

**РЭДАКЦЫЙНАЯ КАЛЕГІЯ:**

А. І. Жук (*галоўны рэдактар*),
 С. У. Абламейка (*намеснік
 галоўнага рэдактара*),
 П. Д. Кухарчык (*намеснік
 галоўнага рэдактара*),
 Н. П. Баранава, М. П. Батура,
 М. І. Вішнеўскі, І. В. Войтаў,
 М. І. Дзямчук, С. Д. Дзянісаў,
 І. М. Жарскі, Д. М. Лазоўскі,
 Ю. І. Міксюк, П. С. Пойта,
 Я. А. Роўба, В. І. Сянько,
 А. М. Данілаў, Б. М. Хрусталёў,
 У. М. Шымаў, А. Р. Цыганов,
 М. Э. Часноўскі

РЭДАКЦЫЙНЫ САВЕТ:

П. А. Вадап'янаў, В. М. Ватыль,
 У. С. Кошалеў, Г. М. Кучынскі,
 С. В. Рашэтнікаў, Д. Г. Ротман,
 В. П. Таранцей, М. Т. Ярчак,
 Я. С. Яскевіч

Адказны сакратар

Г. М. Міхалькевіч

Рэдактар аддзела

В. М. Карэла

Карэктар Н. В. Баярава

Дызайн А. Л. Баранаў

Камп'ютарная вёрстка

В. П. Дуль

Пасведчанне аб дзяржаўнай
 рэгістрацыі сродкаў масавай
 інфармацыі Міністэрства
 інфармацыі Рэспублікі Беларусь
 № 593 ад 06.08.2009.

Падпісана да друку 14.04.2010.

Папера афсетная. Друк афсетны.

Фармат 60×84¹/₈. Наклад 540 экз.

Заказ 32.

ВЫДАВЕЦ**І ПАЛІГРАФІЧНАЕ ВЫКАНАННЕ**

Дзяржаўная ўстанова адукацыі
 «Рэспубліканскі інстытут
 вышэйшай школы»

ЛІВ № 02330/0548535 ад 16.06.2009.

НАШ АДРАС:

вул. Маскоўская, 15, п. 111,

РІВШ, 220007, г. Мінск.

e-mail: magazine_hs@tut.by.

т. 213-11-63, 213-14-20

р/р 3632900003054

у ф-ле № 510

АСБ «Беларусбанк»,

МФО 153001603.

ЗАСНАВАЛЬНІКІ:

**МІНІСТЭРСТВА АДУКАЦЫІ РЭСПУБЛІКІ БЕЛАРУСЬ
 БЕЛАРУСКІ ДЗЯРЖАЎНЫ УНІВЕРСІТЭТ**

Вышэйшая школа

навукова-метадычны
і публіцыстычны часопіс

4(78)'2010

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

У адпаведнасці з загадам Вышэйшай атэстацыйнай камісіі
 ад 18.01.2006 № 8 часопіс «Вышэйшая школа» ўключаны ў Пералік
 навуковых выданняў Рэспублікі Беларусь для апублікавання вынікаў
 дысертацыйных даследаванняў па гістарычных, педагагічных,
 псіхалагічных, сацыялагічных і філасофскіх навуках.

© Рэдакцыя часопіса «ВШ»

У нумары

Выклік часу

Сістэме адукацыі – апераджальнае развіццё (з пасяджэння калегіі Міністэрства адукацыі Рэспублікі Беларусь).....	3
--	---

Прэзентацыя

Я. Роўба	70 гадоў тварэння: ад традыцый да інавацый (да юбілею Гродзенскага дзяржаўнага ўніверсітэта імя Янкі Купалы)	9
Г. Хацкевіч, В. Таркоўскі	Навукова-інавацыйны рэсурс ўніверсітэта – развіццю рэгіёна	21
Я. Роўба, Ю. Белых, А. Разава	Сістэма менеджменту ўніверсітэта.....	24
С. Агіявец, Н. Казлоўская	Універсітэт – супольнасць ініцыятыўных і сацыяльна адказных людзей	27

Прызначэнні, абранні	32
----------------------------	----

Навуковыя публікацыі

Н. Антановіч	Узаемасувязь палітыка-кіраўнічага працэсу і развіцця палітычнай навукі ў Рэспубліцы Беларусь	33
В. Ватыль	Канцэпт «мадэрнізацыя» ў сучасным палітычным дыскурсе	39
Т. Саракавік	Шляхі павышэння эфектыўнасці фарміравання прафесійнай кампетэнтнасці будучага юрыста	43
Ю. Вайтукевіч, У. Ляўшук, С. Пятроў	Вопыт бутстрэп-ацэньвання эфектыўнасці рэкламы адукацыйных паслуг.....	47
Н. Чэрнікава	Фарміраванне эстэтычнай культуры студэнтаў: аналіз сучаснай практыкі ў ВНУ	52
В. Марыненка	Аб педагагічнай падтрымцы замежных студэнтаў на этапе падрыхтоўкі да навучання ў ВНУ	56
А. Ёлкіна	Фарміраванне сацыяльнага мыслення будучага спецыяліста ў працэсе навучання ў ВНУ.....	59
Н. Міхалковіч	Характарыстыка паняцця «прафесійная ментальнасць» асобы будучага педагога	64

Інавацыі

А. Міхалёў, Ю. Казека	Ведава-дзеясная парадыгма навучання (з вопыту Мінскага інстытута кіравання)	69
--------------------------	--	----

Меркаванні

У. Іваноў, У. Ярашэвіч	Якой быць дысцыпліне «Тэхналогія вытворчасці і рамонту аўтамабіляў»?	76
---------------------------	--	----

Рэклама

Рэдакцыйна-выдавецкі цэнтр РІВШ прапануе.....	68
---	----

Напрыканцы мая на базе БДУ прайшла рэспубліканская навукова-практычная канферэнцыя «Перспектывы развіцця рэспубліканскай сістэмы навукова-даследчай работы студэнтаў». У мерапрыемстве бралі ўдзел супрацоўнікі ВНУ, адаказныя за арганізацыю і кіраванне студэнцкай навукай. З улікам важнасці згаданай тэмы для ўсёй педагагічнай супольнасці прапануем увазе нашых чытачоў выступленні на канферэнцыі Першага намесніка Міністра адукацыі А. І. Жука і Галоўнага вучонага сакратара Вышэйшай атэстацыйнай камісіі Н. У. Гулько.

Рэдакцыя «ВШ»

Состояние и пути развития НИРС в вузах Республики Беларусь

А. И. Жук,
первый заместитель
Министра образования
Республики Беларусь

Как показывает опыт лучших университетов мира, достижение высокого качества подготовки специалистов возможно только на основе интеграции образовательной, научной и инновационной деятельности, т. е. участие студентов в научно-исследовательской работе является сегодня неотъемлемой частью образовательного процесса, залогом качества подготовки специалистов.

С другой стороны, подготовка научного работника высшей квалификации начинается со студенческой скамьи, с привлечения талантливой молодежи к научным исследованиям.

Министерство образования, вузы создают необходимые условия для формирования у студентов исследовательских умений, навыков работы в научных коллективах, оказывают помощь одаренной молодежи в научно-инновационной деятельности.

В Республике Беларусь организация НИРС в вузах носит комплексный характер:

- ежегодно проводится республиканский конкурс научных работ студентов (количество участвующих в конкурсе студентов возросло в пять раз);
- поддерживается электронный банк данных об инновационных разработках студентов и молодых ученых (только в 2009 г. в базу данных внесена информация примерно о 700 разработках);
- организуется выставка научно-технической продукции студентов;
- проводится конкурс грантов Министерства образования для финансовой поддержки студенческой молодежи, аспирантов и докторантов. Объем выделенных средств в 2010 г. составил более 900 млн рублей.

Учитывая высокую значимость научной деятельности для повышения качества подготовки высококвалифицированных специалистов, Министерство образования, иные органы государственного управления уделяют пристальное внимание развитию системы НИРС.

Государственная программа «Молодые таланты Беларуси на 2006–2010 годы», утвержденная Указом Президента Республики Беларусь от 10 мая 2006 г. № 310, предусматривает создание целостной системы выявления, поддержки и развития талантливой молодежи в Республике Беларусь, обеспечивающей развитие творческого потенциала молодежи.

Проблематика сегодняшней конференции весьма актуальна. Последняя конференция, посвященная проблематике НИРС, прошла в 2003 г. С тех пор произошло достаточно большое количество изменений как непосредственно в системе НИРС Республики Беларусь, так и в системе подготовки кадров высшей квалификации. Поэтому Министерство образования совместно с Республиканским методическим и информационно-аналитическим центром НИРС обозначили необходимость широкого обсуждения следующих проблем:

- организация научной деятельности студентов;
- научное руководство НИРС преподавателями вузов, научными работниками;
- связь НИРС с аспирантурой, подготовкой научных работников высшей квалификации;
- критерии и показатели эффективности НИРС.

Мы подготовили ряд проектов нормативных документов. Все вузы ознакомлены с проектом Положения о республиканском совете по научно-исследовательской работе студентов. Кроме того, на секциях был представлен проект концепции развития НИРС на период до 2015 г. В процессе их обсуждения была дана возможность высказать замечания и дополнения по указанным документам.

Одной из ближайших задач является выработка критериев эффективности развития НИРС вузов и ее количественных показателей.

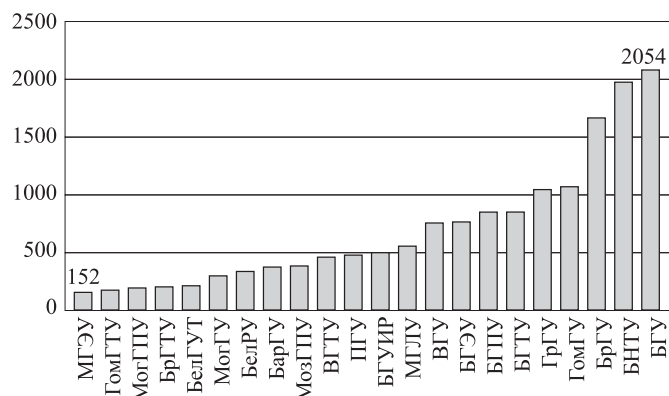


Рис. 1. Количество публикаций, выполненных с участием студентов вузов

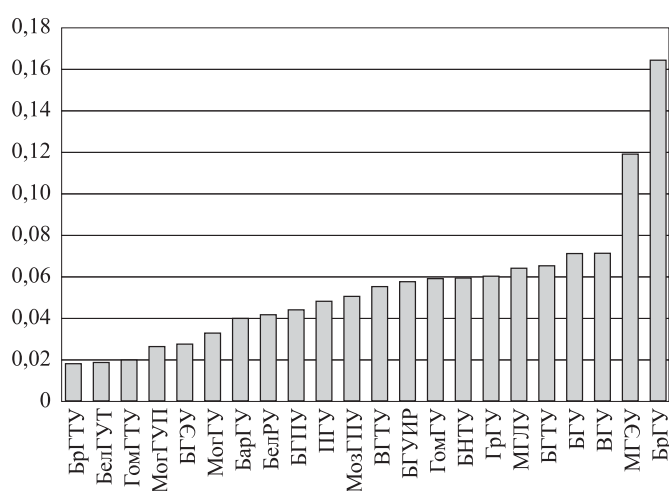


Рис. 2. Количество публикаций, приходящихся на одного студента

Что же было сделано в республике для развития НИРС за последние несколько лет?

Следует отметить, что в целом система НИРС Республики Беларусь за последние годы динамично развивается. Наблюдается значительный рост показателей практически по всем направлениям.

Количество студентов, занимающихся всеми формами НИРС, выросло с 50 тыс. в 2005 г. до 67 тыс. в 2009 г., т. е. более чем на 30 %.

Как известно, важнейшим показателем, позволяющим оценить значимость научной работы, является апробация результатов научных исследований в открытой печати. С этой точки зрения увеличение количества публикаций студентов с 8950 в 2005 г. до 15 126 в 2010 г. можно только приветствовать. Свою лепту в данный процесс вносит и сборник, издаваемый по итогам республиканского конкурса научных работ студентов. Так, если в 2005 г. объем сборника составлял 266 страниц, то в конце 2009 г. – 488 страниц.

В 2009 г. больше всего публикаций подготовлено студентами БГУ – 2054, БНГУ – 1948, БрГУ – 1641. Меньше всего – студентами МГЭУ – 152, ГомГТУ – 167, МорГУП – 187 (рис. 1). Конечно, это общие по-

казатели. Поскольку в вузах обучается различное количество студентов, при нормировке на одного студента ситуация несколько меняется (рис. 2).

При разработке критериев эффективности развития НИРС вуза представляется разумным установить нижний предел по критерию «публикации», который позволит определить: удовлетворительно или неудовлетворительно работает система конкретного вуза. Этот вопрос мы предлагали рассмотреть на соответствующей секции.

Следующим важным параметром, свидетельствующим о научной активности студентов, является количество докладов, прочитанных студентами на конференциях различного уровня. Этот показатель за четыре года вырос на 40 %. При этом количество докладов, сделанных на международных конференциях, выросло в три раза.

Больше всего докладов на конференциях сделано студентами БНТУ, БГУ и БрГУ, причем БНТУ и БГУ лидируют с большим отрывом (рис. 3). Правда, если пронормировать их количество на одного студента, то ситуация меняется. Лучшие – БрГУ, ВГТУ, БГУИР и др. Возможно, что при разработке критериев эффективности НИРС вуза по параметру «*количество докладов, прочитанных студентами на конференциях различного уровня*» следует остановиться на величине не менее одного доклада на 10 студентов вуза (рис. 4).

На международных конференциях больше всего докладов представлено студентами БГУ – 899, студентами БГЭУ – 884, студентами БНТУ – 614 (рис. 5). Однако при нормировке на одного студента тройка лидеров выглядит так: МГЭУ, БрГУ, БГУИР (БГЭУ перемещается на четвертую, БГУ на пятую, а БНТУ на одиннадцатую позицию) (рис. 6).

В течение ряда лет в нашей стране проводилась республиканская научная конференция студентов и аспирантов. На протяжении многих лет ее проводили Гродненский и Витебский регионы. Последняя, 10-я, конференция проведена на базе минских вузов. Организацией занимался Белорусский государственный университет. Анализ показал, что если в 9-й конференции участников было чуть больше 1000 человек, то в 10-й – почти 2200, т. е. интерес у студентов к данной конференции постоянно возрастает. С мест вносятся предложения о том, что конференцию целесообразно возродить. Думаю, что это надо сделать.

Под эгидой республиканского методического и информационно-аналитического центра НИРС мы возобновим проведение конференции. Причем ее целесообразно будет проводить поочередно во всех регионах страны силами местных вузов.

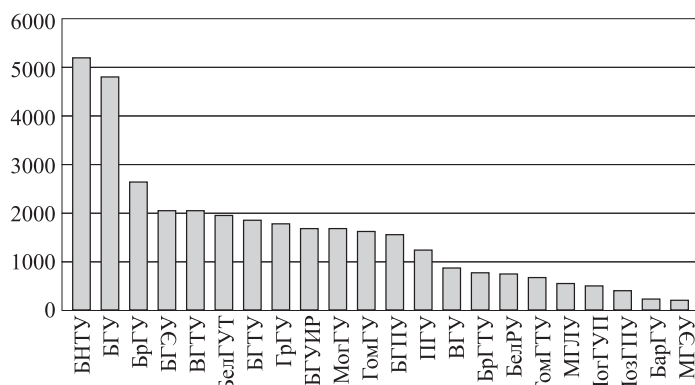


Рис. 3. Количество докладов студентов на конференциях

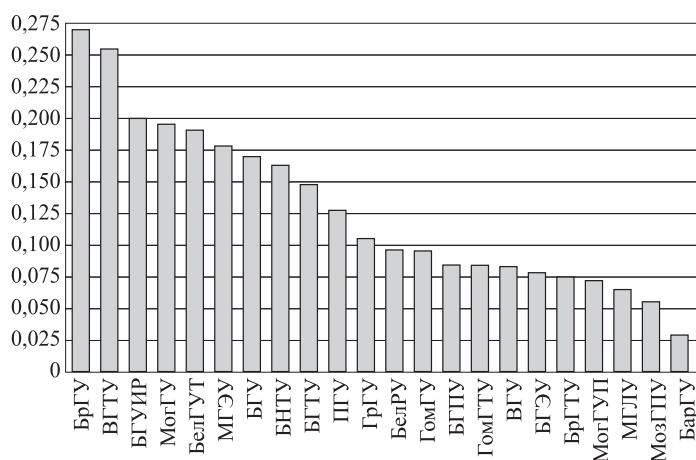


Рис. 4. Количество докладов студентов на конференциях (нормировка на одного студента)

За последние годы почти в два раза возросло количество студенческих научно-исследовательских бюро, научно-исследовательских лабораторий. Если в 2005 г. таких объединений было 50, то в 2009 г. – 98. В вузах, подчиненных Министерству образования, действует более 1000 научных кружков. В вузах, подчиненных другим органам государственного управления, также функционируют научные студенческие объединения. Видимо, пришло время организовать республиканский конкурс для научных кол-

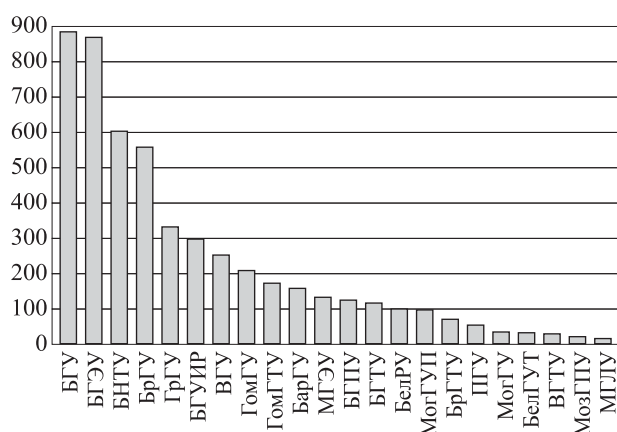


Рис. 5. Количество докладов студентов на международных конференциях

лективов студентов (СНИЛ, КБ и др.). По линии Специального фонда Президента по поддержке одаренных учащихся и студентов мы поддерживаем студенческие научные объединения. В частности, решением Совета фонда 18 ноября 2009 г. СНИЛ «Алгебра и геометрия сложных систем» Гомельского госуниверситета оказана финансовая поддержка в размере более 40 млн рублей. Студентами выполнены разработки по следующим темам: «Проблема распознавания конечных групп, линейных конечномерных алгебр и их классов», «Применение информационных технологий в учебной, научно-исследовательской и воспитательной работе». Созданы компьютерные программы для учебного процесса, для гравировки лазером графических примитивов, разработаны методические пособия и др.

Тем же решением фонда оказана финансовая поддержка в размере более 75 млн рублей СНИЛ Белорусского государственного университета «Биофизика и клеточные технологии». Внедрены в клиническую практику и учебный процесс следующие разработки студентов СНИЛ: «Метод мониторинга функциональной активности моноцитов крови пациентов с поллинозом в ходе проведения специфической иммунотерапии», «Методика определения функциональной активности нейтрофилов и моноцитов крови пациентов с поллинозом в ходе терапии», «Способ определения антиоксидантной активности крови», «Модель неоднородного переноса заряда через биологические мембраны» и др.

В размере 35 млн рублей была оказана финансовая поддержка СНИЛ факультета финансов и банковского дела Белорусского государственного экономического университета. Результаты научных исследований студентов используются на ряде предприятий и организаций страны: в страховой фирме ЗАСО «Гарантия», в научно-исследователь-

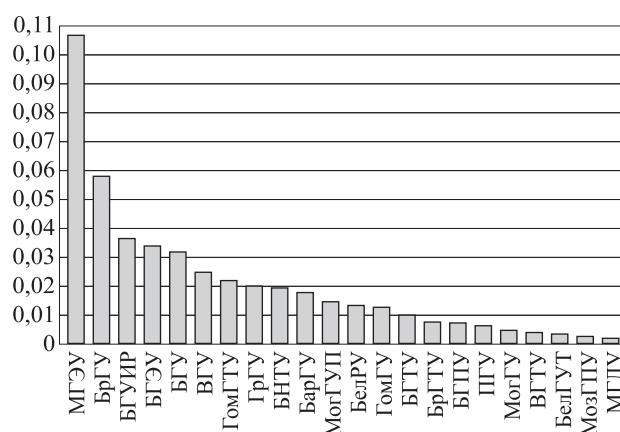


Рис. 5. Количество докладов студентов на международных конференциях (нормировка на одного студента)

ском арендном предприятии «Стройэкономика», в ОАО «Белгран», в Инспекции Министерства по налогам и сборам Республики Беларусь по Березинскому району и др.

Таким образом, организация республиканского конкурса для СНИЛ и других молодежных научных объединений позволит расширить грантовую поддержку научных объединений студентов. Для поощрения фондом будут представляться лучшие СНИЛ, победившие в республиканском конкурсе.

Думаю, что мы поручим ГомГУ, БГУ и БГЭУ разработать положение о конкурсе, а республиканскому центру НИРС – представить его на утверждение в Министерство.

Динамично развивается республиканский конкурс научных работ студентов. Количество его участников неуклонно растет: с 800 в 1995 г. до почти 4 тыс. работ в 2009 г.

На республиканский конкурс 2009 г. больше всего работ (среди вузов Министерства образования Республики Беларусь) было подано студентами БГТУ – 279, ГрГУ – 232, БГУ – 226. Вместе с тем остается острой проблема предварительного отбора работ, представляемых вузами на конкурс. Так, в 2009 г. 1200 работ не получили ни одной из категорий. Это слишком много. Так, например, только 59 % работ ГрГУ показали результат, у БарГУ таких работ только 32 %, у Минского института управления – 47 %.

Таким образом, необходимо разработать критерии эффективности участия вуза в республиканском конкурсе и учитывать достигнутые результаты при анализе эффективности развития НИРС за год. Мы вводим в практику отчеты проректоров по науке в Министерстве, на которых также будут рассматриваться состояние и результативность НИРС.

В настоящее время разработан проект новых правил конкурса. Он проходит согласование в Министерстве образования. Предложения и замечания по конкурсу можно подать его организаторам.

Следующим важным звеном республиканской системы НИРС является конкурс грантов Министерства образования. В 2009 г. на конкурс грантов больше всего проектов было подано студентами БНТУ, БГУ и БГТУ. Не подали проекты БарГУ, МГЭУ, МГУП. Такая пассивность ставит под сомнение эффективность системы НИРС в указанных вузах. Видимо, для вузов Минобразования в качестве критериев, характеризующих качество их работы в области НИР студентов и аспирантов, необходимо ввести критерий «Участие в конкурсе грантов для студентов, аспирантов и докторантов Министерства образования Республики Беларусь».

Вместе с тем министерствам и ведомствам страны также следует создавать условия для участия студентов и аспирантов в решении конкретных научно-технических задач.

Министерством образования совместно с Министерством промышленности, Министерством лесного хозяйства и Министерством энергетики сформирован «Задачник от промышленности», по тематике которого также целесообразно проводить конкурсы грантов для студентов, аспирантов и докторантов другими министерствами и ведомствами. С таким предложением мы уже обратились в Министерство промышленности.

Белорусский государственный университет с 1997 г. проводит внутривузовский конкурс грантов. Более 80 % студентов – победителей этого конкурса поступают в аспирантуру вузов, НАН Беларуси. Вузам следует изучить этот опыт и внедрить его в свою практику.

Важным показателем, свидетельствующим об эффективности развития НИРС вуза, является количество студентов, награжденных специальным фондом Президента Республики Беларусь по социальной поддержке учащихся и студентов. При этом особо следует отметить лауреатов фонда Президента Республики Беларусь. В новых условиях, когда на звание «Лауреат фонда» могут быть представлены победители международных олимпиад, конкурсов с числом стран-участников более 10, конкуренцию выдерживает только Белорусский государственный университет.

Таблица

Количество разработок, представленных вузами в республиканский банк данных

Социально-гуманитарные науки	255
Медицинские и фармацевтические науки	82
Информационные технологии и системы	45
Физико-математические науки	43
Биология и биотехнологии	28
Технологии и оборудование продовольственных продуктов	27
Сельское хозяйство, ветеринария	25
Экология, науки о Земле	25
Филологические науки	24
Юридические науки	24
Машиностроение и металлургия	23
Педагогические науки	13
Исторические науки	8
Архитектура и строительство	7
Энергетика	6
Психологические науки	4
Социальная работа	4
Химия	3
Физическая культура и туризм	2
Приборостроение	1
Другие науки	3

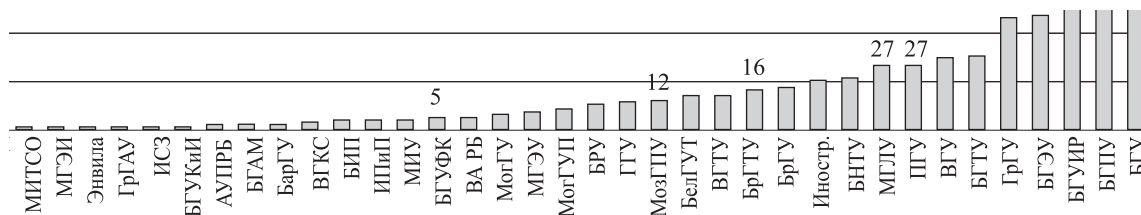


Рис. 7. Количество выпускников вузов, поступивших в 2009 г. в аспирантуру учреждений образования и научных организаций Министерства образования Республики Беларусь

Следует отметить, что среди награжденных специальным фондом Президента в 2009 г. у многих вузов присутствуют в основном только стипендиаты фонда, которые награждаются по установленной конкретной вузу квоте.

В связи с этим при разработке критериев эффективности развития НИРС вуза представляется целесообразным для ведущих вузов Республики Беларусь ввести обязательный критерий: наличие лауреатов специального фонда Президента Республики Беларусь, для остальных вузов – наличие студентов, премированных специальным фондом Президента Республики Беларусь за успехи в научной деятельности.

В республике сформирован распределенный банк данных разработок, выполненных с участием студентов, которые могут использоваться на производстве, в медицине, экономике, культурной сфере, образовании. В БГУ функционирует банк данных по разработкам в области естественных и гуманитарных наук. В 2009 г. информация о 652 разработках была направлена в 21 министерство и 5 ведомств Республики Беларусь (см. таблицу).

Лучшие разработки студентов представляются на выставке, которую курирует технопарк «Политехник» БНТУ.

Следует отметить, что в нашей стране проводятся конкурсы молодежных инновационных проектов, в которых могут участвовать и студенческие коллективы. Конкурсы проводятся различными организациями, например, Технопарком БНТУ «Политехник», ЗАО «Технологический парк Могилев». Однако говорить о массовом участии студентов в данных конкурсах не приходится. Вероятно, следует расширить возможности участия студентов, достигших

конкретных практических результатов, в конкурсах и получении ими финансирования.

В современных условиях одним из важнейших параметров развития НИРС вуза становится количество выпускников, поступивших в аспирантуру (рис. 7.). Больше всех аспирантуру пополняют выпускники Белорусского государственного университета. Они составляют около 29 % поступивших

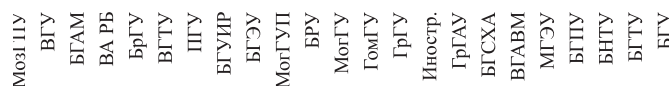


Рис. 8. Количество выпускников вузов, поступивших в 2009 г. в аспирантуру НАН Беларуси (всего поступил 191 студент)

в аспирантуру НАН Беларуси и более 21 % – в аспирантуру Министерства образования (рис. 8).

При разработке критериев эффективности развития НИРС вуза данный показатель должен быть одним из главных.

В проекте резолюции конференции, обсуждавшемся на секциях, предложен комплекс мер по повышению эффективности организации НИРС на республиканском уровне и на уровне вузов, а также по ее поддержке. Все предложения послужат основанием для принятия соответствующих управленческих решений.

О работе ВАК по стимулированию процессов развития научного потенциала Республики Беларусь

Н. В. Гулько,
главный ученый секретарь
Высшей аттестационной комиссии
Республики Беларусь

В данной статье представлена информация о конкретных шагах, предпринимаемых ВАК совместно с Минобразования и Национальной академией наук, для быстрой интеграции молодых людей, способных творчески мыслить, в инновационные процессы в современном обществе, для того, чтобы их знания быстрее стали приносить пользу не только им, но и нашему государству.

Как известно, главная цель аспирантуры – сформировать ученого, способного увидеть новое в событиях и явлениях окружающего мира, объяснить их и найти им достойное применение в практике, в повседневной жизни. За время обучения в аспирантуре аспирант должен не только продемонстрировать глубокие теоретические знания в определенной области науки, но и подготовить к защите диссертацию – научную квалификационную работу объемом до 200 страниц. Диссертация – это не простое описание наблюдаемых явлений, но и их творческое осмысление, в результате чего имеет место приращение новых знаний.

Три года, предусмотренных законодательством для этого, – не такой большой срок. Поэтому задача вузов и научных организаций, где обучаются аспиранты, их научных руководителей – помочь с минимальными (по сравнению с глобальностью стоящих перед вами задач) потратить это время.

Обучение в аспирантуре настраивает на весьма интенсивную работу. За три года аспирант обязан:

- сдать кандидатские экзамены;
- выполнить запланированный объем исследований;
- проанализировать и обобщить полученные результаты;
- опубликовать основные результаты исследований в научной печати;
- оценить перспективы практического использования полученных научных результатов и по возможности подтвердить это на практике;
- апробировать свои научные результаты в выступлениях на конференциях.
- обобщить полученные результаты в виде цельного научного труда – диссертации, из которого

было бы видно, что автор этого труда видит достигнутый до него уровень знаний в соответствующей области, что нового лично он привнес в эту область и каковы перспективы дальнейшего развития этого направления.

Качественное и своевременное выполнение этого обеспечит:

- получение ученой степени, возможность карьерного роста;
- авторитет и известность в научной среде;
- реализацию идей молодого ученого для блага общества.

За период обучения в аспирантуре молодым ученым прививаются нормы научной этики. На это нацеливает и уточнение формулировки пункта 26 Положения о присуждении ученых степеней и присвоении ученых званий в Республике Беларусь, предусмотренное принятым 17 ноября 2009 г. Указом Президента Республики Беларусь № 556: не только в случае заимствования чужого материала, но и в случае обнаружения в диссертации или в документах аттестационного дела фальсификации либо подлога включенных в них материалов, диссертация снимается с рассмотрения независимо от стадии прохождения с возможностью защиты новой диссертации не ранее чем через пять лет. К сожалению, такие меры необходимы, причем выявляются случаи не только заимствования, но и грубой подделки соискателем документов аттестационного дела (изъятие страниц заключения с их заменой и «коррекцией»: вместо слов «не соответствует» вставляются слово «соответствует»).

Следует отметить, что для большинства аспирантов трех лет не достаточно для того, чтобы успешно завершить свое обучение, т.е. не только выполнить диссертационное исследование, но и публично защитить диссертацию.

Так, за период 2005–2010 гг. (по состоянию на 01.05.2010) только 0,3 % от общего числа получивших ученую степень кандидата наук (9 человек из 3111) составляют лица, досрочно завершившие обучение в аспирантуре. Защитивших диссертации в год окончания аспирантуры в этот период было 315 человек, или 10,1 % от общего числа получивших ученую степень кандидата наук, а в течение года после окончания аспирантуры – 694 человек, или 22,3 %. Поэтому вопрос оптимизации обучения в аспирантуре, стимулирование успешной защиты диссертации – важнейшая задача в области послевузовского образования.

Какие же конкретно шаги предпринимает ВАК совместно с Минобразования и НАН Беларуси в этом направлении?

1. Минимизация объема учебных занятий, не связанных непосредственно с тематикой диссертационного исследования: сдача кандидатских экзаменов и зачета по общеобразовательным дисциплинам вынесены за пределы обучения в аспирантуре. Сегодня это возможно в рамках обучения в магистратуре, а с принятием Кодекса Республики Беларусь «Об образовании» – и в ходе двухлетнего обучения в форме соискательства.

2. «Задел» исследований по тематике диссертаций, проведенных до поступления в аспирантуру. Таким «заделом» может послужить магистерская диссертация, которая с принятием 17 ноября 2009 г. изменений и дополнений в Положение о присуждении ученых степеней и присвоении ученых званий в Республике Беларусь (пункт 25) может входить в кандидатскую диссертацию в полном объеме. В соответствии с действующим законодательством, поступлению в аспирантуру по педагогическим наукам должен предшествовать двухлетний стаж педагогической работы, что ориентирует на накопления опыта проведения важных для практики диссертационных исследований.

3. Повышение ответственности научных руководителей.

К сожалению, имеют место две крайности: а) когда научный руководитель вместо соискателя анализирует и обобщает полученные результаты; б) когда научный руководитель отправляет аспиранта в «свободный полет». При экспертизе в ВАК и приглашении соискателя на заседание экспертного совета эти «издержки» аспирантской подготовки легко обнаруживаются, поскольку нередко автор диссертации ничего внятного не может сказать ни об используемых методиках, ни о представленных к защите положениях. Имеют место обращения в ВАК аспирантов (в их числе граждане иностранных государств) в связи с тем, что назначенные им научные руководители не находят времени прочитать черновик подготовленной ими диссертации.

В целях повышения ответственности научных руководителей действующим законодательством предусмотрено ограничение количества аспирантов, закрепленных за одним научным руководителем (пункт 28 Инструкции по подготовке научных кадров высшей квалификации в Республике Беларусь), а также право ВАК на отстранение специалистов от научного руководства аспирантами и соискателями (пункт 14 Положения о присуждении ученых степеней и присвоении ученых званий в Республике Беларусь).

4. Повышение ответственности аспирантов. Действующей Инструкцией по подготовке научных кадров высшей квалификации в Республике Беларусь предусмотрена ежегодная аттестация аспирантов. Проектом Кодекса об образовании предусмотрено проводить ее не реже, чем раз в полгода. При этом контроль за аттестацией возлагается на советы вузов. К сожалению, имеют место случаи, когда в последний год обучения аспирант отчисляется из аспирантуры «за потерю связи с кафедрой», когда руководство вуза признает, что успешно проходивший все аттестации аспирант, год или два назад закончивший аспирантуру, в период обучения ничего не делал.

5. Обеспечение возможности подготовки на хорошем уровне и публикации статей, в которых отражены основные результаты диссертационных исследований. Общие критерии для формирования Перечня изданий, рекомендованных для опубликования основных результатов диссертационных исследований, установленные новой Инструкцией о порядке формирования перечня научных изданий Республики Беларусь для опубликования результатов диссертационных исследований, сформулированы с учетом интеграции белорусских научных изданий в мировое информационное пространство. Одним из основных требований к научным изданиям является организация независимого рецензирования статей, что должно существенно повысить их уровень. Важно также и то, что не допускается взимание платы с аспирантов за публикации статей, а также опубликование статей аспирантов последнего года обучения вне очереди.

Упомянутой в данном пункте Инструкцией предусмотрено также обязательная передача в Национальную библиотеку Беларуси электронных копий изданий, включенных в Перечень изданий, рекомендованных для опубликования основных результатов диссертационных исследований.

Создание электронного банка научных изданий не только расширит возможности научных работников, включая соискателей ученых степеней анализа достигнутого уровня научных исследований, но и позволит более активно использовать программный продукт «Плагат-контроль», созданный ВАК для выявления недобросовестных исследователей, присваивающих чужие результаты.

В связи с принятием вышеназванной Инструкции во втором полугодии 2010 г. ВАК пересмотрит Перечень изданий, рекомендованных для опубликования основных результатов диссертационных исследований, на предмет их соответствия установленным требованиям, в связи с чем редакции всех заинтересованных изданий должны заполнить предусмотренную

Инструкцией информационную карту и направить ее в ВАК.

6. Повышение качества научной экспертизы диссертаций до их принятия к защите советами по защите диссертаций. Положение о присуждении ученых и присвоении ученых званий Республики Беларусь в ноябре 2009 г. дополнено требованием отражать в заключении по результатам предварительной экспертизы, в каком мере в докторской диссертации использованы результаты кандидатской диссертации, а в случае повторной защиты диссертации, снятой с рассмотрения либо получившей отрицательную оценку Президиумом ВАК – что именно доработано. И это – не праздная мера. К сожалению, имеют место случаи, когда защищая докторскую диссертацию спустя 2–3 года после защиты кандидатской, в большем объеме приводит в ней результаты кандидатской диссертации. Снимая с рассмотрения в ВАК для доработки, некоторые соискатели беззастенчиво спустя полгода представляют вновь диссертацию к защите, нисколько не доработав ее, а лишь чуть-чуть произведя «косметическую обработку». В вышеназванное Положение внесено также дополнение, предусматривающее для соискателей, выполнивших диссертацию не в той организации, при которой функционирует совет, проведение дополнительной экспертизы, результаты которой носят рекомендательный характер. Такая экспертиза дает возможность соискателю более взвешенно подойти к оценке собственных результатов.

7. ВАК принял ряд решений по результатам оценки качества диссертационных исследований по отдельным направлениям (соответствующая информация размещалась на сайте ВАК), в которых анализировались ошибки, допускаемые аспирантами. Более всего удручает слабая математическая

подготовка соискателей, следствием чего является неправильная интерпретация результатов математической обработки, использование математики исключительно для «украшения» диссертации. Очевидно, назрела необходимость программу зачета по информационным технологиям дополнить разделом, нацеливающим на системное получение и усвоение знаний (в особенности соискателями ученых степеней по техническим и сельскохозяйственным наукам) из области теории ошибок и математического моделирования.

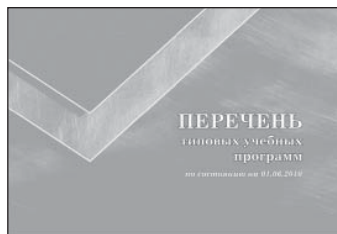
8. Во исполнение пункта 29 Плана мероприятий по реализации решений Первого съезда ученых Республики Беларусь, поручений, вытекающих из выступления на нем Президента Республики Беларусь, и предложений делегатов съезда, с 2009 г. в целях стимулирования труда ученых ВАК проводит ежегодный конкурс на лучшую докторскую и кандидатскую диссертации. В декабре 2009 г. конкурс был впервые проведен и определены его лауреаты.

Проведение конкурса позволит повысить уровень диссертационных исследований, обеспечить условия для более широкого привлечения талантливой молодежи к научной и инновационной деятельности, укрепить кадровый потенциал учреждений образования и науки, создать условия для реализации их творческого потенциала. Разработанная шкала балльной оценки результатов конкурсантов учитывает не только количественный, но и качественный уровень результатов соискателей ученых степеней.

Информация о победителях конкурса расширит возможность практической реализации наиболее значимых результатов диссертационных исследований, привлечет общественное внимание к проблеме сохранения и развития интеллектуального потенциала белорусской науки.



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



ПЕРЕЧЕНЬ ТИПОВЫХ УЧЕБНЫХ ПРОГРАММ

по состоянию на 01.06.2010

В настоящий Перечень типовых учебных программ (далее – Перечень) включены все действующие типовые учебные программы для специальностей высшего образования по состоянию на 01.06.2010 за исключением программ, утвержденных в период с 2006 по 2008 год учебно-методическими объединениями (далее – УМО), сформированными на базе Белорусского национального технического университета.

Обложка мягкая, 284 с.

Цена 9000 белорусских рублей

ISBN 978-985-500-367-1

Информацию о реализуемой учебной и методической литературе можно посмотреть на сайте www.nihe.niks.by.

Заказы принимаются по адресу: 220007, г. Минск, ул. Московская, 15, к. 109, тел./факс 213 14 20.

Прэзентацыя

Лесной, лесотехнический, технологический... Но всегда ведущий

И. М. Жарский,
ректор;
А. С. Федоренчик,
О. Б. Дормешкин,
А. Р. Гороновский,
проректоры БГТУ

«Ты единственный такой...» Эти слова в гимн Белорусского государственного технологического университета вписаны отнюдь не случайно. Белорусский государственный технологический университет (БГТУ), отмечающий в нынешнем году свое 80-летие, действительно уникальный в республике учебный и научный центр, занимающий ведущие позиции в таких важнейших для белорусской экономики отраслях, как лесное хозяйство, деревообработка, производство строительных материалов, химический и нефтехимический комплекс, полиграфия.

БГТУ – один из старейших технических вузов нашей страны, ведущий свою историю с лета 1930 г., когда на базе лесного факультета Горецкой сельскохозяйственной академии в Гомеле был основан Лесной институт. В 1934 г. Лесной институт был переименован в Белорусский лесотехнический институт, а в 1935 г. – в Белорусский лесотехнический институт им. С.М. Кирова. В 1945 г. институт был переведен в г. Минск. Интенсивное развитие в стране химической промышленности, пришедшее на

60-е гг. XX в., потребовало высококвалифицированных инженерных кадров. В 1961 г. на базе института была начата подготовка столь необходимых стране специалистов, а сам институт переименован в Белорусский технологический институт имени С. М. Кирова.

