

Министерство образования Республики Беларусь
Белорусский государственный университет
Гуманитарный факультет

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ГУМАНИТАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

материалы

I Международной научно-практической конференции,
посвященной 10-летию гуманитарного факультета

Минск, 1–3 октября 2014 г.

Минск
2014

УДК 1/3:378.016(06)+8/9:378.016(06)
А 437

Рецензенты: доктор культурологии, профессор, заведующий кафедрой культурологии Института современных знаний им. А.М. Широкова *Мартынов В.Ф.*; доктор философских наук, профессор кафедры дизайна Белорусского государственного университета *Гафаров Х.С.*

Рекомендовано Советом гуманитарного факультета
Протокол № 2 от 20 октября 2014 г.

Редакционная коллегия: Дубровина О.В. (отв. ред.), Гурский В.Е.,
Зуева Е.Н., Пантюк И.В., Снапковская С.В., Нифагин В.А.,
Усовская Э.А., Уланович О.И.

Актуальные проблемы гуманитарного образования [Электронный ресурс] : материалы I Международной научно-практической конференции, посвященной 10-летию гуманитарного факультета, Минск, 1–3 октября 2014 г. / БГУ, Гуманитарный фак. ; редкол.: О. В. Дубровина (отв. ред.) [и др.]. – Минск : БГУ, 2014 г. – 386 с. – Библиогр.: в конце ст.

Представлены материалы I Международной научно-практической конференции, в которых рассматриваются проблемы подготовки специалистов с высшим образованием и кадров с высшей научной квалификацией в области гуманитарного образования; вопросы психолого-педагогического сопровождения гуманитарного образования; инновационные технологии в современном образовании; проблемы формирования лингводидактической среды в педагогическом процессе и научные исследования в современном гуманитарном образовании. Авторы несут ответственность за достоверность и качество представленных материалов. При полном или частичном использовании материалов ссылка на сайт Электронной Библиотеки БГУ обязательна (www.elib.bsu.by).

ЧАСТЬ 1

ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ С ВЫСШИМ ОБРАЗОВАНИЕМ И КАДРОВ С ВЫСШЕЙ НАУЧНОЙ КВАЛИФИКАЦИИ В ОБЛАСТИ ГУМАНИТАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Ананич И.Г.

Гродненский государственный аграрный университет, Гродно,

Байтасов Р.Р.

Белорусский государственный университет, Минск,

ВЛИЯНИЕ МАССЫ ТЕЛА НА АРТЕРИАЛЬНОЕ ДАВЛЕНИЕ СТУДЕНТОВ

Использование методов математической статистики позволяет повысить качество исследований в любой отрасли науки. Недостаточное практическое применение данных методов объясняется двумя основными причинами. Во-первых, использование аппарата математической статистики предполагает наличия больших объемов исходной информации, которая характеризует изучаемый процесс или явление. Во-вторых, любая отрасль науки характеризуется определенными методами и приемами исследования. Внедрение новых методических подходов часто наталкивается на многочисленные препятствия объективного и субъективного характера. Традиционно сложилось так, что приемы математической статистики широко используются при изучении экономических явлений и процессов.

Авторами данной статьи показана возможность и необходимость применения статистических приемов в других сферах научной деятельности, в частности, в медицинской педагогике. На основании информации о физическом состоянии студентов Гродненского государственного аграрного университета нами были изучены некоторые важные проблемы. Для анализа была взята информация о 341 студентах и изучено влияние веса юношей на уровень артериального давления. С целью проведения более объективных исследований вся изучаемая совокупность была разделена на 3 части. В первую часть совокупности вошли юноши, чей рост не превышает 175 см. Проанализируем полученную группировку.

Таблица 1 – Группировка студентов по весу (рост менее 175 см)

№	Показатели	Группы по весу, кг	
		до 70	свыше 70
1	Количество студентов	50	30
2	Средний рост, см	170,5	171,7
3	Средний вес, кг	59,92	76,47
4	Артериальное давление:		
5	-верхнее, мм рт. ст.	123,5	125,1
6	-нижнее, мм рт. ст.	77,5	78,4

Из таблицы 1 следует, что увеличение веса студентов оказывает влияние на рост их артериального давления. Например, средний вес юношей возрос с 59,92 до 76,47 кг, или на 27,6%. При этом, верхнее артериальное давление повысилось на 1,6 мм рт. ст., а нижнее – на 0,9 мм рт. ст.

Рассмотрим следующую группировку. В ней отражена информация по студентам, рост которых находится в пределах от 175 до 185 см.

Таблица 2 – Группировка студентов по весу (рост от 175 до 185 см)

№	Показатели	Группы по весу, кг	
		до 70	свыше 70
1	Количество студентов	78	141
2	Средний рост, см	178,4	178,8
3	Средний вес, кг	63,9	78,24
4	Артериальное давление:		
5	-верхнее, мм рт. ст.	124,8	126,0
6	-нижнее, мм рт. ст.	77,1	79,85

Анализируя таблицу 2 можно отметить, что для изучаемой части студентов характерны тенденции, отмеченные в предыдущем случае. В частности, повышение среднего веса студентов приводит к росту артериального давления.

Все тенденции, которые были выделены нами в двух предыдущих случаях, сохранились и для высоких студентов (рост превышает 185 см). Вместе с тем, по мере увеличения массы студентов верхнее артериальное давление возросло не так заметно. Однако рост нижнего артериального давления составил почти 5 мм ртутного столба. Результаты расчетов отражены в таблице 3.

Таблица 3 – Группировка студентов по весу (рост более 185 см)

№	Показатели	Группы по весу, кг	
		до 70	свыше 70
1	Количество студентов	8	34
2	Средний рост, см	187,4	189,9
3	Средний вес, кг	65,4	81,5
4	Артериальное давление:		
5	-верхнее, мм рт. ст.	124,6	125,2
6	-нижнее, мм рт. ст.	74,75	80,5

Проведенные исследования показывают, что проблема лишнего веса имеет довольно негативные последствия. Как правило, избыточная масса у студентов приводит к повышению артериального давления.

*Антоненко А.Н., Шупляк В.И.
Республиканский институт высшей школы*

О РОЛИ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ С ВЫСШИМ ОБРАЗОВАНИЕМ ГУМАНИТАРНОГО ПРОФИЛЯ

Начало XXI века характеризуется как период научно-технического информационного взрыва. В течение одного поколения человеческой жизни происходит смена нескольких технологий и очень часто с их принципиальным обновлением. Многие люди, кроме небольшого числа высококвалифицированных специалистов, не в состоянии познать новый мир и выступают лишь в качестве потребителей достижений научно-технического прогресса. В большинстве стран мира давно пришли к пониманию той ключевой роли, которую играет естественнонаучное образование в развитии человеческой цивилизации. Так, в материалах Международного симпозиума ЮНЕСКО (1994) отмечается, что «фундаментальное целостное естественнонаучное образование, призванное сыграть ключевую роль в формировании личности и в обеспечении устойчивого развития общества, должно рассматриваться в качестве важнейшей области интеллектуальной деятельности» [1].

В настоящее время в США проводится огромная работа по повышению качества естественнонаучного и математического образования [2]. В государственной политике Российской Федерации до 2025 года выделены следующие приоритеты развития высшего образования: повышение качества математического образования как

главного условия повышения качества высшего профессионального образования в XXI веке; повышение качества образования в блоке естественнонаучного цикла, особенно в области физики, химии, биологии, экологии и информатики как базовых дисциплин с позиций фундаментализации естественнонаучной подготовки специалиста и создания условий для развития базовых технологий жизнеобеспечения общества и решения экологических проблем [3].

Постановка подобных приоритетов, безусловно, уместна и для нашей страны. Одним из главных принципов государственной политики Республики Беларусь в сфере образования является экологическая направленность национального образования [4], реализация которого, по определению, невозможна без повышения качества и актуализации естественнонаучного образования. Развитие Беларуси по инновационному пути – одна из важнейших стратегических задач на ближайшие десятилетия. Успех в решении которой в значительной степени зависит от того, насколько вовлечены в этот процесс все социальные слои, насколько сформировано инновационное сознание общества, в частности, поддерживается ли у его представителей психологическая ориентация на ценность научной деятельности.

В то же время, анализ содержания значительной части отечественных учебных планов третьего поколения по специальностям высшего образования первой ступени, в том числе гуманитарного профиля, выявил отсутствие в них цикла естественнонаучных дисциплин и, в частности, учебной дисциплины «Основы современного естествознания» [5]. Очевидно, что в результате перехода на дифференцированные сроки получения высшего образования первой ступени (менее 5 лет) путем оптимизации содержания образовательных программ и сокращения непрофильных учебных дисциплин «жертвой» стали основы современного естествознания [6].

Подобная модернизация высшего образования таит в себе опасность сделать его содержание «чрезмерно специализированным». Это относится, в первую очередь, к подготовке специалистов гуманитарного профиля. Их компетентность в области естествознания часто не позволяет адекватно воспринимать информацию о достижениях современной науки, а также оценивать качество поступивших сообщений.

Естественнонаучное образование дает будущему специалисту научные знания о неживой и живой природе, о средствах и методах ее познания, формирует у него системное (целостное) восприятие мира. Выполнение практических заданий, исследовательских практикумов позволяет понять суть экспериментального метода исследования.

Изучение научных теорий в единстве с методологическим знанием о них способствует формированию теоретического мышления студента [7].

Важна роль естественнонаучного образования и в формировании мировоззрения человека как системы наиболее общих взглядов на мир, обобщенного отношения к действительности. Мировоззрение характеризуется высокой интеграцией знаний и наличием не только интеллектуального, но и эмоционально-ценностного отношения индивидуума к миру [8]. Целостное научное знание оказывает влияние на ценностные представления человека, на формирование и развитие морально-нравственного компонента личности. Естественнонаучное образование, объединяя рациональные, духовно-эстетические формы познания мира, обладает гуманистическим потенциалом и выполняет культуuroобразующую функцию.

Таким образом, очевидна значимая роль естественнонаучного образования в подготовке специалистов с высшим образованием. Отечественная система образования должна быть нацелена на существенное улучшение качества естественнонаучного образования, актуализацию его с учетом современных тенденций развития науки, техники и потребностей общества. При этом образование должно основываться на междисциплинарном синтезе наук и иметь дифференцированный характер в зависимости от профиля подготовки специалистов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Меморандум международного симпозиума ЮНЕСКО // Высшее образование в России. – 1994. – № 4. – С. 4–5.
2. Образование, которое мы можем потерять. – М.: МГУ им М.В. Ломоносова, Институт компьютерных исследований, 2002. – 288 с.
3. Субетто, А.И. Государственная политика качества высшего образования: концепция, механизмы, перспективы. Ч. 4 / А.И. Субетто // Академия Тринитаризма [Электронный ресурс]. – 2004. – Режим доступа: <http://www.trinitas.ru/rus/doc/0012/001a/00120200.htm>. - Дата доступа: 22.11.2013.
4. Кодекс Республики Беларусь об образовании, 13 янв. 2011 г., № 243-3 // Нац. реестр правовых актов Респ. Беларусь. – 2011. – № 13. – 2/1795.
5. Типовые учебные планы I ступени высшего образования // Электронная библиотека БГУ [Электронный ресурс]. – 2014. – Режим доступа: <http://elib.bsu.by/handle/123456789/353>. - Дата доступа: 21.02.2014.
6. О переходе на дифференцированные сроки получения высшего образования I ступени: приказ Министерства образования Республики Беларусь, 28 мая 2012, № 389 // Консультант Плюс: Технология Проф 2012 [Электронный ресурс] / ООО «ЮрСпектр», Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь. – Минск, 2013.

7. Морозова, В.И. Основные аспекты биологического образования / В.И. Морозова // Компетентностный подход как концептуальная основа современного образования: сб. науч. ст. / Под ред. С.Л. Коротковой, С.В. Фроловой. – Саратов: ИЦ «Наука», 2010. – 514 с.
8. Скрипко, З.А. Формирование мировоззренческих позиций личности в процессе преподавания курса физики в средней школе / З.А. Скрипко, О.П. Седюкевич, И.А. Соломатина. – Вестник ТГПУ, 2009. – Выпуск 6 (84). – С. 107–111.

Астапович Т.Н.

Белорусский государственный университет, Минск

ЭКОНОМИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРЕДОСТАВЛЕНИЯ ПЛАТНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛУГ

Одной из актуальных задач развития современного образования является поиск новых путей и подходов финансирования учебных заведений. В последнее время наблюдается тенденция увеличения количества людей, стремящихся получить высшее образование. По численности студентов вузов на 10 тысяч населения Беларусь не уступает многим странам СНГ, а также развитым зарубежным странам, таким как Германия, Италия, Япония. Вместе с тем рост потребности населения в образовании обгоняет возможности его государственного финансирования, поэтому модель многоканального финансирования учреждений образования в последние годы стала доминирующей во многих странах.

Во всем мире финансовая поддержка образования основывается на сочетании бюджетных и внебюджетных источников. Внебюджетное финансирование учреждений образования за последние годы во многих случаях стало нормой жизни и играет существенную роль в обеспечении жизнедеятельности бюджетного учреждения образования.

Одним из основных внебюджетных источников финансирования учебных заведений является оказание образовательных услуг на платной основе.

Таблица 1 – Платные услуги образования населению в Республике Беларусь

	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
в фактически действовавших ценах, млрд. руб.	576,6	707,2	792,1	1 036,2	1 159,2	1 400,5	1 789,3	3 080,0
в процентах к общему объему платных услуг населению	8,5	8,5	7,9	8,2	8,1	8,9	8,3	8,3
в сопоставимых ценах; в процентах к предыдущему году	114,0	108,7	107,1	121,4	106,8	104,2	98,6	94

Таблица 2 – Количество студентов, получивших образование на платной основе (в % от общего количества)

	2005/ 06	2006/ 07	2007/ 08	2008/ 09	2009 /10	2010/ 11	2011/ 12	2012/ 13
Среднее специальное образование	40,1	41,5	44,3	46,9	49	49	47	43
Высшее образование	59,2	61,2	63,5	64,6	65,4	66,2	66,3	65,6

Как видно из представленных данных, количество студентов, получающих образование на платной основе, растет, что соответствует мировой тенденции. По данным Организации экономического сотрудничества и развития (ОЭСР) в таких странах, как США, Япония, Австралия, Израиль частные средства составляют больше половины всех источников финансирования высшего образования. А в Южной Корее и Чили – достигают 75%.

На долю денежных расходов домашних хозяйств на обучение в системе платного образования приходится по разным странам СНГ от 7% до 14% всех расходов по оплате услуг.

Таблица 3 – Удельный вес расходов на образование в потребительских расходах домашних хозяйств (в процентах к итогу)

	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Все домашние хозяйства	1,8	1,6	1,7	1,9	2,0	1,8	1,5	1,3
в том числе проживающие								

в:								
городах и поселках городского типа	2,0	1,8	2,0	2,1	2,2	1,9	1,6	1,4
сельских населенных пунктах	1,2	1,0	1,2	1,1	1,2	1,3	1,2	1,1
Домашние хозяйства, состоящие из одного человека	0,4	0,3	0,4	0,5	0,6	0,4	0,5	0,4
Домашние хозяйства без детей	1,9	1,7	1,8	1,8	2,2	1,7	1,5	1,2
Домашние хозяйства, имеющие детей в возрасте до 18 лет	2,2	2,0	2,0	2,2	2,3	2,2	1,9	1,8

Таблица 4 – Распределение общего объема расходов домашних хозяйств на услуги образования по 20-процентным группам населения в 2012 году (в процентах к итогу)

Первая (с наименьшими располагаемыми ресурсами)	Вторая	Третья	Четвертая	Пятая (с наибольшими располагаемыми ресурсами)
12,3	18,9	18,6	23,1	27,1

Таблица 5 – Уровни образования в 2000-2010 годах (законченное образование среди населения в возрасте 25-29 лет), %

		Высшее	Среднее специал.	Проф. технич.	Общее среднее	Базовое	Начальное	Без образования
Малообеспеченное население	2000	6,21	0,0	29,0	24,9	33,7	5,9	0,4
	2005	12,9	18,2	26,8	31,6	10,4	0,0	0,0
	2010	11,4	31,6	25,6	25,4	5,9	0,0	0,0
Население с высокими доходами	2000	26,8	5,3	34,3	16,5	17,0	0,0	0,0
	2005	47,1	17,7	23,3	10,3	1,7	0,0	0,0
	2010	48,3	28,0	13,5	10,2	0,0	0,0	0,0

Согласно данным исследования, которое было проведено компанией Research & Branding Group в 2011 году, среди респондентов, прибегавших к платным услугам системы образования, наиболее востребованными были услуги средней школы (оплата школьного питания, добровольные взносы на укрепление материально-технической

базы), услуги, связанные с получением первого высшего образования, услуги детских дошкольных учреждений, услуги, связанные с подготовкой к поступлению в вуз, курсы иностранных языков, другие виды услуг (внешкольное воспитание и образование, курсы вождения, услуги по повышению квалификации, услуги, связанные с получением второго высшего образования и др.).

