствующие усвоению знаний, нарушающих этические нормы. Необходимо артикулировать психическое и соматическое, интерпретировать наблюдения. Возникает проблема перехода от одного к другому и, следовательно, к переосмыслению целей биологического образования. Размышления присутствуют уже в микродействиях ученых, метафизика – в самой сердцевине научного мышления, научного учения в той мере, в какой нельзя, например, однозначно определить критерии нормальности и ненормальности, здоровья и болезни. Редукционистский метод, являвшийся условием возможности научного прогресса, заключает эти вопросы в скобки, но подлинно культурный и формирующий подход должен переоформить их «вверх, вниз» по течению. В научном образовании нужно широко распространять необходимые междисциплинарные переходы, особенно между научным знанием и этикой, политикой.

Рассечение, хирургическая операция предусматривают использование химических веществ (обезболивающих, анестетиков, антибиотиков), приборов (манометра, рентгеновских лучей, ультрацентрифуги, хроматографического микроскопа), завися от эволюции различных областей физики или химии. Меж- и трансдисциплинарность особенно сильны внутри биологии. Так, концепции генетической мутации, моноклональных антител могут стать техническими инструментами экспериментов, в частности, терапевтическими средствами для широкого спектра онкологических заболеваний, но эта междисциплинарность остается внутригосударственной, идеологически направляемой и контролируемой.

Ученый, художник, работающие над тем или иным экспериментом, имеющие «коды доступа» к ведущим междисциплинарным программам, обязаны осознавать всю возложенную на них ответственность и владеть «диалектикой смыслов». Современная система преподавания воспроизводит эту междисциплинарность свободно, но большей частью формально.

Демаркационные границы естественно-научного и гуманитарного знаний

Чтобы по-новому взглянуть на дискуссию о различии между естественными и гуманитарными науками, на их борьбу против нынешней тенденции

релятивизировать это различие, американский физик Алан Сокал осуществил «мистификацию», имеющую для него значение экспериментального доказательства. В традиции литературоведческой лжи физик опубликовал в американском журнале «Social Text» научную статью «Нарушая границы: к трансформативной герменевтике квантовой гравитации» [2]. Текст в значительной степени состоял из цитат или «перефраз» французских интеллектуалов, имеющих влияние в Соединенных Штатах, и содержал значительное количество научных ошибок, гносеологического мусора. Позже А. Сокал раскрыл свой обман. В дальнейшем была опубликована книга «Интеллектуальные уловки. Критика философии постмодерна» [3], которая более полно использовала предыдущие данные и цитаты. А. Сокал показал, как понятия теряют всякий смысл, если их извлекают из контекста. Они становятся чистыми метафорами без объяснительной или изобретательной оперативной роли. «Афера Сокала» экстраполировала хрупкость контрольных процедур, отсутствие возможности экспертизы, контроля у самих экспертов. Подделка вызвала много комментариев, но, тем не менее, дискуссия была окончена. Разумеется, автор считает, что обратная мистификация невозможна.

Мистификация А. Сокала также приводит к обсуждению правильности использования метафор. Понятия науки не должны использоваться вне контекста, в котором они были определены. В частности, термины «фрактал», «хаос», «теорема Пуанкаре» или «топология» теряют смысл в речах обывателей, служат лишь для мистификации у публики. Однако подобная строгая позиция в некотором роде догматична, патриархальна. Насколько математика определяет условия и границы дисциплинарности, настолько же она и дискредитирует их. «Фертильность» ряда терминов оказывается постфактум. Кибернетика утверждала, что интересуется возможностями искусственного интеллекта, и машина Тьюринга привела к разработке новых теорий обучения, стремящихся устранить любую форму субъективности, символических значений. Уже в 1950-е гг. были созданы общество кибернетической педагогики и журналы, изучающие способы передачи и запоминания информации. Появление экспертных систем узаконило этот импорт понятий и придало им определенную консистенцию. Кибернетика, безусловно, адресована человеку когнитивному. «Человек-разумный» – создание сциентизма, изобретенного последователями эпохи Просвещения, кибернетики, индустриального капитализма. Но есть и «человек-трагический», живущий своим экзистированием, «разломом», не устраняя драматического измерения. Обучение быстрому чтению и усвоению информации по примеру машин не только относится к технике, оно должно также включать в себя размышления о богатстве прочитанного текста, «наслаждение от текста». Остается открытым вопрос: является ли концепция «аллостерического обучения» [4], в которой

используется метафора ферментов-аллостеров, имеющих регулирующую функцию в биохимии, законной реакцией и обновлением кибернетической педагогики или же совершенно несвоевременным экспортом?

В начале XVII в. школа не была основным механизмом социализации, а только промежуточным звеном между семьей и миром. К концу XIX в. учебные заведения в качестве своей основной функции предлагают уже не просто знания, а содействуют социальной реабилитации и адаптации, превращаясь в своеобразное мастерство дисциплинарными методами управлять народом, навязывать нравственное воспитание непосредственно для люмпенов и пролетариата. Образовательные учреждения становятся «педагогической машиной» по борьбе с невежеством, «вдохновением для паноптикума».

На втором этапе то, что не могли и не в силах уже с течением времени были делать религиозные орден, армия и тюрьма, успешно сделала «армия» педагогов. Многоступенчатый переход от повседневной механики обучения в качестве дисциплинарной матрицы к экспансии «моральной ортопедии» шел рука об руку с развитием и внедрением новых образовательных процедур: разработка новых методик преподавания; применение новых форм микродисциплины; грамотное распределение и учет времени; управление сексуальностью и т. д. Образование все больше и больше превращалось в сферу производства, интенсивной переоценки объективных знаний и системы ценностей [5, с. 805].

Таким образом, школа обучает трудиться, борется с праздностью и ленью. Переосмысливаются понятия детства, взрослости. Обучение само по себе становится дисциплинарным ответом на необходимость управлять растущим числом населения, колониями. Испытанный в средневековых университетах метод отношения «один на один», «учитель – ученик» мотивированно постепенно вытесняется парадигмой конвейерного обучения. Педагоги уже не просто учат, а стремятся привить дисциплину, гигиену, нравственность, борются с невежественностью и гражданской несознательностью, пассивностью.

В основные цели и задачи обучения непосредственно входит экспансия мотиваций полезности, нужности, успешности, действенности. Отвечая за свои знания, ученики постепенно начинают отвечать за свое рабочее время, свой досуг, время и досуг родителей, друзей. Так создавалась мотивированная концепция непрерывного обучения. Новая концепция детства должна была защитить невинного ребенка от различных опасностей, которые могут его окружать (например, болезни, невежество, безнравственность социума, взрослая сексуальность и т. д.). В конечном итоге школы, техникумы, высшие учебные заведения начинают учить не только и не прежде всего «орфографии», «пунктуации», а пунктуальности, телесной и духовной гигиене, мотивированной экспансии анестезированной духовности.

Наконец, стоит иметь в виду, в какой степени видится современным педагогам «прогрессивная формулировка научных знаний». В терминологии М. Фуко «клинический» прогрессизм выражается в постоянном энтузиазме нечто и некого группировать, разбивать (разбиение на микроразделы учебного плана, эволюционная дифференциация и классификация учебных циклов и фаз, а также разделение возрастов и стандартов обучения, «этизация» младенцев и стариков).

Проблема специализации

По мере того как ученые работают, они раскрывают новые аспекты реального и разрабатывают методы, заставляющие выходить за рамки «человекоразмерного». Ученым приходится приспосабливаться к своим собственным результатам как к способам и средствам достижения опережающей методологии и методологии постантропологической катастрофы. Взаимодействие с достижениями генетики, современных биотехнологий, астрофизики и других областей современного научного знания может потребовать новых ресурсов, а именно специалистов, управляющих этими навыками, управляющих, а не зависящих от экспериментальных данных [6, с. 70].

В ответ на описанную ситуацию научные дисциплины создают субдисциплины, а те, в свою очередь, порождают более частные специализации. Можно наблюдать примеры в научных программах национальной авиации, Большом адронном коллайдере. В биологии эти же требования проиллюстрированы в проекте «Геном человека».

Обозначенные особенности науки, ее растущий спрос на ресурсы позволяют дать студентам советы по карьере: специализация с развитием практических навыков исследователей. Выбирая для себя область специализации, которая будет определять всю дальнейшую жизнь, студент должен понимать, что он совершает не только научный, стратегический, но и экзистенциальный выбор.

Причина паралича современного прогресса – потеря сущности. Человек, особенно молодое поколение, нуждается в существовании неких идеалов. Студент должен ощущать, что он ответственен за все, что делает, ответственен не только перед своими ближними, но и перед кем-то и чем-то высшим, сакральным. Духовный идеал – естественная интенция большинства юных душ, и нужно только этот огонь не погасить.

У каждого студента есть своя философия, она вне ценностей, вне всяких концепций, это живой опыт. Философия не есть сила, не есть знания, философия есть любовь, а в любви очень сложно объясняться согласно планам и методическим разработкам. И преподавание гуманитарных дисциплин должно быть несением любви к миру, человеку, народу, культуре, несением искренности, целомудрия, живого творчества.

Выводы

Изменение геополитической ситуации определило новое направление поиска форм институциональной европейской безопасности. Облик европейского сообщества сегодня определяет все более тесная интеграция при одновременном уважении к национальной специфике каждого отдельно взятого государства. Именно поэтому реформирование высшей школы нуждается в принципах согласованного действия и институционального равновесия с учетом риторики современных политических реалий и формальной логики расстановки исторических приоритетов. События последних лет наглядно продемонстрировали, что без решительного прогресса как в отношении идеологии совместной деятельности, так и в обладании реальным инструментарием единая политика в области реформирования системы образования так и будет оставаться только постулатом.

Любое научное учение всегда включает в себя проекцию философии науки. Эта проекция не работает, если преподаватель сбив с толку относительно природы своего предмета. Когда учителя принимают позитивистский или конструктивистский подход к науке, в аксиологическом смысле они служат капитализму, который состоит в сильном контрасте со служением истине. Современная наука начинается с Г. Галилея и И. Ньютона, являясь продолжением более ранних традиций, таких как греческая или средневековая наука, проблематизирует истину. Подобное видение науки иногда также называют герменевтическим, или феноменологическим. Философами XX в. эти традиции были привнесены в систему образования, но, как правило, недооцениваются.

Как отмечала Е. В. Петушкова [7, с. 11], чтобы нейтрализовать в обучении негативные стороны информационно-экранной культуры, преподаватель должен не просто обладать мастерством диалоговой коммуникации и поисково-обучающим подходом, которые позволяют гибко сочетать формы непосредственного личного общения, книжных знаний и информации, получаемой с помощью Интернета. Он должен обладать обостренным чувством ответственности за свое влияние на учащихся и всегда помнить, что социальное воспроизводство личности осуществляется не только через обучение, но и через воспитание по образцам поведения, общения и отношения к собственной деятельности учителей.

Оказалось, что не только человеческое восприятие произведений искусства, но и любое описание сложной системы противоречиво и не может быть одновременно детальным и глобальным. При разработке теории нечетких множеств Лотфи Заде показал, что человек мыслит не числами и алгебраическими символами, а элементами некоторых нечетких множеств или классов, причем переход от принадлежности к некоторому классу к непринадлежности непрерывен. Операции с этими элементами описываются логикой

с нечеткой истинностью, нечеткими связями и алгоритмами [8, р. 350].

Восприятие произведений искусства можно рассматривать как некоторую экспериментальную процедуру, для которой справедливы фундаментальные принципы физического эксперимента. Важнейшим в рассматриваемом аспекте является принцип неопределенности. При этом произведение искусства можно рассматривать как материализованный носитель информации о внутреннем мире человека, а процесс восприятия произведения искусства – как эксперимент.

Познание культуры и искусства невозможно без обращения к их системным свойствам. Сложные системы, к которым относятся и искусство, и эстетика, обладают особыми качественными свойствами – уникальностью, непредсказуемостью, негэнтропийностью, целенаправленностью. Искусство является нелинейной, стохастической, динамической и эволюционирующей системой. В системах высокой сложности функционирование осуществляется на основании целевых функций. В искусстве же цель часто не формулируется автором или потребителем, поэтому оно является ценностно-ориентированной сложной системой. Ценностная ориентация определяется системой эстетических критериев личности или сообщества, пониманием красоты, образцами высокого искусства. Например, массовая культура в большей мере является целеориентированной (коммерциализированной), а элитарная – ценностно-направленной.

Наиболее существенный информационно-коммуникативный обмен свидетельствует о негэнтропийных свойствах искусства. Этот обмен можно также называть сотворчеством. Развитие искусства необратимо, и эта необратимость подтверждается ходом исторического развития. Необратимость в искусстве, эстетике, как и в физических системах, носит термодинамический характер и не может быть устранена какими-либо усилиями (неоднократно подчеркивалось Ю. М. Лотманом [9, с. 33]). Принципиальное отличие эволюции культуры и искусства как систем от систем физических, биологических состоит в том, что они по своей природе системы информационные. Задача культурной политики должна состоять в повышении коэффициента разнообразия культур, в увеличении дисперсии элементов сообщений в каналах массовой коммуникации на основании не целерационального, а ценностно-ориентированного, духовного интеллекта.

Список использованных источников

1. Гадамер, Х.-Г. Истина и метод. Основы философской герменевтики / Х.-Г. Гадамер. – М.: Прогресс, 1988. – 704 с.
2. Sokal, A. Transgressing the Boundaries: Towards a Transformative Hermeneutics of Quantum Gravity / A. Sokal // Social Text. – 1996. – № 46/47. – P. 217–252.
3. Сокал, А. Интеллектуальные уловки. Критика современной философии постмодерна / А. Сокал, Ж. Брикман. – М.: Дом интеллектуал. кн., 2002. – 248 с.

4. Giordan, A. Le modèle allostérique et les théories contemporaines sur l'apprentissage / A. Giordan, Y. Girault, P. Clément // Conceptions et connaissances. – Berne: Peter Lang, 1994. – P. 289–315.

5. Филиппович, А. В. Против постмодернизма / А. В. Филиппович, В. Н. Семенова // Новейший философский словарь: постмодернизм. – Минск: Совр. литератор, 2007. – С. 791–810.

6. Воробьева, С. В. Критическое мышление: взаимодействие логических, эпистемологических и когнитивных

факторов / С. В. Воробьева // Философия и социальные науки. – 2015. – № 1. – С. 67–71.

7. Петушкова, Е. В. Динамика социальной идентичности у педагогов как индикатор готовности учиться и учить культуре мира / Е. В. Петушкова // Проблемы выхавання. – 2000. – № 4(21). – С. 3–11.

8. Zadeh, L. A. Fuzzy Sets / L. A. Zadeh // Information and control. – 1965. – Vol. 8. – P. 338–353.

9. Лотман, Ю. М. Культура и взрыв / Ю. М. Лотман. – М.: Гнозис: Изд. группа «Прогресс», 1992. – 272 с.

Анотация

В современной действительности при постановке вопроса о возможности и характере взаимосвязи гуманитарного и естественно-научного знания государству, преподавателям предстоит взять на себя ответственность относительно выбора из многообразия философских типов освоения окружающего мира наиболее органичного. Избежать опасности одностороннего рационалистического, потребительского стиля мышления у студента возможно лишь при изначальном понимании мировоззрения не как набора информативного знания, энциклопедической эрудированности, а как единства любви, ответственности перед будущим, бескорыстия и живого сотворчества.