В 1980 г. за высокие заслуги по обеспечению страны квалифицированными инженерными и научными кадрами институт был награжден орденом Трудово-



Ректор Иван Михайлович Жарский

го Красного Знамени, а в 1988 г. приказом Минвуза СССР отнесен к числу ведущих вузов Советского Союза. Фундаментальная подготовка специалистов всех уровней, а также дальнейшее расширение про-

филя института стали основой для преобразования его в 1993 г. в Белорусский государственный технологический университет. В ноябре 2005 г. университету присвоен статус ведущего высшего учебного заведения в лесной, химической и полиграфической отраслях. В ноябре 2007 г. в Ашхабаде, решением Совета глав правительств СНГ, БГТУ придан статус базовой организации государственных участников СНГ по образованию в области лесного хозяйства и лесной промышленности. В 2009 г. БГТУ, первым среди учебных заведений респу-



Вручение дипломов выпускникам 2010 г.

блики, внедрил систему менеджмента качества образования отвечающего требованиям СТБ ISO – 9001-2009 и требованиям DIN EN ISO 9001-2008 и получил сертификаты соответствия в национальной системе сертификации Республики Беларусь под



В лаборатории деревообрабатывающих станков

№ BY/112 05.01.002 1760 от 6.07.2009 и в немецкой системе сертификации регистрационный номер QMS-00073 от 28.12.2009.

За годы своего существования университетом подготовлено около 65 тыс. специалистов, в том числе 600 для 38 зарубежных стран. Среди его выпускников – государственные деятели, крупные ученые, лауреаты государственных премий, заслуженные деятели Республики Беларусь, министры, руководители концернов, генеральные директора и директора производственных объединений и предприятий. Выпускники университета успешно работают на предприятиях лесной отрасли, ландшафтного дизайна и озеленения, деревообрабатывающей, целлюлозно-бумажной, химической и нефтехимической, лесохимической, гидролизной, микробиологической, фармацевтической, полиграфической, электронной промышленности, машино- и приборостроения, системы стандартизации, метрологии и сертификации, парфюмерно-косметической промышленности, строительных материалов, учреждениях экологического профиля, а также в научных и учебных заведениях.

Сегодня БГТУ является крупным динамично-развивающимся многопрофильным учебно-научным центром страны в структуре которого шесть оч-

ных факультетов (лесного хозяйства; технологии и техники лесной промышленности; химической технологии и техники; технологии органических веществ; инженерно-экономический; издательского дела и полиграфии), заочный факультет, факультет повышения квалификации и переподготовки кадров, факультет доуниверситетской подготовки, факультет общественных профессий, деканат по работе с иностранными учащимися, двенадцать научно-исследовательских лабораторий и центров, филиалы БГТУ «Негорельский учебно-опытный лесхоз» и «Борисовский учебно-производственный участок», три филиала кафедр на таких предприятиях как «Керамин», «Пинскдрев», «Минский тракторный завод», «Белгослес», 29 учебных научно-производственных центра (созданы за два последних года совместно с ведущими предприятиями страны), центр издательско-полиграфических и информационных технологий. Площадь Негорельского учебно-опытного лесхоза свыше 17 тыс. га, на которых расположены ботанический сад и лесопитомник, опытные объекты, действующие лесохозяйственные и деревообрабатывающие производства, учебные боксы и лаборатории с современной лесной техникой, музей природы, учебные корпуса, общежития и др.

Подготовка высококвалифицированных специалистов осуществляется по 27 специальностям первой ступени высшего образования и по 28 специальностям второй ступени высшего образования (магистратуры). Переподготовка кадров с высшим образованием (2 года) осуществляется по 6 специальностям и повышение квалификации – по 11 направлениям образования. За последние 10 лет университет впервые в стране осуществил выпуски редакторов-



Учебная лаборатория электрохимических производств

технологов по специальности «Издательское дело», инженеров электромехаников по специальности «Полиграфическое оборудование и системы обработки информации», инженеров-педагогов по специальности «Профессиональное обучение (деревообра-



На практике по геодезии в Негорельском учебно-опытном лесхозе

ботка)», инженеров-менеджеров по специальности «Энергоэффективные технологии и энергетический менеджмент», инженеров-экологов по специальности «Биоэкология», инженеров-технологов по специализации «Технология и дизайн мебели», инженеров-программистов-системотехников по специальности «Информационные системы и технологии» для издательско-полиграфического комплекса инженеров-химиков-технологов по специализации «Технология жиров, эфирных масел и парфюмерно-косметических продуктов» и др. В 2009 г. осуществлен первый набор абитуриентов на новую специальность «Туризм и природопользование», открыта специализация «Менеджмент недвижимости». Жизнь подтверждает, что университет выбрал правильную стратегию своего развития. В последние годы сложилась устойчивая и добрая для него и студентов тенденция – число заявок от предприятий и выпускников БГТУ по большинству специальностей значительно превышает предложение.

На основании результатов аттестации, пройденной в феврале 2010 г., Департаментом контроля качества образования Министерства образования БГТУ выдано свидетельство об аттестации сроком на 5 лет и подтверждена государственная аккредитация на соответствие типу университета.

Общая численность работающих и обучающихся в университете составляет около 15 тыс. человек. За

последние 10 лет число студентов выросло в 1,6 раза и в настоящее время превышает 12,5 тыс. Подготовку специалистов осуществляют 51 кафедра, на которых работают 650 преподавателей. Среди них 442 человека (68 %) имеют ученые степени и звания, в том числе 62 доктора наук, профессора, 380 кандидатов наук, доцентов. Два человека являются Член-корреспондентами НАН Беларуси, 10 человек имеют почетные звания. Через аспирантуру и докторантуру подготовка специалистов высшей квалификации, которые пополняют ряды профессорско-преподавательского состава, проводится по 35 специальностям девяти отраслей науки. В университете функционируют 14 научно-педагогических школ, 5 Советов по защите докторских и кандидатских диссертаций. За последние пять лет сотрудниками университета защищено 6 докторских и 99 кандидатских диссертаций.

Значительное и постоянное внимание в БГТУ уделяется развитию и обновлению материально-технической базы вуза. Для проведения учебных занятий, проживания и бытового обеспечения студентов университет располагает 22 учебно-лабораторными, научно-производственными и хозяйственными корпусами, 8 студенческими общежитиями, санаторием-профилакторием, четырьмя студенческими столовыми на 540 посадочных мест. Все 96 аудиторий общего пользования, 184 лаборатории, 45 учебных кабинетов, 49 компьютерных классов за последние



На учебной практике по лесным машинам

пять лет отремонтированы и переоснащены. Проведение технического переоснащения университета осуществляется главным образом за счет внебюджетных средств. В 2007 г.у введена столовая на 80

мест в общежитии № 5 и общежитие в Негорельском учебно-опытном лесхозе с душевыми и постирочными помещениями. В 2008 г. построен четырехзальный спортивный комплекс, на что было затрачено 5,5



С почетным доктором БГТУ академиком РФ П. Д. Саркисовым

млрд рублей внебюджетных средств университета. К началу 2010/2011 учебного года будет закончено строительство, также за счет внебюджетных средств стоимостью 5,5 млрд рублей, открытого стадиона с футбольным полем, беговыми дорожками, игровыми площадками.

БГТУ как базовый университет руководит двумя учебно-методическими объединениями высших учебных заведений страны (по химико-технологическому образованию и по образованию в области природопользования и лесного хозяйства). Организует и координирует деятельность технологических вузов и ряда профильных средних специальных учебных заведений. Университет одним из первых в республике, в качестве эксперимента, начал обучение с 1 сентября 2007 г. по дифференцированным сроком обучения, для чего разработал 27 образовательных стандартов нового поколения и внедрил 27 типовых учебных планов. Особенности реализации этих стандартов является: существенное обновление (до 40 %) изучаемых дисциплин и пересмотр содержания всех дисциплин; некоторое увеличение (до 5–7 %) доли профессионально составляющей учебных планов; включение в состав профессиональных компетенций – компетенций в инновационной деятельности, которые предполагают поиск, систематизацию и анализ информации по перспективам развития отрасли, информационным технологиям, проектам и решениям; разработку бизнес-

планов; сокращение научной, учебной нагрузки студентов с 36 до 32 часов и др.

В процессе обучения студентов, особенно на младших курсах, практикуется индивидуально-личностный подход, учитывающий уровень подготовки, модульная организация учебного процесса, дважды в семестре проводятся промежуточные аттестации студентов, а также многократный текущий контроль знаний, используется модульно-рейтинговая система оценки знаний, широкое распространение получили информационные и инновационные технологии обучения, выполнение лабораторных работ с использованием современного оборудования, привлечение практически всех студентов 4 и 5 курсов к научно-исследовательской работе в учебное и внеучебное время в рамках будущей профессиональной деятельности, расширение самостоятельной работы студентов, активное использование разнообразных лабораторных работ и учебных заданий, технология сквозного обучения и др., что способствует повышению качества знаний.

Научные исследования и разработки университета определяются прежде всего из государственных приоритетов научно-технического развития страны и направлены на создание новых наукоемких технологий, освоение выпуска прогрессивных материалов и оборудования для реального сектора экономики республики.

БГТУ на протяжении многих лет выступает в качестве головной организации исполнителя ряда государственных научно-технических программ. Из-за отсутствия в Республике Беларусь отраслевых НИИ по целому ряду направлений БГТУ выполняет



Переговоры с китайскими партнерами (Харбин)

их функции. В рамках хозяйственных договоров и научно-технических программ различных уровней университет активно и плодотворно сотрудничает с институтами Национальной академии наук Беларуси, вузами, рядом отраслевых институтов, а также с более чем 100 крупнейшими предприятиями республики. Объем финансирования НИР по университету увеличился в 2009 г. по сравнению с 2005 г. в 2,1 раза. В расчете на одного научного сотрудника, в том числе ППС, объем финансирования составляет около 10 млн рублей.

Ученые университета выполняют совместные исследования со многими известными международными организациями и научно-исследовательскими центрами России, Германии, Франции, США, Швеции, Китая, Греции, Кореи, Великобритании и других стран. На базе университета создан Ассоциированный ЮНЕСКО-Центр по химии и химическому образованию.

Результаты научных исследований широко используются в учебном процессе, отражаются в монографиях, учебниках, учебных пособиях. Так за последние пять лет издано 48 монографий, 412 учебников и учебных пособий, опубликовано свыше 9 тыс. научных статей, получено 328 патентов на изобретение. На базе университета проведено 64 международных научно-технических конференций и семинаров. Университет принял участие в 177 выставках, в том числе в 38 выставках в дальнем зарубежье, на которых было представлено 2678 экспонатов.

Достижению задачи повышения уровня и эффективности научных исследований способствовало создание в последние годы ряда Центров и научно-исследовательских лабораторий. В составе НИЧ функционируют Центр физико-химических методов исследования (общеуниверситетский центр уникального и дорогостоящего оборудования), включающий восемь лабораторий, Испытательный центр деревообрабатывающего оборудования и инструментов; Испытательный центр экологического контроля; Консалтинговый центр по системам менеджмента; Центр трансферта технологий по деревообработке и лесному хозяйству а также семь научно-исследовательских лабораторий – огнезащиты строительных конструкций и материалов; стабилизации пластмасс, резины и волокон лесохимии; химической переработки растительного сырья; Научно-исследовательская и технологическая лаборатория нефтехимии (двойного подчинения); отраслевая НИЛ технологии, техники и экономики издательско-полиграфического комплекса, НИЛ стекла и силикатов.

В университете созданы все условия для успешной научно-исследовательской работы студентов. В 2005–2009 гг. в НИРС приняли участие 12 760 студентов и магистрантов, которые по результатам исследований опубликовали 3983 научных работы, сделали 8171 научный доклад на конференциях, удостоились 3685 наград на конкурсах научных студенческих работ различных уровней.

Неотъемлемым элементом учебного процесса и научных исследований стали информационные технологии. БГТУ имеет более 1380 единиц персональных ЭВМ, доступ к интернет-ресурсам, спутниковое телевидение. Книжный фонд библиотеки университета составляет около 1,3 млн. экземпляров.

Широкой популярностью у студентов пользуются коллективы художественной самодеятельности: лауреат международных конкурсов фольклорный ансамбль «Рунь», вокальный ансамбль «Кветкі», народный театр «Колокол», шоу-балет «Элемент», оркестр народных инструментов и др.

БГТУ имеет богатые спортивные традиции. Среди студентов есть чемпионы и призеры Чемпионатов



Народный студенческий театр «Колокол»

Мира, Европы, республики. Очень популярны арм-рестлинг, гиревой спорт, вольная и греко-римская борьба, самбо, игровые виды. Работают студенческий и спортивный клубы, более 30 лет – факультет общественных профессий.

За 80 лет коллективом университета сделано немало, но не смотря на солидный возраст планы дальнейшего развития университета становятся все более динамичными и насыщенными. Сформировавшийся высококвалифицированный коллектив, в котором сочетаются зрелость, мудрость опытных преподавателей, дерзкий и творческий полет мысли молодых, а также созданная уникальная материальная база является основой уверенности в том, что они с успехом будут выполнены.

Скарбніца вопыту

Система менеджмента качества дополнительного образования взрослых

В. Л. Соломахо,
доктор технических наук, профессор,
директор РИИТ БНТУ
А. А. Ракицкий,
кандидат технических наук, доцент,
лауреат Государственной премии,
заместитель директора РИИТ БНТУ

Создание и внедрение систем менеджмента качества (СМК) в соответствии с требованиями международных стандартов ISO 9001 ведется в учреждениях образования Республики Беларусь на планомерной основе с 2009 года. В институтах повышения квалификации, переподготовки и стажировки кадров эта работа имеет ряд отличительных особенностей, связанных, прежде всего, с юридическим статусом организаций.

Институты повышения квалификации, переподготовки и стажировки кадров можно разделить на три категории:

- *юридические лица;*
- *обособленные структурные подразделения учреждений образования, имеющие субсчет и некоторый административно-хозяйственный аппарат;*
- *отдельные структурные подразделения учреждений образования, не имеющие финансовой и управленческой самостоятельности.*

В последнем случае возможны два варианта разработки СМК: в составе учреждения образования или отдельно от него. Рассмотрим данную ситуацию на примере Республиканского института инновационных технологий (РИИТ) Белорусского национального технического университета (БНТУ), который первый среди институтов республики сертифицировал свою СМК отдельно от университета не только в Национальной системе подтверждения соответствия, но и в Немецкой системе аккредитации.

Организационная структура РИИТ БНТУ представлена на рис. 1.

Из неё видно, что деятельность института зависит как от административно-хозяйственного аппарата университета, так и от Министерства образования, которое утверждает или согласовывает планы работ, объемы бюджетного финансирования, штатное расписание института и др. Это особенно важно учитывать, так как одним из нововведений стандарта ISO 9001 версии 2008 г. является понятие аутсорсингового процесса. Под ним понимается процесс, для выполнения которого организация привлекает внешнюю сторону.

Обеспечение управления аутсорсинговыми процессами не освобождает организацию от ответственности за выполнение всех требований потребителей и заинтересованных сторон. Вид и степень управления в данном случае зависят от следующих факторов:

- *потенциальное влияние аутсорсингового процесса на способность организации предоставлять услуги в соответствии с установленными требованиями;*

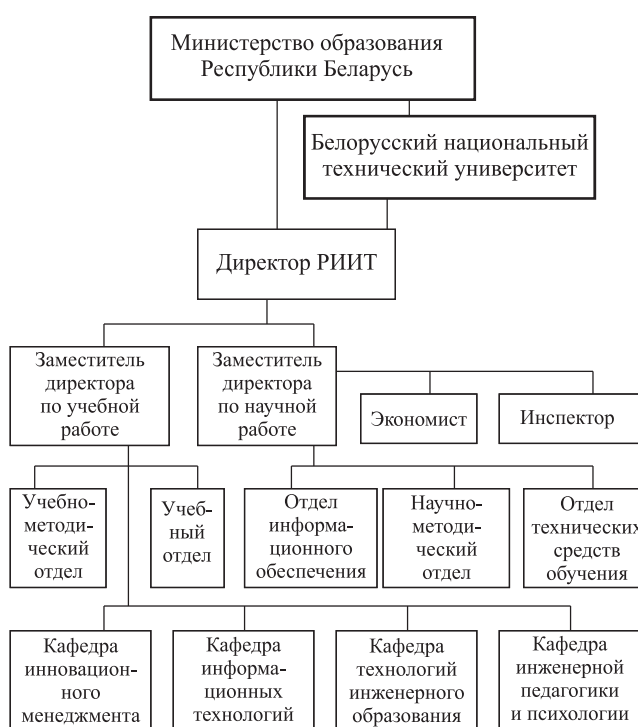


Рис. 1. Организационная структура РИИТ БНТУ

- *степень участия института в управлении процессом;*
- *возможность обеспечения необходимого управления посредством применения требований стандарта ISO 9001 к закупкам (в широком понимании этого слова).*

На рис. 2 приведена схема процессов СМК РИИТ БНТУ. Ниже дается краткое описание содержания, последовательности и взаимодействия всех видов деятельности института.

Планирование, управление, анализ, улучшение СМК. Это процесс высшего руководства института. Целью его является обеспечение постоянной пригодности, адекватности и результативности СМК, поиска путей совершенствования деятельности.

Политика в области качества формулируется и подписывается директором. Она направлена на созда-

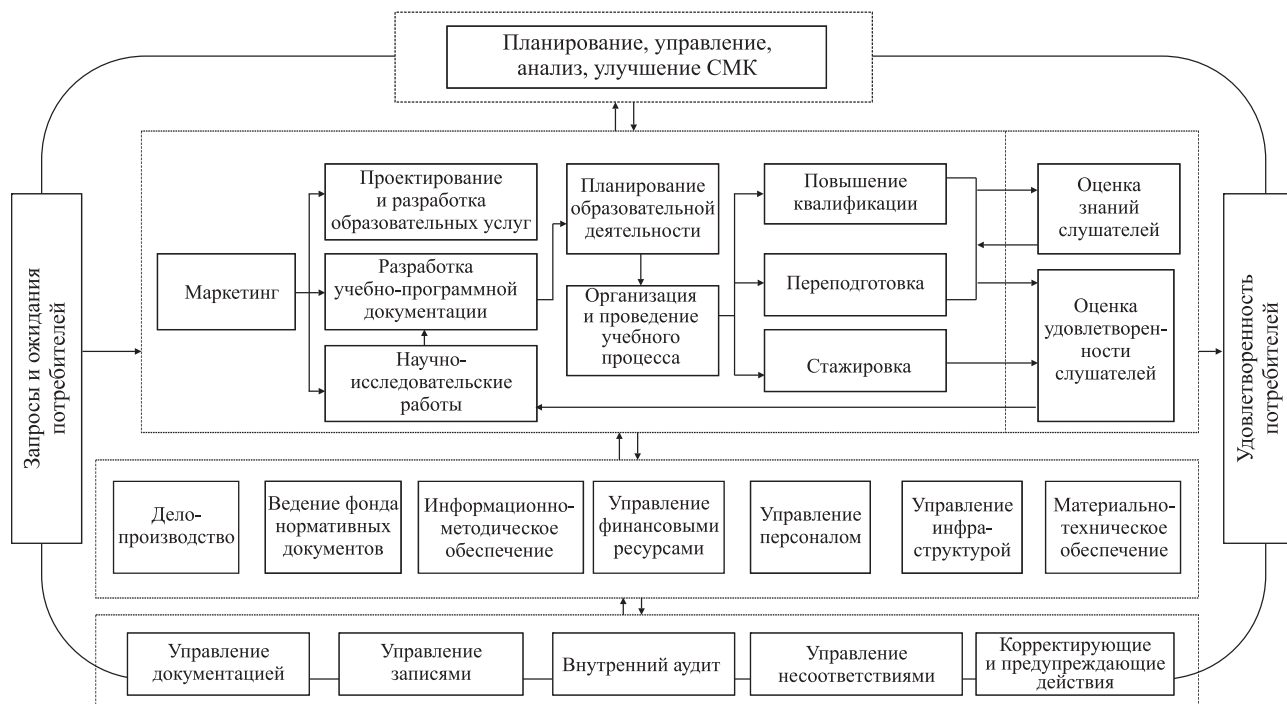


Рис. 2. Схема взаимодействия процессов системы менеджмента качества РИИТ БНТУ

ние технических, экономических и организационных условий для эффективной деятельности Института, а также на формирование морально-психологического климата, обеспечивающего каждому работнику возможность реализации своих профессиональных и творческих способностей. Руководство Института ежегодно устанавливает Цели в области качества в русле принятой Политики, которые содержат конкретные плановые показатели. В первую очередь должны быть выполнены требования потребителей и действующего законодательства.

Планирование со стороны высшего руководства включает такие элементы, как определение стратегии развития организации, утверждение календарных планов всех видов деятельности, составление программ взаимодействия с внешними организациями. Ответственность за обеспечение персоналом, финансами, инфраструктурой и производственной средой несет директор института с учетом того, что факти-

чески распоряжается ресурсами администрация университета.

Управление деятельностью института осуществляет директор на основании Положения о РИИТ, утверждаемого ректором БНТУ, а также в соответствии с должностной инструкцией. Схема управления СМК РИИТ приведена на рис. 3.

Ответственность за систему менеджмента качества в целом несет первое лицо – директор. При нем функционируют коллегиальные органы: Совет РИИТ и аппарат управления в составе заместителей директора и руководителей структурных подразделений. Один из заместителей директора назначается представителем руководства по качеству с дополнительными полномочиями по вопросам качества. Уполномоченными по качеству структурных подразделений являются начальники отделов и заведующие кафедрами. Кроме того, сформирована служба качества в составе руководителя и ответственных исполнителей документов СМК.

Ответственность за систему менеджмента качества в целом несет первое лицо – директор. При нем функционируют коллегиальные органы: Совет РИИТ и аппарат управления в составе заместителей директора и руководителей структурных подразделений. Один из заместителей директора назначается представителем руководства по качеству с дополнительными полномочиями по вопросам качества. Уполномоченными по качеству структурных подразделений являются начальники отделов и заведующие кафедрами. Кроме того, сформирована служба качества в составе руководителя и ответственных исполнителей документов СМК.

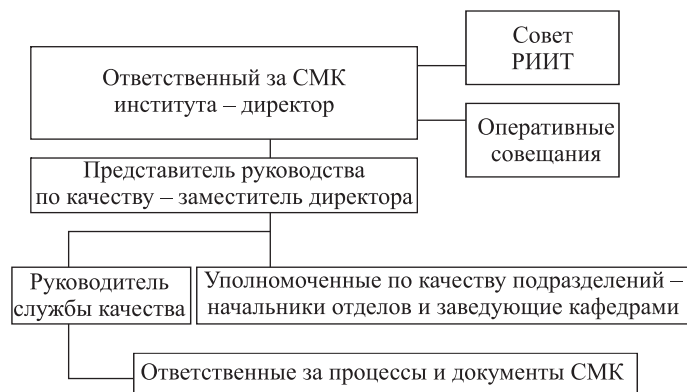


Рис. 3. Структура управления системой менеджмента качества РИИТ БНТУ

Вопросы качества ежемесячно рассматриваются на заседаниях Совета РИИТ, еженедельно – на оперативных совещаниях у директора. Анализ функционирования СМК проводится руководством института не реже одного раза в год, как правило, в январе следующего года. Руководители подразделений и ответственные исполнители документов составляют письменные отчеты, в которых отражают результаты мониторинга процессов, выявленные несоответствия и проблемы, принятые меры и предложения по совершенствованию системы. На основе представленных материалов представитель руководства по качеству готовит сводный отчет и докладывает его на Совете. В ходе обсуждения, при необходимости, вносятся изменения и дополнения, вырабатываются предложения и принимается решение. Документ далее утверждается директором.

По результатам анализа эффективности функционирования СМК разрабатывается план мероприятий по улучшению деятельности института, включая все процессы. При необходимости, корректируется Политика в области качества, формулируются новые Цели.

Маркетинг. Целью процесса является определение потребности государственных органов, учреждений, организаций и граждан в повышении квалификации, переподготовке и стажировке работников, необходимости открытия новых направлений и специальностей обучения, изучение и учет требований заказчиков, достижение плановых показателей комплектования контингента слушателей.

Прежде всего, составляется план маркетинговых исследований и рекламных мероприятий. Для проведения исследований разрабатываются методика сбора информации (анкетирование, опрос и т.п.), методика обработки и анализа результатов. Выводы и рекомендации доводятся до сведения заинтересованных подразделений, необходимые действия включаются в индивидуальные планы сотрудников.

Рекламные мероприятия включают подготовку и распространение информационных листов, регулярное обновление веб-страницы сайта БНТУ, выступления в средствах массовой информации, проведение конференций, семинаров и т.д.

Показателями качества процесса являются своевременность и полнота комплектования групп слушателей в соответствии с планами, расширение перечня предоставляемых образовательных услуг, повышение конкурентоспособности института в масштабах страны и за рубежом.

Проектирование и разработка образовательных услуг. Целью процесса является увеличение спектра образовательных услуг, предоставляемых институтом.

Открытие новых направлений и специальностей обучения включает в себя: подготовку обоснований для их включения в Общегосударственный классификатор, в Устав и лицензию БНТУ; разработку, рецензирование, согласование и утверждение учебно-программной документации; обеспечение

материально-техническими и преподавательскими ресурсами.

Разработка учебно-программной документации. Документация разрабатывается с соблюдением норм, устанавливаемых инструкциями Министерства образования Республики Беларусь об общих требованиях к учебным планам, учебным программам, учебно-тематическим планам, на основании которых осуществляются повышение квалификации и переподготовка руководителей и специалистов, а также о порядке их разработки и утверждения.

Научно-исследовательские работы. Данный процесс регламентируется Положением о научной и научно-производственной деятельности в организациях (учреждениях) Министерства образования Республики Беларусь. Основной задачей НИР в институте является обеспечение повышения квалификации и переподготовки кадров для народного хозяйства на основе новейших достижений научно-технического прогресса. Выполняются они профессорско-преподавательским составом во второй половине рабочего дня по основной должности. Результаты исследований ложатся в основу учебно-методической документации, докладываются на конференциях и семинарах, публикуются в журналах и средствах массовой информации.

Планирование образовательной деятельности. План повышения квалификации и переподготовки кадров образования на бюджетной основе составляется институтом по типовой форме и утверждается ежегодно Министерством образования. Он определяет основные параметры образовательной деятельности: направления и специальности обучения, количество слушателей и групп, продолжительность и сроки обучения. План платных образовательных услуг формируется институтом по результатам маркетинга и рекламных мероприятий, утверждается ректоратом университета.

Организация и проведение учебного процесса. Основными задачами, решаемыми при организации учебного процесса, являются: расчеты среднегодового контингента слушателей, среднегодового количества групп, ставок профессорско-преподавательского состава; планирование и распределение учебной нагрузки и почасового фонда; распределение аудиторного фонда; подготовка организационно-распорядительных документов. Занятия проводятся в соответствии с утвержденными графиками и расписаниями.

Повышение квалификации. Целью процесса является приобретение слушателями новых знаний и навыков в рамках прежней квалификации, расширение круга профессиональных компетенций, удовлетворение потребности в профессиональном самоопределении и самообразовании.

Следует отметить, что данный вид деятельности достаточно полно регламентирован постановлениями Совета Министров Республики Беларусь, инструкциями Министерства образования, стандартами БНТУ.

На базе этой нормативной документации разработан методологический документ РИИТ, устанавливающий распределение ответственности участников процесса и порядок действий.

Процесс повышения квалификации включает планирование, прием граждан на обучение, издание организационно-распорядительной документации, проведение и контроль занятий, аттестацию слушателей.

Переподготовка. Целью данного процесса является приобретение слушателями компетенций в рамках новой квалификации, подтверждаемой дипломом о переподготовке государственного образца, расширение круга профессиональных возможностей, удовлетворение потребности в профессиональном самоопределении и самообразовании.

Переподготовка также регламентирована рядом государственных нормативных документов. Процесс включает следующие этапы:

- планирование работы института по предоставлению образовательных услуг по специальностям переподготовки на календарный год (на бюджетной и платной основе);
- прием документов на обучение и входное тестирование;
- заключение договоров на платное обучение;
- проведение занятий, сессий;
- текущая аттестация слушателей;
- мониторинг удовлетворенности потребителей и заинтересованных сторон;
- организация государственных экзаменов и защиты дипломных работ;
- оформление и выдача дипломов о переподготовке.

Стажировка. Цель процесса – освоение работником новых методов, технологий и элементов профессиональной деятельности непосредственно в организации, где они разработаны или применяются.

Процесс стажировки включает планирование, организацию, прохождение стажировки и подготовку отчета о ней. Для гарантирования качества стажировки предусмотрено заключение Соглашения между направляющей и принимающей работника организациями.

Оценка знаний слушателей. Для определения уровня подготовленности потенциальных слушателей по отдельным направлениям повышения квалификации и переподготовки проводится входное тестирование (собеседование).

Оценка результатов обучения на курсах повышения квалификации проводится в ходе итоговой аттестации в следующих формах: защита выпускной работы, реферат, выпускной экзамен, зачет, собеседование.

Оценка знаний слушателей, проходящих переподготовку, проводится в ходе текущей и итоговой аттестаций. Формы текущей аттестации: собеседование, зачет, экзамен, реферат, курсовая работа, контрольная работа.

Итоговая аттестация в формах защиты дипломной работы или сдачи государственного экзамена проводится на открытых заседаниях государственной экзаменационной комиссии.

Оценка удовлетворенности потребителей. Изучение уровня удовлетворенности качеством образовательных услуг проводится с целью получения информации для анализа СМК высшим руководством.

Источниками информации являются: данные анкетирования слушателей; результаты опросов выпускников, организаций, направивших либо принявших на работу выпускников; данные внутренней диагностики качества образования.

Оценка удовлетворенности потребителей проводится по суммарному показателю баллов, определенных с учетом результатов анкетирования и опросов, наличия замечаний и предложений, вычисления годового показателя качества образования, изменения объемов производимых работ по итогам прошедшего года.

Управление финансовыми ресурсами. Данный процесс включает:

- расчет ассигнований на календарный год;
- составление отчета об исполнении бюджетной сметы;
- составление штатного расписания;
- расчет калькуляции стоимости платного обучения;
- разработку ценообразования;
- оформление договоров со слушателями или организациями об оплате обучения;
- оформление договоров подряда с профессорско-преподавательским составом;
- учет поступления платежей;
- подготовку докладных записок и проектов приказов о премировании работников.

Управление персоналом. Штатное расписание РИИТ утверждается ректором БНТУ. Прием и увольнение работников для структурных подразделений института на основании докладной записки директора РИИТ осуществляет отдел кадров университета. Кафедры и отделы института работают по годовым и месячным планам, письменные отчеты об их выполнении за подписью руководителей подразделений согласовываются с заместителями директора и утверждаются директором РИИТ. Повышение квалификации, переподготовка, стажировка и аттестация персонала проводится в установленном в БНТУ порядке.

Управление инфраструктурой и производственной средой. Данный процесс охватывает использование и ремонт служебных помещений и коммуникаций, применение программных пакетов и средств вычислительной техники, обеспечение сохранности электронной информации, разработку и актуализацию веб-страницы РИИТ на сайте БНТУ.

Помещения институту предоставляются университетом на безвозмездной основе в соответствии с

Уставом БНТУ и Положением о РИИТ. Текущее обслуживание и ремонт помещений осуществляется в установленном порядке соответствующими службами университета по заявкам института. То же самое относится к оборудованию помещений, оснащению мебелью, компьютерами, оргтехникой. Контроль за соблюдением техники безопасности и условий труда осуществляют руководители структурных подразделений института и отдел охраны труда БНТУ.

Материально-техническое обеспечение. Приобретение материально-технических средств осуществляется по заявкам института централизованно отделом закупок БНТУ. Товары и оборудование получает со склада и ставит на учет материально ответственное лицо института. Им же производится списание материалов и технических средств в установленном порядке. Ремонт оборудования производится через сервисный центр БНТУ по заявкам института.

Информационно-методическое обеспечение. Основными источниками информационного обеспечения являются: программа «Консультант Плюс»; сайты государственных органов управления и учреждений образования; бюллетень НИЧ БНТУ; списки новых поступлений в Научную библиотеку БНТУ. Научно-методическое обеспечение включает предоставление по заявкам кафедр требуемой литературы, проведение конференций, семинаров, издание трудов института.

Ведение фонда нормативных документов. Фонд нормативных документов института включает документы системы менеджмента качества РИИТ, технические нормативные правовые акты, руководящие документы вышестоящих организаций и другие правовые акты.

Ведение фонда нормативных документов предусматривает: проверку документов на адекватность; актуализацию и по мере необходимости переутверждение документов; идентификацию изменений и статус пересмотра; наличие соответствующих версий документов в местах их применения; сохранение документов четкими и легко идентифицируемыми; предотвращение использования устаревших версий.

Делопроизводство. Установлен порядок подготовки и оформления всех организационно-распорядительных документов (указаний, инструкций, протоколов, отчетов, актов), а также порядок работы с информационными документами (докладными записками, письмами, факсовыми сообщениями, телеграммами и т. п.). Входящая и исходящая корреспонденция регистрируется и сопровождается инспектором РИИТ через отдел документационного обеспечения БНТУ. Номенклатура дел составляется ежегодно, согласовывается с архивом БНТУ и подписывается директором института. С момента заведения и до передачи в архив университета или утилизации после истечения сроков временного хранения дела хранятся в подразделениях (у должностных лиц) по

месту формирования. Контроль исполнения документов и поручений осуществляет дирекция института, руководители подразделений, руководитель службы качества, инспектор РИИТ.

Управление документацией. Установлены единые формы, правила обозначения, оформления, разработки, проверки, актуализации, утверждения, учета, хранения и рассылки документов системы менеджмента качества.

Управление записями. В соответствии с требованиями СТБ ISO 9001 разработан перечень обязательных записей о качестве, подлежащих регистрации и хранению. Критериями оценки процесса являются: полнота и достоверность записей; регулярность и своевременность заполнения данных; возможность оперативного доступа к записям.

Внутренний аудит. Внутренние аудиты проводятся работниками института, прошедшими специальную подготовку, с целью определения соответствия результатов деятельности в области качества установленным требованиям. Основными этапами работ являются: планирование, подготовка, проведение аудитов, оформление отчетов, анализ и оценка результатов.

Управление несоответствиями. В зависимости от значимости несоответствия могут быть признаны незначительными, существенными или критическими. Этапы работ: обнаружение несоответствий, их классификация; принятие решения о возможности и целесообразности устранения; действия по устранению несоответствий; анализ причин несоответствий; принятие решения о необходимости корректирующих или предупреждающих действий. Описан порядок работы с жалобами, замечаниями и предложениями.

Корректирующие и предупреждающие действия. Корректирующие действия проводятся как по первичной информации о несоответствии, так и по результатам обработки данных за определенный период. Немедленное устранение несоответствия без проведения анализа причин является коррекцией. Анализ и принятие решений по незначительным или существенным несоответствиям осуществляют руководители подразделений, по критическим – дирекция института. При необходимости составляются планы организационно-технических мероприятий.

На основе анализа требований потребителей, записей о качестве услуг и другой информации определяются потенциальные несоответствия, которые носят вероятностный характер. Их можно подразделить на значимые и незначимые. Для их устранения разрабатываются предупреждающие действия.

В заключение хотелось бы отметить, что в результате внедрения СМК заметно повысилась эффективность работы, улучшились все количественные и качественные показатели деятельности института, и в первую очередь качество предоставления образовательных услуг.

Презентация

Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина: штрихи к коллективному портрету

Л. А. Годуйко,
проректор по воспитательной
и социальной работе;

С. А. Марзан,
проректор по научной работе и экономике

Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина – ровесник Великой Победы. Постановлением Совета народных комиссаров БССР от 6.06.1945 утверждено решение о создании учительского института. В 1949 г. институту присвоено имя А. С. Пушкина. Постановлением Совета Министров СССР от 23.09.1950 открыт Брестский государственный педагогический институт. В 1995 г. преобразован в Брестский государственный университет, с 1999 г. присвоено имя А. С. Пушкина.

В 2005 г. университет отмечал свое 60-летие (к этому событию вышли многочисленные публикации, в том числе в журнале «Вышэйшая школа», книги «Брэсцкі дзяржаўны ўніверсітэт імя А. С. Пушкіна. Старонкі гісторыі», «Прафесарска-выкладчыцкі састаў Брэсцкага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А. С. Пушкіна» и др.). Юбилей 2010г., как принято говорить, «некруглый». А итоги, которые подводим, – промежуточные, отсюда – «штрихи» к нашему коллективному портрету. И речь пойдет, в первую очередь, о том новом, что появилось в университетской жизни, различных ее сферах за последние пять лет.

Университету на современном этапе развития свойственны многопрофильность и многоуровневость профессиональной подготовки: доуниверситетской, высшей и последиplomной. За пятилетие активно развились все названные уровни. Растет число факультетов и кафедр, сформировалась система доуниверситетской подготовки, расширилась аспирантура, в структуру университета вошел Пинский колледж УО «Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина».

Учитывая потребности современного рынка образовательных услуг, университет открыл новые специальности – «Биоэкология», «Бизнес-администрирование», «Туризм и гостеприимство»,

«Социальная работа», «Журналистика», специализации «Предпринимательская деятельность в сфере физической культуры, спорта и туризма», «Психология семейных отношений», «Математические и информационные технологии в логистике», развввернута переподготовка по востребованным в Брестском регионе специальностям «Государственное и местное управление», «Деловое администрирование», «Туроператорская и турагентская деятельность», «Лингвистическое обеспечение туристского продукта» и др.



Делегация выпускников университета во главе с ректором М. Э. Чесновским на Республиканском балу выпускников вузов (Минск, 2008)

Структура университета совершенствуется: на 12 факультетах по 38 специальностям, 8 направлениям, 34 специализациям, 8 профилям образования на дневной и заочной формах обучается более 10 тысяч человек. 54 кафедры объединяют 626 преподавателей, из них – 20 докторов наук, 20 профессоров, 241 кандидат наук, 224 доцента. С 2005 г. работают отделы информационно-аналитической и инновационной деятельности и международных связей, торговый центр, сектор туризма «УниверТур», лаборатория «Технология здоровья» и др.; создается унитарное предприятие «Физпрактикум» по изготовлению учебного оборудования для физических лабораторий высших, средних специальных учебных заведений и общеобразовательных школ (ряд лабораторных установок являются уникальными в своём роде; на некоторые из изобретений уже полу-

чены патентные свидетельства, в перспективе на ряд готовых установок планируется получение патентов в Российской Федерации).



В экспозиции учебного кабинета геологии – более 1 500 образцов, в том числе уникальных

Активно разрабатывается локальная нормативная правовая и организационно-методическая база по различным направлениям деятельности университета. В частности, разработаны и реализуются пять целевых программ (*«Аспирантура», «Адаптация студентов I–II курсов к образовательному пространству университета», «Волонтерская деятельность студентов», «Социальная поддержка студентов» и «Студенческий городок»*). Широкую известность приобрели семинары – научно-практический *«Современное образование»* и научно-методический *«Воспитание в высшей школе: методология, принципы и способы осуществления»*. Изданы два сборника локальных нормативных документов.

Наряду с традиционными фундаментальными и ориентированно-фундаментальными исследованиями растет количество прикладных, в значительной степени направленных на внедрение работ ППС и обучающихся. Так, учеными кафедры общей физики ведутся исследования в области нанотехнологий, связанные с получением и применением тонких слоев и многокомпонентных структур на их основе для решения задач прикладной оптики. (сфера их применения – фотолиитография, оптотехника, микроэлектрони-

ка, создание солнечных батарей с максимально возможным коэффициентом полезного действия). На IX Московском международном салоне инноваций

и инвестиций разработки доцента кафедры общей физики В. С. Костко *«Способ получения позитивного или негативного изображения на бескребряных светочувствительных слоях»* и *«Способ нанесения рельефного изображения на диэлектрическую подложку»* награждены золотой и бронзовой медалями.

Число студентов, занимающихся различными формами научно-исследовательской работы во внеучебное время, в последние годы увеличилось и в 2010 г. составило более трех тысяч человек. Действует 80 студенческих научно-исследовательских групп и кружков, 3 студенческих научно-исследовательских лаборатории. Ежегодно проходит более 100 научных конференций, в том числе

студенческих, международного, республиканского, межвузовского и университетского уровней.

Крепнет международное сотрудничество: в университете проходят обучение свыше 100 иностран-



Студенты – участники Республиканского студенческого форума – с Министром образования Республики Беларусь А. М. Радьковым. (Минск, 2008)

ных граждан (численность их будет и дальше расти) из Туркменистана, Китая, Словакии, Польши, Великобритании, России. Реализуются договоры о сотрудничестве с 43 зарубежными учреждениями, научными организациями, фондами. Звание *«По-*

четный доктор БрГУ имени А. С. Пушкина» в 2009 г. присвоено профессорам Т. Хелльбрюгге (Мюн-



**В учебно-методической лаборатории генетики и фенетики.
Заведующий – обладатель премий Специального фонда
Президента Республики Беларусь В. В. Демешко**

хенская международная академия реабилитации развития, Германия) и М. Ван Хулле (Лёвенский католический университет, Бельгия). Университет участвует в реализации международных проектов «Эразмус Мундус» и ТЕМПУС, выполняет проекты программы ПРООН по биоразнообразию.