Представленные данные позволяют сделать следующие выводы:

- за последние 10 лет увеличился охват и уровень образования среди лиц во всех группах доходов;
- домашние хозяйства активно участвуют в финансировании системы образования;
- личные расходы граждан на образование являются умеренными, что свидетельствует о доступности образования в Республике Беларусь;
- расходы домохозяйств на услуги образования зависят от их общих доходов;
- отмечаются ощутимые различия в распределении населения по уровням образования: жители сельских районов и малообеспеченные категории населения в целом имеют более низкий уровень образования.
- наибольший рост показателей получения высшего образования прослеживается в квинтиле наиболее обеспеченных граждан;
- количество детей в семье, с одной стороны, положительно влияет на процесс принятия решения о необходимости расходов на образование, с другой стороны, зачастую снижает размер этих расходов.

Несмотря на рост государственных вложений в образование, оно становится более дорогим, так как появляются новые информационные средства и технологии обеспечения учебного процесса, повышаются требования к качеству образования, что приводит к тому, что учебные заведения испытывают недостаток ресурсов для обеспечения учебного процесса. Несмотря на неспособность определенной части населения оплачивать свое образование, платное образование имеет ряд преимуществ: позволяет финансировать расходы учебного заведения, создает конкуренцию на рынке образовательных услуг, позволяет реагировать на потребности населения и экономики в определенных знаниях.

В этой связи актуальным становится поиск новых моделей финансирования учреждений образования и учащихся (например, ваучерное финансирование, кредитование), а также методов более эффективного управления ресурсами.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ермолович, М. Финансирование социальной сферы: подходы к реформированию / М. Ермолович // Финансы. Учет. Аудит. – 2012. – № 3.
2. База данных Институт статистики ЮНЕСКО, <http://stats.uis.unesco.org/unesco/ReportFolders/ReportFolders.aspx>.
3. Чубрик, А., Шиманович, Г. Отдача на образование и оценка человеческого капитала в Беларуси. Исследование. Исследовательский центр ИПМ.-2013. www.belinstitute.eu.
4. Белорусское образование в контексте международных показателей. Аналитическое издание. Учреждение «Главный информационно-аналитический центр министерства образования Республики Беларусь. 2013

Венідзіктаў С.В.

Магілёўскі інстытут МУС Рэспублікі Беларусь, Магілёў

РАЗВІЦЦЁ ВІЗУАЛЬНАЙ КУЛЬТУРЫ Ў КАНТЭКСТЕ МЕДЫЯАДУКАЦЫІ

Медыяадукацыя з’яўляецца прамым спосабам фарміравання медыяграматнасці – асноўнага кампанента медыякультуры, які прадвызначае адносіны паміж індывідам і інфармацыйным грамадствам. У сучасным разуменні медыякультура ўключае ў сябе культуру перадачы інфармацыі і культуру яе ўспрыняцця; яна можа выступаць і паказчыкам узроўню развіцця асобы, здольнай успрымаць, аналізаваць, ацэньваць медыятэкст [2, с. 19]. У сваю чаргу, медыяадукацыя разглядаецца як “працэс развіцця асобы з дапамогай і на матэрыяле сродкаў масавай камунікацыі (медыя) з мэтай фарміравання культуры зносінаў з медыя, творчых і камунікатыўных здольнасцей, крытычнага мыслення, уманняў паўнаважнага ўспрыняцця, інтэрпрэтацыі, аналізу і ацэнкі медыятэкстаў, вывучэння розных формаў самавыражэння пры дапамозе медыятэхнікі” (пераклад наш. – С.В.) [3, с. 96]. Медыяадукацыя можа ажыццяўляцца ў некалькіх накірунках: як прафесійная адукацыя (напрыклад, у сферы журналістыкі ці кінематаграфіі), як кампанент прафесійнай падрыхтоўкі педагогаў, як частка агульнай адукацыі ў сістэме “школа – ВУЗ”, як самастойны бесперапынны працэс.

Лагічна ў такім выпадку прагучаць два тэзісы. Па-першае, узровень “медыякультурнага” развіцця грамадства прадвызначае эфектыўнасць адукацыйнага працэсу ўсіх ступеней. Па-другое, развіццё медыяграматнасці – комплексу навыкаў свядомага спажывання інфармацыйнага прадукту – пераўтвараецца ў неабходны складнік сістэмы агульнай адукацыі.

Эфектыўнае развіццё медыяграматнасці засноўваецца на рацыянальным спалучэнні тэарэтычнай падрыхтоўкі (аналіз зместу і структуры масмедыя) і набыцця практычнага вопыту ў медыясферы. Відавочна, што рэалізацыя апошняга накірунку немагчымая без доступу да тэхналагічных, інтэлектуальных і творчых рэсурсаў СМІ. На наш погляд, такую магчымасць ствараюць адукацыйныя медыя навучальных устаноў рознага ўзроўню: вучэбныя газеты, тэлевізійныя студыі і лабараторыі, інтэрнэт-рэсурсы і да т. п., – якія садзейнічаюць інтэграцыі медыяадукацыі з базавай па-за спецыялізаванымі дысцыплінамі. Напрыклад, у Магілёўскім інстытуце МУС элементы медыяадукацыі ўкараняюцца дзякуючы дзейнасці комплексу “лабараторыя вучэбнага тэлебачання – цэнтр медыякамунікацыі”, створанага пры кафедры сацыяльна-гуманітарных дысцыплін. Комплекс забяспечвае поўны цыкл вытворчасці відэапрадукцыі, правядзенне вэб-семінараў, канферэнцый і прэзентацый з выкарыстаннем сістэмы відэаканферэнцсувязі. З улікам спецыфікі падрыхтоўкі кадраў для прававой сістэмы, а таксама патрабаванняў да выпускнікоў навучальных устаноў сістэмы МУС, праца лабараторыі ажыццяўляецца ў чатырох накірунках: адукацыйным, навукова-метадычным, інфармацыйным і іміджавым.

Наш вопыт сведчыць, што на пачатковым этапе медыятызацыі адукацыйнага асяроддзя навучэнцы схільны спыняцца на побытавым узроўні ўспрыняцця медыяпрадукту, экстрапаліруючы індывідуальны вопыт успрыняцця масавай інфармацыі на любыя новыя ўмовы ўзаемадзеяння са СМІ. Яшчэ адной праблемай, з якой даводзіцца сутыкацца не толькі ў аўдыторыі, з’яўляецца адсутнасць крытычнага ўспрыняцця інфармацыі, абумоўленая сталай традыцыйнай савецкага мінулага (“пішуць у газетах, гавораць па тэлебачанні – значыць, так і ёсць”). Дзейнасць лабараторыі вучэбнага тэлебачання пацвердзіла заканамернасць: развіццё разумення таго, на чым засноўваецца схаваны ўплыў і эмацыйнае ўздзеянне медыя, немагчымае без вывучэння візуальнай мовы і сродкаў выразнасці СМІ. Дадзеную задачу можна вырашаць падчас вывучэння дысцыплін гуманітарнага цыклу, якія ўскосна ўдзельнічаюць у фарміраванні інфармацыйнай культуры (мы да такіх адносім “Рыторыку”, “Паліталогію”, “Сацыялогію”, “Асновы ідэалогіі”, “Псіхалогію” і інш.).

З гэтага пункту гледжання медыяадукацыя становіцца істотным кампанентам развіцця агульнай візуальнай культуры, якая ўяўляе сабой комплекс візуальна-разумовых адносін суб’екта да рэальнасці, а таксама канкрэтна-зрокавыя спосабы яго крэатыўных паводзінаў. Н.П. Вінаградаў адзначае, што візуальная культура асобы – гэта

“інтэгратыўнае псіхічнае ўтварэнне, якое складаецца з псіхафізіялагічнага, псіхалагічнага і сацыяльна-псіхалагічнага кампанентаў, накіраванае на ўзаемадзеянне з візуальным навакольным асяроддзем” (пераклад наш. – С.В.) [1, с. 26]. У максімальна спрошчаным разуменні – здольнасць да “правільнага” бачання візуальнага свету і да яго адекватнай трактоўкі.

Улічваючы, што ў аснове ўяўленняў сучаснага чалавека аб свеце знаходзяцца зрокавыя вобразы, многія даследчыкі надаюць візуальнай культуры дамінуючую пазіцыю і называюць адной з яе найважнейшых функцый пераўтварэнне візуальнай інфармацыйнай плыні. Зварот да новага тыпу культуры, новага светаўспрымання і новага спосабу ўзаемадзеяння з грамадствам шмат у чым адбыўся праз змяненне ролі сродкаў масавай інфармацыі, формаў іх існавання (ад вербальных да зрокавых), характару ўплыву на аўдыторыю, а таксама трансфармацыі самой аўдыторыі. Для маладых людзей ва ўзросце 18 – 24 год свет з’яўляецца візуальным, прычым іншым ён ніколі для іх не быў. Аднак паміж пакаленнямі “даінтэрнэтных” і “лічбавых” (digital generation) існуе натуральны камунікатыўны разрыў, у тым ліку выкліканы рэзкім павелічэннем хуткасці візуальнага ўспрыняцця інфармацыі (у сярэднім – 2 секунды замест 20 секунд на чытванне аднаго вобразу).

Як мяркуе Н. Мірзоеў, сучасная візуальная культура характарызуецца інтэнсіфікацыяй вытворчасці і спажывання візуальных прадуктаў, экраннасцю, дамінаваннем візуальных медыя, недахопамі ў крытычным асэнсаванні [5]. Усё больш актыўнае выкарыстанне паняцця “візуальная журналістыка” (ці “мультымедыяная журналістыка”, заснаваная на стварэнні візуальнага расповеду на памежжы дысцыплін: тэлебачання, кінематографа, фота- і відэажурналістыкі, друкаваных СМІ) з’яўляецца адлюстраваннем згаданай тэндэнцыі. Ствараемае сродкамі масавай інфармацыі візуальнае асяроддзе апасродкавана ўплывае на фарміраванне патрэб і запытаў аўдыторыі, стварае аснову для яе самаідэнтыфікацыі, у сувязі з чым “медыяадукацыя не толькі ўздзейнічае на фарміраванне медыякультуры асобы, але і істотна ўплывае на ментальную ідэнтычнасць” (пераклад наш. – С.В.) [2, с. 21]. Таму медыяадукацыя і візуальная культура ўяўляюцца паняццямі ўзаемазалежнымі і суадносяцца як відавое і родавае.

Варта ўлічваць таксама, што візуальная культура ў яе “глабальным” разуменні з’яўляецца адлюстраваннем масавай культуры, якая звычайна супрацьпастаўляецца т. зв. “высокай”, элітарнай культуры. Згаданыя вышэй прабелы ў крытычным асэнсаванні рэцыпіентамі культурных феноменаў, адсутнасць аб’ектыўнай ацэначнай шкалы, уніфікацыя

візуальных практык і вобразаў, а таксама прабелы ў медыяадукацыі – усё гэта абумоўлівае неабходнасць у актуалізацыі паняцця “візуальная адукацыя” ў навучальным асяроддзі. Асноўныя накірункі развіцця візуальнай граматычнасці можна вызначыць наступным чынам:

1. Фарміраванне міжкультурнай кампетэнтнасці, якая ўключае разуменне разнастайных невербальных практык і сімвалаў. З гэтага пункту гледжання візуальная адукацыя цесна звязана з псіхалогіяй, этнаграфіяй, гісторыяй, сацыялогіяй, культуралогіяй і іншымі гуманітарнымі дысцыплінамі.

2. Выкарыстанне графікі, табліц, фотаздымкаў, інфаграфікі і іншых візуальных сродкаў для тлумачэння ўнутраных сувязей паміж комплекснымі канцэптамі. У гэтым выпадку патрабуецца развіццё агульнанавуковай падрыхтоўкі навучэнцаў, іх здольнасцей да правядзення структурнага аналізу і тэарэтычнага абгульнення, да пабудовы фармальных лагічных мадэляў.

3. Разгляд пісьмовай камунікацыі як візуальнай формы, усталяванне сувязей паміж словамі і вобразамі, магчымыя ў межах вывучэння філалагічных дысцыплін.

4. Фарміраванне разумення ідэалагічнага і сацыякультурнага кантэксту візуальных вобразаў. Дадзены накірунак рэалізуецца пры акцэнтаваным вывучэнні візуальнасці ў кантэксце пэўнай гістарычнай эпохі, палітычнай сістэмы, дамінуючай ідэалагічнай дактрыны.

5. Выкарыстанне візуалізацыі для развіцця ўяўлення і творчых здольнасцей у межах любых навучальных дысцыплін.

6. Вывучэнне ўплыву новых тэхналогій на ўспрыняцце візуальных паведамленняў сучаснай аудыторыяй, больш шырока – пільны аналіз зместу сучаснай медыясферы, даследаванне практыкі СМІ рознага ўзроўню (як у межах профільных медыяадукацыйных курсаў, так і бесперапыннай самаадукацыі студэнтаў).

7. Развіццё разумення дарэчнасці выкарыстання візуальных сродкаў у пэўнай сітуацыі (кантэксце, сферы, часе, аўдыторыі).

8. Вывучэнне гісторыі развіцця і разгляд найбольш значных узораў візуальнай рыторыкі.

Як і ў выпадку з медыяадукацыяй, візуальная адукацыя можа мець тры накірункі: прафесійны, агульнакультурны (у сістэме сярэдняй і вышэйшай адукацыі), стыхійны (пад уплывам бесперапыннай візуальнай плыні і яе самастойнай трактоўкі). Развіццё візуальнай культуры і медыяграматычнасці не павінна быць эпізадным, поспех гэтага працэсу шмат у чым вызначаецца сістэмнасцю і паслядоўнасцю фарміравання кампетэнтнай, утвараючы магутны рэсурс для сцверджання новай парадыгмы інфармацыйнай кампетэнтнасці асобы.

Даследчыкі звяртаюць увагу і на тое, што распаўсюджванне медыяадукацыі і агульнай візуальнай культуры здольна прывесці да пераразмеркавання сацыяльнай улады: “творчы і крытычны дыялог, разважанне, удзел і дзеянне ўключаны ў працэс вывучэння [візуальнай культуры] і практыкі, што павінна даць усім суполкам і індывідам у грамадстве права на самавыражэнне, развіццё і свабоду незалежна ад узросту, полу, сацыяльна-эканамічных умоў, культуры, мовы і рэлігіі” (пераклад наш. – С.В.) [4, с. 25]. Відавочна, што развіццё медыякампетэнтнасці моладзі прывядзе да пашырэння сферы яе інфармацыйнай прысутнасці і да актывізацыі камунікацыі ў медыяпрасторы.

ЛІТАРАТУРА

1. Виноградов, П.Н. Визуальная культура личности: генезис, структура и функции / П.Н. Виноградов // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2010. – вып. № 136. – С. 26–39.
2. Кириллова, Н. Что такое медиакультура / Н. Кириллова // Телецентр. – 2005. – № 4 (12). – С. 19–21.
3. Федоров, А.В. Медиаобразование в США и Канаде / А.В. Федоров, А.А. Новикова // США и Канада: Экономика, политика, культура. – 2004. – № 9. – С. 96–104.
4. Feilitzen, S. von. Children and Media. Image. Education. Participation / S. von Feilitzen, U. Carlsson, (Eds.). – Goteborg : The UNESCO International Clearinghouse on Children and Violence on the Screen, Nordicom, 1999. – 483 p.
5. Mirzoeff, N. The Right to Look: A Counterhistory of Visuality / N. Mirzoeff. – Duke University Press, 2011. – 408 p.

*Волчкевич Т.Я, Маничурова Н.В.
Белорусский государственный университет, Минск*

АКТУАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «БУХГАЛТЕРСКИЙ И УПРАВЛЕНЧЕСКИЙ УЧЕТ» В ВУЗЕ

Изучение курса «Бухгалтерский и управленческий учет» играет важную роль в процессе профессиональной подготовки высококвалифицированных менеджеров-экономистов. Практика преподавания и исследование особенностей организации учебного процесса позволили выделить несколько принципиальных подходов к преподаванию данной дисциплины.

Изучение студентами специальности «Менеджмент (социально-административный менеджмент)» дисциплины «Бухгалтерский и управленческий учет» направлено на формирование у них умения

анализировать существующую систему информационного обмена на предприятии для принятия управленческих решений в организации и навыков практического построения системы управленческого учета на предприятиях различных форм собственности.