Abstract

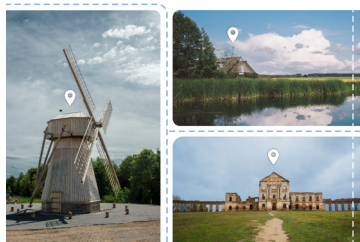
Nowadays when we talk about possibilities and peculiarities of the connection between human and natural knowledge, state, and teachers should be responsible for the choice of the most harmonic type of philosophical thinking among the variety of developing types. In order to avoid the danger of reduced rational consuming style of thinking of students we should recognize worldview not as a sum of informative knowledge, encyclopedic erudition, but as a unity of love, responsibility for future, unselfish and alive co-creativity.

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



Е. В. Худницкая

ЭКСКУРСОВЕДЕНИЕ



Е. В. Худницкая

ЭКСКУРСОВЕДЕНИЕ

Допущено Министерством образования Республики Беларусь в качестве учебного пособия для студентов учреждений высшего образования по специальности «Туризм и гостеприимство»

В учебном пособии изложены основы экскурсионной теории, актуализированные и дополненные с учетом актуального состояния экскурсионной и туристической сферы Беларуси, развития новых технологий. Основные разделы посвящены введению в экскурсоведение, психолого-педагогическим аспектам экскурсионной деятельности, профессиональному мастерству экскурсовода, методике разработки и проведения экскурсий, специфике работы с разными видами экскурсий, организации экскурсионной деятельности. Теоретический материал сопровождается разнообразными практическими заданиями, в том числе проектными, вопросами для обсуждения, ссылками на дополнительные материалы для изучения.

Предназначено для студентов, обучающихся по специальности «Туризм и гостеприимство», а также будет полезно обучающимся бакалавриата и магистратуры, слушателям переподготовки и курсов повышения квалификации, которые изучают экскурсоведение, экскурсионную методику и экскурсионный менеджмент.

ISBN 978-985-586-436-4

Цена 18 руб. 13 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. 109, тел./факс 213 14 20.

Антропосфера как важнейший театр современной войны

В. А. Ксенофонов,

кандидат философских наук, доцент,
Военная академия Республики Беларусь

В условиях геополитических изменений проблема обеспечения военной безопасности как важнейшей составляющей национальной безопасности Республики Беларусь становится одной из ключевых. Она связана в первую очередь с недопущением силовых акций в отношении государства. Для этого феномен военного насилия должен быть всесторонне изучен и понятен в целях его предотвращения, а при необходимости и профессионального ведения.

В сознании значительного количества людей война ассоциируется в основном с вооруженной борьбой противников. Такое представление о войне как о крайней форме военного насилия не совсем отвечает современному состоянию военно-философской науки. Военное насилие постоянно трансформируется, а его цели могут достигаться комплексом невоенных мер. Как отмечается в Военной доктрине Республики Беларусь, «для достижения поставленных целей в современной войне применяются политические, экономические, идеологические, военные и другие насильственные и ненасильственные средства и соответствующие им формы борьбы» [1, ст. 4].

Напомним, что целью любой войны является захват власти и контроль над всеми видами пространства (физического, ментального и духовного). Этих целей агрессор достигает комплексом средств и по-

этапно. Как правило, агрессия осуществляется скрытно информационными, политическими, дипломатическими, экономическими и другими средствами. Обратим особое внимание, что обязательной компонентой современной войны является информационная составляющая. Сегодня мы вправе говорить о применении информационного оружия, под которым В. К. Новиков понимает «совокупность информации, а также специальных методов, устройств и средств манипуляции ею для скрытого воздействия на информационный ресурс противника с целью достижения поставленных целей и решения задач информационной борьбы (войны)» [2, с. 53].

Отметим, что информационное оружие, в отличие от традиционного, обладает рядом особенностей: универсальностью, скрытостью, внезапностью, экономической эффективностью, возможностью применения для широкого круга задач, масштабностью применения, эффектом «цепной реакции», сложностью осуществления международного контроля за разработкой и применением [2, с. 54]. Можно утверждать, что появился качественно новый вид оружия, воздействующий на сознание человека и постепенно вытесняющий традиционные (военные) средства поражения. Как отмечают профессора М. А. Гареев и Н. И. Турко, «современные военные разработки в информационной сфере обладают потенциалом, способным в корне изменить облик войны XXI века» [3, с. 9]. Указанные обстоятельства требуют проанализировать основную тенденцию современной войны, заключающуюся в воздействии на противника посредством информации [4], в управлении и подавлении его воли.

По данным российского Генштаба, соотношение военных/невоенных видов борьбы сегодня составляет пропорцию 1:4, что обуславливает качественную трансформацию войны [5, с. 165].

Современная война – это война смыслов. В монографии известного военного аналитика А. И. Владимирова «Основы общей теории войны» убедительно доказано, что в современном противоборстве определяющая роль принадлежит политико-идеологическим факторам, и речь должна идти о войне смыслов национального бытия, сущность которой им определяется как «процесс стирания и удаления аутентичных национальных ценностей и смыслов из образа жизни нации, из лона ее национальной культуры и замена их другими – чуждыми ценностями и смыслами, что ведет к смене образа существования нации и смене ее исторического генетического кода» [6, с. 485].

Обратимся к анализу войны классиками военнотеоретической мысли.

Еще в эпоху Античности китайский стратег Сунь Цзы сформулировал важнейший принцип достижения цели в противоборстве: «По правилам ведения войны наилучшее – вынудить государство противника покориться в целости; на втором месте – разгромить это государство... Поэтому сто раз сразиться и сто раз победить – это не лучшее из лучшего; лучшее

из лучшего – покорить войско противника, не сражаясь» [7, с. 372]. Следовательно, древние китайцы понимали, что лучшая война – это когда отсутствует прямое военное столкновение. Можно сказать, что они рассматривали войну как средство для решения определенных политических задач, а использование военной составляющей в противоборстве не являлось обязательным.

При анализе проблем военного насилия мы часто обращаемся к прусскому военному классику К. Клаузевицу и его трактату «О войне». Понимание войны как «продолжения политики иными, насильственными средствами» свидетельствует о том, что война есть акт насилия. Как отмечает К. Клаузевиц, «война – это акт насилия, имеющий целью заставить противника выполнить нашу волю» [8, с. 35]. Таково одно из его определений войны. Размышляя о природе войны, он подчеркивает: «...война является актом насилия, и применению его нет предела; ...» [8, с. 37]. Он также утверждает, что война – «подлинное орудие политики» [8, с. 55].

Война представляет собой странную троицу: насилие; ненависть и вражда; игра вероятностей и случая [8, с. 58]. Как отмечают российские военные аналитики, «идея прусского военного гения об увязке войны с политикой традиционно превалирует в советской и современной российской военной науке и политологии. Такой подход позволяет увязать воедино проблемы войны и мира в глобальном развитии человеческой цивилизации. Определение же войны через категорию воли выглядит в этом контексте слишком мелко и несерьезно. Слишком ненаучно!» [7, с. 181].

В современном насильственном мире уже очевидно, что война – это не только продолжение политики, это инструмент геополитики. Вполне правомерно говорить, что современная война – это продолжение геополитических отношений насильственными и иными недружественными действиями.

В действующей Военной доктрине Республики Беларусь зафиксировано, что война – это «социально-политическое явление, представляющее собой крайнюю форму разрешения политических, экономических, идеологических, национальных, религиозных, территориальных и других противоречий между государствами, народами, нациями и социальными группами» [1, ст. 4].

Если войны прошлого велись преимущественно в физическом пространстве (суша, вода, воздух), то инструментарий и технологии «холодной войны» озаменовали сосредоточение основных усилий на ментальном (политическое, информационное, психологическое) пространстве. Известно, что Советский Союз проиграл эту войну, ошибочно полагая, что критерием войны является применение вооруженных сил. «А нынешняя война показывает, что критерием войны стало достижение цели – уничтожение противника, и не важно, какими средствами (вооруженными или невооруженными) эта цель была достигнута» [9, с. 443].

В США и НАТО существуют оперативно-стратегические концепции, направленные на подавление сознания и воли атакуемой стороны. В перспективном насилии цель американских стратегов видится в полном подчинении противоположной стороны своей воле. Как отмечают Е. С. Ларина и В. С. Овчинский в своей книге, «в теоретическом и, главное, в практическом смысле вся военная доктрина Запада заточена под задачу подавления воли противника, его подчинения, превращения в средство достижения собственных целей» [10, с. 406].

Итак, если целевая установка войны – подчинение противника своей воле, то можно ли это осуществить невоенными (другими) средствами. Учтем, что насилие в рамках концепции К. Клаузевица – обязательный элемент или важнейшее условие войны. К сожалению, ряд исследователей войны под насильственными средствами понимают только вооруженные силы, применение которых (вооруженная борьба) является существенным элементом войны. А без вооруженного насилия, по их мнению, мы не вправе говорить о войне.

Анализ военных конфликтов современности показывает, что физическое (материальное) уничтожение противника в качестве цели военных действий все более явно уступает место воздействию на его волю, подчинению противника своей воле и управлению его волей. При этом до применения военной силы дело иногда не доходит, а стороны ограничиваются лишь демонстрацией военной силы и своей воли (решимости применить военную силу).

Сегодня помимо физического (а военное насилие вписывается именно в это понятие) мы можем говорить о психологическом, моральном, экономическом, политическом, идеологическом, консциентальном и других видах насилия. Насилие мы можем классифицировать на физическое (военное) и нефизическое (невоенное) [7, с. 374].

В результате применения невоенных видов насилия объект воздействия теряет волю к сопротивлению, подчиняется чужой воле, деградирует экономически, политически, духовно, становится подверженным массовому психозу и т. д. Следовательно, с помощью нефизических видов насилия можно навязать противнику свою волю. Это реальность применения различных технологий дестабилизации социума [11].

С помощью современных средств насилия можно управлять волей противника, уничтожая его государственность без оружия. Военные конфликты будущего будут происходить в основном именно в этой парадигме. Без сомнения, физическое насилие и в будущем сохранит свою значимость, хотя и не будет абсолютным.

Таким образом, война в современном понимании термина предполагает применение всех видов насилия. Как ни парадоксально, определяющее положение военной составляющей в системе войны ослабляется. Результаты и последствия современных и перспективных войн могут оказаться трагичнее традиционного военного насилия прошлого. Это касается как межго-

сударственных войн, так и внутренних конфликтов или гражданских войн, в которых насилие не всегда будет физическим (военным). Понимание термина насилия в войне должно вобрать в себя более широкий спектр смыслов, чем чисто военное или физическое насилие, поскольку война касается всех сфер бытия социума и государства. А главным принципом осуществления войны будет управление волей человека и различных по масштабу социальных образований в интересах достижения геополитических или внутривнутриполитических целей. Поэтому война становится по своей сути антропоцентричной и ведется за сознание отдельного человека, различных социальных образований, общества и государства в целом.

Военные действия в ходе военного конфликта ведутся на суше, на море и под водой, в воздухе и космосе. Эти четыре среды составляют то, что военные специалисты именуют физической сферой военного конфликта. В физической сфере действуют материальные объекты и личный состав противоборствующих сторон [7, с. 384–389].

Физическая сфера войны с военно-научной точки зрения – категория понятная, сформированная самой историей. Каждой физической среде в вооруженных силах соответствует свой вид вооруженных сил.

Второй сферой ведения современных военных конфликтов является информационная сфера, в которой циркулирует вся необходимая для организации и ведения военных действий информация, формируются необходимые управляющие воздействия, создаются обратные связи и проводятся информационные операции различного масштаба и характера. Основные усилия в этой сфере направлены на эффективное использование собственных информационных ресурсов в бою или операции, защиту своих информационных ресурсов и деструктивное воздействие на информационные ресурсы противника.

Третьей важнейшей сферой ведения военного конфликта является антропосфера. Под ней понимается человек-индивидуум на поле боя с присущей ему рациональной и эмоциональной сферами личности и структурированная совокупность всей массы людей на поле боя, представленных непосредственными участниками военного конфликта и мирным населением вовлеченных в конфликт сторон. Антропосфера включает эмоционально-психологическое состояние, когнитивную сферу, концентриальную сферу, социальную среду.

Все, что происходит в ходе военного конфликта в физической среде, находит свое отражение в сознании, психологии и физиологии каждой личности, вовлеченной в конфликт, всех его участников и непосредственных свидетелей. Именно здесь происходят когнитивные процессы выработки и принятия решений военными руководителями, формируется соответствующий уровень морально-психологического состояния войск. В этой сфере и достигается цель войны – «заставить противника выполнить вашу волю» (К. Клаузевиц).

Вполне закономерно, что среди основных направлений строительства военной организации государства на современном этапе определено «совершенствование идеологической работы в целях достижения и поддержания высокого морального духа военнослужащих и гражданского персонала, воспитания у граждан Республики Беларусь чувства патриотизма, укрепления законности, правопорядка и воинской (трудо-вой) дисциплины среди военнослужащих (служащих, сотрудников, работников) структурных компонентов военной организации государства» [1 ст. 39].

Действия в антропосфере военного конфликта можно разделить на:

- воздействия на эмоционально-психологическое состояние войск и население всех сторон конфликта;
- воздействия на когнитивные процессы лиц, принимающих решения в зоне конфликта;
- целенаправленные воздействия на концентриальную сферу – сферу индивидуального и общественного сознания;
- мероприятия и акции, направленные на формирование соответствующих взаимоотношений и взаимосвязей в социальной среде конфликта (противник и свои войска, различные слои и группы населения).

Обратим внимание, что техноцентрические концепции войны являются в определенной степени ограниченными, так как они исключают фундаментальное положение: в войне главным является человеческий фактор, а не технический компонент. В современных и перспективных конфликтах человеческие, культурные и когнитивные аспекты имеют тенденцию к возрастанию.

Уже сегодня успех в военном конфликте определяется захватом человеческого сознания и культурных высот. Понимание и эмпатия (сочувствие) уже стали важными видами оружия на войне. Способность устанавливать доверие обеспечит безопасность своих войск столь же эффективно, как и бронезилеты. Руководители будут стремиться к тому, чтобы мудрость и способность размышлять, а не навыки в сфере оперативного руководства и планирования, превратились в важнейшие интеллектуальные инструменты обеспечения будущих побед.

Антропосфера, безусловно, является весьма сложной и специфической областью войны, которую очень трудно и понять, и воспринять управленцам, привыкшим действовать в традиционной парадигме «сила на силу». Значительно возрастает необходимость глубокого понимания философии военного насилия. Требуется серьезная интеллектуальная работа, а не только грубое физическое воздействие на противника. Военный конфликт становится противоборством интеллекта, моральных и духовных сил людей. Сторона, которая поймет и овладеет законами современного противоборства, будет руководствоваться научным знанием философии и психологии насилия, преодолеет рамки традиционного понимания войны и будет иметь успех в военных конфликтах будущего.