Для реализации практикоориентированного подхода к профессиональной подготовке специалистов в учреждениях, организациях, для которых университет готовит кадры, создано 28 филиалов кафедр. В филиалах проходят совместные научно-методические и учебно-методические мероприятия (семинары, круглые столы, мастер-классы, тренинги, выставки и др.), представители университета выступают в школах, лицеях, гимназиях на заседаниях педсоветов, методобъединений, преподают ряд дисциплин, участвуют в подготовке учащихся к предметным олимпиадам и др. Учащиеся вовлечены в научные, творческие мероприятия университета. Включились в такое сотрудничество и обучающиеся университета: они проходят на базе филиалов практики; студенческие лекторские группы выступают перед школьниками; значительно увеличилось число курсовых, магистерских и дипломных работ, подготовленных в непосредственных практических условиях (в школах, дошкольных учреждениях, центрах, организациях), на порядок возросла степень их внедрения.

В разных сферах – научно-исследовательской, учебно-методической, воспитательной – активизировалась конкурсная, проектная деятельность преподавателей и студентов. Впервые проведены конкурсы (многие из них затем стали традиционными): на присуждение именных премий профессоров

университета – премия имени В. А. Колесника присуждается в области социальных и гуманитарных наук, премия имени С. Г. Кондратени – в области естественных наук (с 2007 г.), научно-исследовательских проектов, обеспечивающих использование результатов в учебно-воспитательном процессе, экономической и социальной сферах университета (с 2008 г.); «Мастер лекционных занятий» (2008), «Лучший учебный кабинет университета» (2008), «Мастер практических занятий» (2009), «Лучшая лаборатория университета» (2009); на лучшую апробированную методическую разработку мероприятия идеологического и воспитательного характера (2010), «Куратор года» (2009), студенческих социальных проектов «Всё в наших руках» (2010), проекты – «Быть здоровым – модно!» (2007), «Беларусь начинается здесь» (2009) и др. – как одно из заданий для участников университетского конкурса «Поверь в себя!» (на звание «Студент года») и др.

Развивается студенческое самоуправление: в университете укрепили свое влияние СНО, советы студенческого самоуправления, старостаты, штаб трудовых дел (в 2005–2006 гг. признавался лучшим в Республике Беларусь), совет волонтеров университета; а также ряд студенческих формирований:



студенческие отряды (численность работающих в строительных, педагогических, сервисных отрядах

выросла от 155 студентов в 2005 г. до 398 в 2009 г.; студотряды университета, их участники ежегодно становятся победителями городского, областного



На Дне университета подводятся итоги работы за год... Обладатель премии имени В. А. Колесника – заведующий кафедрой истории славянских народов А. Н. Вабищевич (2009)

и республиканского конкурсов), волонтерские отряды, временные творческие коллективы, инициативные группы, редколлегии газет, молодежные информационные группы и др. Члены молодежного отряда охраны правопорядка (в его составе 15 ребят) обеспечивают порядок на мероприятиях университета; в 2009 г. МООП отмечен дипломом I степени Брестского облисполкома. Все большую популярность получает волонтерская деятельность: с 2005 г. создано 9 волонтерских отрядов, групп, которые работают с различными социальными категориями населения (оказывают шефскую помощь детским домам и приютам, детям из малообеспеченных семей, проводят концертные программы в приютах, школах, больницах, домах ветеранов; опекают детей с онкозаболеваниями из ОО «Дети в беде»; помогают ветеранам на дому; проводят для молодежи инфолектории по предотвращению торговли людьми; оказывают инструкторскую помощь, проводят совместные тренировки с людьми с особенностями развития; организуют правовое сопровождение «трудных» подростков совместно со школами и ИДН); проводят экологические рейды,

работают в качестве переводчиков на спортивных и культурных мероприятиях.

В поддержке студенческих инициатив заметная роль принадлежит профсоюзной организации студентов (более 98 % обучающихся) и первичной организации БРСМ (46 %). В 2008 г. сформировалось студенческое крыло университетской первичной организации РОО «Белая Русь».

Мы бережно храним свои традиции (мероприятия, посвященные государственным и профессиональным праздникам: Дню учителя, Дню защитника Отечества, Дню Победы и др.; Неделя знаний, фестивали «Студенческая весна» и «Первокурсник», игры университетской лиги КВН, различные акции, круглогодичная спартакиада, фестиваль студенческих отрядов, Дни факультетов, предметные недели и т. д.). В то же время перечень форм внеучебной работы со студенческой молодежью постоянно оптимизируется. Так, в 2009 г. дебютировали фестиваль «На пути к педагогическому мастерству», конкурс эссе «Суверенная Беларусь: от мечты к реальности. Проблемы и проекты развития» (совместно с информационно-аналитическим центром при Администрации Президента Республики Беларусь), «Вечер дружбы» (наряду с другими мероприятиями для и с участием иностранных студентов); в 2007 г. – слет волонтеров университета; в 2006 г. – «Библиомарафон» и День университета и др. Это торжество объединяет коллективы обучающихся, преподавателей и сотрудников, демонстрирует наши достиже-



Победитель университетского конкурса «Поверь в себя!» на звание «Студент года» А. Сеньковец (2009)

ния за год в области науки, учебы, спорта, творчества, формирует чувство сопричастности, гордости

за свою alma mater. Некоторые мероприятия стали более масштабными, например, в 2010 г. в празднике «Последний звонок» – а это и торжественная линейка в мемориальном комплексе «Брестская крепость-герой», и концерт звезд белорусской эстрады И. Абалян и Г. Колдуна, и прием для студенческого актива – приняли участие председатель Брестского облисполкома К. А. Сумар и председатель горисполкома А. С. Палышенков. Отдельные традиционные проекты: конкурсы художественного чтения «Таямніцы слова і думкі» и ораторского мастерства «Мастер слова», туристский слет, интеллектуальные турниры и др. – стали открытыми: в них вливаются и обучающиеся других учебных заведений области.

В университете работает более 20 клубных объединений, коллективов художественности, 4 из них со званием «Народный самодеятельный коллектив»; более 20 спортивных, физкультурно-оздоровительных и спортивных секций, турклуб «Берестье» и «Школа молодого арбитра по футболу». В 2006 г. университет выступил соучредителем баскетбольной команды БрГУ–ЦОР «Виктория».

Работа коллектива университета отмечена на разных уровнях. Несколько примеров.

2008 г. Пять представителей университета были участниками летних Олимпийских игр в Пекине. Народный камерный хор «*Gaudeamus*» (рук. – Н. Трофимук) назван победителем XVIII Международного конкурса рождественской и духовной музыки в Праге (коллектив удостоен главной награды фестиваля – «Золотая лента»). Университет по итогам Республиканского конкурса на лучшую организацию питания в учреждениях, обеспечивающих получение высшего и среднего специального образования, вошел в число победителей. По итогам областного этапа I Республиканского конкурса на лучшую организацию ИВР в вузе (2008) БрГУ имени А. С. Пушкина стал победителем; в финале; на республиканском уровне, два проекта отмечены дипломами.

2009 г. На Республиканском конкурсе научных работ студентов высших учебных заведений Республики Беларусь из представленных 59 студенческих работ 42 присвоена категория, в том числе первая – 10 (авторы двух из этих работ получили звание

лауреата). Д. Дорошук стал бронзовым призером чемпионата мира по прыжкам на акробатической дорожке, С. Павлюкович (оба – факультет физического воспитания) занял первое место на первенстве мира по армреслингу.



Студенты БрГУ – участники Международного легкоатлетического сверхмарафона, посвященного 65-летию победы над фашистскими захватчиками, держат флаг всемирной универсиады «Казань–2013»

2010 г. 23 студента, достигшие высоких показателей в изучении гуманитарных, естественно-научных дисциплин, спорте, творческой деятельности, общественной жизни университета, являются именными стипендиатами. В целом за период с 2008 по 2010 гг. обладателями стипендии Специального фонда Президента Республики Беларусь по социальной поддержке одаренных учащихся и студентов стали 6 человек. Студенты получают также стипендии Брестского облисполкома, Центрального и областного комитетов, университетской первичной организации Белорусского профсоюза работников образования и науки. За участие в Республиканском фестивале творчества иностранных студентов «*F.-ART.by*» университет и иностранные студенты отмечены 4 дипломами и памятным кубком. На Республиканском конкурсе художественного творчества студентов высших учебных заведений «*Арт-вакацыі – 2010*» завоеван 21 диплом.

Впереди у нас – еще много планов, интересных задумок. Пожелаем нашему любимому университету новых достижений, процветания и благополучия. С юбилеем, уважаемые ветераны, дорогие коллеги и студенты!

Навуковыя публікацыі

Сярод дыскусійных пытанняў, якія абмяркоўваліся на рэспубліканскай навукова-практычнай канферэнцыі «Перспективы развития республиканской системы навукова-даследчай работы студэнтаў» (гл. с. 3–8) было пытанне крытэрыяў, па якіх можна меркаваць аб узроўні развіцця НДРС у ВНУ. Удзельнікі мерапрыемства пагадзіліся, што важнейшым з іх павінна стать колькасць выпускнікоў, якія вырашылі прафесійна займацца навукай і паступілі ў аспірантуру. Большасць аўтараў дадзенай рубрыкі такі выбар у свой час зрабілі і ўжо завяршаюць дысертацыйныя работы. Агульнавядома, што адной з умоў дакладнай ацэнкі атрыманых навуковых вынікаў з'яўляецца знаёмства з імі прафесійнай супольнасці і іх далейшае абмеркаванне. Спадзяемся, што чарговае прадстаўленне маладым калегам магчымасці публікацыі ў нашым часопісе будзе гэтак сапраўды ініцыяваць.

Рэдакцыя «ВШ»

Теоретическое обоснование и методическое обеспечение процесса формирования социального мышления будущего специалиста в вузе*

Е. А. Ёлкина,
магистр педагогики, старший преподаватель
Полоцкого государственного университета

Являясь важной составляющей в иерархии интегративных компетенций будущего специалиста, социальное мышление представляет собой интегральную интеллектуальную способность, определяющую успешность общения и социально-психологической адаптации. Рассматриваемый как интеллект, который ведет к успеху и способствует профессиональному росту, данный вид повседневного, практического мышления позволяет найти точки соприкосновения с другими людьми, достичь мудрости, здравого смысла и развить интуицию. Высший уровень его развития отличает гуманистическая направленность: носителем ее является социально зрелая, самодостаточная личность, ощущающая себя частью человеческой общности, обладающая адекватной самооценкой, хорошо адаптированная к гармоничным отношениям с другими, с развитым

* Прадстаўлена навуковым кіраўніком **К. У. Гаўрылавец**, доктарам педагагічных навук

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 17.05.2010.

чувством собственного достоинства, высоким социальным потенциалом, проявляющимся в способности позитивного влияния на других.

На этот результат должны быть нацелены обновленная нормативная и учебно-методическая база, содержание, технологии и методика подготовки будущего специалиста.

Происходящие в конце XX и начале XXI вв. существенные изменения в системе образования (его направленности, целей, содержания) все более явно, согласно ст. 1 Закона Республики Беларусь «О высшем образовании», ориентируют образовательную практику на последовательное развитие интеллектуально-творческого потенциала учащихся, выступающего важным условием «свободного развития человека» и подготовки молодого поколения к полноценной жизни в обществе [1].

Однако результаты анализа состояния и развития системы высшего образования, проведенного белорусским ученым О. Л. Жук, показали недостаточное соответствие реального качества получаемого образования социально-государственному заказу; содержания, технологий, результатов профессиональной подготовки студентов – структуре потребностей рынка труда; невысокую эффективность взаимодействия вузов с работодателями. Фактором преодоления этого противоречия, по мнению автора, является системное внедрение компетентностного подхода в высшую школу [2, с. 17].

В конце прошлого века многие исследователи вместо понятий «знания», «умения», «навыки», «опыт» стали употреблять термины «компетенция» и «компетентность» как интегрированный результат деятельности образовательного учреждения. В современной научной литературе имеются различные подходы к определению этих понятий, а также к определению состава ключевых компетенций, которыми должен владеть специалист. Но общим в характеристике этого личностного образования выступает сформированность опыта успешного выполнения социально-профессиональных функций, профессионального и личностного саморазвития, социального взаимодействия. Как показывают исследования И. А. Зимней [3], Е. И. Сахарчук [4], П. И. Третьяко-

ва [5] сущностной характеристикой компетентности является ее интегративность, которая интерпретируется как взаимосвязь общепрофессиональных, общечеловеческих компетенций и опыта конструктивного социального взаимодействия.

Это позволяет утверждать, что необходимым компонентом различных групп компетентностей, будь то компетентность в сфере гражданско-общественной деятельности (выполнение ролей гражданина, избирателя, потребителя); компетентность в сфере социально-трудовой деятельности (умение анализировать ситуацию на рынке труда, оценивать собственные профессиональные возможности, ориентироваться в нормах и этике взаимоотношений, навыки самоорганизации); компетентность в бытовой сфере (укрепление собственного здоровья, благополучие семейного бытия и прочее); компетентность в сфере культурно-досуговой деятельности (выбор путей и способов использования свободного времени, культурно и духовно обогащающих личность) [6, с. 15] – является такое личностное образование как социальное мышление. Его целенаправленное развитие позволяет воплотить конечную цель образования, которую можно сформулировать как «*формирование индивидуальной социально-профессиональной компетентности как единого целого*» [7, с. 66].

В последнее время интенсифицировалось изучение феномена социального мышления, как в мировой, так и отечественной психолого-педагогической литературе. Первоначально объектом активного исследования в зарубежной психологии в начале XX в. стало такое явление как социальный интеллект. Но так как оба термина выражают различные стороны одного и того же явления (интеллект – способность к мышлению, а мышление это процесс, в котором реализуется интеллект) [8], то в научной литературе закрепились два термина: социальный (или практический) интеллект и социальное (практическое) мышление.

К. А. Абульханова-Славская утверждает, что мышление определяется как социальное (в более узком и точном смысле слова) не потому, что оно является мышлением человека как социального существа, а потому, что это мышление личности о социальной действительности, которая является его объектом. Мышление, относящееся к социальной действительности и решающее ее проблемы, отлично от мышления, решающего задачи предметного мира (математические, физические, технические и т. д.). Его конкретным предметом являются взаимоотношения людей, социальные процессы, в которых реализуются общественные отношения, сами люди (особенности их поведения) и, наконец, сам жизненный путь личности [9].

Социальное мышление обеспечивает способ-

ность индивида эффективно взаимодействовать с окружающими его людьми в системе межличностных отношений, умение ориентироваться в социальных ситуациях, правильно определять личностные особенности и эмоциональные состояния других людей, выбирать адекватные способы общения с ними и реализовывать эти способы в процессе взаимодействия.

Природа социального мышления рассматривается в исследованиях Н. А. Аминова, А. А. Бодалева, А. В. Брушлинского, Ю. Н. Емельянова, М. Л. Кубышкиной, Н. А. Кудрявцевой, В. Н. Куницыной, Е. С. Михайловой (Алешинной), М. В. Молканова и др.

Их анализ позволяет выделить в структуре социального мышления следующие составляющие:

1. *Коммуникативно-личностный потенциал* – комплекс свойств, облегчающих общение (способность слушать, уважать партнера по общению, опытность, образованность и др.) или затрудняющих общение (вспыльчивость, нетерпеливость, слишком развитая самоуверенность и высокомерие по отношению к собеседнику), на основе которого формируются такие интегральные коммуникативные свойства как психологическая контактность и коммуникативная совместимость; это – основной стержень социального мышления.

2. *Характеристики самосознания* – чувство самоуважения, свобода от комплексов, предрассудков, подавленных импульсов, открытость новым идеям.

3. *Социальная перцепция*: социальное воображение, социальное представление, способность к пониманию и моделированию социальных явлений, пониманию людей и движущих ими мотивов.

4. *Энергетические характеристики*: психическая и физическая выносливость, активность, слабая истощаемость.

Отбор методов и приемов формирования структурных компонентов социального мышления должен осуществляться с учетом особенностей социально-гуманитарного познания и специфики приобретаемой профессии. Как отмечают психологии (К. А. Абульханова-Славская, И. Кхол, С. Москвичи, С. Л. Рубинштейн), социальному познанию свойственна совокупность следующих познавательных операций: проблематизация, интерпретация, репрезентация и категоризация [9, с. 200].

Проблематизация предполагает включенность личности в следующие действия: определение проблемы, противоречия, которое следует разрешить, выработка предположения о конструктивном способе разрешения данного противоречия, поиск средств продуктивного преобразования проблемной ситуации. Проблематизация классифицируется как самый сложный вид интеллектуальной деятельности. Проблему нельзя отождествлять с задачей. Задачи

содержат определенную информацию. Поиски решения происходят с опорой на имеющееся знание. Определение проблемы подобно составлению задачи. При определении проблемы человек анализирует целый ряд противоречий. Опыт проблематизации – средство развития творческого потенциала личности. Он способствует преодолению догматичности в мышлении [10, с.16].

Другой важнейшей операцией социального мышления является процедура интерпретации. Интерпретация (от лат. *interpretation* – толкование, объяснение, раскрытие смысла чего-либо) есть оценочная процедура сознания, познания и мышления, базируется на раскрытии смысла, значения происходящих явлений и процессов [9, с. 201]. В индивидуальном сознании интерпретация выступает в виде процессов понимания, которые являются разновидностью социального мышления. Благодаря пониманию личность либо использует получаемую информацию в деятельности, либо включает ее в контекст своего мышления, знаний, теоретических представлений. Понимание предполагает определенную степень субъективности, но одновременно и тождества исходному содержанию – нельзя понять нечто путем искажения сказанного, услышанного. При исследовании процессов понимания обычно ограничиваются достижением именно такой относительной идентичности понимаемого и понятого. Очевиден тот факт, что толкование неоформленной действительности (которая является предметом социального мышления личности) в значительной мере субъективно. Эта процедура осуществляется личностью переживающей, имеющей свою систему жизненных ценностей. Бытие, согласно С. Л. Рубинштейну, проблемно относительно к субъекту, для субъекта именно потому, что социальное (практическое) мышление в значительной мере субъективно [11]. Ущербность духовной культуры личности, изъятые жизненного опыта будут накладывать сильный отпечаток на интерпретацию осознаваемых явлений социальной действительности.

Репрезентация (социальное представление), согласно концепции С. Московичи и его школы, не столько процедура коллективного, надиндивидуального сознания, сколько факт индивидуального сознания, психосоциальное явление, включающее в себя единство когнитивного и эмоционального [12]. Представления – психосоциальный корень социального мышления, то, что закрепилось в них как результате предшествующего способа жизни, достигнутого личностью в данном обществе.

Данные, касающиеся социальных представлений личности (репрезентаций), включают почти весь комплекс: социально-ориентированных представлений – о социальных ценностях (или ценност-

ных ориентаций личности); о власти (политические представления о партиях и лидерах); соотношение правовых и моральных представлений (особенно о справедливости, правде и лжи в менталитете); личностно- ориентированные – представления об интеллекте и интеллектуальной (умной) личности, о своей (и чужой) ответственности, о своем «я» относительно с обществом [9, с. 242]. Социальные представления образуют содержательную основу для ориентирования, понимания, оценивания социальной действительности.

Категоризация – психический процесс отнесения единичного объекта, события, переживания к некоторому классу, в качестве которого могут выступать вербальные и невербальные значения, символы, сенсорные и перцептивные эталоны, социальные стереотипы, стереотипы поведения и т. п. Категоризация выполняет ряд важных функций, таких как структурирование субъективного опыта, выделение воспринимаемого объекта из окружающей действительности, отнесение объекта к определенному классу, перенесение на воспринимаемый объект признаков, принадлежащих данному классу объектов. Это позволяет использовать индивидуальный опыт в организации оптимального поведения или деятельности субъекта [13].

Очевидно, что социальное мышление представляет собой интегральную интеллектуальную способность, определяющую успешность общения и социально-психологической адаптации, способность понимать свое поведение и поведение окружающих, формировать отношение человека к самому себе, прогнозировать результаты своей деятельности.

Проявления социального мышления, обеспечивающие гуманистическую, общественную направленность деятельности человека, реализуются через следующие его функции: познавательную-оценочную, коммуникативно-ценностную, рефлексивно-коррекционную.

Проведенный анализ структуры и функций социального мышления показал, что социальное мышление является важной составляющей в иерархии интегративных компетенций будущего специалиста, целенаправленное формирование которого позволяет достичь нового образовательного результата, целью которого является развитие способности индивида легко адаптироваться к повседневным условиям существования, формировать их и делать выбор условий, оптимальных для индивида. Рассматриваемый как интеллект, который ведет к успеху и способствует профессиональному росту, данный вид повсед-

Таблица

Результаты анализа эссе на тему «Секреты успешного взаимодействия в моем личном опыте»

Секреты успешного взаимодействия в моем личном опыте	Количество респондентов, придерживающихся данной точки зрения, %
1. Относиться к людям так, как хочешь, чтобы они относились к тебе	35
2. Умение слушать, понять собеседника, сопереживание, уважение мнения партнера по общению	25
3. Культура общения: четкое выражение своих мыслей, подобающая интонация голоса, внешний вид, учет социальной зоны между партнерами по общению	14
4. Личные качества: оптимизм, чувство юмора, доброжелательность, «умение быть в ладу с собой», эрудиция, отзывчивость, открытость, «крепкий духовный стержень»	12
5. Знание правил эффективного взаимодействия, почерпнутых из литературы и жизненного опыта.	7
6. Никаких секретов нет.	7

студентов на вышеуказанную тему. Результаты размышлений представлены в таблице.

Качественный анализ работ обнаружил, что технология успешного взаимодействия студентов обеднена, когнитивная составляющая социального мышления довольно проста, а характеристика “секретов успешного взаимодействия” односложна.

Только четвертая часть опрошенных осознает значимость такого социального навыка как эмпатийное слушание. На зависимость конструктивного взаимодействия от владения определенными личностными качествами такими как открытость, нравственная надежность (устойчивость), ответственность, правдивость, доброжелательность, умение управлять собой отметило всего лишь 12 % опрошенных студентов. Лишь 7 % отметили, что почерпнули знания о правилах эффективного взаимодействия из литературы и жизненного опыта.

Анализ материалов показал слабое усвоение авторами присущих социальному мышлению процедур проблематизации (наличие в сознании студента некоторых, в данном случае, социальных проблем не делает их предметом его индивидуального мышления), интерпретации (ущербность духовной культуры личности, изъяны жизненного опыта накладывают сильный отпечаток на интерпретацию осознаваемых явлений социальной действительности), репрезентации (студенты продемонстрировали отсутствие способности проанализировать результат предшествующего способа жизни, достигнутого личностью в данном обществе), категоризации (свидетельствует о недостаточности знаний и потребности для субъектной оппозиции, тенденции к подражанию).

В автобиографических сочинениях студентам предлагалось шаг за шагом проследить детерминирующее влияние социальной реальности на свою судьбу, мировоззрение, мироощущение, «Я»-концепцию, попытаться связать воедино факты личной биографии и исторические события, сказавшиеся на разви-

тии страны и затронувшие данных индивидов.

Спектр и масштаб проблем, которые затрагиваются в сочинении на тему «История страны в моей биографии», широки – от вечной проблемы социальной справедливости и будущего Беларуси до проблем лидерства в семье, студенческой группе.

Практически все сочинения начинаются с рассказа о детстве и роли семьи в процессе социализации (т. е. процессе усвоения индивидом образцов поведения, психологических установок, социальных норм и ценностей, знаний, навыков, позволяющих ему успешно функционировать в обществе). В некоторых сочинениях анализ влияния семьи занимает больше половины всей работы. Это свидетельствует об осознании значимости института семьи для формирования личности, ее мировоззрения, жизненной стратегии. Зато объем текста, посвященного школе, сравнительно невелик. В некоторых автобиографиях социальный институт, в котором каждый человек проводит 9–11 лет жизни, вообще не фигурирует, как будто и не было этого периода жизни. Большинство довольствуется краткой справкой об успеваемости и прилежании. О других аспектах школьной жизни упоминается гораздо реже. Авторами не осознается тот факт, что образование – это не только подготовка к жизни, но сама жизнь, более того – это одно из самых значительных средств их самореализации.

Оценка влияния системы образования весьма противоречива. Многие пишут об учителях, которые помогли поверить в собственные силы, привили интерес к предмету, вызвали желание стать учителями. Но есть и другая оценка деятельности социального института образования: «Школа не оказала на меня никакого влияния» (после 11 лет ежедневных встреч с учителями и одноклассниками) или «В университете очень много говорят о реформе образования, его гуманизации, демократизации. Самое главное, что я вынес из школы – это правило, в истинности которого я не раз убеждался: “не высовывайся, ини-

цятыва *всегда наказуема*”».

Для многих авторов сочинений «ядром» Я-концепции, отправным пунктом размышлений о себе и своей жизни выступает принадлежность к определенному знаку Зодиака. Причины повального увлечения астрологией автор одного из сочинений видит в потребности людей в самопознании, идентификации (если затруднен процесс идентификации с социальными группами, возникает необходимость в других объектах). Это свидетельствует о том, что актуальную потребность в самоидентификации и психологическом знании, позволяющем понимать себя и другого человека, школьное образование не удовлетворяет. Низкий уровень социального мышления, затрудняя возможность саморазвития, планирования и прогнозирования собственной жизни, побуждает молодых людей обращаться к иррациональным способам самопознания.

Рассуждая о проблеме свободоспособности личности, несколько человек вышли на анализ влияния моды на развитие этого личностного качества. В ряде сочинений прозвучала проблема гендерных стереотипов и дискриминации.

Во многих сочинениях поднимается проблема одиночества и «отмирания феномена дружбы». Студенты пишут, что у них много приятелей, знакомых, но нет друзей. Рассуждая по этому поводу, автор одного из сочинений приходит к выводу, что в современном высококомобильном обществе с разнообразными жизненными стилями длительные дружеские отношения невозможны и обременительны. Нужно развивать способность к налаживанию приятельских отношений с большим количеством людей, это более эффективная стратегия.

Студенты серьезно подошли к предложенной работе, продемонстрировав владение терминологией и теоретическими конструкциями, желание понять и объяснить для себя социальные проблемы. И что самое важное – у студентов существует потребность в работах, которые стимулируют осмысление собственной жизни, себя как субъекта взаимодействия, самосознания.

Заканчивая рассмотрение проблемы теоретико-методического обеспечения формирования социального мышления будущего специалиста, подведем некоторые итоги.

Результаты опытно-экспериментальной работы позволили выделить и охарактеризовать несколько последовательных этапов формирования социального мышления в процессе обучения.

Адаптивно-репродуктивный этап. На этом этапе осуществляется освоение определенных конструктов психолого-педагогического и социологического знания: понятие социальной перцепции, эмпатийного слушания, саморегуляции, социальной компе-

тентности; методологических принципов и теорий, касающихся социального мышления.

Рефлексивный этап. На этом этапе происходит перенос социальных конструкций (планирование межличностных ситуаций общения, прогнозирование их развития, разрешение конфликтных ситуаций, самопрезентация) на собственный опыт, осуществляется структурирование и интерпретация субъект-субъектных отношений, развитие «социального воображения» – другими словами того, что мы видим в этом мире и какими категориями мыслим, анализируем социальное взаимодействие.

Творческий этап. На этом этапе осуществляется разработка студентами таких исследовательских мини-проектов в сфере социальной реальности как «Я и общество», «Гражданин Беларуси – это звучит гордо», «Мечта, ставшая реальностью», «Победе – 65», «Я – студент Полоцкого государственного университета: проблемы внутривузовского взаимодействия и общения» с целью развития навыков социального мышления. Полученные знания используются для выдвижения и обсуждения гипотез о продуктивных стратегиях жизни.

Для формирования у выпускника современных социально-личностных компетенций, значимым компонентом которых является социальное мышление, традиционного научно-методического арсенала сегодня уже недостаточно. Ощущается необходимость в инновационных образовательных технологиях.

Основываясь на полученных в ходе теоретического анализа и опыта экспериментальных данных, нами была разработана программа по формированию социального мышления будущего специалиста, включающая три аспекта:

В рамках мотивационного блока решаются следующие задачи:

- осмысление роли социального мышления и при-
сущих ему процедур проблематизации, интерпретации, репрезентации и категоризации. в овладении искусством жить;
- осознание социальной компетентности в виде адекватных форм социальной рефлексии, соответствующих жизненных навыков человека, позволяющих ему эффективно включаться в разнообразные социальные структуры как средства духовно-нравственного и профессионального самосовершенствования.

В рамках знаниявого блока изучаются следующие вопросы:

- личностные качества, обеспечивающие адек-

ватность восприятия человека человеком;

- психологические свойства человека, обеспечивающие полноту процесса восприятия;
- природа трудностей, ожидающих человека в ситуации межличностного восприятия;
- особенности обеспечения процесса плодотворного взаимодействия

В операциональном блоке решаются следующие задачи:

- развитие наблюдательности за эмоциональным состоянием партнера по общению;
- формирование способности к эмпатическому слушанию;
- развитие навыков адекватной интерпретации позитивных и негативных поведенческих реакций другого человека;
- развитие аналитических способностей в интерпретации причин поведения партнера по общению;
- овладение умением выделять проблему и определять противоречие, а также находить средства решения проблемы.

Для решения поставленных задач был выделен комплекс средств:

1. Решение задач по определению причин поведения другого человека.
2. Упражнения на идентификацию, распознавание и интерпретацию экспрессивных проявлений партнера по общению.
3. Ролевые игры, проектная деятельность, активизация творчества, игровое проектирование, тренинг коммуникативности, ораторского искусства, тренинг по активному слушанию, социально-психологический и рефлексивно-коммуникативный тренинги.

В учебных программах отображена специфика каждого факультета. Вне зависимости от этого, возможность формирования навыков и умений со-

циального мышления имеется на любом факультете и его развитие является необходимым специалисту любой отрасли – будь-то педагог или организатор производства – так как каждый специалист вступает в многообразные контакты, решает сложные проблемы межличностного взаимодействия, выбирая и реализуя адекватные модели общения.

Все вышесказанное актуализирует проблему проектирования образовательных программ нового поколения, разработку типовых и учебных программ нового поколения, обеспечивающих формирование интегративной компетентности, ключевым элементом которой является развитое социальное мышление личности.

Список литературы

1. О высшем образовании: Закон Республики Беларусь, 11 июля 2007 г., № 252-З // Нац. Реестр правовых актов Респ. Беларусь. – 2007 – № 2/1349.
2. Жук, О. Л. Теоретико-методические основы педагогической подготовки студентов в классическом университете: автореф. ... дис. д-ра пед. наук: 13.00.08 / О. Л. Жук; Белорус. гос. пед. ун-т им. М. Танка. – Минск, 2009. – 48 с.
3. Зимняя, И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // Высш. образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 22–27.
4. Сахарчук, Е. И. Организационный механизм управления качеством подготовки специалистов в педвузе / Е. И. Сахарчук // Университет. управление: практика и анализ. – 2004. – № 3(31). – С. 63–67.
5. Третьяков, П. И. Профессиональное образовательное учреждение: управление по результатам: практика педагогического менеджмента / П. И. Третьяков, Е. Г. Мартынов; под ред. П. И. Третьякова. – М.: Новая школа, 2001. – 368 с.
6. Стратегия модернизации содержания общего образования: материалы для разработки документов по обновлению общего образования. – М., 2001.
7. Хведченя, Л. В. Проектирование учебной программы по иностранному языку на основе компетентностного подхода /

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена одной из актуальных проблем педагогики высшей школы – профессиональному становлению будущего специалиста в единстве с развитием его социально-личностной культуры, которое видится возможным только в свете развития у него социального мышления. Его целенаправленное развитие позволяет воплотить конечную цель образования, которую можно сформулировать как формирование индивидуальной социально-профессиональной компетентности как единого целого. Проведен анализ такой многомерной и сложной структуры как социальное мышление. В частности, выявлены и определены его основные компоненты и функции. Выделен ряд критериев и теоретически обоснован выбор методов формирования социального мышления студентов.

SUMMARY

The article is dedicated to one of the most vital pedagogical problems of higher education – professional achievements of future specialists along with the development of their socio-personal culture which seems possible only in the light of their social intelligence formation. Its purposeful cultivation allows to embody the long-run objective of higher education which can be formulated as the development of individual socio-professional competence as an organic whole. The analysis of such a multidimensional and complex structure as social intelligence has been carried out. In particular its basic components and principal functions have been deduced and identified. A number of criteria have been evolved and the choice of methods used for the students' social intelligence formation has been justified.

Анализ оснований модерного университета: И. Кант, Д. Г. Ньюмен и В. фон Гумбольдт*

О. В. Сидоренко,
преподаватель Марьиногорского
автомеханического колледжа

Рассмотрение становления и развития университета периода Нового времени имеет определяющее значение, поскольку именно этот период можно охарактеризовать как процесс «совершеннолетия» университета. Так как этот процесс предполагает радикальный отказ от авторитета и особое выстраивание отношений воли и разума, уместно определить его как длящееся осознание собственной рациональности и одновременно как установку на рациональность. Мы намеренно используем метафору, посредством которой И. Кант сформулировал ответ на вопрос о том, «что такое Просвещение?» [6].

Наше намерение заключается в том, чтобы проанализировать две основные модели университета, ставшие классическими, сквозь призму кантовской рефлексии по поводу того, чем должен быть университет. Первой моделью является университет В. фон Гумбольдта, второй – англосаксонская модель университета, изложенная Д. Г. Ньюменом. Мы рассмотрим, обоснован ли тезис о том, что некоторые положения, которые определяющие символическое пространство современного (классического) университета в обоих его вариантах, имеют своим основанием ряд идей И. Канта. Мы будем ссылаться на следующие работы И. Канта: эссе, посвященное «Спору философского факультета с богословским», а также небольшую работу о «Педагогике».

В первую очередь обратимся к анализу «разумных оснований» университета. Основной функциональной чертой гумбольдтского университета является идея о продуцировании разумности, истоки которой обнаруживаются в проекте Просвещения, направленном на распространение разумности и, соответственно, эмансипации человечества: «*Университет существует, чтобы производить разумное, не прибегая к революции и разрушению*» [2, с. 24–27].

Д. Г. Ньюмен, английский кардинал, занимавший пост ректора Католического университета Ирландии, является представителем англосаксонской традиции, поэтому его теоретическое осмысление университета и обоснование автономии университета основывается во многом на либеральных традициях и ценностях, что прослеживается во многих центральных положениях касательно миссии университета. Однако и для Д. Г. Ньюмена важным является то, что функция обучения – это прежде всего интеллектуальная задача, а не духовная. В этом контексте, Он, безусловно, преследует политическую цель: обосновать функциональную автономию университета от католической церкви. Эта автономия диктуется наличием определенной интеллектуальной дистанции между протестантами и католиками, о которой Д. Г. Ньюмен упоминает в предисловии. И эту дистанцию он стремится ликвидировать. Но за этими политическими, практическими коннотациями мы отмечаем интенцию к секулярному определению миссии университета: «*Университет – место преподавания универсального знания*» [3, с. 10].

В источнике [3] о споре факультетов И. Кант, анализируя «случайность» деления университета на три высших факультета и один низший, отмечает особое назначение низшего философского факультета, который воплощает критическую способность разума, выступая своего рода балансом в борьбе истины и полезности, которой наполнен университет: «*В каждом университете должно быть и такое отделение, т. е. философский факультет. Он служит для того,*

* Представлена навуковым кіраўніком Т. М. Буйко, доктарам філасофскіх навук

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 15.06.2010.

чтобы контролировать три высших факультета и тем самым быть полезным им, ибо важнее всего истина (существенное и первое условие учености вообще); полезность же, которую обещают для целей правительства высшие факультеты, есть лишь второстепенный момент» [6, с. 325].

Полезность, на которую ориентированы три высших факультета (богословский, юридический и медицинский), инициируется правительством, властью, которые преследуют вполне очевидные цели, при этом само деление на факультеты является своеобразным символическим насилием господствующего дискурса и не может быть обосновано с позиций науки: «По заведенному обычаю факультеты делятся на два класса: на три высших факультета и один низший. Ясно, что этим делением и наименованием мы обязаны не сословию ученых, а правительству, ибо к высшим факультетам отнесены те, учения которых интересуют само правительство независимо от того, сформулированы ли они так или иначе и должны ли они излагаться публично, а факультет, который должен заботиться только об интересах науки, назван низшим, ибо он может обращаться со своими принципами, как он считает нужным. Правительство же интересуется, прежде всего, тем, при помощи чего оно может оказать наиболее сильное и длительное влияние на народ, и именно таковы предметы высших факультетов» [6, с. 315].

Д. Г. Ньюмен также касается аспекта полезности в рамках пятой беседы об идее университета. Принципиальным требованием и здесь оказывается необходимость сохранить понимание науки как целого, где отдельные отрасли являются частным выражением общего – истины, универсального знания. Соответственно, основываясь на этой мысли, Д. Г. Ньюмен постулирует отказ от ценностной дифференциации наук, которая может вести лишь к ущербу по отношению к студентам: «Неуместное внимание к одной из наук есть несправедливость к любой иной, а пренебрежение или раздувание их должно подрывать их собственный же предмет. Это ведет к нарушению границы между науками, вреду их деятельности, уничтожению гармонии, которая их связывает. Такого рода действия при внедрении их в процесс образования приведут к такому же следствию» [3, с. 97].

Университет – это топос мышления, пространство мысли, где аккумулируются знания: «Так возникает чистая и ясная атмосфера мышления, которой также дышат и студенты, хотя каждый из них в данный момент занят только немногими науками из множества их. Приобретается способность души, которая остается на всю жизнь, чертами которой оказываются свобода, справедливость, спо-

койствие, умеренность и мудрость; или то, что в прошлой Беседе я осмелился назвать философской привычкой» [3, с. 98].

Независимость является необходимым условием в деле служения универсальной истине, которая не может быть редуцирована к ситуативным определениям целесообразности, воспроизводимыми государством. Поэтому И. Кант пишет о необходимости автономии философского факультета, иначе – критического мышления, которое и определяет облик университета: «Способность судить автономно, то есть свободно (сообразно с принципами мышления вообще), называют разумом. Стало быть, философский факультет, поскольку он обязан ручаться за истинность учений, которые он принимает или хотя бы допускает, должно мыслить как свободный, подчиненный только законодательству разума, а не законодательству правительства» [6].

И. Кант и в этом контексте придерживается принципа формальной этики, согласно которому нацеленность на истину всегда служит на благо, поэтому он и утверждает, что такой институт, построенный на принципах разума, принесет только пользу правительству.

В. фон Гумбольдт представляет государство своеобразным инструментом для обеспечения стабильности университета и, соответственно, стабильности научных исследований. Однако финансовая зависимость университета от государства не является достаточным условием для вмешательства во внутреннюю политику университета: В. фон Гумбольдт отмечает неприкосновенность автономии университета и необходимость для государства «всегда осознавать, что не оно, на самом деле, добивается или может добиться этого, а, что оно, вернее, всегда является помехой, как только оно вмешивается, что без него дело само по себе пошло бы гораздо лучше» [2, с. 24–27].

В этом контексте В. фон Гумбольдт пытается обосновать автономию ученого и автономию университета. Он выделяет два основных принципа, определяющих автономию ученого, – свобода и одиночество. Студент, по мысли В. фон Гумбольдта, также должен поступательно развиваясь приобретать все большую автономию, однако такое развитие должно контролироваться путем «внешнего руководства» [2, с. 24–27]. Это определенным образом обосновывается идеей о том, что «умственная деятельность в человечестве развивается только как совместная деятельность» [2, с. 24–27], поэтому В. фон Гумбольдт отмечает принципиальную значимость ор-

ганизованности, структурированности как научного поиска, так и процесса образования. Совместность означает в данном контексте определенное структурированное взаимодействие исследователей, преподавателей и студентов. Данное взаимодействие, по мысли В. фон Гумбольдта, оказывается позитивно наполненным в контексте развития научного знания, поскольку дискуссия преподавателя и студента, настроенного критически, представляет собой определенную процедуру верификации научных исследований преподавателя-ученого.

Такая интерпретация взаимоотношений преподавателя и студента означает, что в рамках коммуникации преподаватель не передает знания, но выполняет другие функции. В первую очередь преподаватель передает поиск знания путем рассказа, с другой стороны, он инициирует процесс поиска знания. Таким способом преподаватель формирует прежде всего критическую способность студента оценивать знание.

Д. Г. Ньюмен также полагает в качестве отличительной концептуальной черты университета свободой, которая относится как к свободным искусствам, так и к свободному образованию. В первую очередь, он отмечает, что свобода противоположна рабству, и тому, что с ним сопряжено: механическое выполнение каких-либо действий. Очевидно, что противоположно этому творческое действие, которое оказывается недетерминированным внешними условиями; сам Д. Г. Ньюмен употребляет для определения такого образования термин либеральное образование: «*Либерально только лишь то знание, которое выступает таким само по себе, не взирает на последствия, не ждет себе похвалы, отказывается от предписанности, заданности какой-либо целью или же от замкнутости в другое ремесло, чтобы должным образом предстать для нашего осмысления*» [3, с. 102].

Очевидно, что для И. Канта разум универсален, поскольку эта способность, способность чистого мышления, фундируется абсолютными принципами, которые не подчиняются приказам и чьей-либо воле и являются безусловно истинными. Эта идея находит свое отражение в интерпретации миссии университета у Д. Г. Ньюмена. Знание действительно оказывается универсальным, поскольку оно понимается как такая матрица, овладев которой индивид способен «*сравнительно непринужденно вникать в любую мысль и легко овладевать любой наукой или профессией*» [3, с. 17].