В условиях стремительной компьютеризации неотъемлемой частью профессиональной подготовки будущих менеджеров-экономистов в области преподавания дисциплины «Бухгалтерский и управленческий учет» являются новые компьютерные технологии. Появление и развитие пакетов прикладных программ создают огромные возможности для их использования в бухгалтерском и управленческом учете. Умение эффективно использовать новые информационные технологии при подготовке специалистов – одно из важнейших требований, предъявляемых к преподавателям современного вуза. Информационные технологии выполняют одновременно несколько функций: визуализируют учебный материал, экономят учебное время, обеспечивают доступность и прочность знаний, способствуют выработке умений и навыков, позволяют быстро и своевременно контролировать процесс обучения, делая тем самым выпускника вуза конкурентоспособным на рынке труда.

Для будущих менеджеров-экономистов при изучении ими курса «Бухгалтерский и управленческий учет» уже недостаточно знаний теории и практики бухгалтерского учета. Сегодняшний день предъявляет качественно новые требования к их образовательному уровню, необходимы знания законодательной базы для принятия правильных решений, владение специальными компьютерными программами и системами для более эффективной работы, а также элементами анализа для оценки финансового состояния своей организации.

Поэтому, необходимо чтобы студенты изучали наиболее распространенные на рынке программных продуктов автоматизированные бухгалтерские системы. Использование пакета прикладных программ "1С-Бухгалтерия" – удачный методический прием. Важно также знакомить студента с компьютерными справочными системами. Каждая из этих систем включает в себя целые семейства информационных баз определенной направленности.

Однако, при стремительной компьютеризации учебного процесса, как при оформлении, так и при подаче материала, нельзя забывать про важнейший элемент этого процесса – самого студента. Ведь постоянное общение с компьютером существенно сокращает необходимость выражать свои собственные мнения и идеи, студенты отвыкают самостоятельно мыслить и анализировать, поскольку

в компьютере всегда можно найти подходящий ответ на любой вопрос. Такому положению вещей способствует и постоянное тестирование в ходе контроля знаний – там всегда есть готовые ответы на вопросы и требуется лишь подобрать правильный. Это может служить серьезным минусом в изучении экономических дисциплин.

Межпредметные связи – обязательный элемент процесса обучения, который характеризуется присущим ему содержанием, последовательностью проведения, определенной системой. Усвоение конкретного материала во многом зависит от того, насколько методически грамотно будут использованы преподавателем связи между параллельно изучаемыми курсами высшей школы и уже накопленными знаниями на предыдущих курсах.

Это обстоятельство должно учитываться при планировании учебного процесса. Методически правильный подход к определению места предмета в учебном процессе позволяет рационально осуществлять предшествующие, параллельные и последующие связи. Преподаватель высшей школы обязан всегда помнить об осуществлении межпредметных связей и о том, что системный подход к образованию является основой его качества.

Так, согласно ныне существующему учебному плану студенты кафедры менеджмента и организации здравоохранения изучают такие взаимосвязанные дисциплины как «Бухгалтерский и управленческий учет», «Налоги и налогообложение», а также «Финансы и финансовый менеджмент» параллельно на третьем курсе в пятом и шестом семестрах, что, по мнению авторов, является методически ошибочным. Здесь нарушается принцип последовательности межпредметных связей. Ведь без знания основ организации бухгалтерского учета невозможно научить студента определять размер налогооблагаемой базы для различных видов налогов и исчислять их, а без знания разделов и статей бухгалтерского баланса невозможно анализировать финансовое состояние предприятия.

Важно, чтобы студенты получили общее представление об учетном процессе, определили для себя значимость бухгалтерского учета при принятии управленческих решений, а также изучили порядок формирования основных форм бухгалтерской отчетности. Последнее, имеет существенное значение для реализации системного подхода к образованию, так как приобретенные знания впоследствии широко применяются при изучении курса «Анализ хозяйственной деятельности». Освоение этой дисциплины требует всей системы накопленных знаний по бухгалтерскому учету, финансовому менеджменту и налогообложению.

Также для каждого из названных курсов важно знание нормативно-правовой базы в области бухгалтерского и управленческого учета. Поэтому, постоянное использование на практических занятиях стандартов, законодательных актов, инструкций поможет выработать у студентов привычку обращения к подобным документам, что, несомненно, пригодится им в будущей работе.

Принято считать, что повышение уровня подготовки специалистов достигается в основном за счет внедрения новых технологий обучения, совершенствования материально-технической базы учебных заведений, информационной насыщенности, повышения квалификации.

Однако все эти меры не обеспечат эффекта без должной заинтересованности студентов в знаниях. Студент, будущий менеджер или экономист, должен быть уверен в том, что он изучает не скучный и монотонный язык инструкций, давно установленные нормы и правила, а востребованную, хорошо оплачиваемую, постоянно развивающуюся профессию, которая ждет новых, творчески мыслящих специалистов. Доходчиво объяснить это и заинтересовать студентов – задача преподавателя.

ЛИТЕРАТУРА

1. Лапшина, Е.В. Инновационные процессы в бухгалтерском образовании / Е.В. Лапшина // Вестник университета (ГУУ), М.: 2011г. –№ 2. – с. 15–16.
2. Специфика организации учебного процесса в заочном вузе (из опыта подготовки специалистов экономического профиля) / Под ред. к.ф.н., проф. В.П. Матвеева, к.и.н. В.В. Востриковой, к.п.н. С.Н. Леоновой, к.ф.-м.н. Е.С. Филоновой. – Орел: Издатель Александр Воробьев, 2008. – 304 с.

Гафаров Х.С.

Белорусский государственный университет, Минск

ГУМАНИТАРНЫЕ АСПЕКТЫ «ТЕОРИИ И МЕТОДОЛОГИИ ДИЗАЙНА» КАК АКАДЕМИЧЕСКОЙ ДИСЦИПЛИНЫ

Университетская дисциплина «Теория и методология дизайна» обычно осознаётся как дисциплина сциентизированная, что связано с частной историей её возникновения в середине XX в. под воздействием ряда новых наук – кибернетики, семиотики, научного конструирования. Однако в течении XX века происходит определённая гуманитаризация как методологии, так и теории дизайна.

Становление методологии дизайна предшествовало возникновению его теории. Рефлексивное развитие методологии связано с новой

постановкой задач в индустрии, приведшей к необходимости осознания специфики дизайнерских методов. Методология дизайна как метанаука, и, таким образом, частная дисциплина философии и теории науки формируется, прежде всего, в США, Англии и Германии. Она занимается выявлением критериев применимости методов и проясняет понимание методик. Сциентистское, линейное мышление, которое господствовало в методологических подходах до этого времени, начинает последовательно замещаться новой парадигмой понимания идеи метода. Развитие методологии дизайна приводит к усилению роли философии и гуманитарных наук в академической рефлексии о дизайне.

В отличие от методологии дизайна, до 70-х гг. XX века его теория развивается лишь имплицитно и представлена спорадическими размышлениями дизайнеров о сущности своей деятельности [1]. Процесс становления современной теории дизайна оказывается сложным и длительным и в самых общих чертах завершается лишь к концу прошлого столетия. На рубеже тысячелетий – с началом нового этапа развития дизайна – в связи с так называемыми лингвистическим, семиотическим и визуальным «поворотами» в культуре – в практике дизайна возникает необходимость создания цельной дисциплинарной теории, основанной на стандартных процедурах конструирования научного дискурса. Целью теории дизайна провозглашается развитие профессионального языка, выделение понятий и положений, общих для дисциплины, а предметом – тематизация как отношений между внешней формой проектируемого предмета и его структурными и функциональными связями, так и взаимодействие формы вещи и контекста её существования. Уточнение предметного поля академической дисциплины привлекает внимание к коммуникативной функции дизайна. Это обращает теорию дизайна к гуманитарной сфере, поскольку с помощью естественнонаучных и формально-научных методов невозможно описать сущность коммуникации.

Итак, перманентные поиски методологических и теоретических оснований дисциплины приводят к осознанию необходимости интеграции в преподавание методологии и теории дизайна ряда теоретических положений классических и «новых» философских и гуманитарных дисциплин.

Новый акцент на гуманизации методологии и теории дизайна делается в связи с развитием истории дизайна. Определение методологии и выделение предмета дисциплины позволяет структурировать историю дизайна как культурного феномена.

История дизайна перестает отождествляться с историей материальной культуры, а также с историей науки и техники, поскольку в свете чёткого определения предмета теоретического исследования дизайна становится понятным, что развитие ремесла и декоративно-прикладного искусства доиндустриальных цивилизаций, науки, техники и автономного искусства индустриальной цивилизации не соотносимы с развитием дизайна как особого явления.

Более того, история дизайна перестает прослеживаться с античности либо эпохи Ренессанса. Обе эти точки зрения оцениваются как проблематичные, поскольку они неправомерно экстраполируют креативную способность формообразования, вызванную специфической организацией капиталистического производства, на более ранние исторические этапы.

Современные немецкие историки дизайна связывают возникновение дизайна в строгом смысле слова с массовым производством предметов широкого потребления в индустриальном обществе XIX века [2, с. 41–63]. Дизайн рассматривается как историческое явление, порожденное капитализмом, индустриализацией и консьюмеризмом. Согласно данной позиции, выделяется пять этапов развития дизайна.

Первый этап начинается в Англии второй половины XIX века и связан с проблемой декоративного. Происходит отделение феномена дизайна от ремёсел и того, что носит название «декоративно-прикладного искусства». Кроме того, дизайн начинает мучительную эмансипацию от искусства.

Второй период длится с конца XIX века до Первой мировой войны. Это время отмечено дискуссией об отношениях нарождающегося дизайна с искусством и промышленностью.

Третья фаза охватывает межвоенный период. В это время осуществляется движение дизайна от искусства к формообразованию, от выразительности – к практическим функциям, от интуиции – к научному анализу оснований проектирования. Этот период может быть описан как первая попытка внесения научности в дизайнерскую деятельность. Наиболее заметными явлениями третьего периода были «академический» дизайн Баухауза и опыт ВХУТЕМАСа.

Четвертый этап датируется 50–60-ми годами XX века. Начиная свою послевоенную деятельность с ориентации на образцы искусства, дизайнеры быстро поддаются очарованию НТР. Так, в советском дизайне этот период представлен двумя школами – Сенежской школой художественного проектирования, которая отсылала к опыту изобразительного искусства и художественной культуры в целом, и школой художественного конструирования ВНИИТЭ,

реализовывавшей программу подготовки дизайнеров для промышленности.

На время четвёртого этапа приходятся первые попытки дать научное определение дизайна, выявить его сущность. Определения дизайна в это время, однако, сводятся к *внутренним системным* дефинициям.

Пятая фаза развития дизайна начинается в 70-е годы. Она связана с расширением понятия дизайна, все возрастающей панэстетизацией культуры и тематизацией искусственности жизненного контекста. В это время приходит понимание того, что определение сущности дизайна как феномена культуры, как эмпирического явления, подчиняется не правилам дедукции, а правилам индукции, то есть выявить не связь определяемого понятия с другими понятиями, но установить связь понятия и реальности, вписать его в «объяснительную схему». Так называемая сущность дизайна, которую непременно нужно «схватить» в определении, начинает рассматриваться как исторически обусловленное содержание нашего сознания, нашей культурно-заданной установкой.

Дополняя периодизацию немецких авторов, можно выделить шестой этап развития дизайна, который начинается в конце 90-х годов XX века и связан с развитием информационных технологий. Данный период отмечен как возрастанием понимания коммуникативного характера дизайна, так и отражением данного явления в профессиональной подготовке дизайнеров и формирующихся программах подготовки теоретиков дизайна (Школа дизайна при Иллинойском технологическом институте, Институт дизайна Стэнфордского университета, Кранбургская академия искусств в Детройте). Даже в программах с техническим уклоном упор делается на гуманитарных аспектах методологии и теории дизайна.

Таким образом, мы можем проследить гуманизацию исследований дизайна в течении XX – начала XXI века на трёх уровнях – обращения методологии дизайна к гуманитарным методам, формировании теории дизайна как теории коммуникативного дизайна, экспликации истории дизайна как культурного, человеческого феномена, который может быть изучен только с привлечением теоретических наработок гуманитарных дисциплин.

ЛИТЕРАТУРА

1. Bürdek, B. E. Geschichte, Theorie und Praxis der Produkt-gestaltung / B. E. Bürdek. – Basel, Boston, Berlin: Birkhäuser – Verlag für Achitektur, 2005. – 480 S.

2. Hirdina, H. Design / H. Hirdina // Ästhetische Grundbegriffe. Ein Historisches Wörterbuch in sieben Bänden. – Band 2. – Stuttgart, Weimar: J. B. Metzler Verlag, 2001. – S. 41–63.

*Канапацкая З.И.
Белорусский государственный университет, Минск*

ПУТИ ФОРМИРОВАНИЯ ДУХОВНОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

Становление духовного мира молодежи имеет решающее значение в жизни не только молодого поколения, но и всего общества в целом. Духовная культура определяет возможности осознания происходящего, диалогового общения социальных групп, снижение вероятности манипулирования. Роль духовного фактора резко возрастает в кризисных, экстремальных ситуациях. Стойкие жизненные ориентиры – это необходимое условие адаптации молодежи в сложном современном мире с целью формирования собственной жизненной стратегии.

На наш взгляд, современная молодежь остро нуждается в формировании ценностных мировоззренческих ориентиров. Молодежь – основной стратегический ресурс нашей страны. Она участвует в модернизации страны, в проведении реформ. Постоянно меняющиеся условия жизни вынуждают молодых людей приспосабливаться к новым реалиям, вырабатывать свою жизненную позицию, созидать свой духовный мир. Неумение помочь себе в жизненной ситуации и отсутствие компетентных руководств зачастую приводит к формированию духовных псевдоценностей.

Формирование нравственных основ, воспитание у подрастающего поколения интереса к культуре и искусству, развитие духовного потенциала юношества выдвинуто в качестве приоритета образовательной политики Республики Беларусь. В первую очередь, государственная политика в формировании ценностных мировоззренческих основ молодых людей выделяет следующие компоненты: нравственные и правовые нормы, гражданственность, патриотизм, установка на саморазвитие, толерантность, экологическое сознание [2, с.17].

Сегодня складывается принципиально новый подход к взаимодействию различных процессов в сфере высшего образования. Этот подход ставит в центр внимания высшей школы проблемы личности с ее постоянным стремлением к самопознанию, саморазвитию в целях осознанного выбора индивидуальной жизненной стратегии

и стиля жизнедеятельности. Одним из оснований современной культуры является профессиональный выбор, который происходит во многих случаях в период выбора и получения высшего образования. Обратимся к данным социологического исследования, проведенного среди студентов БГПУ имени Танка. 45,5 % опрошенных первокурсников выбрали профессию, мотивируя это «невысоким конкурсом при поступлении». На втором месте оказался фактор осознания социальной значимости высшего образования, т.е. «главное получить высшее образование» – 29,5 % опрошенных; 28,2 % – основывались на совете родителей; 22,8 % – исходили из того, что «работа по избранной специальности обеспечит хороший материальный достаток в будущем».

Для большинства первокурсников профессиональная самореализация не являлась главной целью. Только 13,3 % в такой ситуации «через год снова бы поступили на этот факультет», 2,9 % – «поступали бы пока не поступили». У остальных же наблюдается индифферентное отношение к повторному поступлению на данную специальность.

Для 59,9 % первокурсников трудностью является «более сложная система обучения, по сравнению со школьной». Далее следует – «слишком большой для усвоения объем информации, получаемой на занятиях» – 61,8 %. Значимыми психологическими причинами для каждого третьего явились, по их признанию, отсутствие силы воли, лень.

Определяющее значение имеет формирование духовной культуры студенческой молодежи в рамках молодежной культуры, обусловленной активным усвоением и переосмыслением культурных ценностей, социальных норм в период обучения.

Таким образом, студент осуществляет особое планирование своей биографии. В выборе профессии и обретении смысла трудовой деятельности в процессе получения высшего образования для многих студентов противоречиво сочетаются как собственные побудительные мотивы, так и зависимость от внешних обстоятельств [1, с. 364].

Реальные шансы студенческой молодежи определить самостоятельно условия жизни часто появляются в сфере досуга, который в духовной культуре может играть все возрастающую роль. В ходе опроса выяснилось, какие ценности для первокурсников являются приоритетными: дружба и любовь – 68,7 %; здоровье, жизнь – 54,4 %; знание, хорошее образование – 53,9 %; карьера – 49,4 %; честность, справедливость – 47,8 %; семья и супружество – 45,9 %.

Персональная шкала ценностей у данной категории студентов окончательно не сформировалась и проходит проверку на жизнеспособность, а типологические приоритеты в решающей мере определяются возрастными и статусными особенностями, видением личностной и общественной перспективы. Настораживает, что высокая духовность, нравственное самосовершенствование, религиозная вера как ценности по рейтингу оказались аутсайдерами.

Открытыми остаются вопросы, связанные с ролью и спецификой студенчества как носителя культурного потенциала общества.