Еще раз отметим, что соотношение видов борьбы на войне может быть различным, а доля вооруженной борьбы, как свидетельствует опыт военной истории, имеет тенденцию к сокращению, в то время как другие виды борьбы (прежде всего дипломатическая, политическая, экономическая, информационная, психологическая, тайная) становятся все более значимыми. Иными словами, в войне все большее значение приобретают невоенные виды насилия, придавая ей «бескровный» характер. В такой войне не ставится цель намеренного уничтожения живой силы и населения противника, а жертвы носят сопутствующий характер.

Итак, еще К. Клаузевиц достаточно убедительно показал, что цель войны – навязать свою волю противнику. И если противник готов подчиниться и отдать вам все, что вы пожелаете, то тогда и незачем применять военное насилие. Если противник не стремится выполнять нашу волю, то возможно использовать различные информационно-психологические средства и приемы для его подчинения. Это именуется борьбой за «умы и сердца» населения противника, а заодно и личного состава его войск. Этот аспект войны присутствовал всегда, его арсенал значителен и включает в себя запугивание, убеждение, подкуп, дискредитацию, пропаганду, слухи, игру на противоречиях и т. д. Стоит отметить, что борьба за «умы и сердца» ведется словом и делом, и проводят ее не только государства – субъекты политики, но и негосударственные акторы.

Если мы завладели «умами и сердцами» противника, то отпадает необходимость военной операции. Эта борьба призвана обеспечить достижение целей военного конфликта с минимальным применением военной силы. В этом случае война получается «неправильной», «нетрадиционной». Идеальный вариант – победить противника «без оружия», изменив его сознание в нужном нам направлении. Эта задача в будущем видится все более важной. Инструменты воздействия на антропосферу военного конфликта будут развиваться. Воздействие на сознание населения целого государства или региона в нужном для оператора направлении может привести к тому, что физическое (военное) насилие в войне будет отодвинуто на задний план. Ведь главное – чтобы противник выполнял нашу волю.

Таким образом, антропосфера становится важнейшим театром ведения современной и перспективной войны. В целях сохранения государства важно добиться понимания всеми категориями управленцев философии войны и закономерных тенденций современного насилия. Целесообразно организовать образовательный процесс не только в военно-учебных заведениях с изучением новых парадигм войны и их инструментария, но и в других учреждениях образования в контексте обеспечения национальной безопасности. Важно системно сохранять и развивать человеческий потенциал как основу безопасного будущего.

Список использованных источников

1. Военная доктрина Республики Беларусь: утв. Законом Респ. Беларусь 20.07.2016 г. № 412-3.
2. Новиков, В. К. Информационное оружие – оружие современных и будущих войн / В. К. Новиков. – М.: Горячая линия – Телеком, 2011. – 264 с.
3. Гареев, М. А. Война: современное толкование теории и реалии практики / М. А. Гареев, Н. И. Турко // Вестник АВН. – 2017. – № 1(58). – С. 4–10.
4. Ксенофонтов, В. А. Информация как средство насилия / В. А. Ксенофонтов, С. В. Верлуп, А. Г. Тицкий // Вестник Военной академии Республики Беларусь. – 2018. – № 1(58). – С. 108–120.
5. Бартош, А. А. Смыслы гибридной войны / А. А. Бартош // Вестник АВН. – 2017. – № 2(59). – С. 165–172.
6. Владимиров, А. И. Основы общей теории войны: монография: в 2 ч. / А. И. Владимиров. – М.: Моск. фин.-пром. ун-т «Синергия», 2013. – Ч. 1: Основы теории войны. – 832 с.
7. Попов, И. М. Война будущего: концептуальные основы и практические выводы. Очерки стратегической мысли / И. М. Попов, М. М. Хамзатов. – М.: Кучково поле, 2016. – 832 с.
8. Клаузевиц, К. О войне: пер. с нем. / К. Клаузевиц. – М.: ИК «Логос»: Междунар. акад. издат. компания «Наука». – 448 с.
9. Русская доктрина / под общ. ред. А. Б. Кобякова, В. В. Аверьянова; отв. ред. О. А. Платонов. – М.: Ин-т рус. цивилизации, 2016. – 1056 с.
10. Ларина, Е. С. Мировойна. Все против всех. Новейшие концепции боевых действий англосаксов / Е. С. Ларина, В. С. Овчинский. – М.: Книж. мир, 2015. – 456 с.
11. Ксенофонтов, В. А. «Цветная революция» как технология сетецентрической войны / В. А. Ксенофонтов // Вестник Военной академии Республики Беларусь. – 2019. – № 1(62). – С. 3–10.

Аннотация

В статье показано, что в условиях трансформации военного насилия акценты смещаются от физического (военного) к нефизическому (невоенному) насилию на противника. Исходя из цели войны – «заставить противника выполнить нашу волю» (Клаузевиц), антропосфера военного насилия становится приоритетной. Успех войны определяется захватом человеческого сознания и культурных высот. Понимание философии и психологии военного насилия – важнейшее условие достижения цели противоборства.

Summary

The article shows that in the conditions of transformation of military violence, the emphasis shifts from physical (military) to non-physical (non-military) violence against the enemy. Based on the goal of war – «to force the enemy to fulfill our wil» (Clausewitz), the anthroposphere of military violence becomes a priority. The success of war is determined by the capture of human consciousness and cultural heights. Understanding the philosophy and psychology of military violence is the most important condition for achieving the goal of confrontation.

Усиление идеологической компоненты учебного процесса в советской высшей школе в 1920-х гг.

Г. А. Петаченко,
доцент кафедры истории России,
кандидат исторических наук,
Белорусский государственный университет

Одним из основных отличий между дореволюционной и новой высшей школой являлась степень политизации учебного процесса. Роль и влияние идеологической составляющей на протяжении 1920-х гг. постоянно возрастали.

С первых лет существования советской власти и партийные лидеры (В. И. Ленин, Л. Д. Троцкий, Л. Б. Каменев, Г. Е. Зиновьев и др.), и местные руководители исходили из того, что советская высшая школа должна работать на принципах марксизма, что предполагает решение важнейшей первоочередной задачи – создание пролетарских кадров. Поэтому Народный комиссариат просвещения РСФСР (Наркомпрос) в своей работе руководствовался установками, в которых формулировались подобные требования: путем коренного изменения содержания учебных планов и методов преподавания во всех областях научных знаний сформировать кадры пролетарски зрелых высокопрофессиональных специалистов, владеющих и руководствующихся марксистской теорией [10, л. 3].

В 1922 г. постановлением СНК РСФСР определен общий научный минимум, обязательный для преподавания во всех высших школах РСФСР. Этот документ определял перечень таких общественных дисциплин, как исторический материализм, капитализм и пролетарская революция, политический строй и социальные задачи РСФСР. Целью постановления являлось усиление роли идеологической составляющей в учебном процессе, что должно было способствовать подготовке не только специалиста по отдельным отраслям народного хозяйства, но и ретранслятора партийной идеологии в обществе. Несмотря на важность поставленной задачи, начать изучение новых курсов было сложно, так как сказывалась нехватка преподавателей по этим предметам и надлежащих по содержанию учебных пособий [7, с. 103]. Преподавание новых курсов не могло проводиться с привлечением старой профессуры. Эти предметы были рассчитаны на преподавателей, мировоззрение которых уже базировалось на теории и практике революционного марксизма.

На протяжении 1920-х гг. в вузах объем часов, выделявшихся на преподавание общественных наук, постоянно увеличивался и максимально составил 252 часа. Данный учебный цикл включал несколько дисциплин: историю революционного движения, политэкономии, очерк государственного и хозяйственного права СССР, советское хозяйство и экономическую политику, исторический материализм, профсоюзное движение. В некоторых коммунистических университетах он был на 100 часов большим и дополнялся изучением истории классовой борьбы в России и на Западе, Конституции СССР, истории РКП(б) и основ ленинизма.

В 1925/1926 учебном году ГУСом был введен новый план преподавания общественно-политических дисциплин для всех вузов. На первом курсе изучались история классовой борьбы в России и на Западе,

Конституция СССР в связи с учением В. И. Ленина о государстве, на втором – история РКП(б), ленинизм, сельское хозяйство и советская экономика, на третьем – исторический материализм, хозяйство и право, история профдвижения [8, с. 39]. Серьезное значение придавалось также методам преподавания. В 1926 г. на заседании Президиума коллегии Наркомпроса РСФСР было принято решение о введении семинарско-лабораторного метода преподавания общественных дисциплин в девяти вузах РСФСР [1, л. 57].

К концу 1920-х гг. вопрос об идеологической подготовке студентов приобрел еще большую актуальность в связи с общей политической обстановкой в СССР и изменением партийных приоритетов. Постановлением научно-политической секции Наркомпроса РСФСР во исполнение резолюции июльского Пленума ЦК ВКП(б) о подготовке специалистов в 1928 г. был определен новый перечень общественных наук в вузах всех типов, отличавшийся от предыдущего тем, что он был индивидуализирован по видам образования. Прежде действовал единый план общественно-научных предметов. С одной стороны, установленный принцип должен был уменьшить количество предметов, что способствовало уменьшению сроков обучения в вузе. С другой стороны, за счет использования новых методов преподавания предполагалось улучшить качество идеологической подготовки студентов. Кроме этого, в учебные планы педагогических институтов и факультетов университетов вводился курс антирелигиозной работы [4, с. 18].

Необходимо отметить, что на практике часто существовала односторонность преподавания. По мнению одного из профессоров Донского политехнического института, «излишнее внимание к политико-экономическим наукам, которые являются детям не по плечу, изучаются на манер прежнего “закона божьего”» [3, с. 37]. Пролетарские студенты, желавшие серьезно разобраться в марксизме, иногда возмущались: «Сегодня Бухарин, завтра Бухарин, нельзя ли послушать и кого-нибудь другого?». Роптали и из-за того, что «почему же нам нельзя учиться по тем же книгам, по которым Ильич учился? Ведь выучился же он для пролетариата, читая и буржуазных мыслителей, почему же запрещают нам?».

Допуск читателей к «буржуазной» литературе все же существовал, хотя прежде всего ее могли изучать слушатели комвузов, которым разрешалось посещать библиотеку ЦК партии. Выпускник Коммунистического университета имени Свердлова в своих воспоминаниях пишет: «В библиотеке давали читать иностранные газеты, без права выписывать что-либо в свою тетрадь» [11, с. 231].

Таким образом, на протяжении 1920-х гг. идеологическая составляющая учебного процесса наиболее очевидно выражалась в перечне предметов, ориентированных на изучение «революционного марксизма», в поиске оптимального их соотношения с общепрофессиональными предметами, в совершенствовании методик преподавания, в допуске к преподаванию идеологически проверенных и лояльных советской власти кадров.

Результаты такой подготовки специалистов далеко не всегда были ожидаемыми. Нередко в студенческой среде возникали стихийные сопротивления. Однако содержание учебного процесса в своей идеологической составляющей дополнялось повседневной работой со студентами партийных и комсомольских организаций, воздействием общей идеологической атмосферы. Поэтому в целом сочетание подобных форм и методов к концу изучаемого периода принесло свои результаты. Можно сослаться на десятки примеров, когда в студенческой прессе проводились прямые параллели между изученными теоретическими постулатами марксизма и реальной практической деятельностью, которая ожидает выпускников вузов. Так, часто высказывались напоминания о том, что «занимаясь академически, надо помнить и общественные задачи партийца или комсомольца. Надо посещать свои заводы и фабрики, чтобы не оторваться от своей среды и не завязнуть в “чистой науке”» [2, с. 33]. Для нейтрализации этой проблемы руководство Наркомпроса РСФСР активизировало процесс укрепления связи учебы с производством, видя в нем возможность пролетаризации студентов и преподавателей.

Необходимость тесной связи вузов с производством изначально была продиктована потребностями восстановления экономики РСФСР и других союзных республик. Это было возможно только при наличии условий, когда будущий специалист еще на студенческой скамье станет сочетать свою теоретическую подготовку с практической работой в производственной сфере. Укрепление связи системы образования и производства декрет СНК РСФСР 1923 г. предлагал произвести путем введения производственной практики. Согласно его положениям, предприятия и организации вне зависимости от формы собственности были обязаны предоставлять студентам места для практики. Устанавливались порядок и число выделяемых мест для практикантов: для промышленных, сельскохозяйственных и транспортных предприятий и организаций – 1 %, для всех остальных – 2 % от общей численности работников. Был определен и минимальный размер оплаты труда практиканта. Места практики должен был предоставить Наркомтруд и передать информацию о них в Наркомпрос РСФСР, который,

в свою очередь, распределял эти места по вузам. Количество мест, выделявшихся для прохождения практики, непрерывно увеличивалось. В 1922/1923 учебном году оно составляло 12,8 тыс., в 1924/1925 учебном году – более 20 тыс. Этих мест для потенциальных практикантов не хватало, дефицит составлял около 50 % [9, с. 16].

Производственная практика как элемент обучения имела ряд существенных недостатков, связанных с эпизодическим сотрудничеством вуза и предприятия или учреждения. Сотрудничество ограничивалось только летним периодом. За короткое время предприятие должно было обучить большое количество студентов, что требовало отвлечения от производства значительного числа специалистов, которых у предприятий и так не хватало. На большинстве предприятий на практикантов смотрели как на обузу, старались от них поскорее избавиться или сократить их число до минимума. Руководители предприятий хотели получить студентов, которых можно было использовать на производстве, а не обучать.

Расхождение в интересах приводило к тому, что большинство предприятий встречали студентов формально, исполняя некую повинность, возложенную на них законом. Часть студентов направлялась на работу не по специальности, иногда происходила задержка на одном и том же месте работы, тогда как требовалось ознакомить практиканта со всем производственным циклом. Возникали также проблемы бытового характера (например, для проживания студентов предоставлялись необорудованные помещения). Так, в Краснодаре химику-фармацевту предложили вакантное место ветеринарного фельдшера, а другого химика отправили на шерстомойку. Студент, специализировавшийся на изучении восточных языков, практиковался на московской швейной фабрике; других практикантов в столице использовали курьерами [13, с. 34]. Нередкими были случаи, когда студенты-практиканты были предоставлены сами себе, находились на заводе по восемь часов в день без какого-либо контроля со стороны администрации предприятия [12, с. 15]. Неудовлетворительная организация практики приводила к тому, что студенты вместо работы были вынуждены по несколько раз ездить с места практики в свои вузы для получения необходимых бумаг. Подобная организация проведения производственной практики не давала студентам необходимых практических навыков, а нередко и вовсе была формальной.

Отношение к производственной практике начало меняться после того, как в 1925 г. на XIV съезде ВКП(б) был провозглашен курс на индустриализацию страны. На Всероссийском ректорском совещании, проходившем в мае 1925 г., основное внимание было уделено рассмотрению вопросов связи вузов с произ-

водством и, в частности, проблем, связанных с проведением производственной практики. В целях более согласованной работы вузов и предприятий за вузом закреплялось определенное предприятие с определенным количеством мест. Для более качественной подготовки студентов к созданию планов производственной практики привлекались представители администрации. Постоянная производственная практика вводилась со второго курса обучения, тогда как на первом курсе студент должен был получить определенный минимум теоретических знаний. Для улучшения организации проведения практики при ВСНХ создавались специальные комиссии. При этом четко определялась цель производственной практики: «Постановка практической работы студента должна заключаться в постепенном прохождении студентом производственных процессов, отнюдь не преследуя цели превращения студента в квалифицированного рабочего. Последовательное прохождение производственных процессов, начиная с низших форм исполнительного труда, должно помочь студенту усвоить весь комплекс трудовых операций, входящих в состав его будущей специальности» [1, л. 48].