Университет у Д. Г. Ньюмена — это система,

транслирующая системный взгляд, именно он является подлинно научным, а соответственно и истинным. Ньюмен постулирует универсальность университета в контексте признания автономии на сферы, в рамках которых возможно преподавание и знания: «*Что касается широты преподавания в Университете, то, несомненно, всякое ограничение несовместимо со званием Университета. Я лишь ссылаюсь на его популярный общепринятый смысл, когда утверждаю, что Университет должен обучать универсальному знанию*» [3, с. 36]. Вышеуказанное универсальное знание, которое транслируется университетом, имеет и свои практические импликации. Речь идет, прежде всего, об идее Джентльмена, формируемой в рамках университета.

В тексте, посвященном проблемам педагогики, И. Кант рассуждает об идеальном воспитании и проводит сущностное различие между воспитанием как дрессурой, которая нацелена на дисциплинирование человека, элиминацию его первобытной дикости посредством его культивации и воспитанием, стимулирующим умственную деятельность, критическое мышление, которое для И. Канта является синонимом самостоятельности (совершеннолетия о котором мы упоминали вначале) и ответственности за свои действия. Эту идею можно переформулировать, используя этическую программу И. Канта, в которой он призывает рассматривать человека всегда как цель и никогда как средство, тем самым, настаивая в данном контексте на неинструменталистском характере воспитания. Этот акцент имплицитно содержится и в рассматриваемых моделях университета.

В свою очередь, В. фон Гумбольдт отмечает, что в образовании в рамках университета принципиальную значимость приобретает тот факт, что это процесс, который важнее результата — пассивного овладения знанием. Роль университета в государстве не следует понимать инструментально как процесс образования граждан.

В этом контексте, В. фон Гумбольдт последовательно различает школу и университет: в рамках школы сотрудничество не представляется возможным, более того оно избыточно, поскольку у обучающегося нет ни навыков критического осмысления, ни определенного уровня знаний, необходимого для этого критического осмысления, поэтому в рамках школы мы можем говорить об определенной и необходимой дистанции между обучающимся и обучающим. Напротив, в рамках университета эта дистанция не является необходимой; В. фон Гумбольдт также выделяет и другой признак, по которому следует различать школу и университет. Для него важно сохранить единство научного исследования и обучения в рамках университета, школа же пони-

мается лишь инструментально как один из этапов обучения.

Обозначенную дистанцию между школой и университетом, по мысли В. фон Гумбольдта должно сохранять и контролировать государство. Также государство должно «всегда поддерживать деятельность в самом живом и сильном жизненном состоянии» [2, с. 24–27].

Д. Г. Ньюмен полагает, что знание может быть понято двояко: как средство и как цель. Это различие позволяет ему утверждать существование и своеобразную конкуренцию двух принципов или методов образования: первый суть механический процесс, где знание оказывается утилитарным, и, исходя из собственного определения знания, Д. Г. Ньюмен именует этот метод поверхностным в том, что касается идеи университета как института истины: *«цель одного из них философская, а другого метода – механическая, один метод возвышается до общих концепций, другой исчерпан тем, что является частным и поверхностным. В той мере, в какой знание становится все более и более частным, утрачивается его свойство быть знанием»* [3, с. 106].

Вполне очевидна интенция Д. Г. Ньюмена дистанцироваться от идущей от Ф. Бекона традиции естествознания как основной модели науки, к которой должно стремиться. Постулируя универсальность знания, Д. Г. Ньюмен тем самым сохраняет его не ситуативный характер, не зависящий от воли одного человека и, с другой стороны, это не предмет торга.

В противопоставлении терминов обучение и образование, которое осуществляет Д. Г. Ньюмен имплицитно содержится ценностная парадигма проекта Просвещения, которая подчеркивает особый статус человека как свободного существа. Термин обучение характеризует механический процесс, это получение определенных навыков без критического их осмысления и вместе с тем, обучение не оказывает никакого влияния на духовное состояние: «Обучают ручному труду, например, в области изящных и полезных искусств, ремеслам, способам ведения дела; поскольку все эти приемы, которые не имеют или почти не имеют связи с душой, но задаются заучиваемыми правилами, воспроизведением традиции и практическим упражнением, чтобы, в конечном счете, обслуживать только цель, выступающую внешней по отношению к ним» [3, с. 107].

Таким образом, мы фиксируем обоснованность нашего тезиса о том, что ряд идей философии И. Канта находят свое продолжение у Д. Г. Ньюмена и В. фон Гумбольдта в рамках формулирования основных принципов и ценностей университета в Новом времени. *Во-первых*, мы отметили важную связь в контексте определения оснований университета, которые зиждутся на принципе разумности.

В этом отношении, идея современного университета в целом вписывается в логику становления и развития европейского рационализма: приоритет принципов разумности, рациональности наблюдаем не только в исследовательской практике, но и в процессе формирования идентичности индивида. Разум интерпретируется как орудие, посредством которого детерминируется, организуется материя, природа, при этом этот акт детерминации может быть описан в рамках целесообразности. С другой стороны, разум (ность) это финальный этап развития и эмансипации человека, когда индивид способен упорядочить свою деятельность и познание, тем самым, устраняя окружающий хаос природы, выражаемый, к примеру, в «нерациональности» телесных желаний. та логика вполне апплицируема и к осознанию своей гражданской роли как результату процесса «совершеннолетия» человека, который предполагает решительный отказ от авторитета и особое выстраивание отношений воли и разума, постольку этот процесс суть длящееся осознание своей рациональности и одновременно установка на рациональность, что и отметил И. Кант в своем эссе о Просвещении: *«Просвещение – это выход человека из состояния своего несовершеннолетия, в котором он находится по собственной вине. Несовершеннолетие есть неспособность пользоваться своим рассудком без руководства со стороны кого-то другого. Несовершеннолетие по собственной вине — это такое, причина которого заключается не в недостатке рассудка, а в недостатке решимости и мужества пользоваться им без руководства со стороны кого-то другого. Sapere aude! – имей мужество пользоваться собственным умом! – таков, следовательно, девиз Просвещения»* [6, с. 26].

Во-вторых, в обеих концепциях подчеркивается необходимость автономии университета, что обуславливает, в конечном счете, служение истине посредством преумножения научных знаний. При этом, важной становится дифференциация истины и пользы, которую осуществляет И. Кант. Эта различие находит свое выражение и в методологии преподавания у обоих мыслителей, где критерий полезности обучения признается вторичным по отношению к задаче формирования критического мышления студента.

Для обоих исследователей характерна установка на культурупорождающую природу университета, универсальность преподаваемого знания, гармоничную связь между преподаванием и исследованием [1].

Совокупность обозначенных идей позволяет нам утверждать, что критическая концепция Иммануила Канта существенным образом повлияла на определение миссии и ценностей современного университета.

Список литературы

1. Гусаковский, М. А. Университет как центр культуропро-рождающего образования. Изменение форм коммуникации в учебном процессе [Электронный ресурс] / М. А. Гусаковский. – Минск: БГУ, 2004. – Режим доступа: <http://charko.narod.ru/index38.html>. – Дата доступа: 18.12.2009.
2. Гумбольдт, В. О внутренней и внешней организации высших научных заведений в Берлине / В. Гумбольдт // Университет. управление. – 1998. – № 3(6). – С. 24–27.
3. Ньюмен, Д. Г. Идея университета / Д. Г. Ньюмен. – Минск: БГУ, 2006.
4. Кант, И. О педагогике. Трактаты и письма / И. Кант. – М., 1980.
5. Кант, И. Критика практического разума / И. Кант. – М., 1994.
6. Кант, И. Сочинения: в 6 т. / И. Кант. – М.: Мысль, 1966. – Т. 6.

АННОТАЦИЯ

В статье рассматривается взаимосвязь ряда идей И. Канта и теоретических положений двух основных моделей университета Нового времени, которые легли в основу представлений о современном университете. По мысли автора, оба основателя этих моделей, В. фон Гумбольдт и Д. Г. Ньюмен, во многом руководствовались ценностной парадигмой проекта Просвещения, который предопределил миссию университета, а также утвердил необходимость критического мышления для этого института, что обусловило особую значимость автономии для университета и его представителей.

SUMMARY

The article is devoted to the correlation of a series of I. Kant's ideas and theoretical points of two main models of the University in the Modern era, which became the basis of the interpretation of the modern University. According to the author, both founders of those models, W. von Humboldt and J. H. Newman were guided by the value paradigm of the project of the Enlightenment, which had predetermined the mission of the University. This project had maintained the leading role of critical thought for this institution, what caused the particular significance of the autonomy of the University and its members.

Возможности технологии проектного обучения студентов при изучении иностранного языка*

В. Ю. Майорова,
аспирант РИВШ

На современном этапе социально-экономическом развития в условиях либерализации и открытости рынка труда, расширения доступа к новым знаниям, возникают новые требования к качеству подготовки современного специалиста. Конкурентноспособный специалист в современном мире – это профессионал, который в достаточной степени владеет хотя бы одним иностранным языком.

В современной высшей школе сложилась определенная система преподавания иностранных языков, которая отражает динамику изменений в образовании как социальном институте. При этом, как отмечает Н. Д. Гальскова, в профессиональном общении понятие «система обучения иностранным языкам» используется в трех аспектах [1]:

- как процесс или совокупность образовательных процессов по иностранным языкам;
- как система образовательных учреждений, в которых изучается иностранный язык, т.е. система как социальный институт;
- как социально – культурная сфера деятельности.

Из этого следует, что система иноязычного образования – сложный (многоуровневый и многогранный) объект научного исследования. Еще более его усложняет то обстоятельство, что иноязычное образование в нашей стране одновременно является элементом общей системы непрерывного образования.

Иностранный язык (далее – ИЯ), как учебный предмет, обладает большими возможностями для создания условий личностного становления и профессиональной подготовки подрастающего поколения. Социальный заказ общества в области обучения ИЯ выдвигает задачу развития личности обучающихся, формирования иноязычной коммуникативной компетентности, усиления гуманистического содержания обучения, более полной реализации воспитательного, образовательного и развивающего потенциала учебного предмета с учетом индивидуальных способностей каждого обучающегося. Поэтому не случайно, что основной целью обучения ИЯ на современном этапе развития образования является формирование поликультурной многоязычной личности, способной к межкультурному общению.

При обучении студентов иностранному языку активно используется личностно – ориентированный подход, который предполагает изменение традиционной системы субъект-объектного взаимодействия (преподаватель – обучаемый), на схему партнерского учебного сотрудничества в рамках субъект-субъектных отношений. Инновационные технологии, ориентированные на вовлечение каждого обучаемого в активный познавательный процесс, сбалансированное формирование коммуникативных навыков и умений позволяют достичь поставленных целей иноязычного образования более эффективно. К одной из таких технологий можно отнести и технологию проектного обучения (проектная технология) [2].

Проектная технология – это совокупность поисковых творческих методов, представляющих собой дидактическое средство активизации познаватель-

* Представлена навуковым кіраўніком **А. И. Жукам**, докторам педагогічных навук

ной деятельности, развития креативности и одновременно формирования определенных личностных качеств обучающихся в процессе создания конкретного продукта [3]. Проектная технология ориентированная в большей степени не на простое использование фактических знаний по образцу, а на их творческое применение в нестандартных ситуациях и формирование новых знаний путем самообразования и количественных форм деятельности.

Анализ научной и методической литературы показал рост внимания научной общественности к использованию технологии проектного обучения в образовании в целом (В. В. Гузеев, М. В. Кларин, Д. Г. Левитес, Е. С. Полат, Н. О. Деньгина, И. М. Степанова).

Данные, которыми располагает современная педагогическая наука, свидетельствуют об эффективности проектной технологии при обучении иностранным языкам как в вузе, так и в общеобразовательных школах (А. И. Агеева, А. В. Бычков, Н. Ю. Пахомова, Л. И. Лебедева, Е. В. Хмельницкая, С. Н. Яковлева). Данные ученые отмечают, что использование проектной технологии в вузе способствует повышению и поддержанию мотивации у студентов, расширению кругозора и ориентации на выбранную профессию.

Коммуникативно-ориентированное обучение иностранным языкам с помощью технологии проектного обучения является актуальным направлением зарубежной педагогической науки (L. Bachman, M. Breen, K. Morrow, R. Oxford, I. Van, I. Yalden). Основной акцент в зарубежной практике делается на развитие разговорной речи и свободное восприятие на слух, как главные составляющие процесса общения. Коммуникативно-ориентированные программы обучения с использованием проектной технологии позволяют студентам быстро и эффективно преодолеть «языковой барьер» и начать выражать свои мысли на иностранном языке, имея даже минимальный словарный запас.

Разработке личностно-ориентированного, субъектно-деятельностного, контекстного, проективного подходов к обучению будущих педагогов, формированию их профессиональных умений и личностно значимых качеств посвящен ряд практико-ориентированных исследований (О. А. Абдуллина, А. А. Вербицкий, И. А. Зимняя, В. А. Сластенин, И. С. Якиманская). Ученые указывают на необходимость учета индивидуальных особенностей в обучении иностранным языкам. Содержание обучения студентов иностранному языку должно строиться не на изучении готовых текстов, а преимущественно в процессе обсуждения актуальных жизненных и профессиональных проблем. При этом обучаю-

щиеся получают возможность рассказывать о своих собственных делах и поступках, текущих событиях, учатся выражать свое отношение к происходящему, обосновывать и отстаивать собственное мнение при обсуждении проблем будущей профессиональной деятельности. Сущность этого подхода заключается в разработке и проведении в высших учебных заведениях ролево-игровых проектов. Основной деятельностью составляющей ролево-игрового проекта является проектирование обучающих и воспитывающих ситуаций в контексте социальной жизни и деятельности.

В соответствии с типовой учебной программой, главная цель обучения иностранным языкам в вузах – формирование иноязычной коммуникативной компетенции будущего специалиста, позволяющей использовать иностранный язык как средство профессионального и межличностного общения. В качестве стратегической интегративной компетенции в процессе обучения иностранным языкам выступает коммуникативная в единстве всех составляющих: языковой, речевой, социокультурной, компенсаторной, учебно-познавательной компетенций [4]. Студент является языковой личностью, т. е., как писал в своих работах В. З. Демьянков, определяется как *«совокупность способностей и характеристик человека, обуславливающих создание и восприятие им речевых произведений (текстов), которые различаются степенью структурно-языковой сложностью»*. Языковая личность формируется в процессе практического освоения и использования средств языка для создания картины мира и общения с другими носителями данного языка. При освоении родного (первого языка) формируется первичная языковая личность, при освоении второго (иностранного языка) формируется вторичная языковая личность.

Понятие вторичной языковой личности определяется как совокупность способностей человека строить языковую картину мира, т. е. его способность преобразовывать систему образов новой для него действительности (картины мира), используя вербально-семантический код иностранного языка в процессе речевой деятельности. Процесс становления вторичной языковой личности связан с формированием на определенном уровне в ее сознании собственной языковой картины мира, которая позволяет ей осуществлять общение с представителями иной культуры. Таким образом, формирование профессионально-ориентированной вторичной языковой личности становится целью обучения иностранному языку в высших учебных заведениях с точки зрения формирования языковой личности.

В числе эффективных педагогических технологий, способствующих вовлечению студентов в

поиск и управление знаниями, приобретению опыта самостоятельного решения речемыслительных задач, рекомендуется использовать проектную технологию.

Проектная технология реализуется в форме самостоятельной, долгосрочной групповой работы по теме-проблеме, выбранной самими студентами, включающей поиск, отбор и организацию информации. В процессе работы над проектом речевое иноязычное общение «*вплетено в интеллектуально-эмоциональный контекст другой деятельности*» [4]. И как подчеркивает В. В. Гузеев, «*проект – это специально организованный преподавателем и самостоятельно выполняемый обучающимися комплекс действий, где они могут быть самостоятельными при принятии решения и ответственными за свой выбор, результат труда, создание творческого продукта*». Проект может быть индивидуальным, но обычно каждый проект есть результат скоординированных совместных действий групп обучающихся [5].

Последовательность этапов в работе над проектом несколько отличается в европейском и американском вариантах. Мы считаем, что наиболее предпочтительным является европейский вариант. Работа над проектом в полной форме проходит шесть стадий: подготовка; планирование; исследование; результаты и/или выводы; представление или отчет; оценка результатов и процесса. В то время как в американском варианте она следующая: постановка цели, актуализация знаний, продумывание хода деятельности, исследование, выводы.

В целом при работе над проектом преподаватель: помогает студентам в поиске источников; сам является источником информации; координирует весь процесс; поддерживает непрерывную обратную связь, чтобы помогать продвижению обучающихся в работе над проектом.

Как указывают исследователи, типология проектов определяется на основе следующих типологических признаков:

Доминирующая в проекте деятельность: исследовательская, поисковая, творческая, ролевая, прикладная, ознакомительно-ориентировочная.

Предметно-содержательная область: монопроект и межпредметный проект.

Характер координации проекта: непосредственный (жесткий, гибкий), скрытый (неявный, имитирующий участника проекта, характерный для телекоммуникационных проектов).

Характер контактов (среди участников одной школы, класса, города, региона, страны, разных стран мира).

Продолжительность проекта [5].

В зависимости от темы проекта, состав и количество студентов могут меняться. Как показывает практика, проект наиболее успешно реализуется в группе из трех обучающихся.

При обучении ИЯ студентов инженерных специальностей тематика должна быть профессионально-ориентированной и включать языковой материал, необходимый для использования в профессиональной деятельности и формирования иноязычной коммуникативной компетентности будущих инженеров.

Темы проектов, над которыми предлагается работа студентам инженерных специальностей Витебского государственного технологического университета на занятиях по практике устной и письменной речи иностранного языка, разнообразны:

- *построение технологических линий, различные варианты машинно-аппаратурного оформления технологического стадий;*
- *сложное узкоспециализированное оборудование;*
- *национальный конкурс инженерных идей и научно-технических разработок;*
- *виртуальный офис по созданию программного обеспечения;*
- *использование разнообразного сырья растительного и животного происхождения;*
- *учебно-профессиональный дискурс будущего инженера;*
- *многообразие технологий производства обувной продукции.*

Прежде чем начать работу над проектом, преподаватель выясняет уровень обученности студентов, их коммуникабельность, работоспособность, инициативность, интересы и планы на будущее. При этом, как указывают исследователи, при работе преподавателя со студентами при изучении иностранного языка, не следует опасаться «рабочего шума» в процессе работы над проектом; необходимо использовать русский язык при обсуждении работы обучающихся, поскольку окончательный вариант презентации готовится ими на иностранном языке; не следует брать инициативу в свои руки и выполнять работу за студента; при оценке проекта необходимо обращать внимание не только на правильное использование иностранного языка, но и на творчество при выполнении проекта [2].

В содержание обучения ИЯ с применением проектной технологии включаются следующие компоненты: знания, навыки и умения, отношения, разнообразные типы текстов, сферы коммуникативной деятельности, темы, знания национально-культурных особенностей и реалий страны изучаемого языка.

Применение технологии проектного обучения ИЯ в вузе позволяет реализовать общедидакти-

ческие и методические принципы: деятельности, проблемности, принцип ориентированности на интересы обучающихся, принцип самоорганизации равной с преподавателем ответственности, принцип оптимального сочетания фронтальной, групповой и индивидуальной форм обучения, принцип коммуникативной направленности, ситуативности, новизны и сотрудничества.

Практика показывает, что технология проектного обучения помогает оптимизировать процесс обучения иностранному языку, повышать и поддерживать мотивацию, создавать условия для решения ситуаций, основанных на возможности порождения иноязычной речи слушателей в ходе общения участников. При применении этой технологии расширяется общий и профессиональный кругозор обучающихся, усиливается их ориентация на избранную профессию, активизируется познавательная деятельность, появляется стимул для творческой активности. Как показала наша опытно-экспериментальная деятельность, использование проектной технологии является одним из эффективных путей формирования профессиональной коммуникативной компетенции будущих инженеров. Выполнение проектных заданий позволяет студентам видеть практическую пользу от изучения иностранного языка, следствием чего является повышение интереса к будущей профессии, исследовательской работе в процессе получения информации и эффективного применения сформированных навыков и умений иностранной речи в ходе выполнения проектных заданий в различных речевых ситуациях.

Выделенные возможности и характеристики технологии проектного обучения позволяют определить ее как эффективное средство формирования

иноязычной коммуникативной компетенции, которая выступает в качестве искомого результата обучения ИЯ в вузе.

Проектное обучение является более продуктивным по сравнению с традиционным, так как при выполнении учебного задания знания и умения приобретаются и формируются обучаемыми в процессе использования информации при решении практических задач. Проектная работа дает студентам возможность раскрыть себя независимо от уровня владения языком, учит их приемам сотрудничества и взаимодействия в работе, помогает развить творческие способности и навыки исследования. Все это способствует созданию благоприятных условий для изучения иностранного языка и для профессионального становления студента.

Список литературы

1. Мыльцева, Н. А. Подготовка специалистов со знанием иностранных языков в высших учебных заведениях / Н. А. Мыльцева // Иностр. языки в школе. – 2005. – № 4. – С. 11–19.
2. Василина, В. Н. Об эффективности использования метода проектов при обучении слушателей переподготовки иностранному языку / В. Н. Василина // Последипломное образование: достижения и актуальные направления развития. – М., 2008. – Ч. 1.
3. Олькерс, Ю. История и польза метода проектов / Ю. Олькерс // Метод проектов в университетском образовании: сб. науч.-метод. ст. – М.: БГУ, 2008.
4. Иностранный язык: типовая учеб. программа для высш. учеб. заведений. – М., 2008.
5. Гузеев, В. В. Проектное обучение как одна из интегральных технологий / В. В. Гузеев // Метод проектов в университетском образовании: сб. науч.-метод. ст. – М., 2008.

АННОТАЦИЯ

Проектная технология находит все более широкое применение при обучении иностранному языку. Она направлена на реализацию личностного потенциала студента в процессе иноязычной речевой деятельности, где имеет место не субъектно-объектные отношения преподавателя и студента (как при традиционной системе), а субъектно-субъектные с доминирующей консультационно-координирующей функцией преподавателя. Проектная технология предполагает овладение коммуникативной компетенцией при условии личностно-деятельностного подхода в процессе иноязычной речевой деятельности.

SUMMARY

The project technique finds more and more wide application at training of foreign language. It is directed on realization of personal potential of the student during speaking another language speech activity, where takes place not subject-objective attitudes of the teacher and the student (as at traditional system), and subject-subject with dominating the consulting-coordinating function of the teacher. The project technique assumes mastering by the communicative competence under condition of personally-active approach during speaking another language speech activity.

Процесс формирования маскулинности и фемининности: анализ механизмов власти в образовательном пространстве вуза*

Е. Н. Млечко

аспирант кафедры философии и методологии
университетского образования РИВШ

Начиная с творчества Т. Адорно, М. Хоркхаймера, Г. Маркузе власть понимается в терминах обезличенности, невидимости, неосознанности, признается сила ее влияния на сознание отдельного человека и социум в целом. Наибольшую теоретическую разработку данный феномен получил в исследованиях М. Фуко, который рассматривал власть как «сложную сеть взаимоотношений, множественность отношений силы»; «власть – это не некий институт или структура, не какая-то определенная сила, которой некто был бы наделен: это имя, которое дают сложной стратегической ситуации в данном обществе» [1, с. 193].

Разработки философа оказались востребованы теоретиками гендерных исследований: изучение властных отношений позволило по-новому взглянуть на процессы формирования современного гендерного порядка. Были сделаны выводы о том, что функционирование властных отношений тесно связано с производством гендерных конструктов (маскулинности и фемининности) и гендерных идентичностей, а также то, что главную роль в этом процессе играют важнейшие институты социализации: семья, школа, вузы. Тем не менее, несмотря на очевидную связь власти и гендера, современные гендерные исследования в сфере образования основное внимание уделяют изучению гендерных конструктов и идентичностей без рассмотрения механизмов их создания и регулирования гендерного порядка. Это позволяет сделать вывод о том, что проблема власти в отечественной гендерологии является наименее разработанной.

В данной статье мы постараемся рассмотреть особенности функционирования властных отношений в образовательном пространстве вуза, их влияние на формирование гендерных конструктов и идентичностей.

Эмпирическую базу исследования составили, *во-первых*, протоколы не включенного наблюдения, составленные при посещении практических занятий по предметам социально-гуманитарного цикла четырех вузов Минска: БНТУ, БГПУ, БГУКИ и БГУ; *во-вторых*, учебные пособия для студентов вузов по предметам социально-гуманитарного цикла (выбор дисциплин был сделан на основе образовательного стандарта высшего образования I ступени «Цикл социально-гуманитарных дисциплин», утвержденного в 2006 г. [2]. Специфика объекта и предмета исследования обусловили использование различных методов: деконструкция, контент-анализ, структурно-функциональный метод, лингвистический анализ, методы описания, интерпретации и обобщения.

В литературе под образовательным пространством вуза понимается «образовательный континуум во всем многообразии его системных, процессуальных, ресурсных, субъектно-деятельностных, духовно-информационных составляющих» [3, с. 17]. Оно предполагает наличие в его контексте субъектов и взаимоотношений между ними в виде системы отношений или коммуникативных связей; это сфера одновременно протекающих материальных и интеллектуальных процессов в пространстве учебного заведения, внутри и вокруг которого складывается определенная система связей и культурных отношений.

Анализ показал, что в образовательном пространстве властные отношения существуют на двух уровнях: (1) институциональный уровень – физическое и временное пространство вуза, в котором происходит образовательный процесс (организация учебного пространства, времени, формы и методы обучения,

* Представлена навуковым кіраўніком **Ю. Ю. Гафаравай**, кандыдатам філасофскіх навук

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 16.06.2010.

педагогическая коммуникация); (2) языковой уровень – анализ прецедентных текстов педагогического дискурса.

Рассмотренные уровни образовательного пространства – институциональной и языковой – демонстрируют неравномерное воздействие властных отношений на образовательный процесс. Несмотря на кажущуюся однородность и общую маскулинную направленность (ориентация на мужской опыт, применение соревновательных, «мужских» методов обучения и форм организации учебного процесса), в среде учебного заведения возникают противоречивые требования по отношению к студентам:

Во-первых, современная система образования носит явно выраженный маскулинный характер. Особенно ярко он проявляется на институциональном уровне: в физическом и временном пространстве вуза, в определенной организации учебного процесса и контроля знаний, в установке на соревновательность, успех, достижения и лидерство, на получение высоких отметок как показателей профессиональной и личностной успешности. Функции, выполняемые участниками образовательного процесса, являются отражением неравнозначных статусов преподавателей и студентов: в них проявляют себя отношения власти, стремящиеся к нормализации, индивидуализации и иерархизации личностных и профессиональных качеств, а также их носителей. Нормализация как наиболее явная цель властных отношений, по М. Фуко, проявляется в стремлении привести обучаемых в соответствие образцам, в данном случае маскулинным. Как может показаться на первый взгляд, данный способ обучения должен положительно влиять как на юношей, так и на девушек, так как развивает необходимые для жизни качества лидера. На практике оказывается, что подобный стиль обучения негативно влияет и на тех, и на других, так как в действительности рассчитан на абстрактных, безликих «обучаемых». Различные статусные характеристики участников образовательного процесса требуют от студентов соблюдения дисциплины на занятиях, точного выполнения предписаний, внимательного и вдумчивого отношения к учебной деятельности, признания авторитета преподавателя, т.е. требуют тишины и послушания. Именно такое поведение общество трактует как «женское». Подобные требования мешают девушкам изменить отношение к себе, по-другому взглянуть на свои способности и взаимоотношения с людьми, так как навязывают им уже привычный с детства стереотип послушной, тихой и молчаливой девочки. Юноши же должны вести себя в соответствии с той моделью поведения, которая может вступать в противоречие с их представлениями о себе: от них требуют послушания, подчинения правилам и точного выполнения указаний. Это давление на гендерную идентичность вызывает внутренние противоречия, вынуждает вести себя двойственным образом: на занятиях они – чаще всего

сдержанные и исполнительные, в повседневной жизни могут проявлять негативные качества по отношению к окружающим, связанные с идеалом мужественности: упрямство, агрессия, нетерпимость [4, с. 89].

Во-вторых, языковой уровень образовательного пространства также носит маскулинный характер: анализ прецедентных текстов показал, что все категории анализа рассматривают в тексте, как правило, мужской опыт: женский опыт в текстах представлен в гораздо меньшей степени или отсутствует. В прецедентных текстах мужчины представлены активными субъектами как по отношению к окружающему миру, так и в отношении женщин, в противоположность этому женщина не занимает активной позиции по всем рассмотренным параметрам. Дискурс демонстрирует полное отчуждение женщин от власти и сферы принятия решений: эта деятельность представлена мужчиной. Женщины и мужчины занимаются различными видами деятельности – обслуживающий труд и инструментальный соответственно и делят, на первый взгляд, между собой сферы приватную и публичную. Однако женщины так же мало представлены в приватной, как и в публичной сфере: в текстах не рассматриваются привычно женские виды деятельности – домашний труд, воспитание детей, что позволяет сделать вывод о ценности для общества одних профессий и недооцененности других. Профессия и статус формируют определенные предпочтения: наиболее важными и нужными кажутся те виды деятельности, результаты которых социально ориентированы (например, политическая деятельность, умственный труд) или поддаются количественному измерению (производство), соответственно ценятся те профессии, которые приносят доход и общественное признание. Как отмечается в работе Д. Хубер, обязанности и роли в несовместимых и противоположных сферах деятельности имеют решающее значение в распределении материальных благ, власти и общественной значимости: «*в любом обществе наибольшие власть и престиж принадлежат людям, контролирующим распределение материальных ценностей за пределами семьи*» [5, с. 85].

Подобный дисбаланс отражается на отношении к носителям определенных профессий и видов деятельности. Характеристики, не связанные с полом, становятся его сущностными чертами, формируют иерархию и соподчиненность на уровнях и гендерного конструкта, и идентичности. Этим можно объяснить различные ценностные характеристики, которые предписываются женщинам и мужчинам: мужчины предстают как наиболее желательные члены общества в качестве защитников, кормильцев, сыновей и т. д., ценность женщины проявляется в дискурсе исключительно в качестве брачного партнера. Тексты демонстрируют различное отношение к ролям мужа и жены. К жене предъявляется больше требований, чем к мужу: ее роль представляется более важной

и сложной: она словно профессия, которой нужно учиться. Кроме того, в текстах прослеживаются неравнозначные статусные характеристики семейного положения женщин: статус замужних женщин выше по сравнению с незамужними, что, в свою очередь, указывает на ценность мужчины, рядом с которым женщина повышает свой статус. По-разному оценивается материнство и отцовство: женский опыт в качестве матерей в дискурсе не отражается, внимание привлекают только эссенциалистские по сути фразы вроде «женщина-мать», что подразумевает биологическую заданность роли. Отцовство, наоборот, выражено в социальных характеристиках: мужчина предстает не только как биологический отец, но в первую очередь как воспитатель, хранитель традиций, кормилец и защитник членов семьи.

Анализ маскулинности и фемининности в содержании прецедентных текстов показал, что, *во-первых*, четко видна разница в объемах отраженного в текстах мужского и женского опыта и отводимого женщинам и мужчинам социального пространства. Все рассмотренные области человеческой деятельности, будь то публичная сфера или частная, семейная, отражают мужской опыт и мужское видение мира. Женщины не имеют веса и влияния во внешней сфере — вместе с тем женский опыт в этой области в какой-то мере отражен в текстах. Мужчины в текстах являются основными действующими лицами: они руководят державами, ведут завоевательные или освободительные войны, изобретают виды деятельности, разрабатывают новые проекты в науке и технике, принимают решения, а также управляют своими домохозяйствами — женой и детьми, т. е. главенствуют во всех сферах деятельности. *Во-вторых*, женский опыт не представлен и в семейной сфере. Семью и родственные отношения представляет не мать и не жена, а отец (патриарх) и муж. Женщина оказывается «исключенной» из частной, семейной сферы тем, что не имеет влияния не только в качестве жены, но и матери. Материнство как специфический женский опыт в текстах не отражен [6, с. 107].

Это позволяет сделать вывод о том, что в текстах гендерные конструкты представлены неравнозначно. Мужской гендерный конструкт представлен с патриархатной точки зрения: механизмы власти создают модель маскулинности, чья активность ориентирована на профессиональную деятельность, представлена в публичной сфере (наука, политика, экономика). Маскулинность, согласно традиционным патриархатным канонам, включает в себя и семейное пространство, отцовство как необходимый компонент мужской идентичности, причем представлен его социальный аспект, т. е. рассматривается в контексте руководства, но не заботы.

Женский гендерный конструкт в текстах отражен неадекватно. Самые яркие женские характеристики — стереотипные высказывания о внешности и поведении женщин. Помимо отсутствия в содержании фемининности профессиональной, публичной сферы, в текстах отсутствует сфера, которую женщина, как ожидалось, будет представлять в первую очередь — семейная сфера и материнство. Несмотря на то, что, как мы отмечали выше, материнство является основой для разделения труда и дальнейшей социальной стратификации, в прецедентных текстах оно не представлено. Это можно объяснить патриархатными ментальными структурами, в которых фемининность и маскулинность оценивается исходя из одной классификации ценностей. Можно сделать вывод, что фемининность в прецедентных текстах не представлена, язык, которым написаны тексты, андроцентричен, представляет только мужскую точку зрения на культуру, где женщина предстает в роли «Другого», «Чужого», в роли объекта или игнорируется. Кроме того, андроцентричный язык «отказывает» и маскулинности в возможности реализоваться в сферах, несвойственных патриархатным канонам нормативной мужественности.

Можно подытожить, что модели фемининности и маскулинности, представленные в прецедентных текстах, во многом противоречат современным канонам гендерных конструктов: помимо традиционного содержания маскулинности (ориентация на профессию, отмежевание от «женского» и женщин, эмоциональная сдержанность и т. д.) в современные нормы, согласно исследованиям, входят и такие непривычные черты, как забота о внешности, стремление ярче проявлять свои чувства, новое понимание отцовства как специфично мужского опыта и возможность увидеть в ребенке себя самого [7–10]. Современное понимание фемининности также включает в себя характеристику, противоречащую традиционной женской роли — стремление реализовать себя в профессиональной, публичной сфере деятельности [11]. Налицо в некотором роде «смещение», взаимопроникновение гендерных конструктов, что свидетельствует об определенных культурных процессах, однако изменения современных гендерных моделей не отражаются в содержании прецедентных текстов. На наш взгляд, это можно объяснить двумя причинами:

- медленными темпами формирования нового сознания с учетом современного развития общественных и культурных форм, а также обусловленностью содержания гендерных конструктов не столько авторским видением, сколько самим подходом к истории, науке и культуре в целом.

- особенностями функционирования языка: по утверждению Э. Сепира, скорость изменения форм и структур языка и темпы культурных трансформаций во многом не совпадают: «формы языка более адекватно отражают состояние прошлых стадий

культуры, нежэлі ёе савярэняное састаяня...фармы языка не могуць змяняцца так жае бясстро, як саотваствующыя фармы культуры» [12, с. 283].

В-третых, в процессе анализа образовательного пространства вуза нами были зафиксированы противоречия и на институциональном, и на языковом уровне. На институциональном уровне, несмотря на общую маскулинную направленность образовательного пространства (физическое и временное пространство вуза, формы и методы обучения) педагогическая коммуникация в целом не имеет ярко выраженного маскулинного характера. Преподавание носит гендерно-нейтральный характер: гендерные конструкты в речевом взаимодействии на практических занятиях по предметам социо-гуманитарного цикла практически не представлены. Преподаватели не заостряют внимание на гендерных ролях, обязанностях, из них вытекающих, на содержании маскулинности и фемининности. Анализ выявил определенную долю андроцентризма языка, которым пользуются преподаватели, но это объясняется существующими языковыми структурами, а не личными предпочтениями. В общении со студентами преподаватели в основном используют эгалитарный либо фемининный стили, маскулинный стиль используется гораздо реже. Использование более демократичных эгалитарного и фемининного стилей, включающих в себя построение процесса обучения в форме диалога с большим количеством вопросов по ходу занятия, стимулирование учебной деятельности репликами-реакциями, выражением эмоций, привлечением личного преподавательского опыта в процессе общения, а также учитывающих психологический настрой студенческой аудитории и личное мнение каждого (каждой) из студентов (студенток) позволяет отойти от привычных жестких стилей обучения, создать комфортный психологический климат в аудитории и, как результат, добиться более высокого уровня знаний.

Другими словами, несмотря на общую направленность на одностороннюю коммуникацию в существующих методах обучения (на лекции информацию транслирует преподаватель, на семинарах – студенты), смешанный тип коммуникации (эгалитарный) позволяет включить элементы многосторонней коммуникации. Он позволяет добиться большей демократичности и раскованности на занятиях, что положительно влияет на образовательный процесс.

На языковом уровне образовательного пространства противоречие выражается в том, что, несмотря

на сохраняющуюся патриархатность содержания образования, все большее количество учебных пособий по предметам социально-гуманитарного цикла включают в себя целые разделы, посвященные таким непривычным для традиционного образования темам как гендерные различия (раздел «Социальная структура общества», статьи Н. В. Курилович «Социальный аспект маскулинности» и С. Н. Буровой «Гендерные аспекты подготовки молодежи к браку и семейной жизни» [13], трактовка гендера в социологическом знании (раздел «Гендерная социология» (Л. Г. Титаренко) [14]), история феминистских движений [14, с. 214–216], концепции теоретиков феминизма [15, с. 137–138].

Выявленные нами противоречия, на наш взгляд, являются результатом феминизации высшей школы и академической науки. Изменение профессорско-преподавательского состава вузов г. Минска с приходом большого количества женщин-преподавателей повлекло за собой смену стилей педагогической коммуникации в студенческой аудитории с маскулинного на фемининный и эгалитарный. Кроме того, женщины-ученые все чаще являются авторами, соавторами либо редакторами учебных пособий для вузов, в содержании которых, как мы отмечали выше, стали обсуждаться проблемы, связанные с полом и (или) гендером.

Это явление является отражением процесса взаимодействия двух субкультур в рамках образовательного пространства вуза: маскулинной и фемининной. Они выступают проявлением существующих в современном обществе мужской и женской субкультур, для которых характерны различные интересы, приоритеты, жизненные ориентации, способы выражения чувств и эмоций. Эти различия имеют социальную природу, основываются на определенных представлениях и выражаются в существовании доминантных гендерных конструктов (маскулинности и фемининности) и гендерных идентичностей.

Маскулинная направленность образовательного пространства вуза, проявляющаяся в особенностях физического и временного пространства, традиционных формах и методах обучения, в немалой степени реализуется и в педагогической коммуникации: маскулинные стратегии весьма активно используются в образовательном процессе. Нельзя не учитывать их направляющую, регулирующую роль в процессе занятий, однако дисциплинарные замечания, наставления, приказы и безапелляционные заявления не способствуют, на наш взгляд, успешной совместной работе преподавателей и студентов. Применение фемининных стратегий (эмоциональность, диалогичность, гибкость в общении), носителями которых в большинстве своем являются женщины, позволяет изменить не только способ коммуникации в сту-

денческой аудитории (стили общения), содержание преподаваемых знаний, но и формы и методы обучения, применяя разработки критической педагогики: тренинги, сценарные и ролевые игры, эвристические диалоги и др. В этом контексте маскулинная направленность образовательного пространства выполняет роль доминирующей культуры по отношению к фемининной субкультуре. Можно предположить, что с течением времени взаимодействие маскулинной и фемининной субкультур позволит сформировать новый тип образовательного пространства вуза – эгалитарный.

Результаты исследования представляют как теоретическую, так и практическую ценность. Полученные результаты являются определенным вкладом в разработку проблемы власти, форм ее существования, механизмов функционирования; в понимание специфики маскулинности и фемининности, особенностей создания и функционирования гендерных конструктов; могут способствовать дальнейшему изучению системы образования как части культуры, разработке форм и методов обучения, новых концепций содержания образования и коммуникативных стратегий. Выводы могут представлять интерес при изучении указанных проблем в таких отраслях знания как культурология, философия образования, теория коммуникации, педагогика, психология, лингвистика, в гендерных исследованиях, а также при подготовке курсов, написанию пособий и методической литературы по указанным дисциплинам. Кроме того, полученные выводы могут стать стимулом для пересмотра содержания учебных пособий для вузов по предметам социально-гуманитарного цикла и разработке новых интерактивных методов обучения.

Список литературы

1. Фуко, М. Воля к знанию / М. Фуко // Воля к истине: по ту сторону знания, власти и сексуальности. Работы разных лет / М. Фуко; сост., пер. с фр., коммент. и послесл. С. Табачниковой. – М.: Касталь, 1996. – С. 97–268.
2. Образовательный стандарт. Высшее образование I степени. Цикл социально-гуманитарных дисциплин: РД РБ

02100.5.227 – 2006. – Печ. 2006. – IV. – Минск: Мин-во образования Респ. Беларусь, 2006. – 26 с.

3. Самарханова, Э. К. Организация единого образовательного пространства в высшем учебном заведении: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Э. К. Самарханова; Волж. гос. инженерно-педагогический ун-т. – Н. Новгород, 2006. – 47 с.

4. Млечка, А. М. Канструяванне гендэрных ідэнтычнасцей у адукацыйнай прасторы ВНУ / А. М. Млечка // Весці БДПУ. Сер. 2. Гісторыя. Філасофія. Паліталогія. Сацыялогія. Эканоміка. Культуралогія. – 2009. – № 1. – С. 87–90.