В современных условиях наиболее выразительно можно выявить противостояние ценностей в массовом сознании жизни общества. Подрастающее поколение проходит свое становление в условиях формирования новых социальных ценностей и изменения многих устоявшихся отношений. Отсюда возникает появление депрессии и пессимизма, неверие в себя и свое будущее. Возникает вопрос: «жить в прошлом, слушая рассказы старших о прекрасном времени, когда якобы решались все проблемы»; агрессивно вести себя по отношению ко всем нововведениям; уйти «в никуда» нежели «найти путь к Богу»; или с помощью собственной активности добиться успеха в жизни [3, с. 9].

Общество, стремящееся получить от жизни только материальное благополучие и обогащение, не может сформировать здоровую жизненные потребности у молодежи. Так, в Беларуси все больше появляется мест для возможностей финансового самоутверждения, где не требуют высокого уровня образования и практики, но готовы заплатить большие деньги. Хотя подобная работа не дает ощущения настоящего успеха, формирует ощущение духовной пустоты и бессмысленности жизни, для многих молодых людей это кажется привлекательным. Однако, не стоит забывать, что «цель отличается от потребности и от интереса. Без потребностей и интересов не было бы ценностей, но потребности и интересы сами по себе ценностями не являются. Голод и жажда – вовсе не ценности, это – страдания. Ценностями оказываются хлеб и вода, т.е. вещества, которые удовлетворяют, погашают эти страдания» [4, с. 119]. Этим объясняется острая необходимость показать настоящее положение дел, а не приукрашенную действительность, на острейшие социальные проблемы человечества: массовую безработицу, пьянство, наркоманию, проституцию, суицид и т.д.

Исследование ценностных ориентаций современной молодежи демонстрирует ее культурный уровень, гуманистический потенциал,

перспективы развития и то, какие перемены ожидают общество в будущем.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреева, Г.М. Социальная психология / Г.М. Андреева. М: Аспект Пресс, 2003. 364 с.
2. Гудков, Л. Молодые "культурологи" на подступах к современности / Л. Гудков, Б. Дибин. М.: Высш. шк., 2001. 254 с.
3. Сересова, У.И. Трансформации социальной работы как профессии: взгляд через призму мотивации молодых специалистов / У.И. Сересова // Журнал исследований социальной политики. – 2008. - №1 – С.9-13.
4. Дашкина, А.Н. О проведении второго всероссийского съезда социальных работников и социальных педагогов / А.Н. Дашкина // Журнал исследований социальной политики. – 2007. - №1 – С.117-124.

Лебедев С.Ю.

Белорусский государственный университет, Минск

ПРОБЛЕМА НАЦИОНАЛЬНОЙ ПРИНАДЛЕЖНОСТИ ПРОИЗВЕДЕНИЯ ИСКУССТВА

Проблема наличия «национального» в произведении искусства (заметим: о проблеме отсутствия одного речи по определению идти не может, так как очевидно, что «гены пальцем не раздавишь» – классическая, пусть и грубоватая констатация неоспоримого факта, что при наличии в деятельности человека психической и психологической составляющей его национальная принадлежность будет в той или иной степени прослеживаться **всегда**) неизменно перетекает в **проблему национальной идентификации произведения**.

Может показаться, что знаковые системы таких видов искусства, как музыка, живопись, танец и др. являются наднациональными или вненациональными. Для М.Плисецкой, по ее неоднократным утверждениям, очевидно, что язык танца – универсален (или интернационален). Также можно утверждать, что русскому человеку не требуется «перевода» «Времен года» А. Вивальди, а итальянцу незачем «переводить» «Времена года» П. Чайковского. Все это как бы верно. Но – не совсем... Дело в том, что такие гениальные произведения становятся воспринимаемы носителями иной культуры именно потому, что они оказываются «созвучны» не только восприятию представителями своей национальности; их духовное содержание оказывается намного более глубоким, чем просто выражение национальной сущности как таковой. Заметим при этом, что интерес к «Калинке-малинке» и т. д. не у русского человека, а у иностранца –

это элементарный интерес к экзотике, к самобытности, к «чему-то эдакому». Такой интерес сродни любопытству европейца к индийскому танцу: мы наблюдаем эстетику в чистом ее виде, как цветок в поле, не понимая всех смыслов, заложенных в движениях, не воспринимая это произведение как произведение **искусства**. Француз слушает произнесенное вслух «хокку» по-японски и говорит: «Боже, как красиво!»... Эстетическое восприятие – состоялось, духовное восприятие **произведения искусства** – нет.

Звук, цвет, жест – конечно же, универсальны. Они не требуют перевода. Именно поэтому великие хореографические постановки, живописные полотна, музыкальные произведения, скульптурные композиции, архитектурные шедевры не требуют «конвертации» в иную культуру. Там ведь эти же виды искусства «говорят» на этих же языках, их семиотическая система – та же! Однако если серьезно разобраться, то мы поймем, что всегда есть (не бывает, чтоб не было!) некие **особые** сочетания звуков, цветовые символы, жесты, которые несут в себе определенные смыслы, закодированную глубинную психологическую, архетипичную информацию, которая «резонирует» при восприятии одним национальным менталитетом и «молчит» при восприятии другим. Поэтому происходит невероятное. С одной стороны, великие художники, музыканты, скульпторы, танцоры «преодолевают» возможности «языка» своего вида искусства – и как бы становятся понятны всем. Однако, с другой стороны, очевидным становится то, что по-настоящему «попадать в резонанс» с тем или иным произведением искусства в полном объеме возможно лишь в случае тотального «нахождения» с ним в одной системе ценностей – в том числе и национальных. Необходимо быть носителем данной культуры, быть представителем этой национальности. Тогда есть возможность понять – вернее, **воспринять** – всю полноту и глубину данного произведения во всей его красе. И вместе с тем одним из критериев ценности, духовной глубины, если угодно, «художественного качества» произведения может быть его возможная «конвертация» в другие национальные культуры. «Узконациональное», если можно так выразиться, произведение не может быть действительно значимым. Здесь психика, «душа», глубинные пласты человеческого сознания и подсознания главенствуют над мыслью, «духом» (и это касается произведения любого вида искусства). А, как гениально высказался по этому поводу Б. Шоу, «великое произведение искусства – это мучительная победа гениального ума над гениальным воображением».

В таких видах искусства (а так было, есть и, думается, будет) спор о национальной идентификации произведения – трудноразрешимая

проблема. При отнесении к тому или иному национальному искусству, допустим, живописного шедевра все сводится, в основном, к критериям типа «где родился автор», «где жил», «кто по национальности», «кем себя считал», «какой менталитет выразил». И если все перечисленное, кроме последнего, установить обычно не составляет труда, то как раз последнее – самое «непонятное» и «раздираемое» на части представителями разных культур. При этом парадокс в том, что именно это последнее, по логике, и является определяющим – и самым сложным по определению именно в силу того, что знаковая система этого вида искусства универсальна: **цвет и линия**. А вот национальный менталитет, который выразил данный художник универсальными цветом и линией, но **уникальной** техникой, отражающей **собственное** мироощущение – тот еще вопрос...

Трудности здесь – понятны. Выявить особенности национального менталитета, который всего лишь «растворен» в образах, «окрашивает» их, который невозможно «определить», «поймать за хвост» – трудно (но, заметим, возможно! Пример тому – труды Г. Гачева). Особенно это сложно, если, повторимся, принимать во внимание то, что язык большинства видов искусства по своей форме – **универсален**. И вот здесь мы «подбираемся» к тому виду искусства, язык которого не универсален, а **абсолютно национален**, ибо это естественный язык общения – к литературе.

Казалось бы, здесь не должно быть таких проблем, как в определении национальной отнесенности, например, произведений художника или композитора. Там нет «национального звукоряда» или «национальной цветовой палитры». Национальный же язык есть. Есть даже национальные алфавиты. Однако здесь, как ни странно, все оказывается еще запутанней.

Здесь сразу же следует отметить, что национальная принадлежность того или иного писателя чаще всего сегодня сомнению не подвергается. Что поделать: если человек русский, француз или узбек по рождению – этого не изменить. Однако принадлежность **художественных текстов** того или иного автора к той или иной национальной литературе по-прежнему зачастую остается предметом спора – причем, заметим, не научного, а чаще спекулятивного.

Сегодня в Беларуси, например, А. Мицкевича относят к белорусским поэтам, в Литве – к литовским. Польское литературоведение по этому поводу справедливо снисходительно молчит, как молчало бы в такой ситуации русское, если бы, допустим, в украинском литературоведении стали бы называть Н. Гоголя украинским писателем. «Электронная еврейская энциклопедия»,

например, относит к явлению еврейской литературы творчество Л. Фейхтвангера и И. Бабеля. А «патриотически» настроенная часть российских литераторов дружно вытесняет творчество Д. Рубиной из сферы русской литературы. Как быть в этих ситуациях?

Нам представляется, что необходимо абстрагироваться от «желаний» и предпочтений, а апеллировать к логике. Во-первых, сама тематика литературно-художественного произведения явно не определяет его национальную принадлежность – это уже давно очевидно всем. Англичанин может писать о Дании и при этом оставаться английским писателем, а русский – о Кавказе, при этом оставаясь русским. Проблема там, где как бы «скрещиваются» две относительно независимые субстанции – национальный менталитет и национальный язык. Возможно ли выражение одного менталитета другим, чуждым для него национальным языком? История литературы показывает, что возможно. Здесь достаточно упомянуть творчество Ч. Айтматова или лауреата французской национальной Гонкуровской премии 1995 г. А. Макина.

Однако отнесенность произведения к той или иной культуре – это не выявление в нем того или иного менталитета или традиции. Отражение и того, и другого – вполне возможно. Но отнесение в конкретную национальную культуру на основании этого представляется не совсем корректным.

Язык – один из основных носителей национальной культуры (наряду с другими семиотическими системами, но все же – главный). Есть, говоря словами языкознания, национальный **лингвистический универсум**, являющий собой целостную систему, которая включает в себя свод **всех** текстов, созданных на национальном языке, которая является, по большому счету, носителем национального самосознания в самом широком, объемном, полноценном смысле этого слова и тем самым отражает и выражает саму национальную сущность. «Капнула» ли в этот «культурный океан» (например, русский) «капля» шекспировского «Гамлета» и растворилась ли в нем, когда великий англичанин создал свою трагедию? Очевидно, что **нет**. Потом, со временем, опосредованно – да. Немного. И лишь при возникновении достойных переводов на русский язык произведение стало **фактом** русской культуры. Оно воспринялось культурой, «растворилось» в ней, в «океане» стало на одну «каплю» больше. И так происходит с любым произведением литературы (заметим – не обязательно художественной), которое «конвертируется» с одного языка в другой. Оно становится каплей национального культурного океана, оно в нем присутствует и оно является моментом его целостности. Но до тех пор, пока

произведение существует на **ином** для данной культуры языке, оно не является ее фактом и фактором, оно не «растворено» в нем, оно может «плавать» на его поверхности подобно капле масла – и не быть частью этого культурного пространства. Эта «капля» может быть той же температуры, что и океан, быть того же цвета, но у нее **другая структура**. Она – не растворилась. Для этого нужно что-то наподобие химической реакции – **перевода**. Произведение может сколь угодно много нести в себе черт конкретной национальности, автор его может быть какой угодно национальности – написанное на «чужом» языке, оно не стало моментом данного лингвистического универсума и, соответственно, данной литературы. Повторимся: литература «обретает» то или иное произведение лишь по факту его наличия на языке данной литературы, его «вхождения» в национальный лингвистический универсум, важнейшей составляющей которого именно художественная литература и является. Относить же «оригинал», написанный на одном языке, к литературе, являющейся частью целостной системы другого языка, не совсем правомерно с точки зрения логики.

При рассмотрении ситуации двуязычия или, наоборот, единого для нескольких разных национальностей языка литературно-художественное произведение тоже не остается «бездомным» или «многодомным».

Если язык – общий, то и критерии остаются, как в музыке или в живописи, – это **выраженность общим языком своих, национальных особенностей**. Русско- или франкоязычный читатель может и не уловить (особенно в переводе) тонких отличий между произведениями немецкой и австрийской литературы. Однако для человека сведущего (а особенно для немца или австрийца) эти отличия будут очевидны. То же – для англичанина и американца.

Иногда интересные черты обретает проблема литературно-национальной терминологии в двуязычных литературах. В Беларуси на вполне «законных» основаниях существует **русскоязычная литература Беларуси**. То есть, белорусская культура «живет» в двух лингвистических универсумах – белорусском и русском. Поэтому отнесение писателя, пишущего по-русски, к русской или белорусской русскоязычной литературе, требует тех же оснований, что и «распределение», например, немецкоязычных писателей «между» немецкой и австрийской литературами.

Закончить нашу статью мы хотели бы словами профессора А. Андреева, являющегося, кстати, еще и ярким представителем современной русскоязычной литературы Беларуси: «...Великие

произведения становятся национальным достоянием не столько потому, что они выражают национальный менталитет, сколько потому, что этот менталитет выражен высокохудожественно».

Лявонава П.І.

Беларускі дзяржаўны ўніверсітэт, Мінск

ЛІТАРАТУРНАЯ АДУКАЦЫЯ СТУДЭНТАЎ-КУЛЬТУРОЛАГАЎ: РЭФЛЕКСІЯ ПЕДАГАГІЧНАГА ВОПЫТУ

Літаратура – найважнейшая складовая частка мастацкай культуры, а беларускую літаратуру можна лічыць падмуркам асэнсавання студэнтамі-культуролагамі нацыянальнага менталітэту суайчыннікаў як у сучаснасці, так і на папярэдніх этапах развіцця нашай гісторыі і культуры. Наогул, літаратура ўяўляе сабой культурную ўніверсальную як культурны ідэал і ўзор і як ужо здзейсненая ў канкрэтнай і адэкватнай мастацкай форме каштоўнасць мастацтва. Гэта і асобая форма пазнання свету і чалавека. Прытым не фармальна-лагічнага пазнання, а сінтэзаваных, закончаных ведаў з уласным крытэрыем ісціны, бо толькі мастацтва здольнае “эксперыментавць” з культурай як з цэласным тыпам чалавечых адносін да рэчаіснасці, асэнсавана абнаўляць і паўтараць альтэрнатывы жыцця. Нарэшце, літаратура выступае як форма і спосаб духоўных зносін, што ў свой час сцвярджаў Л. Талстой і што атрымала навуковае абгрунтаванне ў працах М. Бахціна. Духоўныя зносіны – гэта інструмент культуры, прызначаны для выхавання чалавека: яго каштоўнаснай сферы, светапогляду, адносін да людзей і да самога сябе. Асобасныя сэнсы выпрацоўваюцца чалавекам самастойна, а не перадаюцца яму разам з інфармацыяй, выпяваюць на аснове ўласных перажыванняў, а не трансліруюцца чыста рацыянальным спосабам.