К концу 1920-х гг. в связи с резко возросшими потребностями народного хозяйства в специалистах Наркомпрос РСФСР активно занялся реконструкцией учебного процесса в вузах, стремясь как можно больше сблизить обучение с производством. В 1928 г. методическим сектором Наркомпроса РСФСР были разработаны типовые учебные планы, по которым срок обучения в технических вузах вновь, как и в начале 1920-х гг., сокращался до трех лет. В 1928 г. на июльском Пленуме ЦК ВКП(б) был поднят вопрос о централизации и унификации системы высшего образования во всесоюзном масштабе. «В соответствии с перспективным планом развития промышленности» Пленум постановил «приступить с 1928/1929 учебного года к унификации систем технического образования СССР» [6, с. 142]. Было признано целесообразным ввести непрерывную производственную практику в вузах и отмечена необходимость контакта вузов с соответствующими хозяйственными органами.

Партийные решения потребовали внесения изменений в целевые установки вузов. Наркомпрос РСФСР занялся выработкой номенклатуры специальностей, необходимых государству для социалистического строительства. Одновременно шло определение «профилей» вузов, занимавшихся подготовкой специалистов по утвержденной номенклатуре. «Профили» должны были согласовываться с теми органами, для которых готовились кадры. В целях усиления связи с производством было принято решение о прикреплении к крупным предприятиям технических вузов.

Вопрос об унификации систем технического образования находился в центре внимания и профсоюзных органов. Администрация предприятий и профсоюзные объединения получили возможность оказывать решающее влияние на постановку учебного процесса. В конце июля 1928 г. СНК СССР был издан декрет о передаче в ВСНХ ряда специальных высших учебных заведений и техникумов. Для управления ими создавалась специальная структура – Главное управление высших технических учебных заведений.

Отличие нового плана подготовки состояло в том, что для каждого типа вуза разрабатывался индивидуальный перечень предметов, тогда как ранее использовался единый учебный план. В новом формате учебного плана уменьшалось количество предметов, что способствовало сокращению сроков обучения в вузе. При этом количество учебного времени, отводимого на производственную практику, возросло до 40–50 % от общего количества учебных часов. Вводилась система чередования теоретического обучения с производственной практикой, когда месяц учебы сменялся месяцем практики [5, с. 148].

Характерным для вузов 1920-х гг. являлся перенос акцентов с фундаментальной научной подготовки студентов на прикладную, узкопрофессиональную подготовку специалистов нового типа. Однако в целом постоянный поиск оптимальных решений организации учебного процесса не дал того результата, на который рассчитывало руководство страны. Негативные последствия непродуманной ломки учебных планов и применение «активных» методов обучения к началу 1930-х гг. стали настолько очевидными, что пришлось отказаться от продолжения реформирования и вернуться к прежней системе преподавания. Разумеется, социалистические ориентиры в подготовке «пролетарской интеллигенции» при всем этом еще более очерчивались.

Список использованных источников

1. Государственный архив Российской Федерации. – Ф. 2306. Оп. 69. Д. 563. Протоколы заседаний Президиума Коллегии Наркомпроса РСФСР. Подлинные и копии.
2. Григсельбар. Годовщина рабфака / Григсельбар // Красный студент. – 1924. – № 3. – С. 33.
3. Каменев, С. А. К вопросу о комплектовании высших учебных заведений и успеваемости студенчества / С. А. Каменев // Научный работник. – 1927. – № 3. – С. 37–38.
4. О внесении в программы курсов педагогики и методики необходимых для педагога сведений по антирелигиозной работе // Ежедневник Народного комиссариата просвещения РСФСР. – 1928. – № 30. – С. 18.
5. Об исполнении решений июльского пленума ЦК о подготовке технических кадров (Резолюция пленума ЦК ВКП(б) от 16/XI 1929) // Директивы ВКП(б) по вопросам просвещения / Ин-т планирования и организации нар. образования; под ред. И. Д. Давыдова. – 3-е изд., пересм. и доп. – Л.; М.: Нар. комиссариат просвещения РСФСР: Огиз, 1931. – С. 142.
6. Об улучшении подготовки новых специалистов (Резолюция пленума ЦК ВКП(б) от 12/VII 1928) // Директивы ВКП(б) по вопросам просвещения / Ин-т планирования и организации нар. образования; под ред. И. Д. Давыдова. – 3-е изд., пересм. и доп. – Л.; М.: Нар. комиссариат просвещения РСФСР: Огиз, 1931. – С. 142.
7. Покровский, М. Н. О реформе высшей школы / М. Н. Покровский // Красная молодежь. – 1924. – № 1. – С. 103.
8. Политминимум в вузах // Красный студент. – 1925. – № 6. – С. 39.
9. Прозоров, Н. Уроки прошлогодней неудачи / Н. Прозоров // Красный студент. – 1925. – № 3. – С. 16–18.
10. Российский государственный архив социально-политической истории. – Ф. 17. Оп. 60. Д. 197. Партзадачи в вузах и рабфаках.
11. Рожков, А. Ю. Молодой человек в советской России 1920-х годов: повседневная жизнь в группах сверстников: дис. ... д-ра ист. наук: 07.00.02 / А. Ю. Рожков. – Краснодар, 2003. – 493 л.
12. Ротенбург, Д. Практикант – не накладной расход / Д. Ротенбург // Красный студент. – 1925. – № 3. – С. 15.

Аннотация

Статья посвящена сложной и малоизученной проблеме формирования новых принципов учебного процесса в советской высшей школе в 1920-х гг. На протяжении 1920-х гг. шел сложный процесс осмысления и освоения ее новых парадигм, которые приспособлялись, адаптировались к реальной ситуации, к изменяющимся общим политическим идеологиям. В основу реформирования легла не только общая идея создания человека нового типа, освобожденного от «буржуазного наследия прошлого», но и нового – «красного» – специалиста. В результате за это десятилетие наметились коренные изменения в структурных, организационных и идеологических основах советской высшей школы.

Summary

The article is devoted to the complex and poorly studied problem of forming new principles of the educational process in the Soviet higher school in 1920. Throughout the 1920s, there was a complex process of understanding and mastering its new paradigms, which also adapted, adapted to the real situation, to the changing General political ideologies. The reform was based not only on the General idea of creating a new type of person, freed from the “bourgeois heritage of the past”, but also a new “red” specialist. As a result, fundamental changes in the structural, organizational, and ideological foundations of the Soviet higher school were outlined during this decade.

Геаграфія замежных адукацыйных падарожжаў магнатаў Вялікага Княства Літоўскага ў другой палове XVI–XVIII ст.

А. І. Калтачэнка,
аспірант кафедры гісторыка-культурнай
спадчыны Беларусі,
Рэспубліканскі інстытут вышэйшай школы

Гісторыя адукацыі – важная частка вывучэння духоўнай культуры другой паловы XVI–XVIII ст. Яна дазваляе асэнсаваць працэсы, якія адбываліся ў грамадстве ранняга Новага часу. Распрацоўка пытання гісторыі адукацыі пачалася яшчэ ў XIX ст., працягваецца гісторыкамі розных краін па сённяшні дзень і мае даволі багатую гістарыяграфічную традыцыю.

Найбольш глыбока тэма замежнай адукацыі распрацавана ў Польшчы: працы пра асаблівасці адукацыі шляхты і магнатаў, гран-туры і перэгрынацыі, інструкцыі навучання ад бацькоў і г. д. выходзяць у свет з другой паловы XIX ст. і па сённяшні дзень. Перыядычна выпускаюць манаграфіі, зборнікі артыкулаў, публікуюць архіўныя дакументы па тэмах, звязаных з замежнай адукацыяй і замежнымі падарожжамі. Асноўныя працы польскіх даследчыкаў па тэме замежнай адукацыі былі разгледжаны Даротай Золандзь-Стшэльчык [1].

Калі звярнуць увагу на беларускія даследаванні па тэме замежнай адукацыі XVI–XVIII стст., то атрымаецца не так шмат напрацовак. Да гэтай тэмы звярталіся А. Грыцкевіч [2], Г. Галенчанка [3], А. Мальдзіс [4], А. А. Скеп'ян [5], А. Ф. Самусік [6] і інш. Але да апошняга часу інфармацыя аб замежнай адукацыі прадстаўлялася ў выглядзе асобных біяграфій найбольш знакамітых гістарычных асоб ці як невялікая частка даследавання развіцця адукацыі на беларускіх землях увогуле. Сустрэкаюцца артыкулы, якія апісваюць падарожжы пэўных гістарычных асоб, іх перапіску з домам ці іншыя асобныя пытанні, якія не раскрываюць асаблівасці і дынаміку з'явы. Адсутнічаюць грунтоўныя працы, якія разглядаюць адукацыю магнатаў, сярэдняй і дробнай шляхты, якія б раскрывалі адукацыйныя прыярытэты розных прадстаўнікоў шляхты.

Шляхецкае саслоўе надавала адукацыі вялікае значэнне. Аднак калі прадстаўнікі сярэдняй і дробнай шляхты бачылі ў ёй магчымасць кар'ернага росту для нашчадкаў, то сярод магнатаў мэты і магчымасці былі больш разнастайнымі. Атрыманне замежнай адукацыі было неад'емнай часткай магнацкага жыцця, бо якасная адукацыя ва ўніверсітэтах Еўропы лічылася многімі магнацкімі родамі такой жа неабходнай для нашчадкаў, як і традыцыі роду, фамільныя каштоўнасці, наследныя ўладанні. Адукацыя дазваляла далучыцца да лацінскай пісьмовай традыцыі і адкрывала доступ да вялікай колькасці друкаванай інфармацыі; навучанне ў лепшых настаўнікаў давала неабходныя для развіцця рода і краіны веды; наведванне розных гісторыка-культурных помнікаў спрыяла азнаямленню з традыцыямі іншых народаў. Не трэба забывацца і пра карысныя знаёмствы, якія мелі месца падчас адукацыйных падарожжаў.

Пры аналізе геаграфіі замежных падарожжаў звернемся да метаду прасапаграфіі, які выкарыстоўваюць у тым выпадку, калі даследчыка цікавіць не ўнутраны свет людзей, не іх думкі і пачуцці, а знешнія характарыстыкі, якія назіраюцца ў кожнага прадстаўніка групы: паходжанне, роднасныя і сваяцкія адносіны, адукацыя, кар'ера, сацыяльны статус, рэлігія і г. д.

Прасапаграфія мае некаторыя слабыя месцы, што трэба ўлічваць пры яе выкарыстанні:

- на біяграфію чалавека аказвае ўплыў вялікая колькасць разнастайных фактараў, якія немагчыма класіфікаваць;

- часта, вылучаючы групы для даследаванняў, вучоныя аб'ядноўваюць індывідаў, якія значна адрозніваюцца адзін ад аднаго;

- узнікае праблема рэпрэзентатыўнасці: вялікая спакуса распаўсюдзіць заканамернасці, устаноўленыя на аснове вывучэння некалькіх біяграфій, на цэлую сацыяльную групу;

- чым далей у глыб стагоддзяў, тым горш працуе метада, бо ўсё цяжэй выяўляць матывы ўчынкаў людзей [7].

Пры аналізе замежнай адукацыі магнатаў Вялікага Княства Літоўскага (ВКЛ) у другой палове XVI–XVIII ст. не стаіць мэты ахапіць усю біяграфію гістарычных асоб, нас цікавіць толькі пытанне замежнай адукацыі. Вывучаемая група не такая вялікая, каб узнікла праблема рэпрэзентатыўнасці, а перыяд позняга Сярэднявечча і ранняга Новага часу актыўна даследуецца азначанымі метадамі [7].

Вынікам праспаграфічнай працы з'яўляецца база дадзеных, што дазваляе прааналізаваць замежную адукацыю магнатаў ВКЛ як пэўную дынамічную сукупнасць.

Да XVI ст. прадстаўнікі ВКЛ навучаліся ва ўніверсітэтах Еўропы адзінкава. Толькі з XVI ст. адукацыйныя падарожжы набываюць сур'ёзны маштаб. Акадэмічныя паездкі, так званыя перэгрынацыі (*peregrinatio academica*), былі распаўсюджаны да сярэдзіны XVII ст. Іх асаблівасцю было падарожжа да пэўнага пункта прызначэння (пэўнай «кропкі»), дзе звычайна знаходзіўся вядомы ўніверсітэт ці акадэмія. Падарожжа маглі зацягвацца на шмат гадоў, уключаць некалькі навучальных устаноў у розных гарадах і краінах, але акцэнт рабіўся на «кропках» падарожжа і навуках, якія можна атрымаць у гэтых месцах. Перамяшчэнне паміж пунктамі было неабходным, але яму не надавалася ніякай педагагічнай, выхаваўчай ці іншай ролі [8].

Добрым прыкладам могуць быць падарожжы Крыштафа і яго сына Януша Радзівілаў у пачатку XVII ст. і інструкцыі да іх, напісаныя бацькамі. Першая інструкцыя з'яўляецца тэстаментам і тычыцца замежнага падарожжа Крыштафа Радзівіла (1585–1640) [9], другая – навучанню ў Вільні Януша Радзівіла (1612–1655) [10]. У інструкцыях падрабязна прапісана, дзе і якім навукам павінен вучыцца малады чалавек, з кім сябраваць, як праводзіць вольны час і г. д., але няма ніякіх указанняў ці парад наконт агляду слаўтасцей, павышэння культурнага ўзроўню.

У сярэдзіне XVII ст. адбыліся значныя змены ў мадэлі замежнай адукацыі, была ўведзена новая канцэпцыя – гран-тур – якая злёгка змяняла і пашырала праграму перэгрынацый. Аўтарам новай канцэпцыі «вялікага падарожжа за ведамі» быў англічанін Рычард Ласселс, які далучыў да традыцыйнага адукацыйна-выхаваўчага аспекта новы – турыстычны [8]. У падарожжах новага тыпу важнае месца адводзілася пазнавальнаму аспекту: агляду слаўтасцей, назіранню за разнастайнымі з'явамі, апісанню аб'ектаў, знаёмству з рознымі людзьмі.

Сярод эліты Рэчы Паспалітай і Вялікага Княства Літоўскага ідэя гран-тура атрымала вялікае прызнанне. «Вялікае падарожжа за ведамі» ў хуткім часе стала паказчыкам высокага сацыяльнага статусу і нават неабходнай умовай для пачатку кар'еры. Падарожжа ўключала ў сябе наведванне Швейцарыі, Германіі, Нідэрландаў, Францыі і Італіі, каб зразумець еўрапейскую культуру і мастацтва, а таксама іншыя краіны, калі такая магчыма была. Пры гэтым лепшым часам для падарожжа лічыўся ўзрост з 16 да 20 гадоў [11, с. 21]. Акадэмічнае навучанне ў «вялікіх падарожжах» адыходзіла на другі план, але не знікала і часцей за ўсё было адным з этапаў падарожжа. Адрозненне ад перэгрынацыі было і ў тым, што гран-тур здзяйснялі ў асноўным прадстаўнікі найбольш прывілеяваных родаў – магнаты ці заможная шляхта.