5. Хубер, Д. Теория гендерной стратификации / Д. Хубер // Антология гендерных исследований: сб. переводов / сост. и коммент.: Е. И. Гапова, А. Р. Усманова. – Минск: Пропилей, 2000. – С. 77–98.

6. Млечка, А. М. Жаночы і мужчынскі вопыт ў педагагічным дыскурсе вышэйшай школы / А. М. Млечка // Роднае слова. – 2010. – № 1. – С. 106–108.

7. Кон, И. Отцовство как компонент мужской идентичности [Электронный ресурс] / И. Кон. – 2006. – Режим доступа: <http://arhipelag.ru/authors/kon/?library=2737>. – Дата доступа: 15.12.2009.

8. Бадентэр, Э. Мужская сущность / Э. Бадентэр; пер. с фр. – М.: Новости, 1995. – 304 с.

9. Bird, S. Welcome to the Men's Club: Homosociality and the Maintenance of Hegemonic Masculinity / S. Bird // Gender and Society. – 1996. – Vol. 10, № 2. – P. 120–132.

10. Ушакин, С. «Человек рода он»: футляры мужественности / С. Ушакин // Вопр. философии. – 2005. – №7. – С. 34–56.

11. Липовецкий, Ж. Третья женщина: неизбежность и потрясение основ женственности / Ж. Липовецкий. – СПб.: Алетейя, 2003. – 512 с.

12. Сепир, Э. Язык и среда / Э. Сепир // Избранные труды по языкознанию и культурологии / Э. Сепир. – 2-е изд. – М.: Прогресс, 2001. – С. 270–284.

13. Социология: учеб. пособие и практикум / под. общ. ред. С. В. Лапиной – Минск: Акад. упр. при Президенте Респ. Беларусь, 2001. – 352 с.

14. Социология: учеб. пособие для студентов вузов / А. Н. Елсуков [и др.]; под общ. ред. А. Н. Елсукова. – 4-е изд., стереотип. – Минск: ТетраСистемс, 2003. – 544 с.

15. Основы психологии и педагогики / С. В. Овдей [и др.]; под общ. ред. С. В. Овдей. – Минск: Акад. упр. при Президенте Респ. Беларусь, 2006. – 278 с.

АННОТАЦИЯ

Рассматривается проблема функционирования властных отношений в образовательном пространстве вуза. Автор анализирует механизмы власти на двух его уровнях: институциональном (физическое и временное пространство вуза, в котором происходит образовательный процесс (организация учебного пространства, времени, формы и методы обучения, педагогическая коммуникация) и языковом (прецедентные тексты педагогического дискурса). В процессе анализа была выявлена противоречивость образовательного пространства по отношению к студенческой аудитории, что объясняется существованием маскулинной и фемининной субкультур, обладающих свойственными им стратегиями обучения и коммуникации.

SUMMARY

This article analyses power relations in higher educational space, using gender theory. Educational space has two levels: institutional and linguistic. Power relations on these levels produce contradictory requirements to a student's auditorium. We explain this contradiction by function of two subcultures (masculine and feminine) in higher educational space.

Творческая образовательная среда как условие адаптации студентов-сирот к обучению в вузе*

Е. А Юркевич,
преподаватель МГЛУ

Одной из сложных и ключевых проблем педагогической теории и практики является проблема адаптации личности и ее развития в специально организованных условиях. Адаптация является динамичным, длительным и сложным процессом. При этом личность необходимо рассматривать с разных точек зрения: биологической, психологической, социальной, используя при этом методы научных междисциплинарных исследований.

Неумение справиться с новой жизненной ситуацией влечет за собой неуспешность деятельности, что в свою очередь приводит к эмоциональному дискомфорту. Процесс адаптации происходит постоянно. В первую очередь, потому, что психическое развитие – процесс непрерывный, продолжающийся всю жизнь, поэтому, переходя от одной точки развития к другой, мы автоматически переходим от одного фрагмента адаптации к другому, и личностное развитие можно рассматривать как череду адаптаций. Во-вторых, изменения окружающей среды так стремительны, что человек вынужден постоянно искать новые возможности для взаимодействия со средой.

Некоторые моменты возрастного развития являются особенно сложными в плане адаптации. Это, в первую очередь, моменты освоения новых видов деятельности и включения в иную социальную среду. Начало обучения в вузе – один из таких периодов. Именно студенческий возраст (17–22 года) по психологическим показателям является наиболее активным возрастом, так как на данном этапе происходит профессиональное становление, формируются ценностные образования, определяющие жизненные цели и смыслы. К этому необходимо добавить современную ситуацию с нарастающей скоростью перемен, которая в свою очередь делает более интенсивными, более напряженными процессы адаптации студентов в образовательной среде вуза.

Анализу трудностей адаптации к вузу посвящены многочисленные работы, обозначающие круг проблем, которые студенты часто не могут разрешить самостоятельно. Социально-педагогические и психологические аспекты адаптации студентов стали предметом исследования Д. А. Андреевой, Н. А. Березовина, Н. Ф. Головановой, М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович, В. А. Караковского, И. С. Кона, Л. Ф. Мирзаяновой, П. А. Просецкого и других исследователей. Однако считаем, что вопросы помощи студентам-сиротам в процессе адаптации рассматриваются недостаточно. Сегодня не существует убедительного ответа на вопрос, как помогать студентам-сиротам в преодолении адаптационных барьеров.

Особый интерес, на наш взгляд, заслуживает точка зрения С. Г. Рудаковой при решении данной проблемы [1]. Она считает, что интенсивность адаптационных процессов определяют три параметра:

- 1) уровень актуального развития личности;
- 2) трудности и вызовы окружающей среды;
- 3) уровень личностной активности и целеустремленности.

Первые два параметра определяют величину адаптационного барьера, который необходимо преодолеть. Уровень личностной активности и целеу-

* Представлена навуковым кіраўніком **Дронь М. І.**, кандыдатам педагагічных навук

стремленности характеризует ту «силу», благодаря которой, если она достаточна, возможно, преодоление адаптационного барьера, или возникает дистресс, если она недостаточна. Таким образом, успешное преодоление адаптационных барьеров возможно двумя путями: уменьшением самого адаптационного барьера; увеличением адаптационного потенциала личности.

Основываясь на анализе научной психолого-педагогической литературы и из опыта практической деятельности, мы пришли к выводу, что успешность адаптации студента-сироты зависит от двух основных факторов – от особенностей индивида и от особенностей образовательной среды, где происходит процесс адаптации.

Прежде всего, остановимся на необходимости изучения особенностей влияния среды на процесс адаптации, личностное развитие в условиях обучения в вузе.

Одним из первых исследователей среды и ее влияния на качество образования был С. Т. Шацкий. По его мнению, смысл образования проявляется через свободу творчества преподавателя, студента, подготовку их в условиях специально создаваемой среды. Идея влияния специально организованной среды на педагогический процесс была развита и реализована в образовательной практике А. С. Макаренко, уделявшего внимание как объективным, так и субъективным характеристикам среды.

Образовательная среда высшего учебного заведения представляет собой педагогический феномен сложной природы, многокомпонентный и многоуровневый. Термин «образовательная среда» стал широко употребляться не только учеными, но и педагогами и психологами, использоваться в нормативных документах образования (например, отраслевая научно-техническая программа «Развитие содержания, методов и средств обучения и воспитания в современной образовательной среде» на 2009–2011 гг.) сравнительно недавно.

Образовательная среда – понятие, которое в последнее десятилетие широко используется при обсуждении и изучении проблем образования и воспитания. Понятие, однако, содержательно не устоявшееся, разнообразно трактуемое.

Анализ литературных источников по проблеме позволил выявить следующие подходы к понятию «образовательная среда»:

- совокупность условий организации опыта в образовании [2];
- социально-деятельностный институт, институтирующий ментальные сообщества, реализующие образовательные функции и преследующие образовательные цели во всех сферах социокультурной практики [3];

• совокупность социальных, культурных, а также специально организованных в учреждении образования психолого-педагогических условий, в результате взаимодействия которых с индивидом происходит становление личности [4];

• продукт активности ее субъектов: чем более зрелыми, самостоятельными, креативными будут участники образовательного процесса, тем больший развивающий потенциал будет у среды, создаваемой ими [5];

• система влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении [6];

• совокупность всех возможностей обучения, воспитания и развития личности, причем возможностей как позитивных, так и негативных [7].

Мы придерживаемся мнения, что образовательная среда является таким окружением субъекта, в котором создаются условия для формирования активной личности, в частности, создание в рамках объективно существующей образовательной среды высшего учебного заведения таких условий, при которых возможна успешная адаптация студентов-сирот.

В образовательной среде высшей школы можно выделить ряд особенностей [8; 9]:

• вузовская среда характеризуется наличием специфических для учащейся молодежи факторов, связанных с учебной нагрузкой. Так, обучение в высшей школе требует от студентов значительного интеллектуального, информационного, психоэмоционального напряжения (например, в ситуации экзамена), которое сопровождается низкой двигательной активностью;

• с периодом обучения в вузе сопряжена проблема межличностных отношений, так как это этап активного вхождения в социальную среду. Социальная адаптация сопровождается действиями, направленными на получение признания и высокого статуса в группе, причем попытки завоевания своего места среди ровесников часто связаны с рискованным поведением. Разнородность студенческого коллектива создает дополнительные сложности социальной адаптации. Среди стрессовых причин, связанных с взаимоотношениями в группе, наиболее часто встречаются психологическая несовместимость между членами группы из-за различного уровня знаний и учебной подготовки; особенности черт характера; отсутствие совместной продуктивной деятельности членов группы, что приводит к эмоциональной депривации и нарушению межличностных отношений в студенческой группе; низкому социально-коммуникативному развитию студентов;

• *обучение в вузе является решающим периодом становления личности, так как происходящие за годы учебы важные события и решения, к которым приходит каждый студент, оказывают заметное влияние на его жизнь и профессиональную карьеру. Поэтому существующая необходимость личностного самоопределения в будущей профессиональной среде может сопровождаться рядом негативных переживаний.*

Перечисленные особенности образовательной среды высшей школы свидетельствуют о том, что обучение в вузе сопровождается рядом специфических особенностей, которые в совокупности могут явиться мощным фактором риска. Образовательная среда вуза – это не только учебный процесс, но и условие личностного роста и самореализации, формирования социально-психологической грамотности.

С тех пор, как образовательная среда стала предметом педагогических и психологических исследований, были выделены уровни образовательной среды, описана ее структура, функции, субъекты, разработаны параметры ее экспертизы, проведены исследования социального аспекта [9].

Характерной особенностью влияющей на процесс адаптации в образовательной среде вуза является индивидуально-психологическая разнородность контингента обучающихся студентов, их различного адаптационного потенциала. В первую очередь, различие по виду и уровню развития проявленных и потенциальных возможностей студентов к развитию своих способностей в широком диапазоне от телесной сферы (физическое развитие) до подлинных образцов художественного творчества. Это предъявляет к вузовской образовательной среде особые требования: учебные программы и технологии педагогической работы, уже не могут быть ориентированы строго на определенный вид и уровень развития способностей студентов. Напротив, они должны создавать условия для обучения и развития студентов как с проявившимися и достаточно развитыми способностями, так и студентов испытывающих трудности в образовательной среде вуза.

Иначе говоря, речь идет о необходимости создания образовательной среды, которая обеспечила бы каждому студенту, в том числе и студенту-сироте возможность проявить заложенное в нем от природы творческое начало и сформировать у себя способность быть субъектом развития своих способностей и субъектом процесса своей адаптации к постоянно меняющимся условиям.

У человечества слишком много примеров того, как в благоприятной казалось бы, обстановке форми-

руются ущербные личности. Вместе с тем порой нередко и в не очень благоприятных условиях формируются личности полноценные, яркие, творческие. Дело в том, что направленность и эффективность процесса развития личности зависит, с одной стороны, от внешних условий, от той среды существования, жизнедеятельности, в которую она включена в силу необходимости или собственного выбора. А с другой стороны – от ее стремления стать личностью, понять и выразить себя как личность в непрерывно меняющихся условиях.

Многие отечественные исследователи отмечают, что процесс адаптации проходит, не всегда успешно, а деятельность образовательных учреждений порой может иметь негативный характер. Это говорит о том, что не всякая образовательная среда способствует успешному протеканию процесса адаптации, социально личностному и культурному росту студента-сироты. Что в свою очередь приводит, к большому количеству отчислений студентов данной категории еще в самом начале обучения [10].

В связи с этим на современном этапе выделяются типы образовательных сред, классифицируемые на основе такого признака как особенности или тип личности, которая «образовывается» (от слова «образование») в той или иной образовательной системе или среде. Поэтому, как нам видится в первую очередь необходимо проанализировать, какие типы образовательных сред могут способствовать эффективности процесса адаптации студентов-сирот. Для содержательной оценки возможностей различных типов образовательных сред можно использовать такие характеристики, как активность и свобода студентов, а также пассивность и зависимость в осуществлении различных видов деятельности.

Типологизация образовательных сред были представлены в трудах: А. И. Артюховой, И. Л. Васюкова, А. Н. Волкова, Я. Корчака, Ю. Н. Кулюткина, П. Ф. Лесгафта, В. И. Слободчикова, С. В. Тарасова, В. А. Ясвина и др.

Исходя из типологии Я. Корчака, который еще в 1919 г., в своей работе «Как любить ребенка» дал характеристику четырех типов «воспитывающей среды»: догматическая, идейная, безмятежного потребления, внешнего лоска и карьеры [11]. В приложении к вузу, можно предполагать, что догматическая среда способствует формированию зависимого и пассивного студента; идейная – свободного и активного; безмятежного потребления – свободного и пассивного; карьерная среда – активного, но зависимого.

П. Ф. Лесгафтом было выделено шесть «школьных типов», которые без труда можно встретить и в стенах любого вуза: «лицемерный», «честолюбивый», «добродушный», «забитый-мягкий», «забитый-злостный», «угнетенный» [11].

В. А. Ясвин модернизировал типологию Я. Корчака к современным условиям. В его известной «векторной модели» в системе координат «свобода – зависимость» и «активность – пассивность» располагаются четыре образовательные среды: догматическая, карьерная, безмятежная и творческая. Исследователь строит упомянутую выше «векторную модель», с обозначением осей, фиксирующих направленность образовательной среды. Так, творческая образовательная среда условно обозначена осью «активность/свобода», безмятежная образовательная среда – «пассивность/свобода», карьерная образовательная среда – «активность/зависимость», а догматическая – «пассивность/зависимость» [6].

Сущность названия осей в модели В. А. Ясвина мы раскрываем следующим образом: активность представляется как осознание собственных целей; пассивность – как подчинение и содействие целям других; зависимость проявляется в понимании блага и правильной жизни согласно непрекаемым авторитетам; свобода – в праве личного выбора понимать, что есть благо.

Опираясь на исследования личностных типов образовательной среды В. А. Ясвина мы выделили следующие типы образовательной среды вуза: догматическая, карьерная, безмятежная и творческая.

Образовательная среда догматического и безмятежного типов определяется как способствующая интеллектуальной пассивности личности. В этом случае взаимодействие студента-сироты и среды осуществляется по субъект-объектной схеме, когда среда выступает в качестве фактора, активно воздействующего на студента, а последний выступает в качестве объекта, принимающего это воздействие. При этом пассивная адаптация к среде, обеспечивает только внешний комфорт и не ведет к раскрытию личностного потенциала. Часто студент-сирота даже не пытается мобилизовать внутренние резервы в процессе адаптации, а сразу взывает к помощи из внешней среды. Однако помощь, оказанная извне, может носить как конструктивный, так и деструктивный характер.

В. А. Сластенин [13] справедливо замечает, что в случаях, когда адаптационный потенциал личности недостаточен для успешного приспособления в новой среде и его не удастся расширить должным образом за требуемое время, возникает необходимость в психолого-педагогической помощи. В этой ситуации приходится ограничивать давление окружающей среды, создавать «теплые условия», если это возможно, и таким образом искусственно снижать уровень адаптационного барьера. Но постоянная внешняя помощь не способствует наработке адаптационного опыта, провоцирует выученную беспомощность в любой новой ситуации, когда

студент-сирота ждет помощи извне и не опирается на свои собственные ресурсы.

Образовательная среда карьерного и творческого типов в свою очередь формируют интеллектуальную активность личности. В этом случае взаимодействие и взаимовлияние студента-сироты и среды осуществляется по субъект-субъектной схеме. При этом происходит активная адаптация к среде, предполагающая расширение поля деятельности и сознания личности, что значительно повышает адаптационный потенциал личности.

В этом случае среда служит субъективным средством развития студента-сироты, который сможет самостоятельно выстроить для себя образовательную среду вуза по своим интересам и потребностям.

Исходя из этого, возникает следующая задача – найти тип образовательной среды, способствующий эффективности процесса адаптации студентов-сирот к условиям обучения в вузе.

По нашему мнению, таким типом может служить творческая образовательная среда, включающая:

- *социальный статус вуза (его цели, мировоззренческие основы, стратегия образовательной деятельности);*
- *объем, структуру и направленность содержания образования, определяемые государственным стандартом;*
- *взаимосвязь традиционных и инновационных технологий в процессе обучения и воспитания;*
- *качество образовательного процесса, которое обусловлено общей культурой, профессиональным мастерством и масштабом личности педагогов;*
- *взаимосвязь учебной, внеучебной и научно-исследовательской работы субъектов образовательного процесса;*
- *учебно-материальную базу университета, условия жизнедеятельности студентов.*

Образовательная среда вуза создает условия для творческого развития субъектов образования если:

- *она построена на принципах открытости, активности, самоорганизации, взаимодействия всех участников образовательного процесса, развития ее возможностей за счет внесения нового в структурные компоненты среды учреждения;*
- *она носит личностно-ориентированный характер и предоставляет возможность для удовлетворения потребностей студента.*
- *студент является активным ее компонентом.*

В свою очередь творческая образовательная среда вуза будет способствовать эффективности процесса адаптации студентов-сирот если:

- *максимально использован потенциал образовательной среды;*
- *активно будут внедряться в учебно-воспитательный процесс социально-педагогические технологии поддержки и сопровождения.*

В заключении можно сделать следующие выводы:

- *проблема адаптации студентов-сирот на сегодняшний день должным образом не решена, остается до конца неясным, как процесс адаптации протекает в разных педагогических системах и как он должен организовываться с учетом специфики различных образовательных сред;*
- *успешность адаптации зависит от характеристик образовательной среды и от индивидуальных особенностей студента-сироты. Чем сложнее среда, чем больше отличие ее от привычной образовательной среды предыдущего места обучения, чем больше связано с ней изменений, тем труднее проходит процесс адаптации;*
- *процесс адаптации студентов-сирот будет эффективным при условии трансформации мультикультурной среды вуза в творческую развивающую среду, позволяющую обеспечить развитие студента как конкурентноспособной личности, готовой к саморазвитию, самосовершенствованию, самореализации, творческому и профессиональному самоопределению.*

Список литературы

1. Рудакова, С. Г. Психолого-педагогическое сопровождение адаптации студентов в вузе: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.00 / С. Г. Рудакова. – Биробиджан, 2005. – 23 с.
2. Корбут, А. М. Образовательная среда как пространство культуропорождения / А. М. Корбут // Университет как центр культуропорождающего образования. Изменение форм коммуникации в учебном процессе / под ред. М. А. Гусаковского. – Минск: БГУ, 2004. – С. 134–142.
3. Кошель, Н. Н. Категории «единое образовательное пространство» и «единая образовательная среда» в практике по-

слединного образования / Н. Н. Кошель // Стратегические приоритеты развития послединого образования: сб. науч. ст. / редкол.: проф. А. И. Жук (гл. ред.) [и др.]. – Гродно: ГрГУ, 2005. – С. 150–160.

4. Кулюткин, Ю. Н. Образовательная среда и развитие личности / Ю. Н. Кулюткин, С. В. Тарасов // Новые знания. – 2001. – № 1. – С. 6–7.

5. Иванов, Д. В. Психолого-педагогические подходы к исследованию образовательной среды / Д. В. Иванов // Мир психологии. – 2006. – № 4. – С. 22–30.

6. Ясвин, В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В. А. Ясвин; под ред. В. П. Лебедевой, В. И. Панова. – М.: ЦКФЛ РАО, 1997. – 248 с.

7. Дерябо, С. Д. Диагностический анализ эффективности образовательных сред / С. Д. Дерябо; под ред. В. П. Лебедевой, В. И. Панова. – М.: Молодая гвардия, 1997. – 215 с.

8. Просецкий, П. А. Психологические особенности адаптации студентов нового приема к условиям обучения в вузе / П. А. Просецкий // Комплексная проблема профориентации, адаптации и повышения квалификации. – Минск, 1976. – С. 124–128.

9. Дронь, М. И. Концептуальные основы развития образовательных систем в условиях перехода к информационному обществу / М. И. Дронь // Весці Мазыр. дзярж. пед. ун-та. – 2009. – № 1. – С. 101–105.

10. Артюхина, А. И. Образовательная среда высшего учебного заведения как педагогический феномен : (на материале проектирования образовательной среды медицинского университета): автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / А. И. Артюхина; Волгоград. гос. пед. уни-т. – Волгоград, 2007. – 40 с.

11. Кобринский, М. Е. Социально-педагогическая поддержка детей в условиях депривации / М. Е. Кобринский. – Минск: НИО, 2001. – 276 с.

12. Васюков, И. Л. Экспертиза образовательной среды вуза [Электронный ресурс] / И. Л. Васюков, А. Н. Волков. – 2004. – Режим доступа: <http://www.proza.ru/texts/2004/12/26-143.html>. – Дата доступа : 26.05.2010.

13. Сластенин, В. А. Педагогика: инновационная деятельность / В. А. Сластенин, Л. С. Подымова. – М.: Магистр, 1997. – 224 с.

АННОТАЦИЯ

В статье поднимается актуальная проблема адаптации сирот в условиях высшего профессионального образования. Делается вывод, что успешность адаптации зависит от характеристик образовательной среды и от индивидуальных особенностей студента-сироты. Устанавливаются четыре личностных типа образовательной среды вуза: догматическая, безмятежная, карьерная, творческая. По мнению автора, важным условием процесса адаптации является творческая образовательная среда вуза, способная обеспечить различные траектории личностного развития студентов - сирот.

SUMMARY

In this article a burning issue of orphans adaptation in the conditions of technical education is raised. The conclusion is that the success of adaptation depends on the qualities of an educational surroundings and individual peculiarities of orphan student.

Факторы риска профессиональной деформации у педагогов*

В. А. Кулинкович,
преподаватель Барановичского
государственного университета

Среди многообразных видов социальной деятельности особое место занимает профессиональная деятельность, образующая основную форму активности личности. Для большинства людей именно этот вид деятельности предоставляет большие возможности для удовлетворения их потребностей, обнаружения творческого потенциала, самоактуализации. Однако профессия нередко вынуждает организм работника сопротивляться действию различных влияний, обусловленных сущностью самой профессии, к которым относятся как внешние раздражители, так и специфика выполняемой деятельности.

Проблема профессионального становления личности является отражением более общей проблемы соотношения личности и профессии в целом. Существует две основных парадигмы этого взаимодействия. Первая заключается в отрицании влияния профессии на личность. Приверженцы этого подхода исходят из традиционного, идущего от древнегреческой идеалистической философии тезиса об изначальной «профессиональности» человека. Это означает, что, выбрав профессию, личность не изменяется на пути ее освоения и осуществления трудовых функций.

Вторая парадигма взаимодействия профессии и личности характерна для большинства зарубежных и отечественных психологов (В. Д. Шадриков, Т. В. Кудрявцев, К. А. Абульханова-Славская, Ю. П. Поваренков, Е. А. Климов). Она заключается в признании факта влияния профессии на личность и изменения личности в ходе профессионального развития.

Профессиональное развитие является неотъемлемой частью профессионализации личности. Оно начинается на стадии освоения профессии и продолжается на последующих этапах. Более того, оно не заканчивается на стадии самостоятельного выполнения деятельности, а продолжается вплоть до полного отхода человека от дел, приобретая специфическую форму и содержание. Исследования показывают, что в процессе профессионализации происходит перестройка представлений о личностных особенностях профессионала в направлении наполнения его личности профессиональным содержанием. То есть, личность, постепенно профессионализируясь, начинает приобретать специфические для данного вида профессии качества и начинает смотреть на других людей, на себя и окружающий ее мир через призму профессии.

На наш взгляд не вызывает сомнения тот факт, что любая профессиональная деятельность, помимо физических и психологических особенностей имеет основанием личностные качества, содействующие успеху деятельности человека. В первую очередь это относится к профессиям, где объектом профессиональной активности человека выступает другой человек, и взаимодействие «человек — человек» зависит от качеств того и другого. Профессию педагога относят к профессиям высшего типа по признаку необходимости постоянной рефлексии на содержание предмета своей деятельности. Таким образом, не вызывает сомнения то, что педагог должен обладать определенной суммой каких-то высоких личностных качеств. Педагогическая литература полна попыток обозначить качества, без которых нет успеха педагогической работы. Они обычно заканчиваются перечислением достоинств современного культурного человека, таких как гуманизм, честность, справедливость, трудолюбие и прочие столь же прекрасные черты достойного человека, но не являющиеся производными

* Представлена навуковым кіраўніком **В. В. Беланоўскай**, кандыдатам псіхалагічных навук

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 04.06.2010.

определенной профессии. На наш взгляд к профессионально важным качествам личности профессионала вообще и педагога в частности можно отнести пять базовых личностных характеристик:

- *нейротизм, как тенденцию или спокойного и уравновешенного отношения к своей профессиональной деятельности или ее восприятие как источника постоянного стресса;*
- *экстраверсию, как тенденцию к общительности и активности или к сдержанности, неторопливости и трудолюбию;*
- *открытость опыту, как тенденцию принимать и поддерживать новые идеи или вести себя традиционно, общепринятым способом;*
- *способность к сотрудничеству, как тенденцию иметь благоприятные отношения с другими людьми или соперничать и конкурировать;*
- *добросовестность, как тенденцию проявлять ответственность и добросовестность в работе или низкую требовательность к себе.*

Выделение данных личностных характеристик основано на теоретической концепции, известной как «Пятифакторная модель личности», которая за последнее время получила широкое распространение, как в теоретических, так и в прикладных областях психологии.

Проблема влияния педагогической деятельности на формирование личности педагога периодически рассматривается в работах многих исследователей, но до настоящего времени остается актуальной и недостаточно изученной. От профессиональных и личностных особенностей учителя зависит не только качество обучения, но и развитие личности ученика. Учитель, воспитывая новое поколение, сам оказался в достаточно трудном положении, так как в современном обществе профессия только декларируется как актуальная и значимая [4].

Профессия учителя является одним из наиболее интеллектуально и эмоционально напряженных видов профессиональной деятельности. А. К. Маркова, говорит о том, что для работы преподавателя характерен высокий уровень стрессогенности. Она выделяет информационный стресс, возникающий в ситуациях информационных перегрузок, когда человек не справляется с задачей, не успевает принимать верные решения в требуемом темпе при высокой

степени ответственности за их последствия; и эмоциональный стресс, когда под влиянием опасности, обид возникают эмоциональные сдвиги, изменения в мотивации, характере деятельности, нарушения двигательного и речевого поведения [3].

Со стороны социума к педагогам в большей степени, чем к представителям других профессий типа «человек-человек», часто предъявляются повышенные требования к качеству деятельности в условиях заниженной социальной и материальной оценки труда, что приводит к падению престижа профессии, «оттоку кадров», количественному и качественному снижению уровня жизни преподавателей.

В связи с этим профессия педагога как никакая другая обуславливает в процессе формирования личности профессионала появление личностных деструкций. К ним относят появление самых разных профессиональных деформаций или специфических состояний, например психического выгорания. В случае появления профессиональных деструкций происходит нарушение цельности личности, и Я-профессиональное выходит в область Я-личностного.

На наш взгляд, формирование профессиональной деформации личности определяется качествами самой личности и особенностями ее смысложизненных ориентаций.

В нашем исследовании для выявления уровня профессиональной деформации и ее отдельных характеристик использовалась методика, разработанная В. Е. Орлом и С. П. Андреевым. Как считают авторы методики, под этим феноменом следует понимать воздействие профессии на психологические характеристики человека, затрудняющие его поведение в повседневной («непрофессиональной») жизни и, в конечном итоге, влияющее на эффективность профессиональной деятельности. Методика позволяет диагностировать такие компоненты профессиональной деформации как авторитарность, ригидность и некритичность [1].

В проведенном нами эмпирическом исследовании принимало участие 85 педагогов различных типов образовательных учреждений, разного возраста и пола, со стажем педагогической деятельности от 1 года до 35 лет и с различным уровнем образования. По результатам проведения исследования испытуемые

Таблица 1

Выраженность личностных характеристик у педагогов с различным уровнем профессиональной деформации, %

Группы испытуемых	Нейротизм		Экстраверсия		Открытость опыту		Сотрудничество		Добросовестность	
	ВУ	НУ	ВУ	НУ	ВУ	НУ	ВУ	НУ	ВУ	НУ
Педагоги с высоким уровнем профессиональной деформации	66	34	39	61	43	57	46	54	54	46
Педагоги с низким уровнем профессиональной деформации	42	58	56	44	61	39	42	58	54	46

были разделены на две группы: с низким и высоким уровнем сформированности данного феномена.

Известно, что удовлетворенность человеком своей профессиональной деятельностью и общая эффективность его работы во многом зависит от тех особенностей личности, которыми он обладает. Поэтому мы применили личностный опросник профессионала, разработанный В. Е. Орлом и И. Г. Сениным и направленный на диагностику пяти базовых личностных характеристик, с точки зрения их проявлений в профессиональной деятельности человека. Таковыми характеристиками являются: нейротизм, экстраверсия, открытость опыту, сотрудничество, добросовестность. Результаты отображены в табл. 1.

Полученные результаты позволяют утверждать, что педагоги с высоким уровнем сформированности профессиональной деформации склонны воспринимать свою профессиональную деятельность как источник стресса, слишком остро переживают любые, даже незначительные трудности. Они часто сомневаются в своей профессиональной компетентности, особенно при выполнении новых профессиональных задач и болезненно воспринимают критику в свой адрес. В то же время для педагогов с низким уровнем выраженности профессиональной деформации характерна тенденция спокойного и уравновешенного отношения к своей профессиональной деятельности.

Для педагогов с высоким уровнем профессиональной деформации характерен более низкий уровень экстравертированности. То есть, они склонны к уединению, сдержанности и неторопливости. Поэтому в критических ситуациях они могут проявить некоторую растерянность. Данное качество, на наш взгляд, не является для педагогов показателем профессиональной пригодности и формируется с увеличением стажа педагогической деятельности.

Педагоги с высоким уровнем профессиональной деформации, по сравнению с педагогами у которых этот уровень низкий, более склонны вести себя традиционно, общепринятыми способами и проявлять консервативность во взглядах. На наш взгляд, это показатель стереотипности восприятия и мышления, которые складываются у педагогов с увеличением стажа их педагогической деятельности.

Как в одной, так и во второй группе испытуемые склонны к проявлению соперничества и конкуренции, то есть они считают свои профессиональные достижения важнее отношений с коллегами. Также для обеих групп в равной степени свойственно умение контролировать свое импульсивное поведение и про-

являть ответственность и добросовестность в работе, т. е. педагоги с высоким уровнем сформированности профессиональной деформации в большей степени испытывают стресс и в отстаивании своего мнения они не проявляют настойчивости и активности.

Смысл жизни – более или менее осознанное переживание интенциональной направленности и результативности собственной жизни, критерий ее субъективного оценивания и источник удовлетворенности или неудовлетворенности жизнью [2]. В психологии смысл жизни изучается преимущественно под углом зрения того, как и под влиянием каких факторов происходит формирование смысла жизни в индивидуальном развитии, и как сформировавшийся смысл жизни или его отсутствие влияет на жизнедеятельность и сознание личности.

На наш взгляд, так как ведущей деятельностью во взрослом возрасте является трудовая и именно в ней происходит развитие личности взрослого человека, то и такой феномен как смысложизненные ориентации также трансформируется под ее воздействием. И поэтому педагоги с высоким уровнем профессиональной деформации обладают непродуктивными смысложизненными ориентациями. Для подтверждения этого вывода мы применили методику Д.А. Леонтьева, которая позволяет выявить особенности смысложизненных ориентаций личности.

По результатам исследования смысложизненных ориентаций педагогов оказалось, что респонденты с высоким уровнем профессиональной деформации преимущественно ориентированы на цели в жизни (66 %) и ее результативность (64 %). То есть такой тип педагогов характеризуется целеустремленностью с одной стороны, но с другой стороны они с благоговением относятся к своим прошлым достижениям, лелеют их и это придает смысл остатку их жизни. В то время как педагоги с низким уровнем профессиональной деформированности также наслаждаются своей прошлой жизнью, которая придает смысл остатку жизни (66 %), но в то же время они воспринимают настоящую жизнь как интересную, эмоционально насыщенную и наполненную смыслом (58 %), т. е. живут для того, чтобы жить.

Кроме конкретных показателей смысложизненных ориентаций данная методика также позволяет выявить локус контроля, преобладающий у личности. Полученные данные позволяют утверждать, что для выборки педагогов с низким уровнем профессиональной деформации характерен практически в равной степени как «*локус контроля – Я*» (58 %), так и «*локус контроля – жизнь*» (54 %). Тогда как для группы педагогов с высоким уровнем сформированности профессиональной деформации выражена четкая тенденция к преобладанию «*локуса контроля – Я*» (68 %).

Наряду с профессиональной деформацией выделяют еще одну личностную деструкцию, которая также формируется под воздействием профессиональной деятельности педагогов – психическое выгорание. Данная деструкция также была изучена в ходе нашего исследования у педагогов обеих групп. Оказалось, что данный феномен присущ практически всем педагогам, но более ярко он выражен у педагогов с высоким уровнем профессиональной деформации – 87 % (у педагогов с низким уровнем профессиональной деформации – 73 %).

В соответствии с общей целью нашего исследования – выявления механизма формирования профессиональной деформации у педагогов – на основании анализа статистических взаимосвязей между переменными исследования нами была построена эмпирическая модель формирования профессиональной деформации и ее компонентов у педагогов (рис. 1).

Авторитарность обусловлена общительностью, напористостью и активностью респондентов, неумением контролировать свое поведение, что отражено на рис. 1, описывающим эмпирическую модель формирования профессиональной деформации и ее компонентов у педагогов.

На формирование ригидности оказывают воздействие тенденция педагогов вести себя традици-

онно, общепринятым способом и придерживаться испытанного способа выполнения работы, а также тенденция слишком остро переживать трудности возникающие в работе и неустойчивость в отстаивании своего мнения. Такие педагоги недовольны своей жизнью в целом (и прожитой частью, и в настоящем), они не верят в свои силы контролировать события собственной жизни, они убеждены, что свобода выбора иллюзорна и не стоит что-либо загадывать на будущее. Также для них характерен высокий уровень психоэмоционального истощения. То есть при создании в профессиональной деятельности определенных условий, ограничивающих личностный рост педагога, препятствующих проявлению его инициативности, мы тем самым приводим его к упрощению и стереотипизации действий, а также к равнодушию и холодности по отношению к окружающим, с признаками депрессии и раздражительности. Следует также отметить, что данная составляющая профессиональной деформации связана слабой обратнопропорциональной связью с такими социодемографическими характеристиками, как возраст и педагогический стаж. Это значит, что молодые педагоги затрудняются в изменении намеченной программы деятельности в условиях, объективно требующих ее перестройки. В то время как предста-

вители более старшего поколения и умудренные опытом склонны в большей степени учитывать изменяющиеся обстоятельства, возникающие в процессе выполнения ими педагогической деятельности и легче подстраиваться под них.

Некритичность, как составляющая профессиональной деформации, обусловлена тенденцией спокойного и уравновешенного отношения педагога к своей профессиональной деятельности. Также она взаимосвязана с тенденцией к общительности, напористости, энергичности и оптимистичности в поведении. Педагог с высоким уровнем некритичности склонен считать собственные профессиональные достижения важнее, чем отношения с коллегами, он соперничает и конкурирует с другими людьми, не гнушаясь прибегнуть при этом к

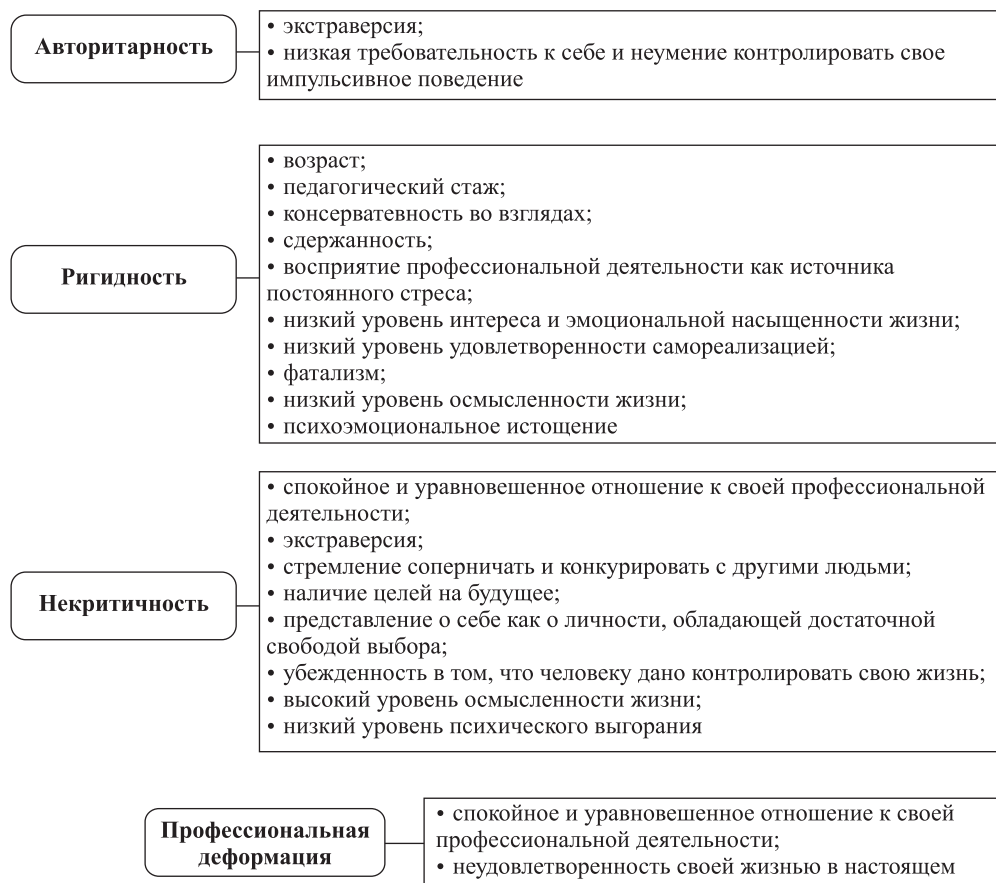


Рис. 1. Эмпирическая модель формирования профессиональной деформации и ее компонентов у педагогов

любим доступным способом. При высоком уровне нескритичности педагог достаточно целеустремлен и хорошо осмысливает жизнь, строя при этом перспективы. Он имеет представление о себе как о сильной личности, способной построить свою жизнь в соответствии со своими целями и представлениями о ее смысле. Индекс психического выгорания при этом достаточно низкий. То есть самоуверенность и целеустремленность в отношении жизни, которые также сопряжены с нарушениями в сфере межличностного взаимодействия, приводят к формированию неадекватной оценки своих действий и неготовности исправлять ошибки и признавать свои стратегии действия неэффективными.

С общим уровнем профессиональной деформации, как совокупности всех выше указанных компонентов, коррелирует такая личностная характеристика профессионала как нейротизм, а также неудовлетворенность своей жизнью в настоящий момент. То есть, чем выше общий уровень профессиональной деформированности личности, тем более спокойно и уравновешенно педагог относится к своей профессиональной деятельности, достаточно редко сомневаясь в своих профессиональных возможностях и с готовностью выполняет сложные и важные задания. Кроме этого, неумение наслаждаться процессом жизни, неудовлетворенность ею ведет к развитию высокого уровня профессиональной деформации педагога. Это говорит о том, что профессионально деформированный педагог уверен в своем профессионализме, строит планы на будущее, стремится к реализации целей, игнорируя здравый гедонизм и насыщенность настоящего момента жизни.

Таким образом, обобщив полученные данные, можно наметить основные причины, приводящие к формированию профессиональной деформации. Высокий уровень экстравертированности, выражающимся в тенденции к напористости и активности,

желании постоянно быть на виду и выполнять работу быстро, не тратя много времени на длительное и детальное рассмотрение вопросов, в сочетании с низким уровнем к сотрудничеству, выражающимся в тенденции к соперничеству и конкурентности, выступают как личностные качества, способствующие формированию профессиональной деформации. С другой стороны, высокий уровень целеустремленности и направленности на будущее в сочетании с низким уровнем интереса к настоящему моменту в жизни, ее эмоциональной насыщенности как основные характеристики смысла человеческой жизни. Все это приводит к истощению эмоциональных, физических и энергетических ресурсов и формированию профессиональной деформации личности педагога.

Эффективность педагогической деятельности и качество обучения зависят как от профессиональной подготовки преподавателя, так и от его личностного благополучия и сохранности психического здоровья. Поэтому, опираясь на данные, полученные в ходе исследования нам представляется возможным создание модели профилактико-коррекционной деятельности, направленной на предотвращение формирования профессиональной деформации личности педагога.