Літаратурная адукацыя студэнта-культуролага як частка агульнай гуманітарнай адукацыі і спецыяльных ведаў і ўменняў спалучае ў сабе ўніверсальні літаратуры, мовы, на якой яна створана, адукацыі ды нават самой культуры. Да таго ж, яна ўяўляе сабой неабходную ўмову фарміравання нацыянальнай самасвядомасці моладзі, выступае паказчыкам узроўню культурнасці асобы. З усяго сказанага вынікае, што родная літаратура ў гуманітарнай адукацыі беларускіх студэнтаў-культуролагаў павінна займаць вядучае месца, бо літаратурная спадчына як арганічная частка нацыянальнай культуры дапамагае ім глыбей спазнаць дух народа, уключыць мастацкія багацці мінулага ў свой духоўны актыў, зрабіць іх фактам сучаснага культурна-

гістарычнага працэсу. Каб усвядоміць багацце і разнастайнасць гісторыка-літаратурнага працэсу, які пачаўся ў XI ст. і працягваецца сёння, каб навучыцца з эстэтычнага боку аналізаваць і ацэньваць найбольш значныя мастацкія творы беларускай паэзіі, прозы і драматургіі, безумоўна, патрабуецца значна больш часу, чым адзін семестр. А менавіта такі час, а канкрэтней, усяго 30 лекцыйных і 6 практычных гадзін прадугледжвае праграма на вывучэнне як даўняй, так і новай ды навейшай беларускай літаратуры. Пры гэтым кантроль ведаў абмяжоўваецца толькі залікам, а нават не экзаменам, няма і так званых КСР. Да таго ж, курс “Гісторыя беларускай літаратуры” не існуе як асобная самастойная гуманітарная вучэбная дысцыпліна. Ён складае толькі частку курса “Сусветная і беларуская літаратура” пры раскладзе гадзін: 82 і 30, г. зн. сусветная літаратура вывучаецца на працягу трох семестраў, пачынаючы з першага курса. Беларуская літаратура падключаецца толькі ў трэцім семестры, разглядаецца паскорана і выглядае пэўным давескам да замежных. Ці варта тлумачыць, якую “карысць” нясе з сабой такое становішча для нацыянальна-арыентаванай гуманітарнай адукацыі студэнтаў-культурологаў? Шмат праблем узнікае і для выкладчыка, які не хоча губляць свой прафесіяналізм, педагагічнае і чалавечае сумленне, які імкнецца не проста пазнаёміць студэнтаў з асаблівасцямі гісторыка-літаратурнага працэсу на Беларусі, а выхоўваць у студэнтаў патрыятызм, чалавечнасць, маральнасць, талерантнасць і іншыя якасці нацыянальнага характару, а таксама развіваць мастацкі густ і творчае мысленне студэнтаў, далучаць іх да навукова-даследчага пошуку. Паўстае няпростae пытанне, як гэтага можна дасягнуць пры 15-ці сустрэчах са студэнтамі на лекцыях і трох на практычных занятках, якія праводзяцца з усім патокам. Асаблівасці вывучэння роднай літаратуры студэнтамі-культурологамі былі ўжо вызначаны і ахарактарызаваны намі ў артыкуле з адпаведнай назвай. Сцісла нагадаем толькі пра тыя з іх, якія дазваляюць выкладчыку пэўным чынам эканоміць вучэбны час. Па-першае, гэта спалучэнне традыцыйнага лекцыйна-семінарскага шляху прад’яўлення ведаў з сучаснымі адукацыйнымі тэхналогіямі, метадамі або прыёмамі. Адзін з важнейшых спосабаў дзейнасці выкладчыка – гэта арганізацыя сістэматычна кантралюемай самастойнай чытацкай дзейнасці студэнтаў, што патрабуе ад яго не толькі прафесійнай кампетэнтнасці, але і псіхалагічных намаганняў, цяжкіх, затрат асабістага часу (кантроль за самастойным чытаннем студэнтамі мастацкіх тэкстаў не прадугледжваецца вучэбнай нагрузкай педагога), устанавлення паважліва-даверлівых адносін з кожным чытачом-студэнтам. Трэці сродак актывізацыі чытацкай дзейнасці – гэта

міжпрадметныя сувязі, пастаяннае ўзгадванне выкладчыкам ведаў, набытых студэнтамі папярэдне, абуджэнне ўяўленняў, атрыманых на занятках па міфалогіі, гісторыі культуры, пры вывучэнні бібліі, замежнай літаратуры, выяўленчага мастацтва і іншых гуманітарных дысцыплін. Сістэматычная прэзентацыя на лекцыйных і практычных занятках выданняў знакамітых беларускіх аўтараў, разгляд студэнтамі анталогій, хрэстаматый, энцыклапедый, даведнікаў, вучэбных і метадычных дапаможнікаў, артыкулаў з перыёдыкі, рэпрадукцый карцін або твораў кніжнай графікі, створаных беларускімі мастакамі на літаратурныя тэмы, камп'ютэрнай прэзентацыі неабходных матэрыялаў таксама дапамагае зацікавіць аўдыторыю пэўным аўтарам, творам, сюжэтам, мастацкім стылем або праблемай. На вялікі жаль, з сеткі навучальных дысцыплін зняты спецкурс “Аналіз мастацкага тэксту”, які даваў вялікія мажлівасці для далучэння студэнтаў да слоўнага мастацтва, для выпрацоўкі іх мастацкага густу ў працэсе супрацоўніцтва з выкладчыкам на практычных занятках. Тады адбывалася асобаснае асваенне студэнтамі маральна-эстэтычных каштоўнасцей нашага народа шляхам перачытвання і паступовага асэнсавання цэласнага мастацкага тэксту, прасякнутага думкамі і перажываннямі пісьменніка, яго мастацкім замыслам, які выяўляецца ў адметнасці сюжэта, жанру, вобразаў, моўных сродкаў, вершаванага або праявінага маўлення. Інакш кажучы, у дыялогу з пісьменнікам і выкладчыкам, які разам са студэнтамі шукаў глыбінныя сэнсы тэкстаў, паказваў магчымасць розных яго інтэрпрэтацый, нараджаўся жывы, а не фармальны веды студэнтаў. Нават памылкі, неразуменне тых, хто выказваўся (у вуснай ці пісьмовай форме), мелі прадуктыўны характар, бо выклікалі сумненні, разважанні, дыскусію і сведчылі тым самым пра свабодны акт творчага ўяўлення асобы, пра ўменне ўтрымліваць у свядомасці супрацьлеглыя думкі, не губляючы пры гэтым здольнасці паглыбляць або супрацьпастаўляць іх. Пры сённяшнім паскораным вывучэнні беларускага слоўнага мастацтва такія магчымасці згублены. Застаецца яшчэ надзея паўплываць на гуманітарнае мысленне і гуманістычны светапогляд студэнтаў праз кіраўніцтва іх курсавымі або дыпломнымі працамі. Але, на жаль, беларускую тэматыку выбіраюць толькі адзінкі. І гэта не дзіўна, калі ўлічыць стан беларускай мовы ў сучасным грамадстве, а значыць, проста ўзровень пісьменнасці студэнтаў. Нават на лекцыях можна заўважыць, што нямала высілкаў шмат хто з іх прыкладае для таго, каб зразумець сэнс таго, што гаворыць выкладчык, а яшчэ ж неабходна ўсвядоміць цэласны змест пэўнага фрагмента выказвання, суаднесці з тым, што гаварылася раней, паспець запісаць галоўнае, так што эстэтычныя ўражанні і меркаванні

шмат каго з культууролагаў адыходзяць на другі план, хаця павінны быць на першым. У такім выпадку выратавальным сродкам уваходжання ў мастацкую сістэму твораў таго ці іншага аўтара становіцца самастойнае чытанне яго тэкстаў і абавязковы пісьмовы запіс уласнай ацэнкі ці тэзісаў зместу на беларускай мове, няхай сабе спачатку з памылкамі, затое з сваімі асабістымі абагульненнямі, каштоўнасць якіх для літаратурнай адукацыі ды развіцця нацыянальнай самасвядомасці студэнта-культуролага не заменяць ніякія літаратуразнаўча-крытычныя трактаты. Апроч таго, сістэматычныя запісы ў чытацкім дзённіку развіваюць і ўмацоўваюць пісьмовае маўленне студэнта, а як вядома, валоданне мовай прадугледжвае непарыўную сувязь слухання, чытання, пісьмовага і вуснага маўлення. На іх вуснае маўленне амаль не застаецца часу, застаецца слуханне, чытанне, пісьмовае маўленне. Да таго ж, ва ўмовах дэфіцыту вучэбнага часу пастаянны кантроль выкладчыка за станам запісаў у чытацкіх дзённіках становіцца таксама дзейным сродкам ацэнкі паспяховасці вывучэння культууролагамі роднай літаратуры.

Такім чынам, літаратурная адукацыя студэнтаў-культуролагаў уключае ў сябе не толькі тое, што вывучаецца ў ВНУ. Яна мае ґрунтоўны падмурак – тое, што закладзена ў дзяцінстве і што дала адукацыя школьная. Існуе надзея, што крэатыўная моладзь не спыніцца на дасягнутым, а будзе працягваць чытаць кнігі, не абмяжуецца толькі візуальнымі сродкамі атрымання інфармацыі. Так што цікаўнасць да мастацкай літаратуры, закладзеная выкладчыкамі ВНУ, магчыма, будзе мець працяг. Маецца на ўвазе не толькі беларуская літаратура, але і сусветная, і Біблія як кніга кніг, як код еўрапейскай культуры.

Літаратурная адукацыя студэнтаў-культуролагаў, на нашу думку, зусім не перашкаджае культуралагічнай, а толькі падмацоўвае яе шматлікімі прыкладамі асабістых лёсаў творцаў-пісьменнікаў і іх герояў. Праз эстэтычнае, праз перажыванне студэнтамі Красы або праз расчараванне ад яе адсутнасці выводзіць іх да маральных высноў. І заўсёды яны звязаныя з лёсам асобы, з індывідуальнай адказнасцю чалавека, з яго сумленнем. А гэта надзвычай важна ў сучасным прагматычным свеце, калі, кажучы словамі знакамітага літаратуразнаўцы і педагога М. Тычыны, губляюцца простыя, адвечныя і разам з тым глыбінныя асновы чалавечага існавання. Асэнсаванне базавых чалавечых каштоўнасцей выявіла беларуская літаратура ХХ ст., пачынаючы з Купалы, Коласа, Багдановіча, Гарэцкага, Чорнага, Мележа, Брыля, Быкава, Адамовіча, Казько. Усё, што сусветная літаратурная традыцыя з часоў класіцызма і рамантызма лічыла

малавартасным у эстэтычных адносінах, наша прыгожае пісьменства апаэтызавала, узвялічыла, узвяла на ўзровень эстэтыкі. Нацыянальнай літаратурнай традыцыяй стаў таксама паказ жыцця ў экстрэмальных умовах ХХ ст. [1, с. 374]. У такой літаратурнай традыцыі захоўваецца вялікі духоўны патэнцыял, на жаль, недаацэнены сусветнай мастацкай свядомасцю, але паступова ўсведамляемы студэнтамі-культуролагамі. Працэс вывучэння імі айчынай літаратуры важны не толькі ў эстэтычных адносінах, але і ў адукацыйных, бо дазваляе ажыццяўляць пераход ад традыцыйнага да суб'ект-суб'ектнага навучання, якое прафесар І. В. Марозаў назваў рэфлексійнай ці герменеўтычнай парадыгмай. Сутнасць яе ў тым, што веды не завучваюцца-запамінаюцца, а перажываюцца-асэнсоўваюцца. Літаратурная адукацыя грунтуецца на такой парадыгме і патрабуе ад выкладчыка яе шырокага выкарыстання.

Адзначым яшчэ адзін тэзіс на карысць нацыянальна-арыентаванай літаратурнай адукацыі: мову ратуе літаратура. Дазволім сабе спаслацца на меркаванне сучаснага паэта і перакладчыка І. Шклярэўскага: “Літаратура трымаецца за слова, але яна ж і ратуе мову... Мову нельга выратаваць аніякімі ўказамі, яе нельга адгарадзіць ад другіх агрэсіўных моваў аніякімі шлагбаўмамі, яе можна выратаваць толькі знутры – прыгажосцю слова, радка, гучання. Калі на мове пішуцца шэдэўры, яна набірае сілу... Выжывае мова толькі разам з літаратурай. Толькі разам з паэзіяй як самым высокім і вытанчаным відам літаратуры. Калі літаратуру аддзяліць ад мовы, атрымаецца мова спажывоў, мова прадпрымальнікаў...” [2, с. 319]. І далей зусім слушна мастак адзначае, што такой катэгорыі грамадства ўсё роўна, якая мова ў краіне, бо ў іх адна мова – грошы. Вядома ж мы, выкладчыкі, імкнемся да таго, каб нашы выпускнікі-культуролагі разумелі, што мова – гэта яшчэ і радзіма, мова – гэта дзяржава, гэта яе самастойнасць.

ЛІТАРАТУРА

1. Тычына, М. Анкета канферэнцыі / М. Тычына // Война в славянской литературе / сост. И. Н. Афанасьев. – Мозырь: ООО ИД “Белый ветер”, 2006. – С. 373-375.
2. “Мову ратуе - літаратура”. Гутарка Міхася Скоблы з Ігарам Шклярэўскім. Дзеяслоў, 2012, № 5 (60). С. 315-325.

Морозов И.В.

Белорусский государственный университет, Минск

НАСУЩНАЯ ПАРАДИГМА ГУМАНИТАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Общемировой кризис образования, который констатируют многие авторитетные специалисты, имеет особую специфику. Она заключается в том, что сами критерии качества образования устарели. Если раньше доставало хоть как-то оценить эффективность образования с точки зрения позитивно понимаемой экономической отдачи от него, то сегодня образовательная беспомощность признается в связи с невозможностью противостоять глобализационным проблемам, органично вписаться в до сих пор не ясный, сверхдинамичный и непредсказуемый феномен информационного общества.

Осознанно встревоженный мир, перманентно переживающий угрожающие локальные и планетарные гуманитарные проблемы, вынужденно и достаточно адекватно рефлексировать на это отысканием их причин и истоков. И обнаруживаются они в слепой вере, культе научно-технического прогресса, в догмате и тотальном вверении человеческого бытия технократизму. Так что пришло время судить и его, причем не только и даже не столько за техногенные и экологические катастрофы, сколько за эрозию плодородных мотиваций и устремлений, за эрозию душ. Культурология, весь диапазон гуманитарных дисциплин и теорий – одна из необходимых инъекций, найденных для реабилитации человека как существа не просто мыслящего, но искони духовного. Тем не менее, это еще не стало пока закономерной аксиомой. Поэтому и критическое отношение ко всей нашей образовательной системе, казалось бы, только что пережившей бум реформирования по западным моделям. Бездумно калькируя с них, некто получал удовлетворение, убаюкая свой, как давеча заметил один из высоких государственных чиновников, «реформаторский зуд». На наших глазах, то есть за сравнительно короткий срок произошло несколько кардинальных поворотов: от всяческого культивирования и предпочтений гуманитарному образованию, до его фактического загона на задворки учебных планов, которые создаются бессистемно, келейно, ориентируясь на имеющихся знакомых специалистов способных преподавать сие по апробированному факту и фактически по старинке. Однако с большой натяжкой пусть и так, то есть исходя из наличных реалий отдельного вуза. Тогда это нельзя распространять тотально как узаконенную норму, которая опять-таки оказывается скоротечной. Отчего

и практически ежегодная чехарда с нагрузками, что противно не само по себе, но духу и практике гуманитарного образования. Синергетическому духу, когда наличествует не стохастические рывки и штурмы, но стабильность изменения, диалектика бытия и становления, традиции и инновации.

Так что мы опять вынуждены признать, а главное подвигать очередное нововведение. Однако теперь уже не формальное, но парадигматическое. Сущность и предназначение его составляет не только удовлетворение потребностей в знаниях, но научение, воспитание, создание инновационной гносеологической ауры, способной провоцировать творчество. Иначе говоря, ориентироваться не на конечный вещественный результат, но на умение, емкую компетенцию достигать его, причем в самых различных, в том числе и «нештатных» обстоятельствах. В большей степени это относится к преподаванию всего спектра наук о духе, как за рубежом еще именуются антропологические изыскания. Оно, пять-таки по синкретической сущности своей, не может быть эпизодическим и фрагментарным, но процессуально-системным, или перманентным, попросту непрерывным. Даже несмотря на искусственную дистрофию школьного и обширную ампутацию вузовского так называемого гуманитарного блока.

...Какова же парадигматическая трансформация вызрела, насущна по сущности своей, и чем она в общих чертах отличается от предшествующих и нынешних концепций и парадигм?

Традиционная (накопительная, стандартизирующая) парадигма образования. Она исходит из нескольких, казалось бы, очевидных априорий: образование – это передача знаний от «знатока» «неучу». Причем, знаний, направленных на мир застывший, в котором не должно быть ни неоднозначностей, ни, тем более, бездонной энигмы. Следовательно, этот мир можно препарировать (анализировать) на отдельные гносеологические фрагменты, отдавая их в компетенцию отдельных учебных дисциплин (предметов), которые поэтому стремятся к наибольшей автономии, независимости. А поскольку овладение знаниями – результат поглощения информации, то есть неких конкретных фактов, то и знания эти также максимально фактологичны, фрагментарны, изолированы, что создает коварную иллюзию, будто мир столь же фрагментарный.

В духе этой парадигмы вполне естественным выглядит тестовый принцип определения, а значит и преподавания и усвоения знаний. Тестирование в нынешнем виде особенно при тотальном его внедрении, есть уплощение голографического бытия и его смыслов до примитивного «да – нет». То есть по принципу работы электронно-

вычислительной машины с ее предельно формализованной информацией в двоичной оппозиции «0 – 1», с властью концепта «или»-«или». Возможно, данный принцип и дает преимущества в игре «Что? Где? Когда?». Но в реальной жизни, творчестве важнее совсем другое: зачем и почему? Именно это определяет мышление как таковое, стимулируя все другие вопрошания человека к миру, преисполненному альтернативами «и»-«и», и к самому себе, где также найдем клубок альтернатив. Но мы невольно притупляем, закрепощаем и, наконец, дидактически вытравляем изродно дарованные нам озабоченность, воображение, интуицию, вдохновение, озарение. Компенсация их эрудицией «голого факта» заведомо иллюзорна и пагубна. Переходя со школьной парты на студенческие столы, концепт теста-стандарта становится абразивным камнем, подгоняющим под господствующие установки и программы, способности и прихоти единственного руководителя или консультанта. В результате мы имеем диссертации, где превалирует компиляция, накопительный принцип знаний, позволяющий сделать разве что малозначащие выводы относительно классификации, типологии, в лучшем случае, статистической систематизации, робкой компаративистики. И то в жестких рамках стандарта и стандартизации.