Якраз на замежную адукацыю магнатаў як найбагацейшую і найрадавіцейшую арыстакратычную значылі краіны і звяртаецца ўвага ў артыкуле. Ёсць пэўныя складанасці ў тым, каб вылучыць магнатаў сярод астатняй шляхты, бо шляхецкае саслоўе было шматлікім (8–10 % ад агульнай колькасці насельніцтва) і прадстаўлена рознымі катэгорыямі ў залежнасці ад такіх фактараў, як паходжанне, памеры зямельных уладанняў, колькасць залежных людзей, займаемыя дзяржаўныя ці духоўныя пасады і г. д. [12, с. 99].

Да магнатаў адносяць тытулаваных асоб, якія мелі вялікія зямельныя ўладанні, займалі вышэйшыя пасады (маршалка, канцлера, гетмана, віленскага ваяводы і г. д.) і адыгрывалі значную ролю ў знешняй і ўнутранай палітыцы дзяржавы. Зыходзячы з гэтага былі выбраны пэўныя магутныя роды, якія традыцыйна лічацца магнацкімі: Агінскія, Алелькавічы, Бжастоўскія, Валовічы, Вішнявецкія, Гарнастаі, Глінскія, Кішкі, Масальскія, Пацы, Радзівілы, Саламярэцкія, Сангушкі, Сапегі, Тышкевічы, Хадкевічы. Гэта не поўны спіс магнацкіх родаў на тэрыторыі ВКЛ, але сярод прадстаўнікоў дадзеных сямей найбольшая колькасць здзейсненых замежных падарожжаў з адукацыйнымі мэтамі.

Адразу адзначым, што інфармацыя, неабходная для аналізу, бралася з шырокага кола публікацый, не пазначаных у спісе выкарыстаных крыніц, бо біяграфічная інфармацыя 62 асоб, разгледжаных у артыкуле, змяшчаецца ў вялікай колькасці крыніц, сярод якіх артыкулы «Польскага слоўніка біяграфічнага», шифры архіўных спраў з польскіх, беларускіх і рускіх архіваў, шматлікія артыкулы, якія ўтрымліваюць адзінкавую інфармацыю ці прысвечаны вузкай тэме. Фармат артыкула не дазваляе адлюстравать усе крыніцы і размясціць базу дадзеных, а толькі яе частку. У табліцы змешчана частка базы дадзеных, якая адлюстроўвае інфармацыю аб геаграфіі адукацыйных падарожжаў па Еўропе прадстаўнікоў разглядаемых магнацкіх родаў.

Адным з крытэрыяў для аналізу выступае прыналежнасць да роду і асаблівасці адукацыі ў залежнасці ад яго традыцый.

Разважаючы пра адукацыйныя традыцыі рода, у першую чаргу трэба звярнуць увагу на род Радзівілаў. Сярод Радзівілаў замежныя падарожжы з адукацыйнымі мэтамі былі папулярнымі пачынаючы з 60–70-х гг. XVI ст. Вялікі ўплыў на традыцыю замежнай адукацыі аказалі Мікалай Радзівіл «Чорны» і Крыштаф Мікалай Радзівіл «Пярун», якія накіравалі сваіх сыноў у розныя краіны Еўропы: Мікалай Крыштаф Радзівіл «Сіротка» (1549–1616) пачаў навучанне ў Еўропе ў 1563 г., вучыўся ў Страсбургу, Цюбінгене, Базэлі, Цюрыху, Мілане, Венецыі, Падуі, Рыме і вярнуўся дамоў у 1567 г.; Юрый Радзівіл (1556–1600) у 1570-я гг. навучаўся ў Лейпцыгу і Рыме, падарожнічаў па Італіі, Іспаніі, Францыі; Альбрэхт Радзівіл (1558–1592) у гэты ж час вучыўся ва ўніверсітэтах Лейпцыга і Рыма; Станіслаў Радзівіл (1559–1599) таксама вучыўся ў Лейпцыгу і падарожнічаў па Італіі, Іспаніі, Партугаліі, Францыі; Януш Радзівіл (1579–1620) у 1590-я гг. навучаўся ва ўніверсітэтах Страсбурга, Базэля, у рыцарскай школе ў Парыжы; Крыштоф Радзівіл (1585–1640) у першыя гады XVII ст. наведваў універсітэты Лейпцыга і Гейдэльберга, рыцарскую школу ў Парыжы і армію прынца Моруца Аранскага ў Хертагенбосе. Гэтымі падарожжамі была закладзена традыцыя атрымання адукацыі за мяжой, бо да гэтага часу навучанне вялося дома, а ў навучальных ўстановах накіроўваліся адзінкавыя прадстаўнікі сям’і.

Геаграфія падарожжаў прадстаўнікоў роду Радзівілаў была самай шырокай. Так, у першую чаргу Радзівілы наведвалі нямецкія землі, дзе вывучалі сучасныя мовы і латынь, бралі прыватныя лекцыі па гісторыі, праву, геаграфіі і г. д. Далей маладыя людзі ехалі па розных маршрутах. Напрыклад, Багуслаў Радзівіл (1620–1669) навучаўся ў Гронінгене, Франкенене, Утрэхце, Парыжы, Міхал Казімір Радзівіл (1635–1680) – у Балонні і наведваў Вену, Венецыю і Рым,

а Станіслаў Казімір Радзівіл (1648–1690) – у Ліёне і падарожнічаў па Францыі, Англіі, Нідэрландах і Італіі.

Яшчэ адзін знакаміты магнатскі род, які рэгулярна накіроўваў сваіх сыноў вучыцца ў Еўропу, – Сапегі. Геаграфія адукацыі гэтага роду адрозніваецца ад роду Радзівілаў. Так, найбольш папулярнымі для наведвання таксама былі нямецкія землі, аднак у Радзівілаў 15 чалавек з разгледжаных 16 вучыліся ў нямецкіх навучальных установах, а вось сярод 16 прадстаўнікоў роду Сапегі такіх было толькі 7. Пры гэтым, калі ў Радзівілаў найбольш папулярнымі былі такія гарады, як Страсбург, Аўгсбург, Лейпцыг, то Сапегі наведвалі Інгальштат, Вюрцбург і Лейпцыг. У Італіі яны аддавалі перавагу Падуанскаму ўніверсітэту, у якім вучыліся Андрэй Сапега (1560–1621), Ян Пётр Сапега (1569–1611), Ян Станіслаў Сапега (1589–1635), Тамаш Сапега (1598–1646), Аляксандр Казімір Сапега (1624–1671). А самым папулярным універсітэтам у Еўропе быў Лёвенскі (на той момант Бургундскія Нідэрланды, зараз Бельгія), у якім вучыліся Тамаш Сапега (1598–1646), Казімір Леў Сапега (1609–1656), Казімір Ян Павел Сапега (1642–1720), Бенедыкт Павел Сапега (1643–1707), Францішак Стэфан Сапега (1646–1686) і інш. А вось Мікалай Сапега (1581–1644) падарожнічаў па даволі ўнікальным для свайго часу маршруце – Трыр, Майнц, Парыж, Вена. І калі Парыж прыцягваў увагу іншых падарожнікаў, Вена стала цікавай іншым магнатам у канцы XVII ст., то Трыр і Майнц былі нетрывіяльным выбарам.

Агінскія таксама надавалі ўвагу замежнай адукацыі. Гэты род прадстаўлены наступнымі асобамі: Аляксандрам Агінскім (1585–1667), які пачаў навучанне ва ўніверсітэце Кёнігсберга ў 1600 г., але з-за польска-шведскай вайны (1600–1611) спыніў адукацыю да 1606 г. і працягнуў яе ў Альтдорф-Нюрнбергу і Інгальштаце; яго братам Самуэлем Львом Агінскім

Табліца

Колькасць адукацыйных падарожжаў магнатаў па Еўропе

Род	Колькасць людзей	Прусія	Чэхія	Аўстрыя	Германія	Нідэрланды	Швейцарыя	Францыя	Італія	Мальта	Іспанія	Англія
Агінскія	5	1		1	2	3		1				
Адэлькавічы	3				2		2		3			
Бжастоўскія	2								2			
Валовічы	2				1	1			2			
Вішнявецкія	2		1	1	1			1				
Гарнастаі	1				1	1						
Глінскія	1				1				1		1	
Кішкі	3				1		1		2			
Масальскія	1								1			
Пацы	4				3	1		1	4	1		
Радзівілы	16		1	1	15	5	4	8	8		1	1
Саламярэцкія	1				1							
Сангушкі	1		1		1							
Сапегі	16	1		4	7	5		4	6			
Тышкевічы	2								2			
Хадкевічы	2				2				2	1		
Усяго	62	2	3	7	38	16	7	15	33	2	2	1

(1595–1657), які навучаўся ва ўніверсітэце Франекера; пляменнікам Шыманам Каралём Агінскім (1625–1694), які ў 1641–1655 гг. атрымліваў адукацыю ва ўніверсітэце Франекера; сынам Марцыянам Аляксандрам Агінскім (1632–1690), які навучаўся ў Кракаве і ў 1650 г. у Лейдэне; Міхалам Казімірам Агінскім (1730–1800), прапраўнукам Самуэля Льва Агінскага, які з 1753 па 1761 г. здзейсніў гран-тур па Заходняй Еўропе, наведваў Дрэздэн, Вену, Парыж і атрымаў музычную адукацыю. Як бачна, геаграфія падарожжаў гэтага роду даволі разнастайная, асабліва ўвага надаецца навучальным установам Нідэрландаў – Лейдэнскай акадэміі і Франекерскаму ўніверсітэту.

Сярод астатніх магнацкіх родаў не было сталай традыцыі атрымання адукацыі за мяжой. Мы можам бачыць толькі асобныя прыклады перэгрынацый ці гран-тураў.

Разглядаючы пытанне замежнай адукацыі, трэба звярнуць увагу на веравызнанне падарожнікаў і іх бацькоў, бо яно было адным з асноўных матываў пры складанні маршрута падарожжа ці выбары месца навучання. Не апошняю ролю ў набыцці папулярнасці замежнай адукацыі адыграла распаўсюджванне ідэй Рэфармацыі і традыцыі, закладзеныя магнатамі-пратэстантамі. Так, у пачатку XVI ст., да распаўсюджвання пратэстанцтва, моладзь накіроўвалася ў Італію, Францыю ці больш блізкія Кракаў і Прагу, але выхадцы з магнатаў у гэты час вучыліся за мяжой выключна рэдка, бо, як адзначалася вышэй, адукацыя не была патрэбна для атрымання дзяржаўнай пасады і кар’еры ў палітыцы ці ваеннай справе. З прыходам на землі ВКЛ пратэстанцтва моладзь, у тым ліку і магнацкая, пачала вучыцца ў Швейцарыі, Нідэрландах і нямецкіх землях. Даволі хутка нямецкія ўніверсітэты пачалі карыстацца аўтарытэтам сярод прадстаўнікоў любога веравызнання, што бачна і па дадзеных табліцы. Такая папулярнасць была звязана не толькі з пратэстанцкімі навучальнымі ўстановамі, але і з тым, што каталіцкія сем’і звярталі ўвагу на нямецкія езуіцкія калегіумы. І ў часы, калі Контррэфармацыя набыла моц, гэта не перашкаджала развіццю замежных адукацыйных падарожжаў па нямецкіх землях.

Што тычыцца Італіі, то каталікі абавязкова ажыццяўлялі падарожжы ў гэтую краіну, што таксама бачна па табліцы (33 чалавекі з 62 разглядаемых былі ў Італіі). Але пратэстанты асцерагаліся ўплыву каталікоў, асабліва езуітаў, таму пазбягалі Італіі, наведвалі яе толькі пасля навучання ў пратэстанцкіх краінах, а часам і забаранялі сваім дзецям падарожжа па гэтай краіне. Добрым прыкладам могуць быць Радзівілы, якія аказалі значны ўплыў на распаўсюджванне пратэстанцтва ў ВКЛ. Пасля таго, як Мікалай Крыштаф Радзівіл «Сіротка» падчас наведвання і навучання ў Італіі перайшоў у каталіцтва, прадстаўнікі біржанскай лініі рода пачалі забараняць сваім нашчадкам наведваць гэтую краіну. Прыкла-

дам напружаных адносін у гэтай сітуацыі можа быць педагагічная інструкцыя [8], якую склаў Крыштаф Радзівіл для свайго сына Януша. Гэта інструкцыя тычыцца навучання ў Вільні, якое папярэднічала замежнаму падарожжы. Аднак ўсё роўна Італія заставалася другой па папулярнасці краінай для наведвання пасля нямецкіх зямель.

Прадстаўнікі праваслаўных родаў падарожнічалі меней за ўсіх. Так, ёсць звесткі пра падарожжы братоў Алелькавічаў у пачатку 80-х гг. XVI ст., якія навучаліся ва ўніверсітэтах Германіі, Швейцарыі і Італіі, Багда-на Саламярэцкага (1589–1630), які атрымліваў адукацыю ва ўніверсітэтах Брэслава, Нюрнберга, Лейпцыга і Вітэнберга, і іншых адзінкавых прадстаўнікоў. Пры гэтым важна адзначыць, што не ўся моладзь вярталася на радзіму, захаваўшы сваю веру, што таксама не рабіла замежную адукацыю папулярнай сярод праваслаўных сямей ВКЛ. Так, пасля падарожжа змянілі веру Аляксандр і Ян Сямён Алелькавічы, Сымон Самуэль Сангушка (1570–1638), які вучыўся ў Інгальштацкім ўніверсітэце.

Яшчэ адным фактарам, які ўплываў на выезд за мяжу і выбар маршрута падарожжаў, было наведванне замежных двароў, асабліва прускага, французскага, італьянскіх і нямецкіх. Там маладыя магнаты набіраліся пэўнага вопыту па ваеннай справе, дыпламатыі і палітыцы, удасканалілі замежныя мовы, што было цяжка зрабіць на радзіме з-за спецыфічнай сітуацыі з адсутнасцю кіруючага двара. Напрыклад, Мікалай Радзівіл (1492–1529/1530), які навучаўся ў Рыме і Балонні, быў адным з першых прадстаўнікоў ВКЛ, хто блізка пазнаёміўся з французскім дваром, ці згаданыя ўжо Януш і Крыштаф Радзівілы падчас навучання былі прадстаўлены і вялі актыўную перапіску з нямецкімі тытулаванымі асобамі.

Трэба адзначыць, што нават для магнатаў, якія мелі вялікія багацці і былі найбольш заможнай часткай насельніцтва, замежныя падарожжы з мэтай адукацыі былі фінансава цяжкія, бо не заўсёды хапала грошай на ўсё заплававанае. Напрыклад, Ян Павел Сапега (1609–1665) з-за нястачы грошай вымушаны быў спыніць атрыманне адукацыі. Ёсць звесткі пра тое, што Януш Радзівіл (1579–1620) пасля навучання ў рыцарскай школе ў Парыжы планаваў падарожжа ў Англію ці Італію, аднак з-за вялікіх выдаткаў атрымаў загад вярнуцца дадому. А вось Юры Алелькавіч (1559–1586) сутыкнуўся з іншым грашовым пытаннем – узнік канфлікт з ахмістрам, які суправаджаў яго ў падарожжы і займаўся грашовымі справамі. Скончылася ўсё тым, што малады князь нарабіў даўгоў і напісаў маці ліст, дзе падрабязна апісаў свае прыгоды, з просьбай высласць вялікую суму на пагашэнне ўзятых крэдытаў [5].