Список литературы

1. Андреев, С. П. Разработка методики диагностики профессиональной деформации учителя / С. П. Андреев, В. Е. Орел // Научный поиск. – Вып. 3. – Ярославль, 2002. – С. 165–173.
2. Бодалева, А. А. Смысл жизни и акме: 10 лет поиска / А. А. Бодалев, Г. А. Вайзер. – М.: Смысл, 2000. – 328 с.
3. Маркова, А. К. Психология труда учителя / А. К. Маркова. – М.: Просвещение, 1993. – 316 с.
4. Сутормина, Л. И. Опыт изучения педагогического конфликта как фактора становления смысловых ориентаций учителя / Л. И. Сутормина, В. Э. Чудновский // Психологическая наука и образование. – 2003. – № 4. – С. 23–29.

АННОТАЦИЯ

В статье анализируются особенности личности профессионала, которые проявляются у педагогов с высоким уровнем профессиональной деформированности. Исследуется проявление смысловых ориентаций у педагогов, чья личность значительно деформирована под влиянием профессиональной деятельности. На основании полученных данных и их статистического анализа построена и обоснована эмпирическая модель, в которой отражены факторы, являющиеся особенностями личности, ее смысловых ориентаций, а также социодемографические характеристики, воздействие которых оказывает влияние на формирование профессиональной деформации личности педагога.

SUMMARY

Features of the person of the professional which are shown at teachers with high level professional deformation are analyzed in the article. Besides, the author studies display meaning of the life orientations of teachers, whose person is considerably deformed under the influence of profession. In presented article on the basis of the received data and their statistical analysis the empirical model is constructed and proved. The factors which are features of the person, her meaning of the life orientations, and the social characteristics which influence influences formation of professional deformation of the person of the teacher are reflected in this model.

О влиянии воспитательного воздействия на отношение старшеклассников к собственному здоровью*

О. И. Мартинкевич,
преподаватель БНТУ

Проблема формирования здорового образа жизни является одной из приоритетных как в социальном так и в научном контекстах. Обсуждение результативности воспитательного воздействия, ориентированного на формирование здорового образа жизни, приобретает особую актуальность в современной социально-политической ситуации. Важным аспектом здесь выступает – осознание роли воспитательной работы в формировании общественного и индивидуального сознания подрастающих поколений.

Тем не менее, осознание этого решения сталкивается с целым рядом проблем, прежде всего, психологических. До сих пор нет ясности в исчерпывающих психологических основаниях организации эффективной работы по формированию здорового образа жизни. Не определена специфика предлагаемых систем направленного воспитательного воздействия. Традиционные же способы и средства не приносят ожидаемых результатов, в том числе, и по причине их психологической необоснованности. Как это ни парадоксально, в Белоруси не проводилось сколь-нибудь масштабного психологического исследования, посвященного изучению наиболее фундаментальных вопросов обозначенной проблемной области.

Сформированность социальной направленности осознанного отношения к собственному здоровью граждан является краеугольным камнем государственной политики. Вместе с тем, сложившаяся сегодня система воспитательной работы, ориентированной на формирование здорового образа жизни, реализующаяся, в том числе, через масс-медиа, антирекламу, систему преподавания специально ориентированных дисциплин и внеаудиторной работы со школьниками носит явно стихийный характер, практически не обладая какой-либо научной базой. Отсутствуют и психологические разработки в данной области. Более того, не определено само понятие «воспитательное воздействие», нет информации о том, что именно происходит в сознании школьников, и к каким изменениям осуществляемая психопрофилактическая работа приводит. Традиционное оперирование данными социологических опросов приводит к получению внешних характеристик, не давая ответов на вопросы о внутренних трансформациях и их психологических механизмах. Отсутствуют исследования по проблеме эффективности воспитательного воздействия как такового. Опора на предшествующие психологические представления явно не эффективна, т.к. не соответствует тем изменениям, которые произошли в самом психологическом знании, существенно углубившем и расширившем знания о природе психологического воздействия и его детерминантах.

В нашей исследовательской работе, посвященной изучению здорового образа жизни, в качестве предмета рассмотрения мы выделили взаимосвязь осмысленности жизни и отношения к здоровью старшеклассников. Также, в качестве гипотезы мы предположили, что в данной категориальной паре существует прямая зависимость: чем выше уровень осознанности жизни, тем больше конструктивных тенденций в пользу выбора здорового образа жизни. Мы использовали опросник «Индекс отношения к

* Представлена навуковым кіраўніком А. М. Сізанавым, кандыдатам псіхалагічных навук

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 18.06.2010.

здоровью», разработанный С. Дерябо и В. Левиным и предназначенный для выявления уровня и особенностей отношения к здоровью школьников, начиная с подросткового возраста [2]. А также, тест смысловых ориентаций (СЖО) Д. А. Леонтьева [4], который является адаптированной версией теста «Цель в жизни» Д. Крамбо и Л. Махолика.

В целом, здоровье рассматривается как интегративная характеристика личности, охватывающая как ее внутренний мир, так и все своеобразие взаимоотношений с окружением, включающая в себя физический, психический, социальный и духовный аспекты; как состояние равновесия, баланса между адаптационными возможностями человека и постоянно меняющимися условиями среды [8]. Причем, его не следует, рассматривать как самоцель; оно является лишь средством для наиболее полной реализации жизненного потенциала человека. Здоровье человека зависит от многих факторов: наследственных, социально-экономических, экологических, деятельности системы здравоохранения. Но особое место занимает – отношение к здоровью самого человека. С одной стороны, оно (отношение) является отражением индивидуального опыта человека, а с другой – оказывает существенное влияние на его поведение [5].

Основываясь на концепции психологии отношений, описанной в работах В. М. Бехтерева, А. Ф. Лазурского, С. П. Франка, В. Н. Мясищева, в данном исследовании мы определяем психологические отношения человека как целостную систему индивидуальных, избирательных, сознательных связей личности с различными сторонами объективной действительности [7]. Отношения, как процесс, выступают в качестве внутреннего механизма саморегуляции деятельности и поведения в той или иной области, а следовательно, их изучение выявляет потенциальный план личности, систему ее внутренних механизмов поведения.

Эмпирически фиксируемыми критериями степени адекватности/неадекватности отношения к здоровью могут служить:

- *на когнитивном уровне* – степень осведомленности или компетентности человека в области здоровья, знание основных факторов риска и антириска. Понимание роли здоровья в обеспечении эффективности жизнедеятельности и долголетия;
- *на эмоциональном уровне* – оптимальный уровень тревожности по отношению к здоровью, умение наслаждаться состоянием здоровья и радоваться ему;
- *на мотивационно-поведенческом уровне* – высокая значимость здоровья в индивидуальной иерархии ценностей, степень сформированности мотива-

ции на сохранение и укрепление здоровья, степень соответствия действий и поступков человека требованиям здорового образа жизни, а также нормативно предписанным требованиям медицины, санитарии и гигиены;

- *соответствие самооценки индивида физическому, психическому и социальному состоянию своего здоровья.*

Индивидуальное формирование здорового образа жизни тесно связано с формированием индивидуальной системы ценностных ориентаций. Здоровье как ценность занимает определенное место в индивидуальной иерархии терминальных и инструментальных ценностей человека [1; 3; 9]. В данном контексте целесообразно рассмотреть витально-аксеологическую концепцию личности выдающегося русского ученого, доктора философских наук, профессора С. В. Филипповича [6]. Он считал, что именно характер человека дает возможность определить движение к индивидуальному здоровому образу жизни, и, что главным, интегрирующим компонентом системы ценностных ориентаций является личностный смысл жизни (ЛСЖ). В. Ф. Сержантов говорил, что человек, находясь под воздействием той или иной национальной культуры и ассимилируя ее, формирует в себе две эндоморфные психофизиологические структуры:

1. Усваивает культуру как определенное информационное содержание. В этот показатель входят и знания в области здорового образа жизни.
2. Это же содержание, отрефлексированное на личностном уровне, формирует личностную систему ценностей (ЛСЦ). Она становится системой императивов жизни и поведения. В этом случае содержание усвоенной (отрефлексированной и принятой как индивидуально-личностной) культуры приобретает особое, личностно-индивидуальное структурирование, становясь системой аксиологических функций личности, главная из которых есть личностный смысл жизни. Именно ЛСЖ определяет сущность здорового образа жизни индивида.

При разработке цикла психолого-педагогических занятий с элементами тренинговой работы, в рамках формирующего эксперимента, мы ориентировались на развитие психологической компетентности школьников в отношении здорового образа жизни через повышение уровня осознанности жизни. Было сделано предположение, что формирование сознательного отношения к жизни способствует активизации системы внутренних механизмов саморегуляции деятельности и поведения, что, в свою очередь, способствует построению индивидуальной стратегии достижения здоровья. Респондентами выступили школьники 11 класса общеобразователь-

ной школы № 46 г. Минска, средний возраст 17 лет, 60 человек.

Если говорить о результатах диагностического обследования, проведенного до организованного психолого-педагогического воздействия, то следует отметить невысокие показатели по обеим методикам, приведенным выше. Относительно индекса отношения к здоровью, в целом по выборке был зафиксирован невысокий показатель интенсивности отношения к здоровью (26 % – девочки, 25 % – мальчики). Данный показатель отражает, насколько в целом сформировано отношение к здоровью у данного человека, группы, насколько сильно оно проявляется. Низкие баллы говорят о том, что данная выборка находится в «зоне риска», то есть, высока вероятность того, что респонденты не будут вести здоровый образ жизни и заботиться о своем здоровье, а это рано или поздно приводит к заболеваниям. Отношение к здоровью носит преимущественно рассудочный характер, мало затрагивая его эмоциональную сферу. Забота о здоровье рассматривается просто как необходимость, а не радостное и увлекательное занятие, мало обращается внимание на жизненные проявления своего организма, эстетический аспект здоровья. Кроме того, отсутствует проявление активности в поиске информации по проблемам здоровья, школьники готовы лишь в незначительной степени включаться в практическую деятельность по заботе о своем здоровье, которую организуют другие люди. Самостоятельные действия предпринимаются только в крайнем случае, когда этого требует ситуация.

Профиль группы испытуемых по тесту смысло-жизненных ориентаций при начальном срезе выглядел следующим образом: в большинстве присутствовали характеристики людей, живущих сегодняшним или вчерашним днем, при отсутствии целей в будущем, направленности, временной перспективы. Процесс жизни воспринимался как интересный, эмоционально насыщенный. Отмечалась неудовлетворенность прожитой частью жизни, отсутствием смысла. При этом в понимании ребят присутствовала убежденность в том, что человеку дано контролировать свою жизнь, свободно принимать решения и воплощать их в жизнь. Однако они не верили в свои силы контролировать события собственной жизни. Отсутствовали представления о себе как о сильной личности, обладающей достаточной свободой выбора, чтобы построить свою жизнь в соответствии со своими целями и представлениями о ее смысле.

Исходя из полученных данных, характеризующих актуальные смысловые состояния, мы сделали вывод об ограниченном осмысливании испытуемыми реальности. При этом объекты восприятия для них

представляются односторонними, бесперспективными, а сами процессы более узкими и ригидными.

Направленная психологическая работа по формированию актуальных смысловых состояний, способности индивида анализировать и обобщать актуальные смыслы (т.е. значения прошлого и настоящего) и актуализации жизненных целей (т.е. способности проектировать будущее), а также, по формированию компетентности школьников в отношении здорового образа жизни, позволила добиться расширения границ субъективной реальности. Содержание цикла психолого-педагогических занятий с элементами тренинговой работы основывалось на следующих компонентах повышения уровня осознанности:

1. *Внимание* (внимательность) – повышает осознание, в то время как рассеянность снижает его. Улучшение способностей концентрации способствует повышению осознанности.

2. *Энергия* – повышает осознанность, слабость понижает его. Забота о здоровье и физическом теле – это основной посредник во взаимоотношениях с миром. Необходимость принятия здорового образа жизни – важный фактор повышения уровня осознанности.

3. *Целеустремленность* – повышает сознание, в то время как отсутствие целей и направлений делает его мутнее. Стремление к целям обостряет восприимчивость человека, он воспринимает наиболее важное, отсекая ненужное и избыточное.

4. *Знания* – повышают осознанность. В первую очередь имеют значение знания о самом себе, о своих возможностях и наклонностях. Изучая и понимая себя, человек острее воспринимает окружающий мир, становится любознательным. Чем более адекватны представления человека об окружающем мире, тем более развитым становится его сознание.

5. *Окружение*. Осознанные люди, входящие в ближайшее окружение, повышают сознание индивида, и, соответственно, люди с низким уровнем сознания его понижают. Необходимо стремиться к людям, взаимодействие с которыми позволит подняться на более высокий уровень осознанности.

6. *Правдивость*. Правдивый взгляд на мир повышает сознание. Необходимо давать правдивую оценку своей работе, своему физическому состоянию, взаимоотношениям, существующему положению дел.

7. *Желание*. – повышает осознанность, апатия снижает ее. Когда человек ясно понимает, чего хочет, он усиливает свою осознанность. Ясность дает возможность фокусировать мышление и действовать продуманно.

Данный цикл рассчитан на широкий возрастной диапазон школьников и будет рекомендован для

использования в рамках психологической службы общеобразовательных школ.

При повторном диагностическом обследовании были получены следующие данные: значительно вырос показатель интенсивности отношения к здоровью – 48 % – у мальчиков и 62 % – у девочек. При этом увеличилось количество характеристик школьников, отношение к здоровью которых в большей степени проявляется в эмоциональной сфере: способность наслаждаться своим здоровьем, получать эстетическое удовольствие от здорового организма, чутко реагировать на поступающие от него сигналы. Кроме этого, они в большей степени способны проявлять интерес к проблеме здоровья и сами активно искать соответствующую информацию, общаться с другими людьми на данную тему, заботиться о своем здоровье (посещать спортивные секции, делать специальные упражнения, заниматься оздоровительными процедурами) и вести здоровый образ жизни.

Повторный тест смысложизненных ориентаций также позволил отследить динамику внутриличностных процессов. Увеличилось количество ребят с высоким уровнем осмысленности жизни. При том, что в тесте жизнь считается осмысленной при наличии целей, удовлетворении, получаемом при их достижении и уверенности в собственной способности ставить перед собой цели, выбирать задачи из наличных, и добиваться результатов. Высокие баллы характеризуют целеустремленного человека, который мыслит о себе как о сильной личности, обладающей достаточной свободой выбора, чтобы построить свою жизнь в соответствии со своими целями и представлениями о ее смысле. Его главное убеждение в том, что человеку дано контролировать свою жизнь, свободно принимать решения и воплощать их в жизнь.

Таким образом, адекватное осмысление реальности в настоящем возможно при критическом осмыслении прошлого опыта и относительно индивидуальной цели (т. е. будущего). Посредством

синхронизации смысловых локусов происходит расширение границ субъективной реальности, т. е. гармоничная интеграция личности в новые условия жизни.

Обобщая результаты эмпирического исследования, можно сделать вывод практической значимости и результативности направленного психолого-педагогического воздействия, относительно изучаемых явлений психологической реальности школьников. В дальнейшем полученные данные будут подвергаться более тщательному статистическому и корреляционному анализу. Однако, сложно переоценить направленную психологическую работу по повышению уровня осознанности жизни школьников и ее роли в построении индивидуальной стратегии здоровья.

Список литературы

1. Бодалев, А. А. Смысл жизни и акме человека: психологические и философские аспекты проблемы смысла жизни / А. А. Бодалев – М., 1997. – С. 29–33.
2. Дерябо С. Отношение к здоровью и здоровому образу жизни: методика измерения / С. Дерябо, В. Ясвин // Директор школы. – 1999. – № 2. – С. 7–16.
3. Леонтьев, Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д. А. Леонтьев. – М.: Смысл, 2003. – 487 с.
4. Леонтьев, Д. А. Тест смысложизненных ориентаций / Д. А. Леонтьев – М., 1992. – 12 с.
5. Лоранский, Д. Н. Отношение человека к здоровью / Д. Н. Лоранский, Л. В. Водогрева. – М.: ЦНИИС, 1984. – 156 с.
6. Москаленко, А. Т. Смысл жизни и личность / А. Т. Москаленко, В. Ф. Сержантов. – Новосибирск: Наука, 1989. – 204 с.
7. Мясцев, В. Н. Психология отношений / В. Н. Мясцев. – М., 1991. – 356 с.
8. Никифоров, Г. С. Психология здоровья: учеб. пособие / Г. С. Никифоров. – СПб., 2006. – 607 с.
9. Франкл, В. Человек в поисках смысла / В. Франкл; под ред. Л. Я. Гозмана, Д. А. Леонтьева. – М., 1990. – 367 с.

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена сравнительному анализу индикаторов отношения к здоровью и уровня осознанности жизни старшеклассников. Сравнению подвергались данные, полученные в ходе формирующего эксперимента. Срез брался перед и по окончании организованного психолого-педагогического воздействия на старшеклассников в рамках внеклассной работы.

SUMMARY

This article is devoted to comparative analysis of indicators reflecting senior pupils' attitude to their health and the level of their consciousness. The data subject to comparison has been obtained during the developing experiment before and after the organized psychological and pedagogical influence upon the audience within the context of extracurricular work.

Православная церковь в Великом княжестве Литовском в первой половине XIV в.*

О. Е. Голубев,

аспирант кафедры историко-культурного
наследия Беларуси РИВШ

Первая половина XIV в. – сложная и противоречивая эпоха для истории древнерусских земель. Над большинством из них утвердилось главенство Золотой Орды, одновременно набирало силу Великое княжество Литовское. Русская православная церковь в сложившейся политической и этно-конфессиональной ситуации выступала, по сути, единственным объединяющим началом для соперничающих и разобщенных княжеств Руси, помогая им сопротивляться внешней агрессии и решать междоусобные конфликты.

Этому способствовала особая организация внутренней структуры церкви по унифицированному принципу, соответствующему порядку политического устройства Византийской империи с единым центром и множеством провинций, подчиненных ему. Во главе иерархической пирамиды власти стоял император, он управлял правителями провинций. Система канонического устройства церкви была организована по аналогичному принципу: предстоятелем всего христианского мира был Вселенский Константинопольский патриарх, ему подчинялись митрополиты (епископы главных городов империи), управлявшие епископами более мелких городов и хориепископами (архиереями сельских местностей). Митрополит, как предстоятель провинциальных епископов, обладал рядом особых полномочий.

* Прадстаўлена навуковым кіраўніком А. В. Мартынюком, кандыдатам гістарычных навук

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 17.06.2010.

К началу XIV в. Константинопольская патриархия включала 112 митрополий. В рассматриваемую нами эпоху – периоды правления императоров Андроника II (1282–1328), Андроника III (1328–1341) и в первые годы Иоанна V (1341–1347) – статус митрополий получили еще 26 архиепископских и 8 епископских кафедр.

Образованная на заре XI в. митрополия Киевская и всяя Руси вошла в состав Константинопольского патриархата, который в лице патриарха и синода решал наиболее важные вопросы ее внутренней жизни. Как правило, киевскими митрополитами были греки: до конца XIV в. выходцами из восточнославянских земель были лишь пятеро (Иларион, Климент Смолятич, Кирилл III, Петр и Алексей).

Русская митрополия в константинопольских списках-диптихах занимала одно из последних мест: «в древнейшем из них – 61, а в более позднем, составленном уже при императоре Андронике Палеологе (1306–1328), – 77» [13, с. 156]. В это время она включала в себя следующие епархии (в скобках – даты основания или первого упоминания): Киевская (988), Черниговская (988), Новгородская (992), Ростовская (991), Белгородская (991), Владимиро-Волынская (992), Полоцкая (992), Туровская (1005), Переяславская (1072), Юрьевская (1072), Смоленская (1137), Галицкая (1156), Рязанская (1197), Владимирская и Суздальская (1214), Холмская (1243), Сарайская (1261), Перемышльская (1271), Тверская (1271). Число епархий не оставалось неизменным: основывались новые, нередко кафедра епископа могла быть перенесена из одного города в другой и т.д.

Монгольское завоевание, прокатившееся разрушительным вихрем по землям Руси, не нанесло существенного вреда устройству церкви, по мнению крупного знатока церковной истории прот. И. Мейендорфа «церковь осталась свободной, т. е. получила возможность пользоваться всеми духовно присущими ей правами. В целом она сохраняла свое устройство и иерархию, исключением из этого правила являлись определенные потери при периодических разрушительных набегах татар на Русские земли. Митрополит Киевский обеспечивал единство русской церкви и народа, будучи дипломатическим посредником между Византией, Золотой Ордой, Великим княжеством Московским, Великим княжеством Литовским и Польским королевством, благодаря тому, что в XIII–XIV веках он продолжал оставаться ставленником императора и патриарха Константинопольского» [9, с. 240].

При митрополите Петре кафедра русских митрополитов была перенесена из Владимира в Москву (1325), именно тогда «Москва фактически стала центром всей христианской жизни на Руси и оставалась им почти целое столетие, пока преемник Киева Новогрудок (церковная столица Великого Княжества Литовского) частично не возвратил себе этот статус в середине XV века» [8, с. 17]. Церковно-политическому возвышению литовского Новогрудка суждено было произойти не в середине XIV в., а столетием позже.

К XIV в. на землях Руси четко выделились три государственных центра, боровшихся за подчинение себе Киевской митрополии: Польша, Великое княжество Владимирское, Константинополь. Значительная часть канонической территории Киевской митрополии оказалась в составе Великого княжества Литовского.

На территории ВКЛ в первой половине XIV в., когда настал период стремительного политического возвышения и территориального роста, церковь оказалась в непростой ситуации: она, имея в числе своих верующих большинство восточнославянского населения, была вынуждена подчиняться и взаимодействовать с представителями литовской языческой правящей династии. Это наложило отпечаток как на особенности ее канонической организации, так и на специфику взаимоотношений с княжеской властью.

Скудность источников не позволяет точно определить позицию литовских правителей по отношению к христианству в более ранний период – в XIII в. Известные факты принятия ими христианства и отказа от него (Миндовг) позволяют говорить о том, что правители Литвы изначально рассматривали христианство, прежде всего, как один из инструментов своей политики. Тем не менее, они не могли игнорировать вероисповедание большинства своих подданных и были поставлены перед необходимостью выработать свою позицию по отношению к православной церкви.

К началу XIV в. православие в ВКЛ уже имело полноценную церковную структуру: оно было представлено приходами, монастырями и епископиями. В 1316 г., по благословению патриарха ходатайством великого князя Гедимина, была учреждена Литовская митрополия. На территориях, вошедших впоследствии в ВКЛ, распространился культ почитания святых, признанных всей русской церковью. Таковы, например, святитель Мина, епископ Полоцкий (ум. 1116, память 20 июня), преподобный Мартин Туровский (ум. 1150, память 27 июня), благоверный князь Борис Туровский (ум. 1160, память 23 июня), благоверный князь Ростислав Смоленский (ум. 1167, память 14 марта), преподобная Евфросиния, игуменья Полоцкая (ум. 1173, память 23 мая), святитель Дионисий, епископ Полоцкий (ум. 1182), святитель Кирилл, епископ Туровский (ум. 1183, память 28 апреля), святитель Лаврентий, епископ Туровский (ум. 1194, память 29 января), преподобный Елисей Лавришевский (ум. 1250, память 23 октября), преподобная Харитина, княгиня Литовская (ум. 1281, память 5 октября), святитель Симеон, епископ Полоцкий (ум. 1289, память 3 февраля). В 1347 г. страдания за веру приняли виленские мученики братья Антоний и Иоанн и их родственник Евстафий. Культ их почитания начавшийся, видимо, в Константинополе, стал знаком для православных земель ВКЛ, как таковым было почитание святых братьев князей Бориса и Глеба (в крещении Романа и Давида), древних покровителей Русской земли и княжеской династии.

На территории ВКЛ к середине XIV находились следующие православные епархии: Полоцкая, Туров-

ская, Смоленская. В Великом княжестве Литовском существовала сеть монастырей, среди которых можно назвать наиболее крупные: Троицкий в Вильно, основанный в 1330 г. (считается, что первая церковь в нем была построена супругой великого князя Ольгерда Марией), Лавришевский монастырь в Новогрудке, учрежденный по преданию великим князем Войшелком.

Правители ВКЛ в религиозном отношении находились в противоречивой ситуации: они сохраняли языческую веру своих предков, в то же время принятие христианства было выгодно им с политической точки зрения. Не следует забывать, что поводом для тевтонской агрессии было именно языческое вероисповедание великих князей литовских и населения Литвы. Хорошим примером такой ситуации может служить непростая история с католическим крещением Миндовга (1251), вернувшегося позднее к вере своих предков. Разрешение такого «конвертационного парадокса» лежит, возможно, в глубинах языческой ментальности. Для язычника, поклонявшегося множеству разнообразных божеств, обращение в христианство не всегда означало измену своей вере: Христос вместе с христианскими святыми могли войти в качестве составной части в его языческий пантеон. Интересно отметить, что подобные явления религиозной психологии находят свои параллели в эпохе раннего христианства. Первых христианских мучеников языческие гонители вовсе не заставляли отречься от своих религиозных убеждений, их только принуждали воздать божественные почести статуе римского императора. Иногда это принимало чисто формальный вид: христиан просили, например, бросить несколько зерен или ладан на ритуальный жертвенник. Христа даже готовы были поместить в римский языческий пантеон. Здесь проявляется отличие христианской веры от язычества в понимании божественности: для язычника признание Христа и его учения было возможным и «негреховным», Христос лишь занимал место среди множества других божеств. Для христианина же такое совмещение было кощунственным и, конечно же, недопустимым в силу строгого монотеизма христианского вероучения.

Сын Миндовга Войшелк (1264–1267) принял православие и даже монашеский постриг с именем Лаврентий. Но ни он, ни его преемник на великокняжеском престоле Шварн (1267–1269), сын Даниила Галицкого, сами не открывали православных приходов. Войшелк, узнав об убийстве своего отца литовскими князьями, оставил на время монашество, уничтожил врагов (!) и снова вернулся к монашеской жизни. Этот факт, неслыханный с точки зрения христианской этики, свидетельствует о достаточно поверхностном отношении князя не только к монашеству, но и к христианскому учению. В традициях православия месть и убийство считалось тяжким грехом верующих, и что же говорить о монахах, которые давали обеты отречения от мира и послушания, оставляя всякие мирские желания за стенами монастырской обители.

Это великокняжеское обращение в христианство осталось лишь эпизодом в истории ВКЛ. Нам практически ничего не известно об истории православия в конце XIII – начале XIV в. Возможно, литовские князья этого времени не проявляли особого интереса к религии, соперничая со своими политическими контрагентами и занимаясь решением других проблем.

Знаковой для истории православия в ВКЛ стала эпоха Гедимины, которому удалось добиться учреждения отдельной Литовской митрополии («*μιτροπολις των Λιθων*», 1316). Известие об этом сохранилось в перечне епископских кафедр, подчиненных Константинопольскому патриархату, сохранившемся в списке XIV века времен Адриана Палеолога (1282–1328): «*Ἡ Λιθων, ἐνορία τῆς μεγάλης Ρωσίας, μιτροπολις γεγενεῖ παρα τῆς μεγάλης βασιλείας, πατριαρχούντος κυρίου Ἰωάννου του Γλικέως, ἐν ἐτὶ ςω'*». («*Литовская митрополия, отделившаяся от великорусской, образована великим василевсом при патриархе Иоанне Глике в лето 6800 (1292)*» [12, с. 16]. Данная дата, по мнению А. С. Павлова, приведена неточно или без десятков и единиц.

Великий князь Гедимин, оставаясь язычником, делал большую ставку в своей политике на церковный фактор, в пользу этого говорит его одновременное обращение к папе римскому с просьбой о крещении и в Константинополь о создании Литовской митрополии. Гедимин, вероятно, отправлял в столицу Византийской империи письменные ходатайства по вопросу создания митрополии, однако ни эти послания, ни постановления патриарха и синода об учреждении Литовской митрополии до нас не дошли. Как предполагают исследователи, в делах веры он более всего преследовал политические интересы.

Гедимин, язычник по исповеданию, был дважды женат на православных княжнах, позволял своим подданным и детям свободно исповедовать и принимать православие. Известно, что из семи его сыновей четверо (Наримонт, Любарт, Кориат и Евнут) были крещены в православие, трое остались язычниками (Ольгерд, Кейстут, Манвид), а три дочери вышли замуж за соседних христианских правителей: Альдона вступила в брак с польским королем Казимиром (1325), Мария – с тверским князем Дмитрием (1320), претендентом на великое княжение Владимирское, Айгуста-Анастасия – с московским князем Симеоном Гордым, сыном Ивана Калиты (1333 или 1334). Это свидетельствует о том, что представители правящей литовской династии довольно терпимо относились к христианству. Между язычниками и христианами устанавливались не только политические союзы, но и крепкие родственные связи.

Относительно даты учреждения литовской митрополии существуют разные мнения, поскольку греческие каталоги митрополичьих кафедр дают по этому поводу противоречивую информацию. Были высказаны предположения, что кафедра была основана в 1300 г. (Я. Фьялек) [3], в 1317 г. (А. С. Павлов) [11], в 1316 г. (Е. Е. Голубинский) [6]. Исходя из совре-

менных данных наиболее предпочтительной кажется последняя точка зрения. Данные одного из каталогов об основании кафедры в 1300 г. оказались более поздней подделкой, содержащей противоречие: Галицкая митрополия в ней указана на 81 месте, а Литовская на 83, если следовать хронологической логике этого источника, то порядок должен был быть обратным – ведь Галицкая митрополия была учреждена в 1303 г. Кроме того, патриарх Иоанн Глика, посвятивший епископа Феофила в митрополиты литовские, сам был поставлен только в 1315 г. [5, с. 200] Вероятно, поводом для обращения к патриарху послужил прецедент, созданный волынским князем Юрием Львовичем, по просьбе которого была учреждена упомянутая выше Галицко-Волынская митрополия.

Имя первого литовского митрополита Феофила, грека по происхождению (1316–1330), вписано в синодальный константинопольский акт от 1329 г. («*του Λιθων και υπερτιμῆου, Θεοφίλου*») [1, р. 147], вероятно, его же подписи стоят под актами 1317 и 1327 гг. Его кафедра находилась в Новогрудке, представлявшем собой на то время важный политический, военный и торговый центр. Г. Я. Голенченко отмечает: «*территориальный ареал Литовской митрополии приблизительно соответствовал тем землям Беларуси, которые входили уже в состав государства, и частично охватывал ряд спорных анклавов, где скрещивались интересы с Польшей (Волынь, Подляшье, Туровщина)*» [5, с. 200].

Статус номинальной митрополии византийские патриархи пытались придать, по-видимому, Литовской кафедре, но политические амбиции великих князей и реальная власть литовских митрополитов были велики, и они явно не удовлетворялись таким неполноценным статусом. В результате влияние и мощь кафедры постоянно увеличивалась, и она становилась сильным и опасным конкурентом Киевской митрополии: «*Размах контактов и влияние “литовского” митрополита впечатляет. Собственность его (преимущественно займы, ценные подарки, серебряные кубки, реже – стада животных) только в последний период его жизни была разбросана чуть ли не по всей Руси (вместе с «русскими» землями ВКЛ – Беларусь и частично Украиной): в городах – Новогрудок, Друцк, Минск, Смоленск, Сураж, Брянск, Псков; на востоке – Москва, Кострома, Козельск, Муром, Юрьев; на юго-западе – Галич, Переяславль, Киев, Владимир. Некоторые пункты реестра связаны непосредственно с церковной деятельностью Феофила: так в Брянске остались долги ему за литургические принадлежности*» [5, с. 200].

Литовская митрополия после учреждения просуществовала всего 14 лет (1316–1330), что объясняется нежеланием Византии дробить единую митрополию Киевскую и всея Руси. События, подобные действиям патриарха Иоанна и императора Адриана Старшего в деле образования литовской кафедры, шли вразрез с обычной церковно-политической линией, принятой в Византии. Имперские церковные и гражданские власти упорно стремились к сохранению традиционной

сети церковных и государственных провинций, подчиненных единому центру, подавляя любые сепаратистские тенденции.

По-видимому, литовская кафедра была упразднена при посвящении Феогноста в митрополиты Киевские и всея Руси, в источниках мы находим этому следующее подтверждение: «*эта митрополия [литовская. — О. Г.] раз учрежденная при императоре Андронике Старшем, охотно возводившем епископию на степень митрополий, потом совершенно упразднилась, отчасти потому, что в Литве христиан слишком мало, а отчасти потому, что этот народ, по соседству с Русью может управляться русским митрополитом*» [7, с. 231].

К середине XIV в. во взаимоотношениях христианства и язычества на землях ВКЛ проявились новые тенденции. Обращает на себя внимание факт казни трех виленских мучеников великим князем Ольгердом в 1347 г., это событие стало знаковым не только для православных земель Великого княжества Литовского, но и для Византии и Москвы. Житие мучеников, сохранившееся в славянском переводе в Прологе, повествует нам, что братья Антоний и Иоанн (языческие имена Кумец и Нежило) занимали служилые должности при дворе великого князя. Они тайно вместе со своим родственником Евстафием (языческое имя Круглец) приняли крещение от пресвитера Нестора. Языческие жрецы, узнав об этом, подвигли Ольгерда заставить их отречься от своих убеждений. Антоний и Иоанн, отказавшиеся выполнять обряды языческого культа, были заточены в темницу, где пробыли около года. После этого срока, подавленный заключением, Иоанн согласился выполнить требования Ольгерда и на время отрекся от православия, а Антоний по-прежнему стоял на своем. Но после того, как Иоанн снова вернулся к вере, мученики были казнены 14 января 1347 г. Евстафий, также открыто признавший себя христианином, принял мученическую смерть несколько позже — 13 декабря 1347 г. Предание говорит, что на месте их гибели была построена церковь во имя Пресвятой Троицы.

Интересно отметить, что в том же 1347 г. в Константинополе вышло постановление патриарха Исидора о присоединении Галицкой митрополии со всеми епархиями, среди которых была и Туровская, к Киевской митрополии. Хрисовул императора Иоанна говорит о том же: «*καὶ ἡ μετροίτης ἡμῶν γυνῆ κοινῇ τῆς περὶ ἡμᾶς οἰκουμενῶς ἱερωτάων ἀρχιερέων πεπραχέν ἐπαναθῆναι καὶ ἐπανέλθειν τῇ ἀγιωτάτῃ μετροπόλει Κυγεῖον τὰς εἰρημένας ταύτης ἐπισκοπὰς τὴν Γαλιζίαν, τὸ Βολοδιμηρον, τὸ Χολμιν, τὸ Περιμίσθλιν, τὸ Λοβτζηκον καὶ τὸ Τουροβον*» («*мерность наша общим решением собравшихся при нас преосвященных архиереев постановила, чтобы упомянутые епископии — Галич, Владимир, Холм, Перемышль, Луцк и Туров возвращены и воссоединены были со святейшей митрополией Киевской*») [4, р. 270]. Можно высказать предположение, что эти события каким-то образом связаны между собой. Казнь литовских христиан могла выступить хорошим поводом для решитель-

ных действий патриарха по восстановлению единства Русской церкви. Однако это предположение является гипотетическим и требует большего обоснования.

Дата точного причисления виленских мучеников к лику святых неизвестна, это произошло в период до 1374 г. (однако, некоторые историки придерживаются критической точки зрения по отношению к преданию о виленских мучениках [см., например: 2]). В столице Великого княжества Московского церковно-политической обстановке в ВКЛ уделялось особое внимание: изображения виленских мучеников были помещены на так называемый «*большой саккос*» митрополита Фотия в первой трети XV в., хранящийся ныне в Оружейной палате Московского Кремля. Современный исследователь Д. П. Огицкий описывает его так: «*шитое шелком поясное изображение трех святых с мученическими крестами в руках. Размеры изображения — около 12 см в ширину, на 10 в высоту. Греческие буквы, обозначающие имена святых, частично прикрыты жемчужинами, обрамляющими нимбы и фигуры святых. Надписи расположены столбиками. Ничем не закрытые буквы читаются так: слева от первого святого — О Α ΙΩ..., слева от среднего — ...ΣΤΑΘΙ..., слева от третьего — Ο Α ΑΝΤΩΝΙ..., справа от него — ΟΙ ΡΟΣΟΙ. Буквы под жемчужинами легко восстановить, и надписи в целом прочесть нетрудно: Ο ἅγιος Ἰωάννης, ο ἅγιος Εὐστάθιος, ο ἅγιος Ἀντώνιος — οἱ ρόσοι, т. е. «Святой Иоанн, святой Евстафий, святой Антоний — русские»... Слева от изображения трех виленских мучеников на саккосе вышито изображение византийского императора Иоанна Палеолога и его супруги Анны. Справа — изображение великого князя московского Василия Дмитриевича и его супруги Софии (дочери Витовта). Все эти изображения вместе с находящимся посередине изображением трех мучеников опираются на нижнюю часть упомянутой прямоугольной рамки, образуемой текстом Символа веры» [10, с. 230]. Святые названы здесь русскими, как принадлежащие к Русской церкви. Политическое значение культа виленских мучеников очевидно: в Москве, с благословения Константинополя, подчеркивали неделимость единой Киевской митрополии, противопоставляя языческим князьям-«огнепоклонникам» мучеников за православную веру.*

Приблизительно через 27 лет после казни, в 1374 г., константинопольский патриарх Филофей распорядился причислить литовских братьев к лику святых, частицы их мощей были перенесены в храм Святой Софии, составлены служба и житие на греческом языке. Патриарх Филофей, канонизируя литовских святых, предпринял своеобразный ответный шаг с целью умерить церковно-политические амбиции великого князя Ольгерда: незадолго до этого (в 1371 г.) Ольгерд отправил в Константинополь грамоту с просьбой поставить на Литовскую митрополию отдельного предстоятеля. Филофей благословил поместить частицы мощей мучеников в крест, подаренный им Сергию Радонежскому в 1376 (или 1377) г. О существо-

вании традиции почитания виленских мучеников в Константинополе свидетельствует похвальное слово византийского сановника Михаила Вальсамона, трудившегося при Константинопольском патриархате в конце XIV – начале XV в. Вальсамон, говоря о происхождении мучеников и их прежних верованиях, называет их «литовцами и огнепоклонниками» («Λιθῶν καὶ πυρσολατρῆς»). По-видимому, в столице империи глубоко укоренилось мнение о том, что литовцы поклонялись огню, в источниках сохранилось немало свидетельств наименования литовских язычников «огнепоклонниками». Патриарх Филофей, говоря об Ольгерде, называет его «нечестивым и огнепоклонником» («ἀσεβὲς καὶ πυρσολατρῆς»), об этом же говорит византийский историк Никифор Григора в своей «Истории ромеев».

Таким образом, православная церковь на территории ВКЛ в первой половине XIV в. имела полноценную структуру и возможности для дальнейшего развития. Сосуществование с язычеством, как правило, не приводило к открытым конфликтам или явному противостоянию. Казнь трех виленских мучеников великим князем Ольгердом является событием скорее политическим, а не межрелигиозным. Можно говорить о формировании относительно толерантной среды (при всей условности этого термина применительно к реалиям XIV в.), в которой шла подготовка языческого населения ВКЛ и великокняжеской династии к христианизации.

Наиболее важным событием в истории православной церкви в ВКЛ в рассматриваемый период следует признать существование (пусть и недолгое) самостоятельной Литовской митрополии. Хотя первоначально византийские светские и духовные власти пытались придать кафедре номинальный статус, но со временем она проявила себя как набирающее мощь церковное образование. Литовская проблема не затерялась среди тысячи других проблем большой империи, не смотря на довольно большое географическое удаление Руси от вселенского церковного и политического центра. Основанная в 1316 г. Литовская митрополия могла стать альтернативным церковным центром на

восточнославянских землях. Последовавшие позднее три попытки великого князя Ольгерда добиться восстановления самостоятельной кафедры базировались на фундаменте, заложенном его отцом Гедимином. История православная церкви в Великом княжестве Литовском в первой половине XIV в. – это все еще недостаточно разработанная проблема, требующая детального изучения на основе анализа всех имеющихся источников, в том числе и оригинальных греческих документов этого времени.