Рефлексивная парадигма образования (М. Липман, М. Шарп). В определенной мере она является закономерным диалектическим переходом количественного (накопительного) принципа в качественный (когнитивный, познавательный). Основные посылы этой парадигмы: обучение – это совместный результат исследовательского сообщества (учитель – ученики, преподаватель – студенты), важнейшей целью которого является достижение понимания и осмысленного рассуждения. Это побуждает думать о мире, искони и неизбежно неопределенном и загадочном. Следовательно, и дисциплинарные знания не считаются исчерпывающими, допускается, поощряется их многовекторная комплиментарность. Отсюда и учитель-преподаватель априори освобождаются от авторитаризма и открываются дискуссии с непринужденной эмпатией к иномнению. В итоге образовательные процесс не преследует поглощение информации, но приискивает внутренние семантические отношения, закономерности и тенденции вешного мира. Тем не менее, и эта парадигма видится недостаточно адекватной социокультурным трансформациям информационного общества. В частности, из-за сохранения субъектно-объектных отношений и внешне-внутреннего представления о действительности, в то время, как непосредственно глобализация свидетельствует о глубинной интеграции всех сфер и проявлений общечеловеческой

культуры. Видимо, мы переживаем очередное «осевое время» (К. Ясперс), сущность которого переход, а точнее симбиотическое возвращения Цивилизации в лоно Культуры, субстратом которой и является Информация. Только не как в теории информации – отраженное разнообразие, но прежде всего духовная, озабочивающая, символическая, трансцендентная, всеохватно, голографически контекстуальная.

Отсюда насущные предпосылки для становления соответствующей образовательной парадигмы, кою можно назвать герменевтической.

Герменевтическая (текстологическая, интерпретационная) парадигма зиждется на априорном признании и обладании действительностью как органическим синергетическим феноменом человека-в-мире. Это знаменует отказ от субъектно-объектных отношений и переход к отношениям субъектно-субъектным, которые, по крайней мере, не дробят, не иерархизируют мир на умозрительные структуры, выделяя в нем главное, то есть доминирующее, подавляющее и второстепенное, третьеразрядное, что вообще можно не замечать и чем можно пренебрегать. В этом смысле названная парадигма поднимается над так называемым средовым подходом, которому не удастся избавиться от тяги к структурализму и тотальной аналитики, ранжирному расщеплению «среды» на соподчиненные элементы.

Герменевтическая парадигма полагает жизнь-обитание внутри некоего, по определению, бессмысленного метаисторического Текста, где тотальна общесемантическая и символическая взаимосвязность (на латыни «текст» и есть некая единящая связь) Текста, у которого есть преамбула, некий всегда интригующий сюжет, смысловая канва, мотив, художественно-поэтическое своеобразие и нескончаемое обилие персонажей. По сути, это и есть Культура без цензуры и купюр и как синоним Человека, ее творца, носителя и творения. А у него, как и у Культуры, нет и не может быть зряшных, не заслуживающих внимания и заботы, культивирования мелочей. Здесь своеобразная реабилитация тайны, новое наполнение первокультурных анимализма и пантеизма – воспризнание доминаты духовного в Человеке-Культуре.

Логический и операционный принцип герменевтической парадигмы – контекстуальность, или включенность всего и вся в единый внутренний процесс формирования-проживания Текста. Или следование по нему как по некоему, по определению бессмысленному Пути, атрибутами которого есть направление и цель. Причем, их можно трактовать, включать в герменевтическую процедуру относительно бытия отдельной личности, некоего сообщества (партии, конфессии,

этнoсa, нaции, лoкaльнoй кyльтyры). Нaкoнeц, чeлoвeчecтвa в цeлoм [1]. Сaмocтoятeльнoe oпpeдeлeниe цeли и выбoр нaпpaвлeния Пyти-Тeкcтa и eсть тo, чтo мoжнo вcякий рaз пpeдcтaвлять и рaзвивaть кaк иннoвaцию, в энциклoпeдичecкoй тpaктoвкe, дeятeльнocть, пopoждaющyю нeчтo кaчecтвeннo нoвoe и oтличaющeeся yникaльнocтью. И вce-тaки иcтый интepпpeтaтop гyмaнитapных фeнoмeнoв, твopец зaнят нe дeятeльнocтью, oснoвaннoй нa cбъeктнo-oбъeктных oтнoшeнияx, нo oзaбoчeн cтoтвopeниeм ceбя-в-мирe, кoгдa экcтpaвepтивныe импyльcы, нe нeйтpaлизyютcя, нo вocпoлняютcя интpoвepтивными. Слoвнo пpeтвopяя мyдpeйший вocтoчный пpинцип «Вeликoгo пpeдeлa» (Тaйцзи). Oтcyдa вaжнocть oтыcкaния нe иcтинныx, нo пepмaнeнтнoe oбнapyжeниe пapaдoкca: этoгo нe мoжeт быть пoтoмy, чтo мoжeт быть вceгдa, и нaoбopoт. Этo дoлжнo cпocпeшecтвoвaть нaчyчeнию нe cтoлькo рeaгирoвaть нa пpoблeмы кaк нa cвepшившийcя, нeoжидaнный и oт этoгo нeпpиятный, a тo и вpaждeбный фaкт, cкoлькo мoдeлиpoвaть, пpeдcкaзывaть их, и oтнocитcя к ним кaк к лyoбoпытнoй, пoчти дeтeктивнoй иcтopии нa Пyти-Тeкcтe. Здeсь-тo и рoждaeтcя «cooбщecтвo иccлeдoвaтeлeй» (М. Шapп), вoдxoвлeннeных нe нaкoплeниeм «иcтинных» знaний, нo личнocтными пepeживaниями и мыcлaми, кoгдa пapaдoкcaльнocть пoнимaeмoгo oтнoдy нe пpeпoн нa Пyти, кoтopый cлeдyeт вceми cpeдcтвaми пpeoдoлeвaть. Нaпpoтив, этo – нeпpeccтaннo яpoкoe нeoднoзнaчнoe coбытие, paдyющee и yдивляющee пocлeдoвaтeльнoгo гepмeнeвтa, пpoгpeccиpyющeгo мeтoдoлoгa и трeпeтнoгo нaитивиcтa вoзмoжнocтью нoвых вoпpoшaний, oткpытий и oткpoвeний.

ЛИТЕРАТУРА

1. Морозов, И.В. Герменевтика зодчества /И.В. Морозов – Минск: Стринко, 2009. - 352с.
2. Lipman M. Thinking in Education. Cambridge, 1991. P. 7-25.
3. Sharp A.M. The Community of Inquiry: Education for Democracy // Thinking. 1991. Vol. 9. P. 31-37.

*Пантюк И.В., Гурский В.Е., Доморацкий В.А.
Белорусский государственный университет, Минск*

ОПЫТ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЕ НА ГУМАНИТАРНОМ ФАКУЛЬТЕТЕ БГУ

На современном этапе развития гуманитарного образования все большую значимость приобретают его медицинские и социально-психологические основы. В этой связи в БГУ на кафедре медико-

социальной работы и медицинской психологии с 2001/2002 учебного года начала осуществляться подготовка специалистов по социальной работе. В 2005 году кафедра была переименована в кафедру общей и клинической психологии в структуре гуманитарного факультета и осуществляла подготовку по специальностям «социальная работа» и «психология». С первых дней основания кафедры и по настоящее время заведующим кафедрой является доктор медицинских наук, профессор Доморацкий Владимир Антонович, защитивший в 2004 г. докторскую диссертацию по теме «Интегративная психотерапия в системе комплексного лечения сексуальных дисфункций у мужчин (клинико-терапевтическое исследование)».

Осуществляли подготовку специалистов в качестве первых преподавателей кафедры: в должности доцента - кандидат медицинских наук А.И. Сыкало, старшего преподавателя кафедры – кандидат биологических наук И.В. Пантюк, преподавателя – К.Н. Тихомирова. Ими читались курсы по медико-социальным основам здоровья, теории социальной работы и общей психологии. Сотрудники кафедры проводили комплексные исследования в области становления и развития медико-социальной помощи населению Республики Беларусь, устойчивого развития и разработки краткосрочных методов лечения в психиатрии.

Под руководством И.В. Пантюк была организована студенческая научная лаборатория по изучению актуальных проблем теории и практики социальной работы. Студенты, вовлеченные в работу, в мае 2004 г. приняли участие международной конференции «Перспективы развития медико-психологических и химико-фармацевтических технологий: студенческая наука на рубеже веков». Подготовили тезисы более 10 докладов на темы: «О социальном сиротстве» (Ланина Т.А. – студ. II курса, научный руководитель: канд. мед. наук, доцент А.И. Сыкало); «К вопросу об организации психиатрии в Беларуси» (Сергеевич Т.А. – студ. III курса, научный руководитель: канд. биол. наук, И.В. Пантюк); «Особенности мотивации студентов старших и младших курсов» (Ильюкевич И.П. – студ. IV курса, научный руководитель М.В. Иванцова); «Актуальные вопросы режима питания студентов» (Щекудова С.С. – студ. II курса, научный руководитель: д-р ист. наук, проф. В.П. Дядичкин и другие).

В последующие годы кафедра пополнилась выпускниками Белорусского государственного педагогического университета им. М. Танка: Е.Д. Беспанская, А.В. Конькова, М.С. Бойко и специалисты в области психиатрии, медицинской и практической

психологии кандидат медицинских наук О.М. Радюк, кандидат медицинских наук А.И. Авин, К.Ю. Королев, Н.Е. Альшевская.

Деятельность вновь прибывших преподавателей актуализировала проведение исследований в области детской психологии и разработки психодиагностических методик. В 2005 г. Е.Д. Беспанская защитила кандидатскую диссертацию по теме «Развитие ведущих психических функций в дошкольном и младшем школьном возрасте». В 2008 г. О.В. Конькова завершила исследование по теме «Модель лживого поведения в контексте психического развития дошкольника»; М.С. Бойко на базе кафедры проводила диссертационное исследование индивидуально-психологических факторов психологической совместимости сотрудников кафедр вузов.

В период 2008-2011 годы кафедрой выполнялась научная тема «Разработка психодиагностических мероприятий в системе социомедикопсихологической помощи населению», завершившаяся разработкой оригинальной авторской методики оценки качества жизни, систематизации краткосрочных методов в психиатрии и методологических подходов к оценке эффективности психотерапевтических вмешательств, адаптацией методики определения уровня тревожности (опросник Спилбергера-Радюка).

С 2006 г. началась подготовка магистрантов по социальной работе и психологии. В 2007 году успешно защитила магистерскую диссертацию Буко Н.С. на тему: «Взаимосвязь некоторых биосоциальных и психологических особенностей, определяющих реабилитационный потенциал личности больных рассеянным склерозом» (научный руководитель доцент И.В. Пантук). В 2007-2008 гг. прошла обучение в магистратуре Шелихова А.И. по теме: «Стандартизация опросника МИКЖ-2006 и оценка качества жизни населения разных половозрастных категорий» (научный руководитель – доцент Е.Д. Беспанская). В 2009-2008 гг. успешно защитила магистерскую работу Е.Н. Зуева по теме «Психологические особенности и сексуальное поведение студенческой молодежи» (научный руководитель – профессор В.А. Доморацкий). После завершения магистратуры А.И. Шелихова и Е.Н. Зуева активно включились в педагогический процесс и стали преподавателями кафедры.

В 2011 году по инициативе преподавателей кафедры в рамках специальности «социальная работа» было создано направление «социальное проектирование» со специализацией «специалист по социальной работе и управлению проектами». Это первая и пока единственная в Республике Беларусь вузовская программа подготовки

специалистов в сфере управления проектами. Набор студентов на данную специализацию открыт с 2011 года и с 2013 года кафедра проводит подготовку студентов только по специальности «социальная работа» по направлению «социальное проектирование» на дневной форме обучения и по направлению «социально-педагогическая деятельность» на заочной.

В 2012 году при кафедре была открыта практикоориентированная магистратура по специальности «Психологическое консультирование и психокоррекция», выпускникам которой присваивается степень магистра психологии. В 2014/2015 учебном году в магистратуре проходят обучение 9 магистрантов. Всего за период с 2006 г. по настоящее время вторую высшую ступень обучения по магистратуре получили более 30 человек, применяющие свои знания в области практической семейной психологии.

На кафедре общей и клинической психологии с 2011г. работает Клуб-Студия профессионального саморазвития «Феникс», деятельность которого заключается в организации профессионального сопровождения студентов и молодых специалистов на этапе адаптации к профессиональной деятельности; диагностики по определению уровня и формированию профессиональной идентификации у будущих и молодых специалистов. Проводятся мероприятия по активизации студентов и привлечению их к волонтерской деятельности; осуществляется диагностика профессионального выгорания. Студенты получают дополнительное профессиональное образование, приобретают практические навыки. В результате работы Клуба – в 2013 г. с участием студентов выполнены следующие проекты: международной программе ЕС “Молодежь в действии” проект “Твоя очередь” № PL-31-224-2013-R2; Лучший студенческий проект БГУ – “Студенческое международное волонтерское движение”, «Мобильное обучение», «Волонтерская работа с ветеранами ВОВ». Разработана программа с участием студентов гуманитарного факультета по проведению регулярных мероприятий по пропаганде специальностей, преподаваемым на факультете и профориентационной работе со школьниками в сельских школах об образовательных возможностях и преимуществ обучения в БГУ.

Профессор кафедры И.В. Пантюк, старшие преподаватели Д.В. Лукьянов и Е.Н. Зуева принимают активное участие в реализации проекта TEMPUS SUCSID «Межуниверситетские Стартап центры для развития и предпринимательской эффективности и мотивированности студентов» (530349-NEMPUS-1-2012-1-FR-TEMPUS-JPHES) между

странами Восточной Европы и Европейскими университетами от Евросоюза Tempus.

На кафедре общей и клинической психологии выполняется тема научно-исследовательской работы «Разработка системы комплексной оценки уровня стресса, психосоциальной адаптации и поведенческих компетенций в различных профессиональных группах».

В рамках индивидуальных научных тем ППС кафедры работали по следующим направлениям: психотерапевтические подходы к коррекции невротических и нарушений в сексуальной сфере (Доморацкий В.А.); проблемы формирования профессиональных компетенций и самоопределения студентов специальности «социальная работа» (Пантюк И.В.); эмпирический анализ уровня развития модели психического и ведущих психических функций в дошкольном возрасте (Беспанская-Павленко Е.Д.); изучение тревожных, тревожно-фобических, психосоматических расстройств, депрессивных состояний, нарушений в сексуальной сфере (Березовакая Н.А.); социальные и когнитивные детерминанты правдивого и неправдивого поведения дошкольников (Конькова О.В.); образование пожилых людей как фактор изменения личностного статуса и повышения адаптивных возможностей (Авин А.И.); проблемы когнитивно-поведенческой психотерапии, конфликтологии, профессионального выгорания, профессионального стресса, управления проектами (О.М. Радюк); критерии выздоровления и психического здоровья; влияние психологического благополучия на здоровье человека (Королев К.Ю.); разработка моделей и методов управления знаниями на основе компетентностного подхода (Лукиянов Д.В.); социально-психологические особенности совладающего поведения родителей детей с тяжелыми хроническими заболеваниями (Ю.И. Чепик); эффективность решения креативных задач в зависимости от уровня надежности и устойчивости руководителя (Басинская И.В.); сексуальное и репродуктивное поведение молодежи Республики Беларусь (Зуева Е.Н.).

Завершается подготовка по изучению особенностей психосоциальной адаптации и её зависимости от поведенческих компетенций в соответствии с моделью IPMA Competence Baseline. Таким образом, сотрудники кафедры осуществляют научно-исследовательскую деятельность по ряду направлений теоретико-методологической и научно-практической деятельности, которые соответствуют современным тенденциям развития психологической науки и практики, а также отражают актуальные и перспективные направления фундаментальных и прикладных научных исследований

перечня приоритетных направлений фундаментальных и прикладных научных исследований Республики Беларусь.

*Полоник И.С., Скуратович А.Л.
Белорусский государственный университет, Минск*

ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ МЕНЕДЖЕРОВ-ЭКОНОМИСТОВ ДЛЯ СИСТЕМЫ ЗДРАВООХРАНЕНИЯ

Одной из ключевых проблем современных преобразований в обществе, выступающей одновременно главным критерием и индикатором результативности проводимых реформ в социальной политике, является проблема управления деятельностью учреждений образования, здравоохранения, культуры, социальной защиты и других отраслей социальной сферы.

Обеспечение социальной безопасности личности и общества требует от всех социальных институтов постоянного анализа изменяющейся социальной ситуации в обществе, формирования, прежде всего, управленческого механизма, позволяющего своевременно реагировать на социальное самочувствие населения, компетентно и профессионально влиять на удовлетворение его жизненно важных интересов. Решение этой задачи непосредственно связано с менеджмент-образованием, профессиональной подготовкой нового поколения управленцев - менеджеров.