Прыведзеныя ў артыкуле звесткі пра падарожжы з адукацыйнымі мэтамі невычарпальныя, але прадстаўленыя звесткі пра падарожжы 62 магнацкіх сыноў знакамітых родаў, здзяйснення імі ў перыяд з сярэдзіны XVI ст. да канца XVIII ст., даюць магчы-

масць рабіць пэўныя высновы аб гэтай гістарычнай з’яве.

Пачынаючы з 30-х гг. XVI ст. падарожжы па Еўропе з адукацыйнымі мэтамі становяцца прыцягальнымі для магнатаў, якія бачаць у іх магчымасць атрымаць карысныя для рода і краіны веды і знаёмствы. Пры гэтым мала хто з магнатаў атрымліваў дыплом універсітэта ці абараняў дысертацыі. Адным з нямногіх быў Аляксандр Хадкевіч, які ў 1588 г. абараніў дысертацыю «De communibus naturalium rerum principiiis». Астатнія наведвалі асобныя лекцыі ці бралі прыватныя ўрокі ў вядомых выкладчыкаў, вывучалі толькі карысныя ў будучым навукі і вярталіся дадому.

Да сярэдзіны XVII ст. падарожжы здзяйсняліся ў выглядзе перэгрынацый, маршрут быў прыцягнуты да пэўнага пункту прызначэння, дзе знаходзіўся знакаміты ўніверсітэт. Такіх пунктаў магло быць шмат, але галоўным было тое, што заўсёды новы горад выбіраўся па навучальнай установе, якая ў ім ёсць. З сярэдзіны XVII ст. набывае папулярнасць гран-тур, ці «вялікае падарожжа за ведамі», дзе вялікая роля адводзіцца пазнавальнаму аспекту, а самі маршруты становяцца больш працяглымі, уключаюць наведванне розных славуцасцей. Такія падарожжы патрабавалі вялікіх выдаткаў, таму атрымалі прызнанне толькі сярод самых заможных людзей ВКЛ.

Аналіз геаграфіі падарожжаў у залежнасці ад роду паказаў, што традыцыя атрымання адукацыі за мяжой была толькі ў самых магутных сямей: Радзівілаў, Сапегаў, Агінскіх. Пры гэтым геаграфія кожнага роду адрознівалася, былі свае адносіны да пэўнага ўніверсітэта ці краіны. Прычыны гэтага трэба шукаць у веравызнанні, якое ўплывала на выбар навучальных устаноў і краін навучання. Акрамя таго, выбар месца навучання мог быць звязаны з будучай кар’ерай. Так, Радзівілы біржанскай лініі некалькі пакаленняў утрымлівалі ў сябе пасаду вялікага гетмана, таму і адукацыю сваім нашчадкам давалі адпаведную.

Такім чынам, складанне базы дадзеных дазволіла ўбачыць пэўныя асаблівасці геаграфіі замежных адукацыйных падарожжаў магнатаў ВКЛ у другой палове XVI – першай палове XVIII ст. Далейшы аналіз іншых прадстаўнікоў магнцкіх родаў дазволіць удасканаліць атрыманыя вынікі і лепш зразумець выбар навучальных устаноў, карысць ад атрыманых ведаў і ўплыў замежнай адукацыі на культурнае і палітычныя жыццё краіны.

Рэзюмэ

У артыкуле робіцца спроба прааналізаваць асаблівасці геаграфіі замежных падарожжаў з адукацыйнымі мэтамі. Надаецца ўвага прыналежнасці разглядаемых асоб да пэўнага роду са сталымі традыцыямі. Пры гэтым, акрамя асноўных для гісторыі метадаў, у артыкуле выкарыстоўваецца метада праспаграфіі, які дазваляе разгледзець не асобныя прыклады, а правесці аналіз з’явы сярод дастаткова вялікай групы людзей.

Summary

The article attempts to analyze the features of the geography of foreign travel for educational purposes. Attention is drawn to the belonging of persons to a certain genus with well-established traditions. At the same time, in addition to the basic methods of history, the article uses the prosopography method, which will allow not to consider individual deposits, but to analyze the phenomenon among a fairly large group of people.

Спіс выкарыстаных крыніц

1. *Zołądz-Strzelczyk, D.* Podróże edukacyjne w staropolskiej myśli pedagogicznej / D. Zołądz-Strzelczyk // Chowanna. – 1998. – Т. 11, № 2. – S. 32–46.
2. *Грыцкевіч, А.* Выбранае / А. Грыцкевіч. – Мінск: Кнігазбор, 2012. – 608 с.
3. *Галенчанка, Г.* Адукацыя, універсітэты, падарожніцтва ў XVI–XVII стст. / Г. Галенчанка // Бібліятэка гістарычных артыкулаў [Электронны рэсурс]. – Рэжым доступу: <http://jivebelarus.net/culture/education-and-traveling-in-16-17-century.html#lnk2>. – Дата доступу: 01.10.2020.
4. *Мальдзіс, А.* Беларусь у лютэрку мемуарнай літаратуры XVIII стагоддзя: нарысы быту і звычаяў / А. Мальдзіс. – Мінск: Маст. літ-ра, 1982. – 256 с.
5. *Скеп’ян, А. А.* Лісты маладых князёў Аселькавічаў з Італіі / А. А. Скеп’ян // Архіварыус: зб. навук. паведамленняў і артыкулаў / Дэпартамент па архівах і справаходству М-ва юстыцыі Рэсп. Беларусь, Нац. гіст. архіў Беларусі; рэдкал.: Ю. М. Бохан [і інш.]. – Мінск, 2009. – Вып. 7. – С. 55–74.
6. *Самусік, А. Ф.* Князі Радзівілы ў пратэстанцкіх навучальных установах Еўропы ў сярэдзіне XVI – першай палове XVII ст. / А. Ф. Самусік // Вышэйшая школа. – 2017. – № 3. – С. 53–56.
7. *Ганчарэнка, С. А.* Сенатарскія роды Вялікага Княства Літоўскага у 1566–1605 гг.: склад і структура / С. А. Ганчарэнка // *Studia Historica Europae Orientalis*: навук. зб. / РІВШ; рэдкал.: А. В. Мартынюк [і інш.]. – Мінск, 2017. – С. 104–123.
8. *Kucharski, A.* O podróżach edukacyjnych w XVII i XVIII wieku – przypadek Rzewuskich / A. Kucharski, S. Roszak, A. Wiczorek // *Společne i kulturove uwarunkowania edukacji w Rzeczypospolitej XVI–XVIII wieku* / dr hab. Kazimierz Puchowski. – Warszawa, 2017. – S. 75–97.
9. *Testament, K.* Radziwiłła “Pioruna” / K. Testament // *Monumenta Reformationis Polonicae et Lithuanicae: Zbiór pomników reformacji kościoła polskiego i litewskiego. Zabytki z wieku 16-go.* – Т. 1, з. 1. – Wilno, 1911. – S. 160–174.
10. *Sokołowski, W.* Instrukcja pedagogiczna dla Janusza Radziwiłła do Szkoły Zborowej w Wilnie (kartka z dziejów wychowania młodzieży szlacheckiej na Litwie w XVII w.) / W. Sokołowski // *Rozprawy z Dziejów Oświaty.* – 1989. – Т. 32. – S. 261–273.
11. *Polski Grand Tour w XVIII i początkach XIX wieku: materiały z badań* / red. A. Roćko. – Warszawa: Regionalna Muzeum Pałacu Króla Jana III w Wilanowie, 2014. – 466 s.
12. *Юхо, І. А.* Кароткі нарыс гісторыі дзяржавы і права Беларусі / І. А. Юхо. – Мінск: Універсітэцкае, 1992. – 269 с.

Политика администрации Д. Трампа в области высшего образования США (2017–2020 гг.)

А. В. Тищенко,
аспирант кафедры всеобщей истории
и методики преподавания истории,
Белорусский государственный педагогический
университет имени Максима Танка

США являются одним из лидеров в области высшего образования. Американские университеты возглавляют мировые рейтинги лучших высших учебных заведений мира и отличаются высоким качеством образования. Согласно академическому рейтингу университетов мира, в 2019 г. восемь строк рейтинга из первых десяти занимали американские вузы. Лидером рейтинга стал Гарвардский университет [1].

Отдельное место в американском высшем образовании занимают частные университеты «Лиги плюща» (The Ivy League). Они являются не только местом подготовки квалифицированных кадров, но и крупнейшими научно-исследовательскими центрами США. Эти вузы имеют собственные фонды, так называемые эндаументы, благодаря которым сохраняют частичную независимость от средств государственного бюджета, привлекают лучших преподавателей и одаренных студентов. Так, в 2018 г. собственные фонды Гарвардского университета составляли 39,2 млрд долл., Йельского – 29,4 млрд долл., Принстонского – 25,9 млрд долл.

Высшее образование США неоднократно становилось предметом исследования русскоязычных авторов. В диссертации Э. Ю. Кавериной «Тенденции развития высшего образования США» подробно рассмотрена образовательная политика конца XX и начала XXI в., а также выделены основные проблемы высшего образования США. В работе Д. В. Корфа «Правовые основы финансирования образования в США» рассмотрены положительные стороны и недостатки системы управления публичными расходами на высшее образование в США. В работах Е. Ю. Хухубии «Образование взрослых в США: современное состояние и перспективы развития» и Л. С. Дохикиан «Сравнительный анализ высшего образования в России и США» выделены тенденции развития высшего образования в США. В работе О. М. Степановой «Инвестиционные процессы в сфере образования в условиях трансформации хозяйственной системы» на примере высшего образования США рассмотрена проблема инвестиций в образование стран с развитой рыночной экономикой.

Перечисленные выше работы позволяют сделать вывод об актуальности изучаемой темы.

Научная новизна настоящей статьи заключается в оценке результатов политики президентской администрации Д. Трампа применительно к высшему образованию США в 2017–2020 гг. Следует отметить, что политика отдельной администрации в области высшего образования ранее не становилась предметом отдельного исследования. Статья не противоречит уже проведенным исследованиям, в которых выделялись проблемы высшего образования в США, что подтверждается фактическим материалом, а также данными статистики.

Как было отмечено в многочисленных исследованиях, несмотря на лидирующую позицию американского высшего образования в мире, в этой области существуют недостатки, главный из которых – стремительный рост стоимости высшего образования в США. Так, стоимость года обучения в бакалавриате Колумбийского университета, одного из ведущих вузов США, в 2019/2020 учебном году достигла рекордных 62 тыс. долл., в Гарвардском университете –

51 тыс. 925 долл., в Принстонском – 51 тыс. 870 долл. Рост стоимости высшего образования отмечается повсеместно как в государственных, так и в частных вузах. Для оплаты части стоимости обучения студенты могут получить грант. Однако количество студентов, которые получают гранты, из года в год снижается. На примере Колумбийского университета можно отметить, что в 1987 г. гранты получали около 60 % студентов, а к 2020 г. таковых стало 50 % [2].

Эта проблема сложилась в американской системе высшего образования задолго до президентства Д. Трампа, однако из года в год ситуация ухудшалась.

Рост стоимости высшего образования опережал инфляцию с начала 1980-х гг. Одновременно с этим происходило сокращение государственных расходов на гранты, позволяющие покрыть часть стоимости обучения.

Важно отметить, что с 1980 по 2016 г. население США выросло на 96 млн человек. Пропорционально росту населения росла и численность студентов. В 1980 г. в государственных вузах обучались 9,4 млн студентов, в 2016 г. их численность составила 14,5 млн человек [3].

В некоторой степени проблемы системы высшего образования связаны с ростом числа студентов. Увеличение количества студентов означало и увеличение численности потенциальных получателей грантов, а значит, пропорционального увеличения бюджетных расходов на поддержку грантовых программ.

Рост стоимости высшего образования не сделал его элитарным. При всех накопившихся проблемах американцы не спешили отказываться от получения образования. Высшее образование детей является одним из приоритетов американской семьи. Это связано с тем, что по статистике выпускник с дипломом высшего учебного заведения зарабатывает в два и более раз больше, чем не имеющий диплома.

Для оплаты дорогостоящего образования большинству американцев приходится прибегать к образовательным кредитам. Таким образом, рост стоимости высшего образования напрямую связан с ростом долговых обязательств по образовательным кредитам. К 2016 г. задолженность по студенческим кредитам стала второй по величине категорией потребительских долгов после ипотеки.

Таким образом, можно выделить три основные проблемы в области высшего образования:

- рост стоимости обучения в вузах;
- сокращение государственных расходов на гранты, позволяющие покрыть часть стоимости обучения;
- рост долговых обязательств по образовательным кредитам.

Эти проблемы комплексные и взаимозависимые. Они имеют далеко идущие экономические послед-

ствия: молодые американцы, имеющие образовательные кредиты, откладывают решение о создании семьи, на оплату образования детей идут накопления их родителей. От администрации Д. Трампа требовались решительные меры. Таким образом, политика в области высшего образования обозначенного периода представляет особый интерес для исследования.

Попытки реформирования системы высшего образования предпринимались предшествующими администрациями. Администрация Б. Обамы сконцентрировалась на решении проблемы роста долговых обязательств по образовательным кредитам, а также развитию грантовых программ.

Главной инициативой в этой области была реформа системы кредитования студентов. В 2010 г. был разработан и принят Закон о совершенствовании образования. Согласно этому закону, было увеличено финансирование программ грантовой поддержки студентов. На развитие программы «грантов Пелла» (Pell Grant) обещали направить дополнительно 36 млрд долл. в течение 10 лет. Также с 2013 г. предусматривалась индексация грантовой выплаты к индексу потребительских цен [5]. Это помогло снизить темпы роста стоимости высшего образования, однако остановить его не удалось.

В 2015/2016 учебном году плата за год обучения в государственном вузе с учетом проживания и питания студента составляла в среднем 16,7 тыс. долл., в коммерческом – 39 тыс. долл. За 10 лет с учетом поправки на инфляцию стоимость обучения в государственных учреждениях образования выросла на 31 %, в частных – на 24 % [6].

В 2008 г. общая сумма задолженности по образовательным кредитам составляла 707 млрд долл., в четвертом квартале 2016 г. – уже 1,4 трлн долл. [7]. Несмотря на снижение темпов роста стоимости образования, принятые меры оказались недостаточными. Администрация Д. Трампа унаследовала эти проблемы.

В отличие от действий предшествующей администрации, политика Д. Трампа сконцентрировалась главным образом на решении проблемы роста долговых обязательств.

В период администрации Д. Трампа стала популярной идея прощения студенческих долгов. Она не была новой. Одним из успешных примеров подобной политики является программа «Прощение долгов госслужащим», принятая в период администрации Дж. Буша мл. Согласно этой программе, долг прощался выпускникам, выбравшим для себя карьеру в государственном секторе и проработавшим в нем не менее 120 месяцев подряд. Это позволяло привлечь выпускников в государственный сектор, где заработная плата, как правило, ниже, чем в частном секторе [8].