Список литературы

1. Acta patriarchatus Constantinopolitani MCCCXV–MCCCCII e codicibus manu scriptis bibliothecae Palatinae vindobonensis: 2 vol. / F. Miklosich, I. Müller. – Wien, 1975. – Vol. 1 / F. Miklosich, I. Müller. – 1975. – 607 p.
2. Chodyncki, K. Geneza i rozwój legendy o trzech męczennikach wilenskich / K. Chodyncki // Ateneum Wilenskie, 1927. – № 13. – S. 416–451.
3. Fijalek, J. Sredniowieczne biskupstwa kościoła wschodniego na Rusi i Litwie / J. Fijalek // Kwartalnik Historyczny. – 1896. – № 3. – S. 513 – 552.
4. Zachariae, C. E. Jus Graeco-romanum. Novellae constitutiones / C. E. Zachariae. – Leipzig, 1865. – P. III. – 748 p.
5. Галенчанка, Г. Я. Царква і канфесіі / Г. Я. Галенчанка // Гісторыя Беларусі. – Мінск, 2008. – Т. 2. – С. 191–258.
6. Голубинский, Е. Е. История Русской Церкви / Е. Е. Голубинский. – М., 1900. – Т. 2. – 919 с.
7. Карташев, А. В. История русской церкви / А. В. Карташев. – Т. 2. – М., 1999. – 450 с.
8. Лурье, В. М. Русское православие между Киевом и Москвой / В. М. Лурье. – М.: Три квадрата, 2009. – 296 с.
9. Мейендорф, И. Очерк по истории церковных и культурных связей в XIV веке / И. Мейендорф. – Париж: YMCA-Press, 1990. – 371 с.
10. Огицкий, Д. П. К истории виленских мучеников / Д. П. Огицкий // Богословские труды. – Москва, 1984. – № 25. – 246 с.
11. Павлов, А. С. О начале галицкой и литовской митрополии и о первых тамошних митрополитах по византийским документальным источникам XIV в. / А. С. Павлов // Русское Обозрение. – М., 1894. – № 5. – С. 240–260.
12. Русская историческая библиотека. Памятники древнерусского канонического права. – СПб.: Тип. М. А. Александрова, 1908. – Т. 6. – 670 с.
13. Цыпин, В. А. Курс церковного права / В. А. Цыпин. – Клин, 2002. – 420 с.

АННОТАЦИЯ

В статье затронута недостаточно изученная тема положения Православной церкви в ВКЛ в первой половине XIV в. В это время на землях ВКЛ возникает уникальная ситуация, при которой верховная власть над большинством православного населения осуществляется правящей литовской языческой элитой. Между правителями ВКЛ и Константинопольским патриархатом устанавливаются дипломатические отношения, в результате чего появляется комплекс документов переписки великих князей с патриархами. Одним из ведущих мотивов возникновения переписки является стремление властей получить для своих подданных церковную независимость от митрополита Киевского и всяя Руси путем учреждения Литовской митрополии, что и происходит в 1316 г. Одновременно идет развитие полноценной структуры церкви. Упомянутые проблемы освещаются в статье как в историческом, так и в культурологическом ключе.

SUMMARY

The article concerns little-studied problems of orthodox church' condition in the Grand duchy of Lithuania in the first part of XIVth century. Then the unique situation arose in the territory of GDL, when the state supreme power upon the orthodox population belonged to pagan Lithuanian princely elite. The rulers of GDL entered into diplomatic relations with Constantinople patriarchate as a result complex of their correspondence appeared. One of the motivations of correspondence' appearance was aspiration of the authority to have for their people independent metropolitan by creation the Lithuanian metropolitanate (1316). Simultaneous the full church structure developed. These problems are regarded from historic and culturological point of view.

Палітыка расійскага ўраду ў дачыненні да аграрных суб'ектаў Беларусі ў канцы XVIII — пачатку XIX ст.*

В. В. Кірыленка
выкладчык Ліцэя БДУ

Пэраломным момантам у гісторыі Беларусі стаў працэс інкарпарацыі ў склад Расійскай імперыі, адзначаны істотнымі зменамі ў аграрнай сферы — вядучай сферы прылажэння ўнутранай палітыкі ў аграрным грамадстве, асноўнымі сацыяльнымі і палітычнымі суб'ектамі якога адпаведна з'яўляюцца аграрныя суб'екты, сацыяльна-прававы статус якіх непазбежна і значна закранулі інкарпарацыйныя трансфармацыі, увасобленыя ў канкрэтных захадах палітыкі расійскага ўраду. Сістэмнае асэнсаванне дадзенай праблематыкі падаецца актуальным на фоне існавання на дадзены момант у айчыннай і замежнай гістарыяграфіі шматлікіх даследаванняў прысвечаных асобным аспектам праблемы: сялянскае пытанне [1], палітыка ў адносінах да шляхты [2] і месчачкоўцаў [3] пасля ўсталявання расійскага панавання на беларускіх землях у апошняй чвэрці XVIII ст., абагульняючы разгляд якіх дазволіць вызначыць агульныя тэндэнцыі палітыкі ў дачыненні да аграрных суб'ектаў і накіраванасць расійскай аграрнай палітыкі на Беларусі ў азначаны перыяд.

Пры вывучэнні аграрнай палітыкі, часткай якой, разам з зямельнай, з'яўляецца палітыка ў дачыненні да аграрных суб'ектаў — землеўласнікаў (шляхецтва) і землекарыстальнікаў (сялянства і, часткова, месчачкоўцаў) бачыцца мэтазгодным злучыць падыходы сацыяльна-эканамічнай гісторыі [1; 3; 4] з падыходамі палітычнай гісторыі [2; 5], прасачыць узаемаўплывы абодвух пластоў мінулай рэчаіснасці, вызначыцца з прычынамі складанай узаемасувязі, бо эканамічная палітыка павінна быць упісана ў межы палітычнай гісторыі, тым больш — у выпадку Расійскай імперыі, якая ставіла сабе за першасную мэту падтрыманне свайго імперскага статусу і падпарадкаванне сваіх падудальных тэрыторыяў, а не іх фіскальную прыбытковасць. Пры гэтым пад аграрнай палітыкай як складовай часткай палітыкі дзяржавы наогул неабходна разумець сукупнасць палітыка-ідэалагічных стратэгий, увасобленых у канкрэтных захадах у аграрнай сферы, а таксама стратэгий, ажыццяўляемых праз выкарыстанне аграрных чыннікаў у палітыцы. У межах дадзенага разумення аграрнай палітыкі падаецца мэтазгодным правесці аналіз палітыкі расійскага ўраду ў адносінах да землеўласнікаў і землекарыстальнікаў далучаных да Расійскай імперыі беларускіх тэрыторыяў падчас працэсу інкарпарацыі.

Значная рознасць дзяржаўнага канструкту і палітыка-эканамічных і сацыякультурных традыцый і ўзроўняў развіцця абумовіла складанасць інкарпарацыйнага працэсу былых земляў Рэчы Паспалітай у склад Расійскай імперыі і выступіла вызначальным фактарам у пабудове палітыкі ў дачыненні да далучаных тэрыторый — палітыкі прыпадабнення і нівеліроўкі адрознасці, якая адну з першых закранула аграрна-палітычную сферу.

Далучэнне да Расійскай імперыі паставіла пад пытанне правы і статус усіх саслоўных групаў былой Рэчы Паспалітай. Ад самага пачатку інкарпарацыі беларускіх земляў пецярбургскі ўрад распачаў верыфікацыю сацыяльнага становішча насельніцтва. Прычым, гэта датычыла не толькі прывеліяванага саслоўя, колькасць якога выклікала занепакоенасць імперскіх ўладаў, але і іншых станавых груп, што не адпавядалі стратыфікацыі расійскага грамадства: вольных людзей, месчачкоўцаў і інш. На тэрыторыі II і III падзелаў сітуацыя ўскладнялася больш хуткімі тэмпамі заняцця тэрыторыі, падзеямі паўстання 1794 году, а таксама найменш падобным да расійскага сацыякультурным асяроддзем, якія запавольвалі сацыяльна-эканамічнае прыпадабненне новадалучаных земляў.

Расійскі ўрад канца XVIII — пачатку XIX ст. здзейсніў наступныя захады ў дачыненні да шляхты як да аграрнага суб'екту з мэтай прыпадабнення гэтага саслоўя да агульнарасійскага ўзору:

* Прадстаўлена навуковым кіраўніком **У. А. Сосна**, кандыдатам гістарычных навук

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 15.06.2010.

1. Прывядзенне да прысягі на вернападданаць імператрыцы з боку мясцовай шляхты [6, т. 19, № 13808] здзяйснялася як сімвалічнае выпясненне знішчанай дзяржаўнасці і замацаванне расійскай імперскай улады на далучаных землях. За мясцовым панствам зацвярджаліся правы на ўладанне ўласнымі маёнткамі ад імя новай ўлады, што мела важнае ідэалагічнае значэнне.

2. Усім новым падданым расійскай імператрыцы, у першую чаргу шляхце, былі дараваны «права, вольности и преимущества», якія «в полной мере и без всякого изъятия» супадалі з агульнарасійскімі [6, т. 19, № 13850]. Кацярыненскаму ўраду было прасцей надаць мясцовому набілітэту правы расійскага дваранства, чым захаваць яго папярэднія прывілеі, якія нашмат перавышалі імперскія. Паміж іншым, гэта азначала звязанне права землеўласнасці да права землеўладання, што істотна абмежавала статус шляхты як аграрнага суб'екту¹.

3. Секвестр і канфіскацыя зямлі ў мясцовай шляхты, якая не прынесла ў вызначаны тэрмін прысягі расійскай кароне (нягледзячы на дэклараваную добраахвотнасць) ці ўдзельнічала ў паўстанні 1794 г. [2; 5], былі скіраваны на пазбаўленне носьбітаў чужных палітыка-культурных традыцый статусу аграрнага суб'екту і, адпаведна, статусу актыўнага палітычнага суб'екту.

Разам з тым, частка нераздадзеных секвестраваных маёнткаў была вернута мясцовым уладальнікам як Кацярынай II, так і Паўлам I, акрамя таго імператар праводзіў палітыку грашовых і зямельных кампенсаций [2; 5; 7]. Наогул пры Паўле I секвестр і канфіскацыя маёнткаў па палітычных матывах былі спынены. Палітыка імператара адносна прывілеяванага аграрнага суб'екту гэтых земляў адрозніваецца ад палітыкі Кацярыны II у выбары ідэалагічных сродкаў, але разгортваецца ў адзіным стратэгічным рэчышчы: ідэя апірышча на мясцовых землеўладальнікаў, якую ён успрыняў, стала галоўным накірункам палітыкі Паўла I на далучаных землях, пра што сведчыць яго нязменная лаяльнасць да мясцовай шляхты.

4. Перадача ў спадчыннае ўладанне канфіскаваных ў паўстанцаў маёнткаў іншым мясцовым дваранам, «явившим несомненные опыты верности и усердия» здзяйснялася з дэклараванай інтэнцыяй мацней прывязаць мясцовых землеўладальнікаў да расійскага трону [8, с. 12]. У той жа час абдараванымі былі менавіта тыя мясцовыя дваране, якія кіраваліся каштоўнасцямі імперскай ідэалогіі ў сваёй вайскавай ці грамадзянскай службе. Паказальна, што заканадаўча было забаронена панам беларускіх

губерняў аддаваць свае маёнткі ў заклад ці арэнду шляхцічам, што не з'яўляліся расійскімі падданымі [6, т. 21, № 15434], а гэта значыць – адкрыта не падзялялі імперскай ідэалогіі.

5. Ад самага пачатку расійскага панавання быў распачаты «разбор» шляхты, калі мясцовы набілітэт павінен быў падцвердзіць сваё высакароднае паходжанне і атрымаць права на дваранства ад імя новай улады [6, т. 19, № 13865], што таксама мела ідэалагічнае значэнне сімвалічнага выпяснення былой дзяржаўнасці. Адначасова, падчас перапісу 1772 г. шматлікія прадстаўнікі дробнай шляхты былі запісаны да катэгорыі прыгонных сялянаў, праўда пасля гэтага за шляхтай замацавалі права даводзіць сваё дваранскае паходжанне [9]. Дадзены акт сведчыць пра дэзарыентацыю першаснага перыяду, але ў ім прасочваецца і фіскальны матыў «разбору»: павялічыць колькасць рэкрутаў і плацельшчыкаў падаткаў. Аднак, стрыжань дадзенай акцыі меў палітычную накіраванасць: істотна паменшыць колькасць носьбітаў чужных палітыка-культурных традыцый у прывілеяваным саслоўі, пазбавіць магнатаў падтрымкі дробнай шляхты і аслабіць іх палітыка-ідэалагічны ўплыў.

6. У 1796 г. выйшаў указ пра перасяленне чыншавай шляхты на казённым землям Таўрыцкай вобласці, Вазнясенскай і Екацярынаслаўскай губерній з надзяленнем кожнага двару зямлёй у спадчыннае валоданне і ўладкаваннем з іх вайсковых пасяленняў [6, т. 23, № 17469]. Дадзеная акцыя адбывалася ў межах агульнай ідэалогіі «разбору» шляхты і выступала як яе працяг, у тым ліку, як рэакцыя на паўстанне 1794 г., што адлюстравалася ў імкненні непасрэдна колькасна паменшыць небяспечны палітычны элемент у структуры прывілеяванага аграрнага суб'екту.

Перасяленне чыншавай шляхты было спынена ўказам Паўла I у сакавіку 1797 г. [6, т. 24, № 17872], да таго ж імператар даў дазвол прызначаць маламаёмасных шляхцічаў на вайсковую службу [6, т. 24, № 17903]. Такім чынам Павел I прадэманстраваў сваю нязгоду з метадамі палітыкі, што праводзіла Кацярына II на далучаных землях і, адначасова, сваю прыхільнасць яе магістральнаму курсу па іх засваенню.

7. Права ўладання спадчыннымі прыватнымі маёнткамі было пакінута за мясцовай шляхтай (пры падцверджанні правоў на зямлю), тады як права ўладання староствамі, падараванымі ў спадчыннае карыстанне вярхоўнай уладай Рэчы Паспалітай, было перапынена [6, т. 19, № 13808] і адноўлена ўжо ад імя новай улады з пажыццёвым або эффітэўтычным тэрмінам уладання [6, т. 19, № 13957], па заканчэнні якога староствы пераходзілі ў казну [8, с. 5–6]. Фармальна правы шляхецтва не парушаліся, і адначасова

¹ Права ўласнасці характарызуецца паўнатай здзяйснення ўлады над аб'ектам уласнасці і ўлучае ў сябе права валодання, права распаўсюджвання і права карыстання.

папаўняўся фонд раздачаў, шляхам якіх адбывалася замяшчэнне прывілеяваных аграрных суб'ектаў у адпаведнасці з ідэалагічнымі крытэрыямі.

8. Праводзілася палітыка падатковых палёгкаў пасэсарам, якія валодалі старосцінскімі маёнткамі на правах арэнды (пажыццёвай, заліковай, 5-гадовай): часовае памяншэнне пагалоўнай арэнднай платы ў тры разы на працягу дзесяцігоддзя пасля I падзелу [6, т. 19, № 13973, т. 20, № 14689, № 14892, т. 21, № 15724]. Увядзенне часовых падаковых льготў прадстае спробай змякчыць страту шматлікіх правоў і прывілеяў, нівеліраваць яе маштабы, а таксама аблегчыць прыстасаванне да новай рэчаіснасці.

У дадзеным рэчышчы можна разглядаць спрыянне Паўла I ў справе дзяржаўнага крэдыту: імператар заснаваў Дапаможны Банк для дваранства Заходніх губерній і загадаў прымаць у заклад сялянаў, а пазней – выдаваць крэдыт у адпаведнасці з велічыняй прыбытку з маёнтку [10, с. 225], што пашырала фінансавыя мажлівасці мясцовых дваранаў і прыроўнівала ў правах да дваранаў усёй імперыі.

9. Агульнарасійскае права збірацца на дваранскія сходны (ад 1775 г.) і выбіраць старшыняў (ад 1785 г.) мела ў беларускіх губернях істотныя абмежаванні: да выбараў дапушчаліся шляхцічы, якія прынеслі прысягу, мелі маёнткі ў дадзеным павеце ці валодалі староствамі на тэрмін не меншы за тры гады наперад; не дапушчаліся да выбараў шляхцічы, якія валодалі маёнткамі па застаўным ці арэндным праве, не служылі на расійскай службе ці атрымалі іншаземныя ордэны і чыны. Акрамя гэтага, было ўвядзена патрабаванне маёмаснага цензу (колькасць сялянаў) [2; 11]. Адметна, што дадзеная норма шчыльна знітоўвала статус аграрнага суб'екту з уласна палітычным статусам. Абмежаванні выбарчага заканадаўства былі накіраваны на памяншэнне правоў дробнага шляхецтва, што пазбаўляла яго мажлівасці ўдзелу ў палітычным жыцці, бо яно не разглядалася як апірышча самадзяржаўя ў Заходніх губернях.

Павел I адмяніў унутрысаслоўныя абмежаванні выбарчага заканадаўства і дазволіў усёй шляхце удзельнічаць у мясцовых выбарах [паводле 6, т. 27, № 20288], што з'яўлялася адным з элементаў дэманстрацыі яго палітыкі лаяльнасці да прывілеяванага саслоўя былых земляў Рэчы Паспалітай, але паўстае нязначнай саступкай.

10. Шляхце Заходніх губерняў было пакінута права прапінацыі як прывілей, традыцыйна звязаны з земляробствам, за карыстанне якім здымаўся вінны падатак у часова льготным памеры [6, т. 19, № 13865, № 13923, № 13973, № 14113, т. 20, № 14689]. Разам з тым, права свабоднага вінакурэння было моцна абмежавана: забараняўся вываз напоеў з «беларускіх» губерняў і з маёнткаў у гарады

і мястэчкі з мэтай продажу. Апроч таго, накладаўся маёмасны ценз: права пазбаўлялася шляхта, што не мела прыгонных [12, с. 95–96]. Абмежаванні у праве свабоднага вінакурэння засведчылі схільнасць расійскага ўраду да максімальнага кантролю над аграрнымі суб'ектамі, нават пры жаданні прадэманстраваць сваю лаяльнасць да шляхты беларуска-літоўскіх губерняў і адцягнуць увагу ад страты шматлікіх правоў і прывілеяў.

Падсумоўваючы, неабходна падкрэсліць, што захады расійскага ўраду за часамі Кацярыны II і Паўла I у адносінах да шляхецтва як аграрнага суб'екту беларускіх земляў мелі даволі непаслядоўны характар, абумоўлены неабходнасцю павелічэння як саслоўнага апірышча самадзяржаўя, прыярытэт якога існаваў а priori ў феадальным грамадстве, так і ідэалагічнага апірышча імперскасці на далучаных тэрыторыях, што прымушала балансаваць паміж знішчэннем шляхецтва, насаджэннем расійскага землевалодання і пошукам шляхоў ператварэння мясцовага дваранства ў вернападданных імперыі. Аднак, азначаныя ваганні ў выбары палітычных сродкаў у выніку аналізу прадстаюць паслядоўнай рэалізацыяй агульнай стратэгіі палітычнай і маёмаснай селекцыі мясцовага прывілеяванага саслоўя з мэтай выпяцнення актараў чужай ідэалогіі і пашырэння прысутнасці носьбітаў расійскіх імперскіх каштоўнасцяў і палітычных ідэй.

Расійскі ўрад канца XVIII – пачатку XIX ст. здзейсніў наступныя захады ў дачыненні да сялянства як да аграрнага суб'екту з мэтай прыпадабнення гэтага саслоўя да агульнарасійскага ўзору:

1. У вызначэнні статусу і правоў розных катэгорый сялянскага насельніцтва, асабліва неўласцівых расійскаму заканадаўству, кацярынінскі ўрад праяўляў непаслядоўнасць. У прадпісанні 1772 г. пра перапіс насельніцтва за катэгорыямі вольных людзей – зямлянамі, гарматнікамі, жаўнерамі і інш., а таксама яўрэямі-земляробамі, прыняўшымі хрысціянства, – было прадпісана захаваць іх права і свабоды і абкласці падаткам [13, с. 259–261]. У той жа час, у падараваных маёнтках пад уладу пана пераходзілі ўсе катэгорыі насельніцтва: прыгонныя сяляне, баяры, зямляне, вольныя людзі і местачкоўцы. Вольныя сяляне-слугі розных разрадаў былі запісаныя ў адпаведныя катэгорыі прыгонных сялянаў: памешчыцкія, дзяржаўныя, палацавыя і духоўныя [5; 14, с. 202]. Аднак, за некаторымі катэгорыямі пакідалася права даводзіць сваё паходжанне. Так, даказаўшых дваранскае паходжанне зямлянаў зацвярджалі ў гэтым статусе [13, с. 263]. Панцырныя баяры каралеўскай эканоміі ў 1772 г. былі прылічаны да палацавых сялянаў, і толькі ў 1783 г. па загадзе Сенату зацверджаны ў волі і прыроўнены да маларасійскіх казакаў

[6, т. 23, № 16611]. Непаслядоўнасць урадавай палітыкі ў вызначэнні статусу і правоў розных катэгорый сялянства раскрываецца як нежаданне, з аднаго боку, відавочна парушаць правы жыхароў далучаных земляў, а з другога – пашыраць катэгорыю вольных падданных імперыі, каб не скарачаць уладальніцкі рэсурс і не ставіць пад пытанне цэласнасць існуючай сістэмы.

Урадам Паўла I адносна некаторых катэгорый сялянскага насельніцтва («разначынцаў» і перасяленцаў у Літоўскую губерню) былі выдадзены ўказы, што мелі за мэту абарону іх вольнасці, аднак, істотна не паўплывалі на саслоўную структуру Расійскай імперыі [6, т. 25, № 18475, № 18871].

2. Урад Кацярыны II дэклараваў клопат пра эканамічны стан дзяржаўных сялянаў. У ордэры на конт перапісу насельніцтва 1772 г. было загадана збіраць звесткі пра павіннасці, падаткі, дабрабыт і пакаранні сялянаў [13, с. 268–269]. У дакладных пунктах гр. 3. Чарнышова 1772 г. загадана мясцовым ўладам сачыць за правамі сялянаў казённых маёнткаў, што здаваліся ў арэнду [6, т. 19, № 13865]. Дэклараваны клопат пра сялянаў стаў адностраваннем не толькі асветніцкіх ідэй, характэрных для кацярынінскай эпохі, асабліва – пачатку яе праўлення, але і адпаведнага стаўлення да сялянаў беларускіх земляў як да «сапраўднарускіх». Аднак, праяўленні яго былі мажлівы толькі ў такім рэчышчы, у якім не закраналіся інтарэсы прывілеяванага саслоўя, таму дбанне пра становішча сялянства засяроджвалася ў першую чаргу на катэгорыі дзяржаўных сялянаў і звязілася да захавання юрыдычнага status quo.

Абароне правоў сялянаў служыла сенацкая інспекцыя казённых і прыватнаўласніцкіх маёнткаў, ініцыяваная Паўлам I у 1800 г., па выніках якой, у выпадках парушэнняў правоў сялянаў, старосцінскія маёнткі павінны былі быць вернуты ў казну, а памешчыцкія – узяты пад апеку. Мелі месца выпадкі здзяйснення апошняга пакарання [10, с. 231]. Дадзены крок засведчыў, што Павел I успрыняў занепакоенасць лёсам беларускага сялянства, аднак, у адпаведнасці з сваім меркаваннем, што памешчыкі нясуць адказнасць за сялянаў, пашырыў кантроль і на прыватныя маёнткі.

3. Разам з праяўленым клопатам пра лёс казённых сялянаў кацярынінскі ўрад паспрыяў пагаршэнню становішча памешчыцкіх сялянаў: было падцверджана права паноў беларускіх земляў на продаж сялянаў без зямлі [6, т. 20, № 14376], што адбывалася ў рэчышчы вышэй абазначанай пазіцыі не-парушэння правоў дваранства. Такім чынам, на суперак прагрэсіўным праектам Кацярыны II па вырашэнню сялянскага пытання і асабліва традыцыям аграрных адносінаў Рэчы Паспалітай прыгоннае права на далучаных землях пашырылася.

Указ Паўла I забараняў продаж сялянаў з публічнага гандлю без зямлі [6, т. 24, № 17809],

што стала нязначным кампрамісам паміж захаваннем правоў памешчыкаў і імкненнем палепшыць становішча сялянаў, на шляху да прывядзення расійскай рэчаіснасці ў адпаведнасць асветным ідэям.

4. Здзяйснялася палітыка паслядоўнага дзяржаўна-падатковага аб'яднання далучаных губерній з усёй імперыяй: увядзенне новай формы спагнання падатку – «пагалоўнай» павіннасці замест «падымнай» [6, т. 19, № 13865, т. 23, № 17222, № 17495, т. 24, № 18277] – замацоўвала ўладу дзяржаўных структураў непасрэдна над кожнай асобай, у адрозненні ад традыцыйнага для Рэчы Паспалітай спагнання з дыму (двару), якое паўстае як механізм апасродкавання дзяржаўнага ціску на асобу, у супрацьлегласць расійскай традыцыі непасрэднай залежнасці ад дзяржавы.

5. Падатковаму насельніцтву далучаных абласцей Кацярынай II была аказана «падатная міласць»: памяншэнне ў два разы казённых акладных збораў на першым этапе пасля далучэння. На тэрыторыі Полацкай і Магілёўскай губерній льгота захоўвалася да 1783 г. [6, т. 19, № 13923, № 13973, № 14113, т. 20, № 14312, № 14689, № 14892, т. 21, № 15724]. У Мінскай губерні льгота існавала напрацягу 1793 і 1794 гг. [6, т. 23, № 17114], а ў Літоўскіх – да 1797 г. [6, т. 23, № 17495]. Палітыка фіскальных льготаў дэманструе занепакоенасць падатковымі мажлівасцямі насельніцтва далучаных тэрыторый, найперш – сялянаў, а нашмат больш працяглы тэрмін палёгка для ўсходняй Беларусі ў параўнанні з землямі II і III падзелу тлумачыцца неабходнасцю засваення новай рэчаіснасці і выбару тактычных сродкаў правядзення палітыкі інкарпарацыі.

6. Сялянскае і мяшчанскае насельніцтва заходніх абласцей было прыроўнена да сялянства Расіі ў адбыванні рэкруцкай павіннасці з 20-гадовым тэрмінам службы. Указы 1794 г. далучылі да павіннасці «беларускія» губерні [6, т. 23, № 17249], надавалі панам права аддаваць у рэкруты мясцовых сялянаў ў залік сялянаў вялікарасійскіх маёнткаў [6, т. 23, № 17268], а таксама прадстаўляць у любы час у казённых палаты сваіх дваровых і сялянаў [6, т. 23, № 17454]. Нашмат хутчэй, чым ва ўсходняй Беларусі, рэкруцкая павіннасць была ўведзена Кацярынай II ў абласцях II і III падзелаў: у Мінскай – у 1794 г. [6, т. 23, № 17249], а ў Літоўскіх губернях – у 1796 г. [6, т. 23, № 17507].

Павел I увёў шматлікія палёгкі ў дачыненні да рэкруцкай павіннасці: у 1796 г. быў адменены рэкруцкі набор, прызначаны Кацярынай II [6, т. 24, № 17538], наступныя наборы здзяйсняліся строга ў межах неабходнай колькасці, а ў 1800 г. набору не было ўвогуле [6, т. 24, № 18125, т. 25, № 18646, № 19045, т. 26, № 19518]. Для Літоўскай губерні была ўведзена асобая льгота: замест селяніна можна было ставіць

вольнага чалавека, вербованага з расійскіх падданных ў рэкруты на 8-гадовы тэрмін [6, т. 24, № 18041].

Разгляд захадаў расійскага ўраду за часамі Кацярыны II і Паўла I у адносінах да сялянства як аграрнага суб'екту Беларусі з відавочнасцю дазваляе прадэманстраваць, што яны мелі супярэчлівы, непаслядоўны характар, які быў абумоўлены балансаваннем паміж палітыка-ідэалагічнымі і фіскальна-эканамічнымі інтарэсамі імперыі, а таксама паміж спачувальным стаўленнем да сялянаў беларускіх земляў як да «сапраўднарускіх», якія супрацьпастаўляліся «польскім» панам-інсургентам, і такой жа поўнай падтрымкай мясцовых прыгоннікаў, якія былі лаяльныя Пецярбургу, што ўрэшце прывяло да паглыблення і пашырэння прыгонніцкіх адносінаў.

Нягледзячы на падкрэсленую вышэй тэндэнцыю да непаслядоўнасці канкрэтных захадаў палітыкі расійскага ўраду на беларускіх землях у дачыненні да аграрных суб'ектаў — землеўладальнікаў і землекарыстальнікаў — аналіз з пункту гледжання іх ідэалагічнай накіраванасці дазваляе вылучыць агульную тэндэнцыю ў здзяйсненні інкарпарацыйных працэсаў: прывядзенне прававога статусу сацыяльных і аграрных суб'ектаў былой Рэчы Паспалітай, а таксама палітычных традыцый і соцыякультурных практык ў адпаведнасць рэаліям расійскага грамадства, што адбывалася шляхам выцяснення чужых носьбітаў і практык былой грамадскасці і дзяржавы і замяшчэнне іх расійскімі імперскімі адпаведнікамі пры выкарыстанні аграрных палітычных чыннікаў.

Спіс літаратуры

1. Улащик, Н. Предпосылки крестьянской реформы 1861 г. в Литве и Белоруссии / Н. Улащик. — М.: Наука, 1965. — 480 с.; Чепко, В. Сельское хозяйство Белоруссии в первой половине XIX в. / В. Чепко. — Минск: Наука и Техника, 1966. — 220 с.
2. Тумилович, Г. Дворянство Белоруссии в конце XVIII — первой половине XIX в.: дисс. ... канд. ист. наук: 00.07.02 / Г. Тумилович. — Минск: БГПУ, 1995. — 165 с.; Луговцова, С. Политика российского самодержавия по отношению к дворянству Беларуси в конце XVIII — первой половине XIX в.: дисс. ... канд. ист. наук: 00.07.02 / С. Луговцова — Минск: БГПУ, 1999. — 134 л.; Радзюк, А. Канфіскацыя прыватнай уласнасці на Беларусі ў канцы XVIII — першай палове XIX ст.: дыс. ... канд. гіст. навук: 07.00.02 / А. Радзюк. — Минск: БДУ, 2006. — 114 арк.; Макарэвіч, В. Дробная шляхта Беларусі ў 30–60-я гг. XIX ст.: склад і эвалюцыя сацыяльна-прававога становішча: дыс. ... канд. гіст. навук: 00.07.02 / В. Макарэвіч. — Минск: БДУ, 2009. — 127 арк.
3. Чепко, В. Классовая борьба в белорусской деревни в первой половине XIX в. / В. Чепко. — Минск: Наука и техника, 1972. — 265 с.; Соркина, И. Мясэчкі Беларусі ў канцы XVIII — першай палове XIX ст. — Вільня: ЕГУ, 2010. — 488 с.
4. Козловский, П. Землевладение и землепользование в Белоруссии в XVIII — первой половине XIX в. / П. Козловский. — Минск: Наука и Техника, 1982. — 206 с.
5. Сосна, У. Фармаванне саслоўна-групавога складу сялянства Беларусі ў канцы XVIII — першай палове XIX ст. / У. Сосна. — Минск: БДУ, 2000. — 115 с.; Анішчанка, Я. Беларусь у часы Кацярыны II (1772–1796) / Я. Анішчанка. — Минск: Веды, 1998. — 121 с.
6. Полное собрание законов Российской империи. Собрание 1-е: 1649–1825: в 40 т. — СПб.: П отдел личной е. и. в. канцелярии. — 1840. (ПСЗ).
7. Семевский, В. Пожалования населённых имений в царствование Екатерины II / В. Семевский. — СПб.: Типография МПС. — 1906. — 71 с.
8. Жукович, П. О русском землевладении в Северо-Западном Крае со времени присоединения его к России / П. Жукович. — СПб.: Печатня С. П. Яковлева, 1895. — 53 с.
9. Rychlikowa, I. Carat wobec polskiej szlachty na ziemiach zabranych w latach 1772–1831 / I. Rychlikowa // Kwartalnik Historyczny. — 1991. — № 3. — С. 64–67.
10. Жукович, П. Западная Россия в царствование императора Павла / П. Жукович // ЖМНП. — 1916. — № 8. — С. 207–263.
11. ПСЗ. — Т. 22, № 15.961.
12. Жукович, П. Сословный состав населения Западной России в царствование Екатерины II // ЖМНП. — 1915. — Ч. LV. — № 1. — С. 76–109.
13. Жукович, П. Сословный состав населения Западной России в царствование Екатерины II // ЖМНП. — 1915. — Ч. LV. — № 2. — С. 257–321.
14. Żytkowicz, L. Rządy Repnina na Litwie / L. Żytkowicz. — Warszawa: Grafika, 1938. — 412 s.

АНАТАЦЫЯ

У артыкуле праводзіцца сістэмны абагульняючы аналіз палітыкі Расійскай імперыі на беларускіх тэрыторыях падчас інкарпарацыі ў адносінах да аграрных суб'ектаў — землеўласнікаў (шляхецтва) і землекарыстальнікаў (сялянства і, часткова, месцічкоўцаў), на аснове чаго выводзяцца агульныя тэндэнцыі палітыкі ў дачыненні да аграрных суб'ектаў, накіраванасць і спецыфіка аграрнай палітыкі канца XVIII — пачатку XIX ст. на Беларусі.

SUMMARY

The article is devoted to the system's presumptive analysis of Russian empire's politics on Belarusian lands during the incorporation in regard to agrarian specimens — landowners (gentry), land users (peasantry and I part townsmen). On the grounds of analysis the common tendencies of politics in point of agrarian parties, the set and the particularity of agrarian politics in the end of 18th and the beginning of the 19th centuries in Belarus are shown.

Внешняя политика США в Центральной Азии в 1990-е гг.*

М. С. Дворецкий,
социальный педагог Центра
внешкольной работы «Ветразь»

С древности Центральная Азия была местом соприкосновения многих народов, взаимообмена культур и традиций. Именно через Центральную Азию проходил легендарный «Шелковый путь». С момента включения Центральной Азии в состав Российской империи, регион более века прочно входил в сферу влияния России. Многие изменилось после распада Советского Союза и возникновения новых суверенных государств. Вновь, как и в конце XIX в., в Центральной Азии столкнулись интересы могущественных держав. В Центральной Азии к реализации своих интересов стремятся региональные и внерегиональные силы. Среди стран, заинтересованных в регионе, особо стоит выделить Россию, Иран, Турцию и США.

Центрально-Азиатский регион является объектом внимания политологов, юристов-международников, экспертов по национальной безопасности целого ряда стран. Наибольший объем работ по данным вопросам принадлежит специалистам США и РФ.

В США исследования данного региона ведутся по разным направлениям, одним из которых является работа фондов. Среди фондов, специализирующихся на проблемах Центральной Азии можно выделить исследования Гарвардского Форума по изучению Центральной Азии, Института Центральной Азии (Вашингтон), Центра политических и стратегических исследований (Вашингтон) Института стратегических исследований Военного колледжа армии США С. Бланк и Д. Смит [1; 2]. В рамках политического реализма выдержаны работы по международным отношениям в Центральной Азии Г. Фуллера (корпорация РЭНД) [3], Д. Снайдера (Национальный университет обороны) [4], У. Одома (Гудзоновский институт). Немалое внимание региону уделено в книге З. Бжезинского «Великая шахматная доска» [5] и в ряде его статей. С позиций либерального интернационализма изучают политику США в Центральной Азии М. Олкотт (фонд Карнеги) [6], Б. Румер (Центр российских исследований Гарвардского университета) [7]. В работах данных исследователей первостепенное внимание обращается на долгосрочные последствия американской политики для региональной стабильности и безопасности стран региона, их политического и социально-экономического развития, рассматриваются проекты региональной интеграции.

Российские авторы рассматривают политику Соединенных Штатов в Центральной Азии через призму взаимоотношений США и России. В основном противоречия возникают при определении конечных целей политики США в Центральной Азии. Так, ряд исследователей полагает, что Вашингтон стремится к прямому установлению в Центральной Азии зоны своего влияния, и «удалению» России [8]. Другие специалисты отмечают, что на данном этапе США заинтересованы в поддержании в регионе баланса сил, исключающего доминирование здесь России, Китая или Ирана, и поэтому стремятся лишь к ограничению влияния России [9; 10]. Третьи полагают, что в цели американской политики в Центральной Азии входит и приобретение новых рычагов воздействия на Западную Европу и Японию [11; 12]. Большое внимание Центрально-Азиатскому региону уделяется в трудах сотрудников институтов и фондов традиционно исследующих политику США, занимающихся проблемами Ближнего и Среднего Востока – Института изучения стран Ближнего Востока и Израиля, Института США и Канады, фонда Карнеги и т. д.

Отметим и то, что проблемы взаимодействия США с региональными и мировыми лидерами в Центрально-Азиатском регионе, так или иначе затрагиваются авторами, исследующими взаимоотношения США с Турцией, Китаем, Ираном, Россией [13].

* Представлена навуковым кіраўніком **У. С. Кошаль-вым**, доктарам гістарычных навук

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 15.06.2010.

После распада Советского Союза о своих интересах в Центрально-Азиатском регионе заявили как региональные государства, расположенные в непосредственной близости от него – Иран, Турция, так и мировые лидеры – США, Китай, Россия. Находясь в «сердце» континента, Центральная Азия является своеобразными «вратами» в ряду стратегически важных регионов Евразии. Расположение в центре Евразийского континента, имеет стратегическое значение с точки зрения влияния на безопасность и стабильность значительной части материка. От того, в каком направлении будет развиваться обстановка в государствах Центральной Азии, во многом будет зависеть баланс сил на обширном пространстве планеты. Немаловажно, что в регионе сосредоточены природные ресурсы мирового значения, прежде всего углеводородное сырье. Большую роль играет и расположение Центрально-Азиатского региона на стыке евроазиатских транспортных коридоров, и наличие широкой транспортно-коммуникационной сети: через Иран страны Центральной Азии имеют выход к Персидскому заливу, через Афганистан и Пакистан – к Индийскому океану, через Китай – в Азиатско-Тихоокеанский регион. Это привело к тому, что в Центральной Азии в 90-гг. XX в. в сложный узел переплелись локальные, региональные и глобальные интересы. Несомненно, что государство, достигшее преобладающего влияния в Центрально-Азиатском регионе, значительно повысило бы свой статус и влияние на международной арене. Поэтому понятно почему США, стремящиеся к глобальному лидерству, обратили в 90-е гг. XX в. свое внимание на Центральную Азию. Как заметил ведущий аналитик фонда «Наследие» (США) А. Коэн, «политический вызов США в XXI в. – не допустить захвата Центральной Азии» какой-бы то ни было страной [14]. В соответствии с этими интересами главный вектор политики США в регионе направлен на сокращение в нем экономического и политического присутствия России и на создание условий, обеспечивающих возможность США оказывать экономическое и политическое воздействие на Китай и Иран с территории Центральной Азии.

Основным проводником политики США в Центрально-Азиатском регионе в 90-е гг. XX в. становится Турция. Если в период до конца 80-х гг. Турция рассматривалась главным образом в качестве бастиона сдерживания СССР, то с 90-х гг. в США в своих геостратегических планах стали отводить ей роль «моста» на Ближний Восток, Кавказ и Центральную Азию.

Американский посол в Турции Пирсон в одном из своих выступлений в конце 2000 г. заявил: «Турция, отвечая надеждам стран Кавказа и каспийского региона на интеграцию, также и сама получает выгоды в международной торговле». Также посол отметил, что Стамбул в состоянии поставить перед собою задачу «стать финансовым и торговым центром Юго-Восточной Европы, причерноморских стран,

Кавказа, Центральной Азии, Восточного Средиземноморья и Среднего Востока» [15].

Турция в 90-х гг. XX в. предприняла при поддержке США ряд шагов для того, что бы занять место регионального лидера в Центрально-Азиатском регионе. Значительно увеличился товарооборот и инвестиции Турции в экономику государств Центральной Азии; были достигнуты договоренности о соединении линий электропередач и газопроводных систем республик Закавказья, Туркмении, Ирана и Турции, не говоря уже о проектируемых транспортных путях и маршрутах транспортировки каспийской нефти и газа. Использовался и идеологический «тюркский» фактор.

На этот же период приходится увеличение расходов Турции на оборону. По мнению российского комментатора «Независимого военного обозрения» С. Никитина, ускоренная модернизация вооруженных сил Турции объясняется стремлением Анкары в свете меняющегося геостратегического положения в регионе представить себя в качестве мощной державы, способной эффективно защищать как собственные интересы, так и интересы возможных своих союзников [13, с. 122].

США поддерживали устремления Турции к лидерству в области безопасности. По мнению немецкого профессора В. Гумпеля, это было связано с необходимостью осуществления безопасности трубопроводного маршрута Баку – Джейхан. Верне В. Гумпель отмечает, что «США в три раза увеличили объемы поставок вооружений в страну за период с 1996 по 1999 гг. Это означает, что США рассматривают Турцию как своего надежного партнера внутри НАТО. К тому же они признают и поддерживают ее роль в качестве региональной державы» [13, с. 127].

Еще более значимую роль отводят Турции при реализации международных транспортных проектов. Речь идет о таких программах как проет трубопровода Баку – Джейхан, транспортировки нефти из месторождений Гюнешли, Азери и Чираг, а так же проекта нового «Шелкового пути». Последнему дано название ТРАСЕКА (TRASEKA), он включает 23 проекта по 4 секторам, а именно: торговому, морскому, железнодорожному и автодорожному. Проект предусматривает создание транспортного коридора «Европа – Кавказ – Азия». В 1993 г. он был одобрен странами Евросоюза, подписавшими Брюссельскую декларацию.

Наибольшую же активность Турция заняла при подвижении проекта трубопровода Баку – Джейхан. При этом, как отмечает российский исследователь М. Гучанин, именно Стамбул проявил наибольшую активность в реализации упомянутого обобщенного нефтяного проекта [13, с. 125]. США, выступающие главным спонсором данного проекта (из 73,25 % акций, принадлежащих компаниям нечерноморских государств, 43,8 % являются акциями американских компаний), при принятии решения учитывали экономическую целесообразность, возможные военно-

политические риски в местах планируемой трассы. Если говорить, о экономической целесообразности проекта, то по мнению российских специалистов А. Конопляник и А. Лобжанидзе наиболее рентабельным для транспортировки энергоресурсов был бы маршрут через Иран к Персидскому заливу [16].