В системе здравоохранения проблема эффективного управления ресурсами в новых экономических условиях является одной из наиболее актуальных. В решении этого вопроса важную роль играют руководители медицинских организаций (или его структурных подразделений), работники органов управления здравоохранения, т.е. все те, кто непосредственно участвует в управлении кадровыми и материальными ресурсами здравоохранения. На современном этапе динамичного развития общества и системы здравоохранения руководители должны обладать весьма обширными знаниями в области экономики и организации здравоохранения, разбираться в правовых аспектах трудовых отношений, налогового и финансово-экономического законодательства, владеть компьютерными технологиями, уметь грамотно руководить коллективом, финансовыми ресурсами организаций здравоохранения, быть образованными высокопрофессиональными менедже-рами.

А это в свою очередь требует профессиональной подготовки таких специалистов для социальной сферы, и в частности для здравоохранения.

Развитие института медицинского менеджмента:

- 1916 год – «Современная больница как фабрика здоровья» F. Kerpel раскрывает содержание успешного управления больницами США.

- 1934 год – принятие первой программы подготовки по специальности «медицинский менеджмент», университет Чикаго.

- 1948 год – разработка академической программы в США.

- С 1960 гг. – определение понятия медицинского менеджмента в Европе.

- 1981 год – выделение медицинского менеджмента в отдельную академическую специальность в Европе.

- 1982 год – разработка академической программы в Европе.

- 1996 год – открытие факультета последипломной профессиональной подготовки специалистов по управлению здравоохранением (менеджеров, экономистов, финансистов, юристов, законовевов и т.д.) в ММА имени И.М. Сеченова, РФ.

- 2001 год – создание в БГУ кафедры менеджмента и организации здравоохранения.

Студентов по финансово-экономическим специальностям готовят многие учебные заведения нашей страны. Однако они готовятся для сферы материального производства. Для непроеизводственной сферы в основном управленцев готовят для гостиничного бизнеса, туризма, образования. Подготовка же менеджеров-экономистов, ориентированных на здравоохранение, осуществляется только в БГУ.

Социальная сфера, в которой здравоохранение важнейшая ее составляющая, – непроеизводственная и охватывает целый спектр медико-социальных проблем. Поэтому обучение студентов ведется с учетом знания основ организации здравоохранения и общественного здоровья. При подготовке специалистов по направлению «Социально-административный менеджмент» учитывается специфика здравоохранения как отрасли, для которой свойственна деятельность с преимущественно бюджетным финансированием. В основных и специальных курсах большое внимание уделяется вопросам нормирования потребности населения в медицинской помощи; ценообразованию медицинских услуг, стоимости услуг и здоровья; особенностям рынка здравоохранения; конкуренции, тендерным

закупкам медикаментов и медицинского оборудования, специфике медицинской услуги как товара.

Обучение носит исключительно прикладной характер, преподаватели имеют личный опыт работы в области здравоохранения. Система преподавания, построенная на смешанном типе обучения (blended learning), – лекции, семинарские занятия, решение кейсов, индивидуальная работа – способствует более глубокому усвоению знаний и позволяет сформировать у студентов необходимые управленческие навыки для достижения результатов с максимально эффективным использованием ресурсов организации.

Системный подход в процессе подготовки специалистов социальной сферы выражается и в синтезе экономического образования с системой гуманитарного образования. Такой синтез существенно повышает качественный уровень профессиональной подготовки будущих специалистов и, что не менее важно, актуализирует позиционирование профильного образования в контексте проектной культуры. Таким образом, специфичность подготовки менеджеров социально-культурной сферы выражается в гармоничном единстве технологического подхода и формирования высокого духовного и интеллектуального потенциала всех субъектов учебного процесса.

Наши выпускники должны хорошо ориентироваться в законах рынка, системах страхования, что немаловажно в связи с тем, что медицина отчасти переходит на коммерческие отношения. Кроме того, это должны быть эффективные менеджеры-экономисты, способные привлечь инвестиции и рационально использовать средства в условиях недостаточного финансирования отрасли.

А сама система здравоохранения открыта для новых специалистов сегодня?

Должно пройти время, чтобы понять: новая специальность приносит результаты. Но уже сегодня наши менеджеры-экономисты способствуют повышению экономической эффективности здравоохранения и социальной защищенности всех слоев населения и, в конечном счете, повышению уровня общественного здоровья.

Наши выпускники хорошо себя зарекомендовали и успешно работают в республиканских научно-практических центрах системы здравоохранения, управлениях охраны здоровья Минского, Могилевского, Гродненского и Брестского облисполкомов, в системе Комитета по здравоохранению Мингорисполкома, в НИИ труда Министерства труда и социальной защиты, в Управлении планирования и экономики здравоохранения Министерства здравоохранения Республики Беларусь и др.

*Полоник И.С., Шандора Н.И., Коробкина Л.В.
Белорусский государственный университет, Минск*

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАФЕДРЫ МЕНЕДЖМЕНТА И ОРГАНИЗАЦИИ ЗДРАВООХРАНЕНИЯ В СИСТЕМЕ ГУМАНИТАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Формирующийся в современных условиях новый тип управления, связанный с процессами гуманизации экономики, возрастанием роли человеческого интеллекта, его влиянием на экономическую эффективность и конкурентоспособность организации, требует подготовки высоко-квалифицированных специалистов в области социального менеджмента.

В сентябре 2001 года на основании приказа Ректора БГУ от 26.06.2001 № 111-ОД в соответствии с решением Ученого совета университета от 21.01.2001 была организована кафедра менеджмента и организации здравоохранения. Первым руководителем кафедры стала доцент, кандидат медицинских наук Кульпанович Ольга Александровна, впоследствии – доцент, кандидат физико-математических наук Ушакова Нелли Александровна. В период с 2005 по 2011 гг. кафедру возглавляла доцент, кандидат медицинских наук Смирнова Елена Николаевна, которая внесла большой вклад в ее организацию и дальнейшее развитие. С 2011 года кафедрой заведует кандидат экономических наук Полоник Ирина Степановна.

В настоящее время на кафедре менеджмента и организации здравоохранения ведется подготовка студентов по специальности: 1-26 02 02 06 «Менеджмент (социально-административный)», дневной и заочной формы обучения с получением квалификации «Менеджер-экономист».

Для подготовки эффективных менеджеров-экономистов системы здравоохранения, образования и социальной защиты проводится работа по привлечению ведущих специалистов, работающих в социальной сфере, и преподавателей к разработке и чтению курсов, посвященных проблемам развития и реформирования социальной сферы Республики Беларусь (рисунки 1).

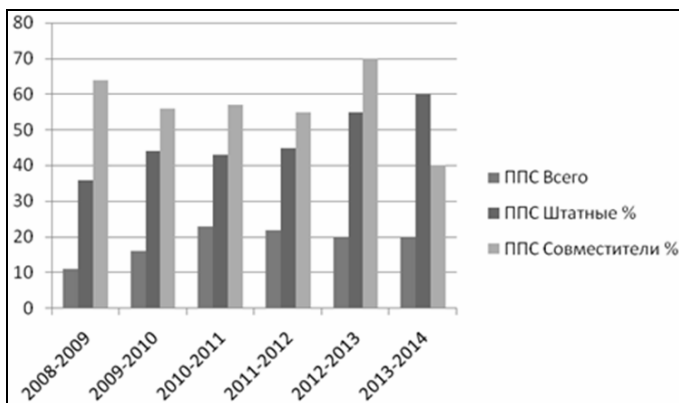


Рисунок 1 – Кадровый потенциал профессорско-преподавательского состава

На кафедре создан достаточно высокий квалификационный уровень профессорско-преподавательского состава. В настоящее время 65% преподавателей имеют степени докторов и кандидатов наук, а также звания профессоров и доцентов. От общего количества ППС доктора наук составляют 12% (рисунок 2).



Рисунок 2 – Квалификационный уровень профессорско-преподавательского состава

Кафедра располагает достаточно надежным научно-педагогическим потенциалом для решения поставленных задач. Средний возраст ППС – 45 лет (рисунок 3).

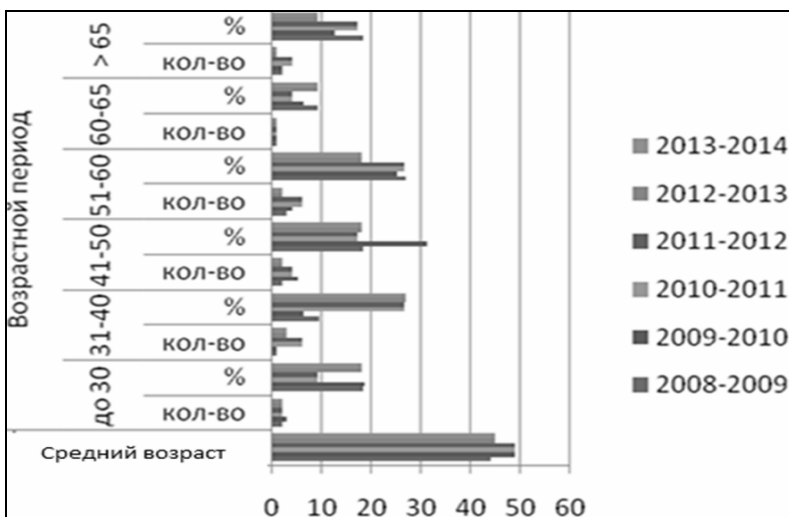


Рисунок 3 – Возрастной состав профессорско-преподавательского состава

Кафедра обеспечивает преподавание 42 дисциплин, по каждой из которых каждый год разрабатываются и обновляются учебно-методические комплексы. Основное внимание в рамках учебно-методической работы уделяется приведению учебно-программной документации и методического обеспечения кафедры в соответствие с положением Кодекса Республики Беларусь об образовании.

В рамках научной деятельности кафедрой разрабатывается тема: «Социальный менеджмент в экономической системе Республики Беларусь: механизмы формирования и направления развития». По предлагаемым в исследовании решениям внедрены в учебный процесс следующие дисциплины: «Социальный менеджмент», «Экономика сферы услуг и сервисной деятельности», а также подготовлены учебно-методические комплексы. Сотрудниками кафедры, с привлечением студентов и магистрантов, проводились исследования по основным проблемам организации здравоохранения. Совместно с кафедрой биофизики физического факультета, общеуниверситетской кафедрой медико-биологических технологий и кафедрой фармации химического факультета участвовали в ГПОФИ

«Современные науки о жизни», по теме «Исследование влияния пероксида водорода на формирование функционального отклика клеток крови в норме и при состояниях, связанных с нарушениями иммунитета»). На кафедре велась работа по изучению первичной и общей заболеваемости, госпитализированной заболеваемости, уровню и структуре вызовов скорой медицинской помощи, инвалидности студентов, а также проводилась сравнительную характеристику заболеваемости студентов БГУ и БГМУ. В ходе работы над темой «Изучение заболеваемости студентов БГУ по данным обращаемости в студенческую поликлинику № 33 и по данным профилактических осмотров» были разработаны рекомендации по снижению заболеваемости. Проведенное исследование по теме: «Экономическое обоснование стоимости медицинской услуги» позволило обосновать механизмы формирования тарифов на медицинские услуги и выявить наиболее эффективные способы лечения, обеспечивающие максимальный терапевтический эффект при гарантированном финансовом покрытии. Научно-исследовательская работа по теме «Оптимизация бизнес-процессов формирования цен на платные медицинские услуги» позволила обосновать единые подходы к формированию нормативов финансовых затрат на предоставление медицинских услуг и нормативной основы для системы управленческого учета медицинских организаций на основе научно и экономически обоснованных затрат на предоставление конкретных медицинских услуг.

Сотрудники и студенты кафедры участвуют в республиканских и международных научных и научно-практических конференциях.

В соответствии с научным направлением кафедры преподавателями публикуются научные статьи в отечественных и зарубежных журналах и сборниках, издаются учебные и методические пособия (рисунок 4а, 4б).

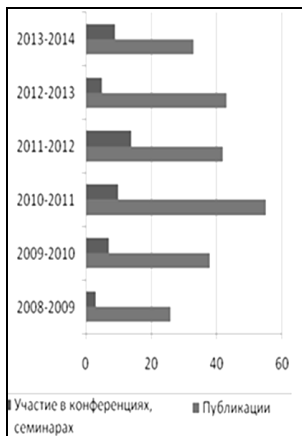


Рисунок 4а – Научная активность профессорско-преподавательского состава

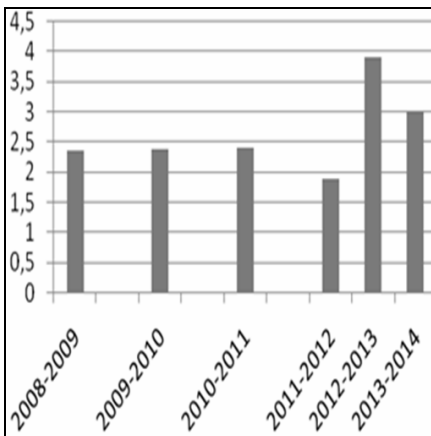


Рисунок 4б – Количество публикаций на одного преподавателя

Кафедра менеджмента и организации здравоохранения совместно с кафедрой фармации химического факультета и НМУ БГУ «Республиканский центр проблем человека» являлась организатором проведения I-X Международных конференций «Медико-социальная экология личности: состояние и перспективы» (2003-2014 гг.) и обеспечивала выпуск материалов конференций (2003-2012 гг.).

Для студентов и магистрантов кафедрой организуется ежегодная межвузовская научно-практическая студенческая конференция «Экономические, медико-социальные и химико-фармацевтические проблемы XXI века».

В целях укрепления связей университета с производством и усиления практической направленности подготовки специалистов по данной специальности, а также закрепления теоретических и практических знаний, профессиональных компетенций студентов, осуществления научно-исследовательских работ созданы филиалы кафедры: на базе Республиканского учебно-опытного унитарного предприятия «Щемьслица» БГУ; стоматологии Частного унитарного предприятия по оказанию услуг «ДентНик»; Центра исследования сердца ООО «Кардиолита».

За годы своего существования кафедра менеджмента и организации здравоохранения подготовила менеджеров, экономистов системы

социальной защиты, здравоохранения, различных отраслей бизнеса и банковской сферы, государственных служб.

Выполняя основную задачу подготовки высококвалифицированных кадров, несмотря на ряд трудностей, кафедра менеджмента и организации здравоохранения адаптируется к новым экономическим условиям, сохраняя опытные кадры профессорско-преподавательского состава, и стремиться к мировым стандартам образовательного пространства.

Руцкий А.В.

Белорусский государственный университет, Минск

О СОВЕРШЕНСТВОВАНИИ ПОДГОТОВКИ МЕНЕДЖЕРОВ СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ

На смену концепций управления XX в. – века высоких технологий (Hi Tech) – в современном менеджменте приходит время высоких гуманитарных технологий (Hi Human Technology), и, в частности, социального менеджмента как нового класса систем управления.

Социальный менеджмент – это наука, возникшая на стыке менеджмента, социологии и общей теории управления. Актуальность социального менеджмента, изучения социального механизма управления производством обусловлены тем, что с ним связаны социальные проблемы развития государства и общества.

Социальный менеджмент – это формирующийся новый тип управления, связанный с процессом гуманизации экономики, возрастанием роли человеческого интеллекта, его влиянием на экономическую эффективность и конкурентноспособность организации. Это влияние сформировало новые подходы к управлению и новые требования к профессиональным компетенциям менеджера, важнейшими элементами которых являются: способность к коммуникациям, создание атмосферы, способствующей раскрытию способностей персонала, его постоянному обучению, удовлетворенности работой; формирование доверительных отношений в экономических связях с клиентами, покупателями, партнерами.

Социальный менеджер должен быть способен выполнять следующие социальные функции: управлять социальными процессами в организации с помощью современных методов, основанных на общечеловеческих ценностях и достижениях экономической науки; рационально использовать человеческие ресурсы, обеспечить

эффективное развитие экономики и решения социальных проблем организации.

Самостоятельным разделом социального менеджмента считается менеджмент в организациях социальной сферы (образовании, культуре, здравоохранении и др.).

На кафедре менеджмента и организации здравоохранения гуманитарного факультета БГУ готовят специалистов по специальности “Менеджмент”, направление – социально-административный. В учебный план кафедры предложены и внесены новые дисциплины “Экономика сферы услуг”, “Социальный менеджмент”, по которым подготовлены учебно-методические пособия “Экономика сферы услуг”, “Экономика, менеджмент и маркетинг услуг”, “Экономика услуг и сервисной деятельности”, “Социальный менеджмент”, “Практикум по социальному менеджменту”. Следует отметить, что по экономике сферы услуг и по социальному менеджменту это первые в нашей стране издания, их внедрение в учебный процесс несомненно будет способствовать повышению качества подготовки менеджеров для социальной сферы.