В ходе предвыборной кампании 2016 г. Д. Трамп предложил создать единый план выплат, согласно которому ежемесячный платеж по образовательному кредиту составлял бы 12,5 % от дохода в течение 15 лет. По окончании этого срока долг должен быть прощен. Предложив альтернативу, Д. Трамп обещал свернуть программу «Прощение долгов госслужащим», чтобы исключить преимущества работы в государственном секторе.

План Д. Трампа имел ряд недостатков. Текущая система погашения образовательных кредитов связана с доходами американцев и является более гибкой. Сворачивание программы «Прощение долгов госслужащим» и уравнивание государственного сектора и частного также не нашло поддержки демократической партии. Д. Трамп пытался ликвидировать эту программу без введения альтернативного закона, исключив ее из бюджета, однако Конгресс противостоял этому решению.

Таким образом, ввиду оппозиции со стороны демократической партии план Д. Трампа по регулированию образовательных долгов остался предвыборным обещанием и не был реализован.

В Министерстве образования активно обсуждался вариант с возможностью аннулировать образовательные кредиты граждан, находящихся в процедуре банкротства, а также ввести лимит кредита для получения высшего образования. Идея состояла в том, чтобы защитить заемщиков от непосильной кредитной нагрузки. Администрация Д. Трампа отклонила предложение о реализации инициативы Министерства образования. Принятие такого закона вступало в противоречие с предвыборными обещаниями президента.

Принципиально противоположную точку зрения имели представители левого крыла демократической партии. Так, сенатор Б. Сандерс предложил простить всю задолженность по образовательным кредитам. Сенатор Э. Уоррен предложила простить все образовательные кредиты до 50 тыс. долл. для заемщиков с доходом менее 100 тыс. долл. в год и меньших сумм для заемщиков, которые зарабатывают от 100 до 250 тыс. долл. в год.

Незначительные изменения произошли в рамках налоговой реформы. В случае инвалидности заемщика долг исключался из налоговой декларации, что позволяло ему или его семье получить более низкий налоговый вычет и, как следствие, более низкую налоговую ставку. В 2019 г. Д. Трамп подписал указ о списании задолженности по студенческим займам для всех ветеранов вооруженных сил США с постоянной инвалидностью. Также было принято несколько законодательных актов, облегчающих получение стипендиальной поддержки. Эти изменения можно охарактеризовать положительно, хотя они и не способствуют решению проблем в целом [9; 10].

В марте 2020 г. в рамках чрезвычайной декларации, связанной с пандемией вируса COVID-19 в США, на 60 дней были отменены проценты по студенческим кредитам. На фоне выросшей безработицы эта мера не имела большого значения для заемщиков. Платежи по кредитам не были отменены и должны были погашаться даже в период пандемии, пусть и без процентов [11].

К окончанию президентского срока Д. Трампа позиции американского высшего образования в мире по-прежнему остаются высокими. Нет проблем с качеством высшего образования, которое фактически гарантирует более высокий заработок его обладателям. Однако сохранившаяся тенденция к росту стоимости высшего образования подчеркивает необходимость радикальных реформ. Администрация Д. Трампа текущие проблемы не решила, как следствие, реформа американской системы высшего образования стала одним из пунктов повестки кандидатов на президентских выборах в США в 2020 г.

В преддверии президентских выборов 2020 г. Д. Трамп подтвердил намерение продолжать сокращение федеральных программ помощи студентам, в том числе сокращение 2 млрд долл. из резервных фондов грантовой «программы Пелла». Также он подтвердил намерение реализовать единый план выплаты студенческих ссуд, составляющий 12,5 % от дохода в течение 15 лет с дальнейшим прощением оставшейся части долга. Этот же план Д. Трамп пытался безуспешно реализовать в 2017–2020 гг.

Кандидат от демократической партии Дж. Байден после победы на праймериз включил в свою программу часть обещаний представителей левого крыла партии. Так, он пообещал простить все образовательные кредиты для заемщиков с доходом менее 125 тыс. долл. в год и облегчить погашение долга для заемщиков с более высоким доходом. Также было обещано списание как минимум 10 тыс. долл. долга для заемщиков, столкнувшихся с пандемией COVID-19 [12].

Развернувшаяся между кандидатами дискуссия по вопросу реформы системы высшего образования подчеркивает важность проблемы для социально-экономического развития США.

Сконцентрировавшись на проблеме роста долговых обязательств по образовательным кредитам, администрация Д. Трампа приняла ряд законов, которые оказались точечными и недостаточными для ее решения. Основной предвыборный план не был реализован. Д. Трамп ожидаемо не предложил радикального решения: крупномасштабное прощение долгов требовало бы больших затрат из федерального бюджета, что противоречило политике республиканцев по сокращению бюджетных расходов. По этой же причине не увеличивалось финансирование грантовых программ. По ключевым вопросам наблюдался глубокий

раскол между позициями демократической и республиканской партий.

Общая сумма долга по образовательным кредитам за период президентства Д. Трампа выросла. На начало 2020 г. она составила 1,6 трлн долл. С конца 2016 г. долг заемщиков вырос на 200 млрд долл. Для 44,5 млн американцев, выступающих заемщиками, образовательные кредиты детей становятся тяжелой ношей. Это имеет далеко идущие социально-экономические последствия: старшее поколение вынуждено тратить пенсионные накопления на обслуживание долгов за образование своих детей, а молодое поколение заемщиков откладывает решение о создании семьи [7].

Сохранилась и тенденция к росту стоимости высшего образования. В 2017/2018 учебном году плата за год обучения в государственном вузе с учетом проживания и питания студента составляла в среднем 17,8 тыс. долл., в коммерческом – 42,7 тыс. долл. В сравнении с данными 2015/2016 учебного года стоимость обучения в государственных учреждениях образования выросла на 5,8 %, в частных – на 8,6 %. Снизить темпы роста стоимости высшего образования, в сравнении с периодом администрации Б. Обамы, не удалось [6].

Список использованных источников

1. ShanghaiRanking Academic Ranking of World Universities 2019 results announced [Electronic resource] // The World University Ranking. – Mode of access: <https://www.timeshighereducation.com/student/news/shanghai-ranking-academic-ranking-world-universities-2019-results-announced>. – Date of access: 17.08.2020.
2. CC, SEAS tuition to be most expensive in the nation at over \$62,000 [Electronic resource] // Columbia Daily Spectator. – Mode of access: <https://www.columbiaspectator.com/news/2019/05/02/cc-seas-tuition-to-be-most-expensive-in-the-nation-at-over-62000/>. – Date of access: 17.08.2020.
3. College enrollment in the United States from 1965 to 2018 and projections up to 2029 for public and private colleges [Electronic resource] // Statista. – Mode of access: <https://www.statista.com/statistics/183995/us-college-enrollment-and-projections-in-public-and-private-institutions/>. – Date of access: 17.08.2020.

projections-in-public-and-private-institutions/. – Date of access: 17.08.2020.

4. The Health Care and Education Reconciliation Act [Electronic resource] // United States Senate. – Mode of access: <https://www.dpc.senate.gov/healthreformbill/healthbill61.pdf>. – Date of access: 17.08.2020.

5. Total Pell Grant Expenditures and Number of Recipients over Time [Electronic resource] // Economic Research Federal Reserve Bank. – Mode of access: <https://trends.collegeboard.org/student-aid/figures-tables/pell-grants-total-expenditures-maximum-and-average-grant-and-number-recipients-over-time>. – Date of access: 17.08.2020.

6. Digest of Education Statistics, 2017 (NCES 2018-070), Chapter 3 [Electronic resource] // U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics. – Mode of access: <https://nces.ed.gov/fastfacts/display.asp?id=76>. – Date of access: 17.08.2020.

7. Student Loans Owned and Securitized, Outstanding [Electronic resource] // Economic Research Federal Reserve Bank. – Mode of access: <https://fred.stlouisfed.org/graph/?id=SLOAS,#0>. – Date of access: 17.08.2020.

8. Public Service Loan Forgiveness (PSLF) [Electronic resource] // Federal Student Aid. – Mode of access: <https://studentaid.gov/manage-loans/forgiveness-cancellation/public-service>. – Date of access: 17.08.2020.

9. H.R. 5363, the “Fostering Undergraduate Talent by Unlocking Resources for Education Act or the FUTURE Act” [Electronic resource] // The White House. – Mode of access: <https://www.whitehouse.gov/briefings-statements/bill-announcement-69/>. – Date of access: 17.08.2020.

10. H.R.2196 – To amend title 38, United States Code, to reduce the credit hour requirement for the Edith Nourse Rogers STEM Scholarship program of the Department of Veterans Affairs. [Electronic resource] // Library of Congress. – Mode of access: <https://www.congress.gov/bill/116th-congress/house-bill/2196>. – Date of access: 17.08.2020.

11. Delivering on President Trump’s Promise, Secretary DeVos Suspends Federal Student Loan Payments, Waives Interest During National Emergency [Electronic resource] // U.S. Department of Education. – Mode of access: <https://content.govdelivery.com/accounts/USED/bulletins/2823e37>. – Date of access: 17.08.2020.

12. 2020 Presidential Candidates’ Higher Education Proposals [Electronic resource] // The National Association of Student Financial Aid Administrators (NASFAA). – Mode of access: <https://www.nasfaa.org/2020>. – Date of access: 17.08.2020.

Аннотация

Статья посвящена проблеме политики в области высшего образования США в период администрации Д. Трампа в 2017–2020 гг. Обозначены актуальные проблемы системы высшего образования США в преддверии окончания президентского срока Д. Трампа. Выделено несколько направлений проводимой политики, рассмотрены шаги, предпринятые президентской администрацией, повестка кандидатов на выборах 2020 г. Автор отмечает, что проводимая политика была частичной и не способствовала решению проблем.

Summary

The article is devoted to the problem of US higher education policy during the Trump administration in 2017–2020. In the introduction examined the background of the problem. The current problems of the US higher education system on the eve of D. Trump’s presidential term are outlined. In the main part highlighted several areas of policy. Reviewed the steps taken by the presidential administration and the agenda of candidates for the elections 2020. In conclusion, the author notes that the policy pursued was partial and did not contribute to solving problems.

Особенности разработки и применения в учебном процессе централизованных графических опор (психолого- педагогический аспект)

Ж. Б. Манкевич,

доцент кафедры психологии и физического
воспитания факультета педагогики и психологии,
кандидат психологических наук,
Барановичский государственный университет

Неоспоримо утверждение, что процесс успешного обучения подразумевает использование грамотно организованной наглядности. Еще в XVII в. Я. А. Коменский сформулировал принцип наглядности: «...все, что только можно, предоставлять для восприятия чувствами». Принято считать, что чем больше органов чувств принимают участие в восприятии какого-либо впечатления, тем прочнее запоминание. Однако не стоит воспринимать данную идею слишком прямолинейно.

А. Н. Леонтьев одним из первых обратил внимание педагогов и психологов на то, что совершенно недостаточно действовать с помощью наглядных пособий на органы чувств человека. Необходимы активные встречные реакции обучаемых. Только в этом случае воздействующие на органы чувств наглядные пособия трансформируются в психические образы [1]. В. А. Артемов акцентирует внимание на психологической природе наглядности и, проводя ее анализ, выделяет ряд конкретных вопросов для дискуссии [2, с. 42–43].

Следует отметить, что не существует идеальной наглядности, прежде всего в силу различных учебных стратегий обучаемых. Поэтому важным фактором, влияющим на качество преподавания, является умение учитывать разнообразие учебных стилей целевой аудитории. Когда преподаватель в процессе изложения материала использует видение, слышание, движение, учебная аудитория в целом получает информацию по нескольким каналам восприятия. В то же время студенты, выполняя смешанные задания, помогают друг другу увеличить количество своих учебных стратегий.

Введение в обучение наглядного материала, по мнению К. С. Ягункина, должно учитывать два ведущих психологических аспекта [3]:

- 1) какую конкретно функцию должен выполнять наглядный материал;
- 2) в каком отношении находится предметное содержание данного наглядного материала к предмету, подлежащему осознанию и усвоению. Наглядность есть показатель простоты и понятности для индивида того психического образа, который он создает в процессе восприятия, памяти, мышления и воображения.

Все это позволяет говорить о том, что средства наглядности обретают новую функцию – управление познавательной стратегической деятельностью обучаемых. С их помощью можно подводить индивида к необходимым обобщениям, учить применять полученные знания на практике. Учитывая данный вывод, нами было выдвинуто предположение о том, что при опоре на специально разработанную визуальную наглядность графического уровня, имеющую особые алгоритмы построения, студентам будет легче управлять своей профессиональной речевой деятельностью (во время ответа) и усваивать учебный материал в целом.

Нельзя отрицать тот факт, что изобразительные и условно-графические средства наглядности (таблицы, схемы, рисунки, графики, диаграммы и т. п.) являются составными элементами печатных и электронных учебных материалов. Но, к сожалению, далеко не всегда они играют существенную роль в интеллектуальной познавательной деятельности человека,

поскольку многие из них носят чисто формальный характер либо просто не воспринимаются индивидом. С нашей точки зрения, графическая наглядность должна носить некий интерактивный характер, чтобы быть понятной объекту обучения и, следовательно, более эффективной. Безусловно, на сегодняшний день в области графической опоры сложно изобрести нечто принципиально новое, но попытаться изменить ее в «активную» сторону можно.

Когнитивная теория уже давно доказала, что человек учится только в том случае, если он активно вовлечен в процесс обучения – прилагает усилия к изучению материала, выделяет ключевую информацию, осмысливает ее, переводит в графическую форму либо представляет в иной творческой форме. Только при таких условиях новая информация перемещается из кратковременной памяти в долговременную, что обеспечивает ее надежное хранение и удобство извлечения при необходимости применить имеющиеся знания к решению новых задач [4].

С целью оптимизации учебного процесса в рамках дисциплины «Практическая фонетика» на факультете славянских и германских языков Барановичского государственного университета в течение многих лет нами используется так называемая централизованная графическая опора, представляющая собой один из видов структурно-логических схем. Данный вид наглядности отличается, на наш взгляд, не только большей сложностью композиции (материал должен быть представлен симметричными блоками, объединенными общим центром), но и необходимостью более трудоемкого умственного усилия при переработке и трансформации учебного материала. Централизованная графическая опора содержит ключевые понятия, фразы, графики, иллюстрации, расположенные в определенной логической последовательности, позволяющей представить изучаемый объект в целостном виде.

Работа с централизованной опорой более результативна в случае, если она не фрагментарна, а носит системный характер. В нашем случае централизованная графическая опора активно используется как средство осмысления теоретического материала на занятиях, которые проходят один раз в неделю. Студенты постигают законы построения централизованных графических опор шаг за шагом, анализируя успехи и недостатки разработанной самостоятельно наглядности и создавая своеобразную папку личностного прогресса. Как правило, первые две схемы разрабатывает преподаватель и использует их в ходе объяснения нового материала. Параллельно обращается внимание студентов на правила построения централизованной схемы и обосновывается целесообразность предлагаемой структуры.