Однако этот вариант, так же как и северный маршрут через территорию России, были отвергнуты Вашингтоном. Турецкий вариант маршрута в конечном счете был поддержан администрацией Б. Клинтона во время встречи в верхах в Стамбуле в конце 1999 г. Без сомнения, это было политическое решение. В его основе лежало стремление не допустить установление Ираном и Россией контроля над транспортировкой каспийской нефти. Как отметил А. Коэн: *«Запад глубоко заинтересован, чтобы кавказские и центрально-азиатские государства укрепили свою независимость и остались открытыми для Запада. Иначе Москва захватит монопольный контроль над жизненно важными энергетическими ресурсами, тем самым усиливая западную зависимость от России»* [17].

Таким образом, США при осуществлении Центрально-Азиатской политики стремились противопоставить Турцию влиянию России и Ирана в регионе. США рассчитывали с турецкой поддержкой добиться контроля над богатыми природными ресурсами региона и транспортными коридорами по доставке энергоносителей из среднеазиатских и закавказских республик на Запад.

Помимо поддержки Турции, не менее важной задачей для США стало ослабления позиций в Центрально-Азиатском регионе России и Ирана.

Для Ирана Центральная Азия в 90-е гг. XX в. приобретает особое значение. Тегеран рассчитывал, что установление прочных связей с центральноазиатскими республиками поможет Ирану выйти из изоляции, а укрепив свои позиции в Центральной Азии, он сможет претендовать на роль региональной державы. Кроме того, этот Центрально-Азиатский регион представляет для Ирана интерес и с точки зрения безопасности. С одной стороны, для Тегерана важно не допустить развития националистских движений, способных угрожать его территориальной целостности, с другой – усиление влияния Ирана в Центральной Азии будет препятствовать распространению влияния других сил, направленных против иранских интересов [18]. При этом, под другими силами ряд иранских исследователей подразумевают прежде всего страны Западной Европы и США. Так, иранский исследователь М. Санаи, подчеркивая общность интересов Ирана и России, указывает, в первую очередь, на стремление обеих стран противодействовать присутствию Европы и США в Центральной Азии [19].

В свою очередь, Вашингтон рассматривал Центрально-Азиатский регион как стратегически важный с точки зрения возможности сдерживания Ирана. США проводили активную антииранскую пропаганду как напрямую, так и виде пропаганды против исламского фундаментализма. А так же, как уже указывалось выше, инициировали разработку проектов транспортных нефте- и газопроводов в обход Ирана. В общем то очевидно, что если транспортные потоки пойдут в обход Ирана, он потеряет привлекательность для своих соседей и его лидирующая роль в интеграционных процессах и статус региональной державы будут поставлены под большое сомнение.

С другой стороны, многие западные эксперты в 90-е гг. XX в. с благосклонностью писали о возможном американо-иранском сближении. Конечно, несомненны экономические выгоды такого сотрудничества – как уже отмечалось, с точки зрения безопасности и дешевизны, наиболее оптимальным путем доставки каспийских энерго ресурсов на западные рынки является иранское направление. Очевидны так же и политические бонусы такого союза. Так, американские аналитики полагали, что в случае сближения позиций Тегерана и Вашингтона российско-иранские отношения могут потерять свою ценность для ИРИ. Для этого есть много причин. Например, О. Рой считает, что ,принимая во внимание сокращения присутствия России в регионе и активное участие США в каспийских энергетических проектах, для Ирана экономически гораздо выгоднее сотрудничать с Соединенными Штатами, а не с Россией [20, с. 6].

Таким образом, по мнению ряда исследователей, приоритетной задачей США в Центрально-Азиатском регионе являлось ослабление в регионе позиций не Ирана, а России. Как заметил известный американский исследователь З. Бзежинский «в данном регионе Америка разделяет общие интересы не только со стабильной прозападной Турцией, но также с Ираном и Китаем». По его мнению, установление контроля за Центральной Азией ,занимающей выгодное геостратегическое положение и обладающей большими запасами нефти и газа, позволит воспрепятствовать восстановлению контроля Россией над постсоветским пространством [5, с.179].

Важной задачей при противодействии России в Центральной Азии, для США становится распространения своего влияния на новые независимые государства Центральной Азии. При этом США активно использовали политические, военные и экономические рычаги воздействия на руководство республик Центральной Азии.

Воспользовавшись ослаблением позиций Москвы, США и их союзники сумели предложить новым независимым государствам Центральной Азии, то, что

экономически и политически ослабленная в 90-е гг. XX в. Россия сделать не могла – средства для разработки и доставки на внешние рынки каспийской нефти и газа. Это предопределило значительные геополитические изменения в регионе. Не сумев воспрепятствовать проникновению США в Центральную Азию, Россия стала стремиться минимизировать потери, стремясь сосредоточить доставку энергоресурсов Каспия в своих руках и через свою территорию. Как аналитика фонда Карнеги С. Акимбекова «*геополитическая борьба за влияние в Центральной Азии во многом сводится к проблеме транспортных коридоров*» [21]. США, сумев добиться строительства нефтепровода «Баку – Тбилиси – Джейхан» (в перспективе этот маршрут должна замкнуть Украина нефтепроводом «Одесса – Броды»), нанесли сильный удар по позициям России не только в Центральной Азии, но и на всем постсоветском пространстве.

Таким образом, используя Турцию, как надежного проводника своих интересов в Центрально-Азиатском регионе, активно сотрудничая в военно-политической и экономической сфере с новыми независимыми государствами Центральной Азии, используя санкции и препятствуя строительству нефтяных и газопроводов через территорию Ирана США сумели решить основную задачу – не допустили доминирования в регионе враждебных Вашингтону сил. Проникнув в традиционную вотчину России, в 90-е гг. XX в. США создали условия для дальнейшего закрепления в Центральной Азии, а также для ослабления позиций России в целом на пространстве бывшего СССР.

Список литературы

1. Западные исследования Центральной Азии [Электронный ресурс]. – 2005. – Режим доступа: <http://www.freenet.kg>. – Дата доступа: 10.05.2005.
2. Blank, S. Energy, Economics, and Security in Central Asia: Russia and Its Rivals / S. Blank. – Pennsylvania, 1995. – 332 p.
3. Fuller, G. Geopolitical Dynamics of the Caspian Region / G. Fuller // *Caspian Crossroads*. – 1997. – № 2. – P. 34–56.
4. Odom, W. US Policy Toward Central Asia and the South Caucasus / W. Odom // *Caspian Crossroads*. – 1997. – № 2. – P. 17–33.
5. Бжезинский, З. Великая шахматная доска. Господство Америки и его геостратегические императивы / З. Бжезинский. – М.: Междунар. отношения, 2003. – 256 с.
6. Уткин, А. И. Американская стратегия для XXI века / А. И. Уткин. – М: Логос, 2000. – 730 с.

7. Олкотт, М. Размышления о политике США в Центральной Азии / М. Олкотт // *Pro et Contra*. – 2000. – № 3. – С. 162–172.

8. Rumer, B. Disintegration and Reintegration in Central Asia: Dynamics and Prospects / B Rumer // *Central Asia in Transition. Dilemmas of Political and Economic Development*. – N. Y., 1996. – P. 78–89.

9. Ткаченко, С. Л. Вторая «Большая игра». / С. Л. Ткаченко // *Вестн. С.-Петерб. ун-та. Сер. 6. – Вып. 4. – СПб., 1998. – С. 90–120.*

10. Писарев, В. Д. Политика США в Каспийском регионе / В. Д. Писарев // *Европа и Россия: проблемы южного направления. (Средиземноморье – Черноморье – Каспий)*. – М.: Ин-тердиалект, 1997. – С. 375–390.

11. Трофименко, Г. А. Центральноазиатский регион: политика США и проблемы нефтегазового экспорта / Г. А. Трофименко // *США: Экономика, политика, искусство*. – 1998. – № 11. – С. 30.

12. Федоренко, Н. М. Политика внерегиональных стран в зоне Каспийского региона / Н. М. Федоренко, Е. Е. Боврина // *Европа и Россия: проблемы южного направления*. – М., 1998. – С. 387–390.

13. Гучанин М. П. Турция и США: основные этапы торгово-экономического сотрудничества / М. П. Гучанин. – М: Ин-т изучения Израиля и Ближнего Востока, 2002. – 188 с.

14. Коэн, А. США, страны Центральной Азии и Кавказа [Электронный ресурс] / А. Коэн. – 2006. – Режим доступа: <http://www.ca-c.org/journal>. – Дата доступа: 17.28.2006.

15. Pearson, R. Keynote Speech by Ambassador W. 200 Years of Turkish-American Relations [Electronic resource] / R. Pearson. – 2000. – Mode of access: <http://www.usis-ankara.org.tr/main>. – Date of access: 06.11.2000.

16. Конопляник, А. Каспийская нефть на Евразийском перекрестке. Предварительный анализ экономических перспектив / А. Конопляник, А. Лобжанидзе. – М.: ИГиРГИ, 1998. – 110 с.

17. Cohen, A. Radical Islam and U.S. Interests in Central Asia. Testimony before the Subcommittee on Middle East and Central Asia [Electronic resource] / A. Cohen. – 1996. – Mode of access: <http://www.cpss.org>. – Date of access: 26. 01.2006.

18. Хуторская В. В. Центральная Азия – регион столкновения интересов / В. В. Хуторская // *Сб. науч. тр. Ин-та изучения Израиля и Ближнего Востока*. – М., 2001. – Вып. 2. – С. 352–363.

19. Санаи, М. Взаимоотношения Ирана и стран Центральной Азии / М. Санаи. – Алматы, 1997. – 189 с.

20. Roy, O. Iran's foreign policy towards Central Asia / O. Roy. – N. Y., 1999. – 152 с.

21. Акимбеков, С. Российская политика в Центральной Азии (Состояние и перспективы) / С. Акимбеков // *Pro et Contra*. – 2000. – № 3. – С. 122–129.

АННОТАЦИЯ

Появление новых государств в Центральной Азии решительно изменило политический пейзаж не только в пределах данного региона, но также и за его границами. В настоящее время Центральная Азия является объектом внешнеполитических устремлений ряда государств, конкурирующих за влияние там. В статье рассматриваются вопросы формирования новых отношений между США и Турцией, Ираном и Россией в Центральной Азии в 90-х гг. XX в.

SUMMARY

The emergence of new states in Central Asia drastically changed the political landscape not only within the region itself but also outside. Central Asia is the object of outside states competing for influence there. In article are analyzing questions of formation new relations between the USA and Turkey, Iran and Russia in Central Asia in 90s of the XX century.

Опыт гражданских инициатив в межкультурном диалоге (на примере ОО «Диалог Евразия»)*

И. Дилекчи,
аспирант кафедры социологии БГУ

По мере развития глобализации происходит постоянное сужение времени и пространства. В данной ситуации проблемы и трудности, связанные с недостатком диалога между культурами и народами, становятся угрозой миру на Земле. К установлению и развитию такого диалога сегодня стремятся многие гражданские общественные организации. Наша статья посвящена исследованию деятельности одного из подобных общественных объединений – «Платформы Диалог Евразия».

В широком понимании Евразия – это соединение Европы и Азии. Центральная часть Евразии играла и продолжает играть важную роль в формировании мировой истории, а также является колыбелью многих цивилизаций и культур. После разрушения блоков противостояния роль евразийского региона в формировании мира будущего и его влияние на процессы в этом мире с каждым годом растут.

Как свидетельствует история, зачастую самые существенные перемены в мире готовят и осуществляют не официальные лица, а добровольцы. У людей, которые посвящают себя благородному делу, обычно нет громких официальных титулов, но у них есть искренняя, глубокая любовь к человечеству. Таких людей принимают и за ними идут. Поэтому важнейшей необходимостью явилось создание общественной организации, которая стремилась бы к объединению представителей интеллигенции стран и народов центрально-евразийского региона, способствовала развитию диалога между этими странами и народами.

Идея создания такой организации была воплощена 15 сентября 1998г. во время Международного форума писательских и журналистских организаций Евразии. На форуме было принято решение о создании международной, неправительственной, добровольной организации «Платформа Диалог Евразия» (ПДЕ).

Целью ПДЕ является распространение идей диалога и толерантности между народами Евразии и всего мира, содействие укреплению мира и взаимопонимания на Земле, пропаганда интеллектуального потенциала и культурного наследия Евразии. Данная организация ставит перед собой следующие задачи:

- развитие диалога между народами, проживающими в евроазиатском регионе, укрепление мирных отношений между народами;
- выработка стратегии и проектов, способствующих социальному, экономическому, политическому и культурному развитию региона с учетом местных традиций, связанных с определенными религиозными, этическими, интеллектуальными ценностями и критериями справедливости;
- сбор и распространение информации о достижениях региона, учитывая их универсальный или локальный характер, и способствовать превращению этих достижений в достояние народов, государств и всего человечества [1].

Идеология ПДЕ неразрывно связана с личностью Ф. Гюлена – известного богослова, мыслителя, писателя и поэта Турции. В ходе опроса 1998 г., проведенного британским журналом «Prospect» и американским изданием «Foreign Policy», Ф. Гюлен занял первую строчку в списке 100 ведущих интеллектуалов мира. Его книги переведены на 23 языка. Он и общественное движение с его именем считаются символом диалога между культурами, народами, конфессиями. Об общественном влиянии Ф. Гюлена у себя на родине свидетельствует уже тот факт, что с середины 70-х гг. XX в. среди слушателей его проповедей были первые лица государства. Его авторитет за пределами Турции подтверждается личными встречами с Папой Римским Иоанном Павлом II, лидерами других религиозных конфессий, неоднократным участием в международных общественно-религиозных мероприятиях, интервью ведущим СМИ Европы и Америки [2, с. 7–9].

Согласно Ф. Гюлену, диалог – это не излишнее стремление, а обязательное. Он полагает, что ведение

* Прадстаўлена навуковым кіраўніком А. В. Рубанавым, доктарам сацыялагічных навук

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 05.06.2010.

диалога является одной из обязанностей мусульман планеты для того, чтобы сделать наш мир более спокойным и безопасным местом. Мусульманин является последователем Мухаммада, только если он (она) является последователем Ибрахима, Мусы, Давуда, Исы и других пророков. С точки зрения Ф. Гюлена, неверие в пророков, упомянутых в Коране, является достаточным поводом для того, чтобы исключить человека круга приверженцев ислама [3, с. 65].

Книга Ф. Гюлена «Перспективы» в 2009 г. издана в Беларуси. Знакомство с идеями видного турецкого мыслителя, несомненно, будет способствовать лучшему пониманию духовной жизни Турции – страны, дружественной белорусскому народу [2].

Таким образом, основой идеологии ПДЕ является стремление к миру, она рассматривает отношения между индивидами, народами и всеми людьми на планете через призму взаимного уважения, ненасилия и толерантности и открыта для всех народов и стран Европы.

Деятельность организации охватывает Азербайджан, Грузию, Казахстан, Кыргызстан, Молдову, Монголию, Узбекистан, Российскую Федерацию, Таджикистан, Турцию, Туркменистан, Украину и Беларусь. В Республике Беларусь ПДЕ представлена ОО «Диалог Евразия – Беларусь».

Учитывая многосторонность деятельности организации, остановимся более подробно только на некоторых ее направлениях, касающихся информационно-просветительской и научно-образовательной проблематики.

Журнал «ДА». У ПДЕ есть ежеквартальный просветительский журнал, каждый номер которого включает обширный материал о всех странах Евразии, в том числе и о Беларуси, ее культуре и интеллектуальной жизни. Причем, весьма существенно, что о Беларуси пишут сами белорусы (очень важный принцип диалога: я принимаю тебя таким, каким ты сам себя представляешь). Возможностью публикации в журнале «ДА» уже воспользовались многие белорусские исследователи, публицисты [4].

Поездки журналистов и писателей. Такая поездка в Турцию была организована и для журналистов из ведущих газет Беларуси. Представители белорусской прессы имели возможность общаться с турецкими журналистами, писателями, учеными. Были встречи в турецких семьях, посещения образовательных учреждений. Гости из первых уст получили информацию о турецкой культуре, политической и общественной жизни. Прошла встреча между представителями агентств информации БелТА и Джихан с целью напрямую оперативно получить информацию о событиях, которые происходят в Беларуси и Турции, что, безусловно, положительно отразится на белорусско-турецких отношениях.

В рамках еще одного визита было подписано соглашение между Союзом писателей Беларуси и Фондом писателей и журналистов Турции. Согласно достигнутому договоренностям готовится издание книг турецких писателей в Беларуси и белорусских писателей в Турции.

Организация поездок ученых Беларуси в Турцию также весьма эффективная форма работы организации. Их состоялось уже несколько. Часто представление белорусами Турции и турками Беларуси бывает ограниченным, искаженным. Для белорусов очень важно видеть, что в Турции есть не только солнце, море и строители, но еще и очень умные и образованные люди, а для турков, что из Беларуси приезжают не только туристы с целью шопинга и «Наташи», но и грамотные, высококультурные люди. Как нам представляется, любой подобный вклад в двустороннее сотрудничество может рассматриваться как фундамент в развитии международных отношений.

Научные форумы. 15 мая 2009 г. в Минске факультет философии и социальных наук Белорусского государственного университета и ОО «Диалог Евразия. Беларусь» («ДА») провели конференцию на тему «Альянс цивилизаций». В конференции помимо белорусских ученых приняли участие преподаватели Кембриджского университета и Вильнюсского педагогического университета. Показательно, что Ф. Гюлен с его напутствиями на тему терпимости всеми участниками конференции был представлен в качестве посланника мира и человека, сыгравшего важную роль в единстве цивилизаций. Приведем лишь некоторые мнения. Л. Титаренко (доктор социологических наук, БГУ): «Терпимость требует, чтобы ты принимал тот факт, что другие люди заслуживают точно такого же уважения, как и ты. Если ты не уважаешь других, то ты не уважаешь и себя. Если другие не уважают тебя, это их проблемы. С этой точки зрения очень хорошим примером являются работы Фетхуллы Гюлена» [5].

Э. Касым (доктор социологических наук, Кембриджский университет): «В каждой области, в каждом районе Турции, а также в различных странах мира открываются школы людьми, поддерживающими положения образовательной философии Гюлена. Изучаемые студентами в этих школах дисциплины играют важную роль в развитии образования. К примеру, преподавание этики и общих универсальных ценностей, учебная мотивация студентов, позволяет родителям студентов увидеть положительные изменения в своих детях, а также усиливает связь между учащимися и преподавателем» [5].

Работа ПДЕ и направлена на широкую популяризацию отмеченных идей в мире.

«Беларусь-Турция: пути сотрудничества» – тема еще одной конференции, организованной в 2010 г. совместно объединением «Диалог Евразия. Беларусь», факультетом международных отношений БГУ и объединением «Центр изучения внешней политики и безопасности». В конференции приняли участие автори-

тетные специалисты и исследователи, изучающие проблемы белорусско-турецких отношений в различных сферах на различных исторических этапах, а также представители государственных и общественных организаций Беларуси и Турции. Достаточно символично, что в мероприятии приняла участие Чрезвычайный и Полномочный Посол Турецкой Республики в Республике Беларусь В. Игнал, которая в своем выступлении напомнила, что Турция была одной из первых стран, признавшей в 1991 г. независимость Беларуси, отметила, что «с того времени между двумя странами развиваются отношения, основанные на уважении и взаимной выгоде» и отметила, что верит в то, что подобного рода конференции принесут новые плоды в развитие отношений между двумя странами и будут способствовать миру во всем мире. С ней солидаризировались представитель МИД Беларуси Алексей Юрьевич Зайцев, а также Чрезвычайный и Полномочный Посол Республики Беларусь в Турецкой Республике Валерий Колесник, чье приветствие было зачитано участникам форума [6, с. 9, 18–19]. Дипломаты тем самым признали существенный позитивный вклад ПДЕ в развитие белорусско-турецких отношений, в общее дело укрепления мира и взаимопонимания между народами.

Среди прозвучавших на конференции оценок места и роли ПДЕ в развитии международных отношений особо стоит отметить доклад Мухаммеда Акдага, успешно работающего над докторской диссертацией посвященной подвижничеству Ф. Гюлена в университете Тюбингена (Германия). Тема его выступления «Беларусь и Турция на пути к Европейскому Союзу: оценка с точки зрения истории личности Ф. Гюлена и Движения добровольцев, вклад в интеграцию и мир в Европе и во всем мире». Автор справедливо отметил, что именно благодаря Движению добровольцев начался процесс признания принципа терпимости на мировом уровне, и подчеркнул, что идея диалога имеет сегодня исключительно позитивное влияние на международные отношения [6, с. 21–27]. Созвучные сказанному оценки прозвучали в выступлениях руководителя отдела новостей турецкой газеты «Заман Скандинавия» И. Кая, ряда белорусских исследователей.

Встречи в Стамбуле педагогов Европы и Азии. В сентябре 2009 г в отеле «Шератон» в Стамбуле прошла конференция на тему «Толерантность и диалог в образовании», в которой приняли участие представители управлений образования 25 стран Европы и Азии. Инициатором конференции выступили Педагогический клуб европейских столиц, поддержанный ПДЕ и Управлением национального образования города Стамбула. Белорусскую делегацию на форуме возглавил Председатель Минского городского комитета по образованию В. Щербо.

Открывая конференцию, начальник управления национальным образованием Стамбула М. Йылдыз говорил о трудностях проживания в глобальном мире, где отсутствует толерантность и диалог. Поэтому Министерство национального образования Турции

реализует различные совместные проекты с соседними странами с целью создания атмосферы терпимости к иному мнению, толерантности. В частности, согласно достигнутым двусторонним договоренностям из учебников и учебных программ будут извлечены все сюжеты, провоцирующие разжигание ненависти и вражды.

Председатель Педагогического клуба европейских столиц Б. Жебровски в своей речи на конференции признал, что Турция в вопросе диалога и толерантного отношения в образовании ушла далеко вперед в сравнении с другими странами. Он обозначил, что для достижения успеха в великих делах необходимо руководствоваться ключевыми словами, коими являются «образование» и «толерантность», т. е. только те, кто во всем руководствуется этими понятиями, достигнут успеха [7].

Сопредседатель ПДЕ Х. Токак, образно сравнил двустороннюю деятельность Педагогического клуба европейских столиц и ПДЕ с двумя реками, текущими параллельно из разных истоков в одно море.

Пытаясь представить идеального человека, Х. Токак отметил: «Ему не должны быть важны ни цвет кожи, ни раса, ни вероисповедание. Это должен быть такой человек, который одержим идеей жить вместе в мире, который всех любит, радушно принимает каждого, посвящает свое сердце каждому». Большим препятствием перед глобальным миром, по мнению Х. Токака, является бедность и нищета, обеспечить их преодоление возможно только посредством образования [7].

Представляется важным привести некоторые выдержки из итоговой резолюции, принятой участниками конференции:

- рекомендовать проверить образовательные программы и учебники на предмет наличия признаков расизма, сегрегации, превосходства и неравенства, разжигания межнациональной розни, организовав комиссию, в составе которой будут специалисты в области социальной психологии, практикующие педагоги и авторитетные ученые;
- в инициированный Турцией Международный день толерантности поддержать проведение уроков толерантности во всех образовательных учреждениях и принять решение о создании общей учебной программы;
- взять на попечение ЮНЕСКО международные школы, работающие в различных странах, которые являются примером международного сотрудничества и толерантности;
- организовать международные семинары для руководителей СМИ на тему «Обучение детей и молодежи толерантности и сближению культур»;
- обеспечить всяческую поддержку развитию международных братских школ;

- организовать лагеря толерантности и межкультурного диалога для детей и молодежи;
- рекомендовать странам-членам ООН создание Верховных Советов, защищающих права ребенка;
- создать и поддерживать функционирование образовательных учреждений, дающих межкультурное образование [7].

Было решено, что итоговая резолюция двухдневной конференции, на которой обсуждалось международное сотрудничество в сфере образования, культуры совместного проживания с сохранением различий и новая эра в образовании будет разослана министерствам различных стран, в ЮНЕСКО и ООН.

Евразийский молодежный форум в Анталье. Этот двухдневный форум был организован ПДЕ, Российским институтом политических исследований и Международным форумом «Форос». Его цель состояла в том, чтобы на основе экономического и интеллектуального потенциала, имеющегося в странах Евразии, подготовить почву для диалога и сотрудничества молодежи всего мира. В работе форума приняли участие председатель Великого Национального Собрания (парламента) Турции М. А. Шахин, губернатор Анталии А. Юксель, депутат Партии справедливости и развития и глава турецкой делегации в ПАСЕ М. Чавушоглу, депутат Государственной Думы Российской Федерации С. Марков, депутат парламента Кыргызстана М. Кунакунов, генеральный консул Российской Федерации в Анталье М. Хусанов, ученые, писатели и представители средств массовой информации из стран Евразии.

Сопредседатель ПДЕ Х. Токак считает, что это самое значительное собрание из всех организованных ПДЕ, и предложил, оставив былую вражду в прошлом, поговорить о том, что можно сделать сообща в будущем, поскольку целью ПДЕ, чья деятельность охватывает 12 стран, является развитие сотрудничества между народами и поддержание мира в регионе.

Размышляя о причинах современных конфликтов, председатель Фонда журналистов и писателей М. Ешил приехал к следующему выводу: *«В то время как Восток обладает нравственными ценностями, Запад имеет материальные ценности, в результате чего они не понимают друг друга. Между тем, если бы Восток и Запад имели единые представления о нравственных, материальных, научных и культурных ценностях, в сегодняшнем мире не было бы столько проблем и конфликтов. Молодые люди, собравшиеся в этом зале, – это те, кто, действуя сообща, построит новый мир, в котором можно будет жить, развивая друг с другом диалог»* [8].

Председатель парламента Турции М. А. Шахин в своей речи при открытии молодежного форума в очередной раз напомнил: *«Если обратиться к истории человечества, можно убедиться, что многие проблемы и конфликты возникли потому, что люди не могли собраться вместе и установить диалог. Эта ситуация становилась причиной гуманитарных катастроф, в которых страдали тысячи и даже миллионы людей. Перед нами, представителями человечества, стоит много проблем. И практически все они являются проблемами, которые не имеют государственных границ. Для того чтобы их решать, нужно международное сотрудничество, нужен диалог... Поэтому я хочу от всего сердца приветствовать руководителей этих общественных организаций, их учредителей и тех, кто участвует в их работе. Я полагаю, что все человечество должно поддерживать и поощрять прилагаемые ими усилия»* [8].

Приведенное выше мнение авторитетного турецкого политика избавляет автора от необходимости пространного резюме об исключительной важности общественных инициатив в формировании в обществе толерантности и готовности народов к межкультурному диалогу. На это и нацелена вся многогранная деятельность общественного объединения «Платформа Диалог Евразия». У его многочисленных сторонников, в том числе и в Беларуси много интересных идей, планов, есть готовность к их реализации совместными усилиями.

Список литературы

1. Устав ОО «Диалог Евразия». – Текущий архив ОО «Диалог Евразия». – Стамбул, 2010.
2. Гюлен, Ф. Перспективы / Ф. Гюлен. – Минск: Четыре четверти. – 2009. – 160 с.
3. Prizma. – Istanbul, 2004. – 311 s.
4. Журнал «da». – Стамбул – 2009. – № 29.
5. Альянс цивилизаций: материалы конференции [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.dabelarus.by. – Дата доступа: 14.06.2010.
6. Беларусь – Турция: пути сотрудничества: сб. материалов конф. – Минск: Четыре четверти, 2010. – 160 с.
7. Толерантность и диалог в образовании: материалы междунар. конф. г. Анталя (Турция), 2010 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.dabelarus.by. – Дата доступа: 16.06.2010.
8. Евразийский молодежный форум [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.dabelarus.by. – Дата доступа: 16.06.2010.

АННОТАЦИЯ

В статье всесторонне рассматривается роль общественных организаций в развитии международных отношений на примере деятельности общественного объединения «Платформа Диалог Евразия», показаны формы и методы работы данной организации в Беларуси.

SUMMARY

In the article the activities of Association «Dialogue Eurasia» are analyzed. Particularly I will examine as a non-governmental organizations and its contribution to international relations.

Формальные и неформальные нормы в регулировании лоббизма*

С. И. Мачихин,
ведущий специалист ГУО «Администрация
Парка высоких технологий»

Как явление общественной жизни лоббизм активно исследуется учеными различных стран. Начало его изучению положил своими работами А. Бентли. В последующем исследования лоббизма проводились представителями плюралистического (М. Дюверже, Р. Даль), элитистского (Г. Моска, Р. Михельс) подходов к демократии. С конца 60-х гг. XX в. лоббизм изучается представителями неокорпоративизма (С. Рокан, Г. Лембрух). Однако до сих пор не получил должного отражения в литературе вопрос о нормативном регулировании лоббизма, хотя его важность ввиду практически повсеместного распространения вышеуказанного явления не подлежит сомнению.

Настоящая статья является попыткой отразить некоторые основные моменты, касающиеся нормативного регулирования лоббизма. При этом автор считает целесообразным изучение прежде всего норм общего характера, образующих лоббизм как институт-установление.

Для начала надо выяснить, какие разновидности норм существуют. Д. Норт пишет, что институты включают в себя как формальные нормы, так и неформальные ограничения, к каковым относятся общепризнанные нормы поведения, достигнутые соглашения, внутренние ограничения деятельности [3, с. 7]. Это наиболее общий уровень классификации норм, формирующих в том числе и лоббизм как социальное установление. Б. Шаванс, исходя из того факта, что институты и организации суть не одно и то же, выделяет нормы институциональные и внутриорганизационные, причем первые господствуют над вторыми [5, с. 16]. В свою очередь, в каждой из этих групп выделяются конституирующие нормы и нормы второго уровня (ординарные нормы). Конституирующие нормы характеризуются тем, что «носят более общий характер, их изменение сопряжено с большими затруднениями и издержками, они более долговечны в сравнении с ординарными» [5, с. 16]. Логическим следствием из классификации Б.Шаванса является необходимость исключить из сферы изучения политических институтов нормы внутриорганизационные как не относящиеся к институциональной проблематике. Согласимся с данной позицией, так как она позволяет избежать рассмотрения норм, действие которых ограничено рамками отдельной организации, и дает возможность осуществлять теоретические обобщения. Если объединить классификации Б. Шаванса и Д. Норта и применить их к изучению институтов, то можно говорить о формальных и неформальных институциональных конституирующих и ординарных нормах.

Формальные нормы, как институциональные, так и ординарные, содержатся в различных нормативных правовых актах. Можно говорить о существовании трех основных традиций в регулировании лоббизма. Первая из них связана с американским подходом. Здесь лоббизм является особой системой представительства интересов граждан, которая предусмотрена Конституцией и федеральным законодательством о лоббистской деятельности. Конституцией урегулированы основы лоббизма. В 1946 г. в рамках общей реорганизации Конгресса принят Федеральный закон США о регулировании лоббистской деятельности, который стал первым специальным нормативным актом, посвященным регулированию лоббизма. Практика применения данного Закона продемонстрировала его низкую эффективность ввиду наличия лазеек, позволяющих уклоняться от регистрации, а также нечеткости механизма привлечения к ответственности за взяточничество. Поэтому в 1995 г. по инициативе Б. Клинтона был принят новый Закон о лоббистской деятельности. Основные нововведения состоят в том,

* Прадстаўлена навуковым кіраўніком **Н. П. Дзянісюк**, кандыдатам філасофскіх навук

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 02.06.2010.

что сфера действия Закона расширилась и включила в себя лоббирование не только Конгресса, но и органов исполнительной власти. Было введено много новых понятий, а также определены 19 видов действий, не подпадающих под понятие «лоббизм». Лоббистской деятельностью являются любые лоббистские контакты с указанными в законе «охваченными должностными лицами». Критерием, по которому должностное лицо относится к категории «охваченный», является его возможность принимать решения или реально влиять на их принятие [2, с. 45]. К категории лоббистских контактов относятся любые устные или письменные сообщения, адресованные от имени клиента охваченному должностному лицу относительно разработки, изменения или принятия федерального законодательства, федеральных административных актов, регулирующих установлений, исполнительных приказов или иных программ, политики или позиции правительства США; управления федеральными программами, включая управления федеральными контрактами, ссудами и некоторых других моментов. [2, с. 45]. Как видим, суть американского подхода состоит в максимально детальном и полном регулировании лоббизма при помощи законодательства. Такой подход применяется в самих США, Канаде.

По иному пути пошли законодатели ФРГ. Официально в повседневной политической жизни термин «лоббизм» употребляется только в негативном смысле. Вместо него принято использовать термин «*группы интересов*» [1, с. 179]. Такое положение дел объясняется наличием в прошлом большого числа скандалов, связанных с лоббизмом. Вместе с тем признается плодотворность сотрудничества между государственными органами и различного рода группами интересов, без которого многочисленные интересы граждан не смогут быть донесены до государственных органов, а органы государственной власти лишатся ценного источника информации, что приведет к снижению их эффективности. Проведена определенная работа по регулированию такого рода взаимоотношений. При этом, в отличие от американских коллег, германские законодатели пошли по пути урегулирования частных вопросов, связанных с лоббистской деятельностью, таких как регистрация представителей ассоциаций и групп, защищающих определенные интересы при парламентах, установление границ и параметров парламентской совместимости и т. п., с помощью нескольких специальных нормативных правовых актов. К таковым можно отнести Единое положение о федеральных министерствах, Регламент деятельности германского бундестага, Кодекс поведения члена Бундестага и некоторые другие нормативные акты. В соответствии с Кодексом депутаты имеют право заниматься за вознаграждение проблемами, выносимыми на обсуждение комитетов парламента. Перед началом слушаний в комитете они обязаны объявить о своей заинтересованности. Положение о регистрации союзов и их представителей при Бундестаге принято с той же целью, что и американский закон, т. е. для

легализации контактов лоббистов и органов государственной власти. Однако данные нормативные акты имеют существенные отличия. Если нормы американского закона распространяются на юридических и физических лиц, то Положение действует только в отношении юридических лиц. Оно не требует указывать получаемые и расходуемые денежные средства. При регистрации на лоббиста возлагается обязанность предоставить определенные сведения.

Во Франции в соответствии с Регламентом Национального Собрания Французской Республики лоббистская деятельность считается незаконной. Французская традиция заключается в официальном запрете лоббизма. Однако при этом в стране создан и действует Социально-экономический совет, предусмотренный Конституцией 1958 г. Этот орган формируется за счет представителей профессиональных групп страны, а его основная задача состоит в том, чтобы давать правительству заключения по всем законопроектам экономического и социального характера. Совет фактически выполняет роль лоббистского органа. Подобные органы действуют также в Австрии и Голландии.

Неформальные нормы также играют весьма важную роль в реальной жизни лоббистов. Показателен пример деятельности российских бизнесменов [4, с. 33–52]. В частности, российским законодателям «*не удается решать декларируемую задачу создания формальных правил – регулировать деятельность различных социальных агентов, заставить их действовать по правилам*» [4, с. 33]. Более того, формальные правила, которые должны регулировать деятельность субъектов бизнеса, на самом деле не применяются ими или применяются селективно ввиду целого ряда обстоятельств. Так, российские законы часто не соответствуют, во-первых, «*нормативным представлениям акторов о справедливости*» [4, с. 37], а во-вторых, «*привычному и естественному для них способу урегулирования конфликтов*» [4, с. 37]. Чиновники наделены правом проводить проверки деятельности субъектов выборочно, по собственному усмотрению, что способствует произволу в их деятельности, создает возможности для затруднения деятельности неудобных организаций вплоть до её полной остановки и создания льготных условий для приближенных фирм. Точное соблюдение всех формальных норм слишком обременительно и практически гарантированно ведет к банкротству фирмы. Существует также большое количество формальных норм, которые не только противоречат сложившейся экономической практике, но и друг другу [4, с. 39]. Относительно последнего пункта приводится как пример ситуация, когда организации, занимающиеся строительством в Москве, на стадии согласования проектной документации на некапитальные торговые объекты сталкиваются с взаимоисключающими требованиями касательно глубины фундамента [4, с. 40–41]. В результате субъекты хозяйствования фактически «делают вид», что применяют установленные законодательством нормы, а на самом деле осуществляют свою деятельность на основе дого-

воренностей друг с другом и с чиновниками. Возникает следующая модель поведения экономического субъекта: «Если экономические субъекты и не действуют в соответствии с законом, то при этом они, безусловно, действуют с учетом существования законов. Иначе говоря, экономический агент знает о существовании формальных правил и учитывает их, всякий раз принимая решения – следовать данному правилу, нарушить его (принимая на себя риски, связанные с возможным наказанием) или обходить (выходя в пространство, на которое это правило не распространяется либо юридически, либо только фактически)» [4, с. 34–35]. Примечательно, что государственные чиновники об этом прекрасно знают и в своей деятельности стремятся лишь поддерживать «некий уровень соблюдения правил», который «очень сильно отличается от номинальных требований, он складывается и меняется стихийно, как баланс сил» [4, с. 41]. Понятно, что в такой ситуации значительную роль приобретает лоббизм и различные неформальные нормы лоббирования, которые определяют, что, каким образом и у кого можно просить, кого и как благодарить и т. д.

Необходимо привести примеры неформальных институциональных конституирующих и ординарных норм. Так, к нормам первого типа можно отнести распространенное среди российских бизнесменов и чиновников убеждение в том, что практически любой вопрос можно при определенных условиях «решить», но при этом за «решение вопроса» полагается вознаграждение. Те же чиновники, которые отказываются от оказания подобных услуг за определенное вознаграждение, воспринимаются как исключения из правила. Нормами же второго типа в данном случае будут неформальные нормы, регулирующие вопросы о том, у кого, что и за какое вознаграждение можно просить. Понятно, что министр федерального уровня будет очень удивлен, если к нему с «просьбой» обратится обыкновенный предприниматель.

Как известно, нормы не действуют без механизмов, обеспечивающих их соблюдение. Поэтому в состав институтов как социальных установлений помимо самих норм включаются и такого рода механизмы [6]. Относительно формальных норм, регулирующих лоббизм, таковыми выступают санкции, предусмотренные законодательством за невыполнение требований нормативных актов. Сложнее дело обстоит с

неформальными нормами. Можно выделить прежде всего санкции, которые последуют за нарушением таких норм. Однако характер данных санкций иной, чем у мер, предусмотренных законодательством. Прежде всего, они не закрепляются ни в каких официальных документах. Кроме того, их применение не связано с использованием монопольного права государства на применение легитимного насилия. Одной из наиболее значимых санкций такого рода может быть потеря доверия и, как следствие, значительное снижение лоббистских возможностей того или иного лица. Ведь если кому-либо не доверяют, с ним вряд ли продолжат сотрудничество. Также следует помнить, что очень часто следование нормам является гарантией безопасности субъекта, поскольку большинство норм является, по сути, описанием наиболее безопасного варианта действия. Лоббизм здесь не исключение, и лоббист, нарушающий те или иные нормы, рискует понести определенные убытки.

Итак, в регулировании лоббизма используются как формальные, так и неформальные нормы. Несовершенство или недостаточность норм первого типа, а также отсутствие эффективных механизмов их реализации ведет к распространению норм второго типа. Из этого вытекает, что полный запрет лоббизма нецелесообразен и лишь будет способствовать расцвету худших проявлений данного феномена. Напротив, хорошие нормы, разработанные законодателем, помогут реализовать положительный потенциал этого явления.

Список литературы

1. Вяткин, К. С. Лоббизм по-немецки / К. С. Вяткин // Полис. – 1993. – № 1. – С. 179–183.
2. Зяблук, Н. Соединенные Штаты Америки: новый закон о лоббистской деятельности / Н. Зяблук // Бизнес и политика. – 1996. – № 3. – С. 43–48.
3. Норт, Д. Институциональные изменения: рамки анализа / Д. Норт // Вопр. экономики. – 1997. – № 3. – С. 6–17.
4. Панеях, Э. Л. Неформальные институты и формальные правила: закон действующий vs. закон применяемый / Э. Л. Панеях // Политическая наука. – 2003. – № 1. – С. 33–52.
5. Шаванс, Б. Типы и уровни правил в организациях, институтах и системах / Б. Шаванс // Вопр. экономики. – 2003. – № 6. – С. 4–21.
6. Шаститко, А. Предметно-методологические особенности новой институциональной экономической теории / А. Шаститко // Вопр. экономики. – 2001. – № 3. – С. 24–41.

АННОТАЦИЯ

В статье, используя различные классификации социальных норм, автор предлагает свою классификацию норм, регулирующих лоббизм. Показана значимость изучения не только формальных, но и неформальных норм, акцентируется внимание на механизмах, обеспечивающих их соблюдение. В заключении автор приходит к выводу, что целесообразно не запрещать лоббистскую деятельность, а установить систему формальных правил лоббирования. Это позволит реализовать положительный потенциал данного явления.

SUMMARY

In the article the author attempts to show the main aspects concerning legislative regulation of lobbying. Using different classifications of social norms the author proposes his own classification of the norms regulating lobbying. Importance of studying both formal and informal norms is demonstrated in the article. A lot of attention is paid to the means which make possible their observance. In the end the author concludes that it is better not to forbid lobbying but to establish a special system of formal rules regulating it. It will let the society to use all advantages of this social phenomenon.