Рассмотрим более подробно предлагаемые нами алгоритмы разработки централизованной графической опоры и психологические принципы ее организации на примере темы «Классификация шкал в английском языке». Тема будет частично представлена в русскоязычном варианте с целью доступности для более широкой аудитории, поскольку централизованная схема и методика работы с ней могут быть болезненно перенесены на любую другую учебную дисциплину.

Теоретический материал по теме «Классификация шкал в английском языке» довольно объемный. Тем не менее студенты не жалуются на языковую сложность или непонимание сущности проблемы, однако большинство из них затрудняются дать грамотный, полнообъемный логический ответ. Проблема очевидна – это неумение структурировать лингвистический материал, выстраивать причинно-следственные связи, находить «точку опоры». В этом случае мы прибегаем к построению централизованной опоры.

Шаг 1. Обозначим центр – название темы, причем обязательно в середине централизованной графической опоры. Расположение и оформление центра предполагает его видение, в том числе и боковым зрением (рис. 1). В данном случае положительную роль играет феномен бинокулярного соперничества, когда одно изображение доминирует, а второе подавляется. Доминирование чередуется через определенные промежутки времени. Таким образом, говорящий, излагая материал, подсознательно держит в памяти его название (основную проблему). Тот же эффект оказывается и на «зрителя».

CLASSIFICATION OF HEAD TYPES IN ENGLISH

Рис. 1. Вариант оформления центра графической опоры

С точки зрения формы центр желательно представлять в виде круга или выпуклого квадрата (прямоугольника). Особое внимание следует обратить на качество шрифта: он должен быть достаточно ярким и удобочитаемым.

Шаг 2. Приведем определение ключевого термина. Отметим, что термин обязательно находится вверху схемы (рис. 2). Рядом с ним при необходимости располагаются сопутствующие теоретические положения (очень кратко).

Словесное определение ключевого термина по возможности дополняется рисунком или графиком



Рис. 2. Графическое представление определения ключевого термина

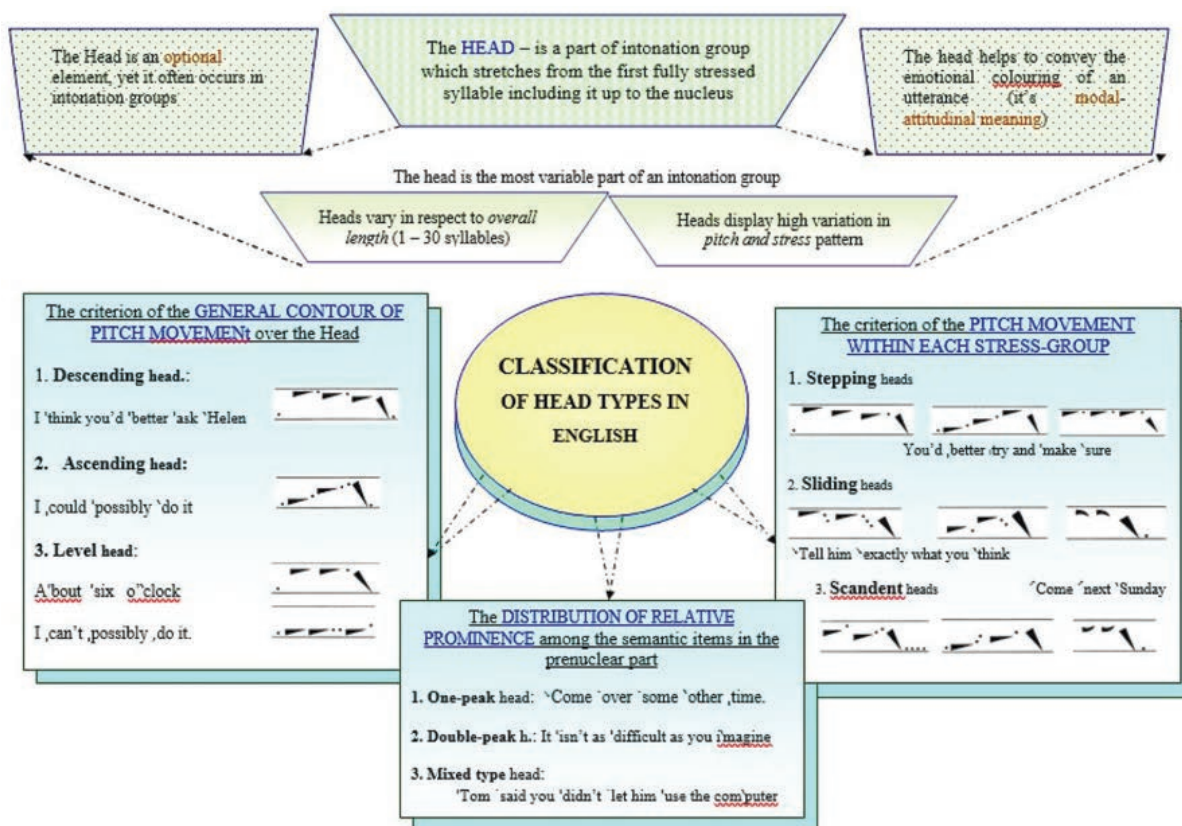


Рис. 3. Полная структура централизованной графической опоры «Классификация шкал в английском языке»

с целью учета учебных стратегий право- и левополушарных студентов. Далее шкалы классифицируются с учетом трех основных критериев, что позволяет оформить три блока информации. Они находятся в нижней части схемы и имеют идентичную структуру: название шкалы + график + пример (рис. 3).

Таким образом, мы видим четыре основных семантических блока, которые кратко, но наглядно отражают содержание трех страниц печатного текста.

Обратим также внимание на некоторые особенности композиционной структуры и колорита централизованной графической опоры, способствующие

созданию «дружеского интерфейса». Композиционная структура централизованной графической опоры обусловлена спецификой зрительной перцепции человека. Мы полагаем, что значительную роль в управлении восприятием любого вида наглядности в целом и ее фрагментов в частности играет учет так называемых «законов гештальта», сформулированных в гештальтпсихологии [5, с. 76]. Это законы выделения элементов из фона, соотнесения их и выстраивания связей между ними. Наиболее существенными для создания рассматриваемых графических опор мы считаем следующие законы гештальта:

1. *Закон фигуры и фона.* Безошибочное выделение предмета обсуждения из общего фона схемы составляет необходимое условие отчетливого восприятия. Четкий контур блоков позволяет быстро выделить их из фона.

2. *Закон сходства.* Блоки, сходные по каким-либо элементам (цвету, величине, форме и т. п.), в восприятии объединяются и группируются.

3. *Закон близости.* Рядом расположенные блоки обычно объединяются по смыслу.

4. *Закон «хорошей линии».* При изображении блоков информации, очерченных четким и волнистым контурами, человек склонен обращать внимание в первую очередь на четкий контур [6, с. 89].

Указанные законы гештальта коррелируют с принципами композиционного построения изображения, обозначенными в теории живописи [7] и явившимися основой для выделения принципов композиционного решения разработанных нами централизованных графических опор. В частности, принцип цельности при построении централизованной графической опоры предполагает связь и взаимную согласованность всех составных элементов композиции графической наглядности. Цельность централизованной опоры зависит от подчиненности второстепенного главному посредством объединения всех деталей схемы в единое целое. Важно, чтобы предмет разговора (тему) можно было определить с первого взгляда. Для этого блок «Тема» размещается в самом центре графической опоры, а окружающие его блоки по своему значению подчиняются главному, поэтому менее заметны. В этом случае схема воспринимается цельно и уравновешенно, психологически комфортно.

При определении требований к колориту централизованной графической опоры мы также принимаем во внимание положение психологии и теории живописи о зависимости эмоционального и зрительного восприятия от цветового решения изображения [6; 7]. Цвет всегда вызывает эмоциональное переживание. Однако при этом необходимо учитывать семантические характеристики цвета и его воздействие на организм: несгармонизированные пятна красок ослабляют эмоциональное воздействие изображения, раздражают и демотивируют.

Создать полноценный, эмоционально действенный колорит изображения возможно только посредством пропорционального переложения зрительного образа цветовых отношений природы на диапазон красок палитры [6, с. 124]. По мнению В. В. Волкова, восприятие цвета не есть простая регистрация спектров и интенсивностей, а связанный перевод этой внешней информации на выработавшуюся у человека систему цветоощущения. Поэтому при оформлении централизованной графической опоры мы из-

бегаем вычурных ярких красок, а при определении цветовых контрастов блоков схемы основываемся на положении психологии цвета и теории живописи о гармоничных контрастных парах, состоящих из цветов, которые находятся не на крайних участках спектра [7, с. 69], так называемых «вторичных» цветов, хотя студенты все же каждый раз стремятся поэкспериментировать с «первичными» цветами.

Цветовое оформление графической опоры подразумевает умение использовать (знать/читать) его символизм и избегать «ляпистости», которая является серьезным дистрактором. К примеру, исключения мы выделяем красным цветом, но более мелким шрифтом; иллюстративный материал к теоретическим положениям – зеленым; центральную идею делаем броской, но не слишком яркой (часто используется черный шрифт с бордовой (фиолетовой, сиреневой или цвета морской волны) окантовкой; блоки на сером фоне отображают второстепенный материал.

По данным многочисленных психологических исследований, сочетания однородных цветов более гармоничны и приятны, в то время как контрастные цвета обычно ассоциируются с хаосом и агрессией. В 2011 г. Томас Саноки и Ноа Сулман провели эксперимент с целью изучить, как сочетаемость цветов влияет на кратковременную память – нашу способность запоминать то, что мы только что увидели. Они выяснили, что:

1. Лучше запоминаются палитры, в которых цвета сочетаются между собой.

2. Лучше запоминаются палитры, содержащие сочетание только трех или менее цветов, чем те, в которых четыре и более цветов.

3. Контраст расположенных рядом цветов влияет на то, насколько хорошо человек помнит цветовую схему [8].

Иными словами, люди лучше способны усваивать и запоминать больше информации, если она расположена на странице с контрастной, но гармоничной цветовой гаммой, предпочтительно с сочетанием трех или менее цветов.

Как свидетельствует практика внедрения в учебный процесс централизованных графических опор, разработанных с учетом особенностей зрительного восприятия человека и учетом требований к содержанию схемы, композиционной структуре и цветовому оформлению, данный вид наглядности обеспечивает управление восприятием студентов и оказывается значительным мотивирующим фактором в развитии умения говорения (монологического высказывания), в том числе и профессиональной речи.

Обучение студентов разработке и использованию централизованных графических опор позволяет также учитывать особенности работы головного мозга,

связанные с его функциональной асимметрией, поскольку при таком виде деятельности задействуются оба полушария: правое эмоционально реагирует на воспринимаемую графическую информацию, выделяет блоки информации и составляет целостное представление об обсуждаемом явлении, а левое формирует логические связи между выделенными блоками, выстраивает определенную последовательность элементов высказывания, его алгоритм.

Подводя итог, выделим основные правила построения централизованных графических опор, отвечающих за психологический комфорт восприятия и способствующих лучшему усвоению учебного материала:

- четкая формулировка темы и расположение ее в центре;
- максимальная симметричность формы;
- немногословное представление ключевых идей плюс иллюстрация примерами;
- выработка символов (желательно постоянных для схем автора);
- грамотное использование топографии;
- визуальная привлекательность на основе владения языком цвета;
- самостоятельность.

Таким образом, для оптимизации процесса усвоения теоретического материала по учебным дисциплинам мы считаем достаточно эффективным использование централизованных графических опор (при соблюдении методики работы с ними). Данный вид опор представляет собой, с одной стороны, образную наглядность, а с другой – вербальную опору. Централизованные графические опоры способствуют развитию логического мышления студентов на основе активизации образного мышления и решают проблему преодоления трудностей говорения по сложной теоретической теме, что, в свою очередь, улучшает запоминание нового материала.

В условиях новых подходов к образованию наглядность уже не может выступать только в качестве сред-

ства сообщения информации, формирования умений и навыков, т. е. средства организации усвоения учебного материала. Наглядность должна способствовать не только обучению, но и развитию личности обучающегося, его познавательных процессов, учитывая его мотивы, ценностные ориентации, интересы, опыт, индивидуальные и психофизиологические особенности. Разработка и внедрение в учебный процесс централизованных графических опор, на наш взгляд, во многом способствуют реализации указанных задач.

Список использованных источников

1. Леонтьев, А. Н. О внимании и наглядности [Электронный ресурс] / А. Н. Леонтьев. – Режим доступа: <https://psixologiya.org/vozrastnaya/detskaya/1583-o-vnimanii-i-naglyadnosti-an-leontev.html>. – Дата доступа: 23.12.2020.
2. Артемов, В. А. Психология наглядности при обучении иностранным языкам / В. А. Артемов // ИЯШ. – 2012. – № 8. – С. 40–46.
3. Ягункина, К. С. Психолого-педагогические особенности использования средств наглядности в современном образовательном процессе [Электронный ресурс] / К. С. Ягункина. – Режим доступа: <https://scienceforum.ru/2013/article/2013003604>. – Дата доступа: 24.12.2020.
4. Clark, R. C. E-Learning and the Science of Instructions [Electronic resource] / R. C. Clark, R. E. Mayer. – Mode of access: <http://itorum-elearning.blogspot.com/2014/05/elis-2.html>. – Date of access: 27.12.2020.
5. Вертгеймер, М. Продуктивное мышление / М. Вертгеймер. – М.: Прогресс, 1987. – 348 с.
6. Беда, Г. В. Основы изобразительной грамоты: рисунок, живопись, композиция: учеб. пособие для студентов пед. интов по специальности № 2109 «Черчение, рисование и труд» / Г. В. Беда. – 3-е изд., перераб. и доп. – М., 2004. – 234 с.
7. Волков, Н. Н. Цвет в живописи / Н. Н. Волков. – М.: Искусство, 1994. – 320 с.
8. Легендарные психологические эксперименты и их значение для входящего маркетинга (Inbound Marketing) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://lpgenerator.ru/blog/2015/11/24/legendarnye-psihologicheskie-eksperimenty-i-ih-znachenie-dlya-vhodyashego-marketinga-inbound-marketing>. – Дата доступа: 17.12.2020.

Аннотация

В статье отражен многолетний опыт автора по разработке и внедрению в учебный процесс такого вида наглядности, как централизованная графическая опора, которая позволяет оптимизировать учебную деятельность студентов при изучении теоретического материала по различным дисциплинам, а также стимулирует к самостоятельности и творчеству. Соблюдение методических и психологических принципов организации и использования централизованных графических опор позволяет сделать образ воспринимаемого объекта наглядным в силу необходимости многократного обращения к структурируемому материалу, что, в свою очередь, требует его тщательного анализа и осмысления, приводящего к активизации познавательной деятельности обучающегося.

Summary

The article reflects the author's long-term experience in introducing into the educational process such a type of visual aids as centralized graphical scheme, which facilitates optimization of the students' educational activity while studying theoretical material in various disciplines, as well as encourages independence and creativity. Strict adherence to methodical and psychological principles of centralized graphical scheme organization and usage allows to make an image of the perceived object vivid due to the need for multiple repetition of the structured material. Centralized graphical scheme requires careful analysis and reflection, leading to activation of the students' cognitive activity.