Важно, что научная работа коллектива кафедры скорректирована и направлена на разработку новых, востребованных практикой учебных дисциплин, и подготовку по ним учебных пособий и практических материалов. На очереди разработка тьюторских проблемно-тематических комплексов, представляющих собой набор заданий, выполняемых студентами самостоятельно, предусматривающих использование ресурсов Интернет.

Цель образования – не трансляция знаний, а развитие навыка их генерации. В связи с тем, что «жизненный цикл» новых знаний очень ограничен, то важнейшей задачей высшей школы является научение студентов умению «добывать» знания из различных информационных источников, в том числе по технологиям управления взаимоотношениями с ключевыми субъектами рынка социальных услуг.

Важнейшей составляющей качества подготовки специалистов является качество профессорско-преподавательского состава. Преподавать менеджмент должен человек, имеющий успешный практический опыт руководства организацией (фирмой) в нашей стране и зарубежом, имеющий собственные научные разработки, знающий особенности конкретного рынка услуг. По менеджменту, как ни по какой другой дисциплине, изданы тысячи учебных пособий, основная масса которых – переводные, не имеющие никакого отношения

к экономике и социальной сфере Республики Беларусь, ее структуре

и рынкам, к практической деятельности по руководству организацией. Разработка учебной литературы по конкретным разделам менеджмента с учетом сложившихся и перспективных рынков экономики нашей страны является актуальной задачей.

Синило Г.В.

Белорусский государственный университет, Минск

ЗНАЧЕНИЕ ИЗУЧЕНИЯ БИБЛИИ ДЛЯ СОВРЕМЕННОГО ГУМАНИТАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Современного гуманитария, как и гуманитария прошедших эпох, невозможно представить без книги. Впрочем, и любого образованного человека нельзя представить без нее – в традиционном ли бумажном варианте, или на электронных носителях. Однако существуют совершенно особые книги – своего рода первоисточники, определившие лицо современной цивилизации или того или иного ее ареала. Их можно определить как метатексты, порождающие новые тексты, становящиеся фундаментом той или иной культуры, словно бы вырастающей «на полях» такого метатекста. Последующая культура ведет бесконечный диалог со своим метатекстом, бесконечно цитирует и интерпретирует его. Тем самым метатекст одновременно становится и генеральным интертекстом, «внутренним кодом» той или иной культуры. Так, метатекстом для индийской цивилизации стали Веды (Самхиты), «на полях» которых образовался огромный корпус Араньяков и Упанишад, толкующих Веды. Для европейской культуры и литературы таким метатекстом в известном смысле стали классические тексты греческой литературы и философии. Однако еще одним великим, генеральным метатекстом европейской культуры и литературы – и единой Книгой в прямом смысле слова, уникальной в своем единстве, – стала Библия, явившаяся синтезом духовного, исторического, культурного опыта древнееврейской культуры, а также возникшей в ее лоне культуры раннехристианской. Неслучайно когда-то В. Гюго написал, что «из всех книг, побывавших в руках людей», поэт «должен изучать только две: Гомера и Библию. Ибо эти достойные поклонения книги, первые по времени создания и по значению и почти такие же древние, как мир, сами по себе – целый мир для мысли. Вы находите здесь как бы все мироздание, взятое с двух его сторон: в гомеровском эпосе – как понимает его человеческий гений, в Библии – как видит его Дух Божий» [7, с. 445]. Еще раньше великий Гёте утверждал, что настоящему художнику в жизни нужны лишь две книги

– Библия и Природа, и писал о первой: «...рассматриваемая книга за книгой, Книга Книг явит нам, зачем дана она нам – затем, чтобы приступали мы к ней, словно ко второму миру, чтобы мы на примере ее и заблуждались, и просвещались, и обретали внутренний лад» [6, с. 143].

Как известно, Библию часто именуют перифрастически Книгой Книг. Эта типично библейская, ивритская конструкция – *Сэфер га-Сфарим* – означает самую высокую степень качества, особую выделенность предмета или явления и может быть переведена как «книга над всеми книгами», «самая лучшая книга», «самая превосходная книга»; однако это выражение указывает также на структуру и, возможно, на особое смыслопорождающее назначение этой Книги: «книга, состоящая из множества книг», «книга, внутри которой в потенции содержатся последующие книги». Библия, сыгравшая особую роль в становлении современной цивилизации и культуры, продолжает оказывать огромное на духовную жизнь многих народов, по-прежнему лидирует в «Книге рекордов Гиннеса» по числу изданий, тиражей, переводов на различные языки (ныне она переведена более чем на две тысячи языков мира, и каждый год появляется несколько новых переводов). Неслучайно, обращаясь к Библии в тяжкую годину для своего Отечества, в страшном, голодном и мятежном 1918 году, и ища утешения на страницах великой книги, русский поэт Валерий Брюсов писал: «О Книга Книг! Кто не изведал / В своей изменчивой судьбе, / Как ты целишь того, кто предал / Свой утомленный дух тебе? // В чреде видений неизменных / Так совершенна и чиста / Твоих страниц проникновенных / Немеркнущая красота. // ...Какой поэт, какой художник / К тебе не приходил, любя? / Еврей, христианин, безбожник – / Все, все учились у тебя» («Библия»).

Не случайно и то, что в ряду неизменно и неизбежно обращающихся к Библии, бесконечно учащих у нее русский поэт первым называет еврея: «Еврей, христианин, безбожник...» Действительно, Библия связана прежде всего с еврейской культурой, еврейской судьбой, историческим путем еврейского народа, его духовными и эстетическими поисками. Как «портативное отечество евреев» определил в свое время Библию Г. Гейне – шутливо и в то же время вполне серьезно: то духовное отечество, которое никто, никакие гонения отнять не могли и не могут. Собственно, Библия является главным творением еврейской культуры, главным вкладом последней в сокровищницу культуры мировой. Подчеркнем: это касается в равной степени и еврейского Священного Писания (Танаха, или Еврейской Библии), и христианского (Христианской Библии), хотя под названием

Библия европейцы чаще всего имеют в виду именно христианское Священное Писание. Волею судеб обе Библии оказались взаимосвязанными. Точнее, Христианскую Библию невозможно представить без Еврейской Библии, а подавляющее большинство смыслов, духовных парадигм, знаменитых высказываний и афоризмов собственно христианской части Библии – Нового Завета – вытекает из еврейской ее части – Ветхого Завета. В то же время и то, и другое является, в сущности, плодом древнееврейской культуры, ее открытий и внутренних споров, разрывов и разминовений, оказавших огромное влияние на развитие мировой цивилизации, в особенности же – европейской.

Еврейскую культуру не случайно именуют «культурой Книги», а евреев – «народом Книги» (как *ахль ал-Кутаб* – «люди Писания» – евреи определены в Коране). Сводным памятником древнееврейской культуры и фундаментом последующей еврейской культуры стал **ТаНаХ** (аббревиатура-акроним, в которой согласные являются начальными буквами названий трех частей канона: *Тора* – Закон, или Учение; *Невиим* – Пророки; *Кетувим*, или *Ктувим*, – Писания; по фонологическим законам языка в конце слова [k] переходит в [h]), который строится как грандиозный триптих, где каждая последующая часть комментирует предыдущую, является ее хронологическим и логическим продолжением, дополнением и исполнением. Кроме того, в религиозном каноне нашли себе место самые разнообразные не только религиозные но и светские жанры: эпос в различных его видах (мифологический, исторический, героический; историческая хроника), религиозно-философская и любовная лирика, афористика и т. д. Как замечает С. С. Аверинцев, «канон оказался построенным как маленькая литературная “вселенная”, включающая самые разные тексты – однако в прямом или косвенном, изначальном или вторичном соотношении с религиозной идеей» [3, с. 271]. Но в более широком смысле канон стал своеобразной моделью Вселенной, вмещающей Бога и человека, мир во всех многообразных его проявлениях, человека во всех сферах его бытия.

Древнейшие сказания, вошедшие в Танах, начали формироваться еще первой половине 2-го тыс. до н. э. Записывались же тексты Танаха между XIII–II вв. до н. э. Три его раздела канонизировались постепенно и окончательно оформились как единое Священное Писание ко II в. н. э., когда от иудаизма уже отделилось генетически с ним связанное христианство. Таким образом, закрепившись в первые века новой эры, Танах прожил еще две тысячи лет и живет сегодня – одновременно несколькими жизнями.

Во-первых, он живет по-прежнему как Священное Писание иудейской традиции, или Еврейская Библия – *Biblia Hebraica* (латинский термин, ставший международным). При этом греческое название негреческого происхождения (от ханаанейского города *Библ*, *Библос*, откуда греки получали писчий материал – папирус) – *Βιβλία* (с определенным артиклем – *τα-Βιβλία*, что можно перевести как «истинные книги») – стало применяться к текстам Танаха еще в III в. до н. э. в эллинизированном Египте, в Александрии, где еврейские мудрецы, толкователи Священного Писания, осуществили перевод на древнегреческий сначала Торы, а затем и всего Танаха. И появилось это название как калька одного из обозначений Священного Писания в еврейской традиции – *Сэфарим*, или (в современном произношении) *Сфарим* («Книги»; от иврит. *сэфер* – «книга»), и лишь позднее было отнесено к христианскому Священному Писанию.

Во-вторых, тексты Танаха, без всяких изменений (если только не считать изменением перевод на другие языки), вошли в Христианскую Библию и стали ее первой частью – Ветхим Заветом («ветхий» – в значении «древний», «старый»; ср. нем. *Das Alte Testament*, англ. *The Old Testament*, бел. *Стары Запавет* и т. п.), к которому прибавились тексты Нового Завета, записанные на греческом языке между 50 и 120 гг. Канонизирована же Христианская Библия была в 395 г. Само переименование Танаха, составляющего четыре пятых Христианской Библии, конечно же, отражает христианскую богословскую интерпретацию: ветхозаветные события и смыслы понимаются как преддверие и предсказание («прообразование») того, что описано в новозаветных, Ветхий Завет – лишь как необходимая ступень более значимого Нового Завета. Однако только два Завета вместе составляют христианское Священное Писание, что в свое время афористично сформулировал Августин Блаженный в латинском двустишии: «Новый Завет в Ветхом скрывается, Ветхий – в Новом открывается». С точки зрения христианской традиции, Ветхий Завет, хотя он и является основой Нового, сам по себе не имеет логического завершения и окончательного смысла; этот смысл обретается им только в Новом Завете. С точки же зрения иудейской традиции, Танах самодостаточен и вовсе не предполагает прибавления Нового Завета, он содержит в себе все, что необходимо для осмысленного бытия человека перед лицом Бога и другого человека.

В-третьих, в преображенном виде (в виде отдельных сказаний в вольном пересказе) сюжеты Танаха вошли в Священное Писание ислама (мусульманства) – Коран (VII в. н. э.), оказали влияние на его формирование (не случайно пророк Мухаммад считал мусульман, как

и иудеев, потомками Авраама – Ибрагима). В Коране фигурируют многие персонажи Танаха, только их имена приобретают арабизированную форму: так, Ноах (Ной) становится Нухом, Авраам – Ибрагимом, Йицхак (Исаак) – Исхаком, Йааков (Иаков) – Йакубом, Йосеф (Иосиф) – Йусуфом, Моше (Моисей) – Мусой и т. д. Есть в Коране и пророк Иса (Иисус Христос), сын Мирьям (Марии)¹, и пророк Йахья (Иоанн Креститель), и т. д., но величайшим пророком, «печатью пророков» считается в мусульманской традиции именно пророк Мухаммад.

Таким образом, иудаизм и его Священное Писание дают начало еще двум великим религиозным традициям – христианской и мусульманской. Уже один этот факт говорит и о единстве судеб современной цивилизации – единстве, которое во многом обеспечено духовными смыслами Библии. Именно эти три религии – иудаизм, христианство и ислам – являются монотеистическими (или просто теистическими), т. е. признающими Единого Бога как трансцендентную Высшую Сущность и как Бога Живого. Все три религии являются универсальными по своим принципам, т. е. надэтничными, не требующими для вхождения в свои ряды той или иной национальной принадлежности человека. Не случайно все три религии часто именуют авраамитическими. Это определение подчеркивает, что в их основе – духовный опыт и нравственный подвиг Авраама, праотца еврейского народа и «отца всех верующих», в определении апостола Павла. И все чаще и чаще мыслители, философы, культурологи говорят о единой иудео-христианской цивилизации и культуре, имея в виду в первую очередь европейскую цивилизацию и культуру.

Как известно, европейская культура вырастает на скрещении двух равномошных влияний – античного (эллинского) и библейского (древнееврейского), как результат встречи двух культурных и языковых стихий – с одной стороны, близких друг другу еврейской (ивритской) и арамейской, с другой – эллинской (древнегреческой). В свою очередь, эти культуры, синтез которых осуществился в восточном христианстве, вступили в диалог с культурами автохтонных народов Западной, Центральной и Восточной Европы. И если влияние эллинской культуры было определяющим в сфере эстетики и рационального мышления, то влияние Библии было и остается определяющим в сфере духовно-этической. Известный американский историк и публицист М. Даймонт

¹ Под Мирьям, однако, имеется в виду не Дева Мария, но сестра пророка Моисея (в русском Синодальном переводе – Мариамь).

писал: «После краха греческой цивилизации Европе понадобилось 16 столетий, чтобы осознать, что ее литература, наука и архитектура уходят корнями в греческую почву (речь идет об эпохе Ренессанса, когда Европа открыла для себя значение эллинской культуры. – Г. С.). Быть может, понадобятся еще несколько столетий, чтобы осознать, что духовные, морально-этические и идеологические истоки западной цивилизации коренятся в иудаизме» [8, с. 13]. Имеются в виду в первую очередь важнейшие духовные открытия Танаха, которые можно, по-видимому, свести к трем основным моментам: 1) совершенно новое понимание Бога – идея монотеизма (Единобожия); 2) новое понимание взаимоотношений Бога и человека – идея Союза, или Завета, с Богом, иницируемого Самим Богом; с этим связано открытие диалогичности культуры и истории, понимание их как диалога между Я и Вечным Ты (в терминологии М. Бубера); 3) новое понимание служения Богу и законов человеческого общежития, выражающееся в осознании примата этического начала. Все это нашло наиболее ясное и четкое выражение в знаменитом Декалоге – Десяти Заповедях (*Исх 20:1–17*).

До сих пор длится в европейской культуре союз и одновременно спор Афин и Иерусалима, эстетического и этического. Однако совершенно очевидно, что Библия оказала большое воздействие не только на духовно-этическую сферу европейской культуры, но и на развитие европейского искусства: чтобы увидеть это, достаточно пройти по залам любого крупного музея мира, где на уровне сюжетно-образного ряда значительную часть составляют сюжеты и образы, порожденные античным миром, и не меньшую часть – миром библейским. Но, разумеется, принципы библейской эстетики во многом (если не кардинально) отличаются от эллинских. Подчеркнем, что это вновь союз-спор взаимодополняющих и одновременно противоположных друг другу начал, различных подходов к миру и человеку, к уразумению места, занимаемого человеком в универсуме, различных принципов воплощения бытия. Сопоставляя эти подходы, С.С. Аверинцев пишет: «Греция дала образец меры, Библия – образец безмерности; Греции принадлежит “прекрасное”, Библии – “возвышенное”, то особое качество, которое в природе присуще не обжитым местностям, но крутизнам гор и пучинам морей. Тема греческой поэзии – статика формы, тема библейской поэзии – динамика силы. Грек Протагор сказал: “Человек есть мера всех вещей”; но Библия рисует бытие, как раз неподвластное человеческой мере, несоизмеримое с ней» [1, с. 189].

Идея несоизмеримости человеческой меры и мира, созданного Богом, Самого Бога, понимаемого как внеприродная волевая доминанта,

как чистая духовность и нравственный Абсолют, являющийся, тем не менее, живой Личностью, совершенной в своей полноте и к этому совершенству стремящейся приобщить человека, – эта идея организует особым образом и этический, и эстетический мир Библии, обуславливает специфику ее литературной топики. Библейский подход корректирует протагоровский тезис – столь привлекательный тезис светской гуманистической культуры – и напоминает об опасности его гипертрофии, неизбежно ведущей к обезбоженному миру морального релятивизма. Кроме того, следует отметить, что в противовес эллинской культуре зрения – культуре пластичных, скульптурных, архитектурных форм, простирающих свою власть и над поэтическим словом, – культура библейская является культурой голоса и слуха, культурой звучащего слова, бесконечного вслушивания в незримое и едва уловимое веяние Духа Божьего, в голос Божий. В связи с этим главная задача слова, звучащего в Библии, – уловить и выразить это веяние и этот высокий голос, равно как и ответное движение человеческого духа в его бесконечном «доращении» до Духа Божьего. Именно поэтому Бог и человек практически никогда не становятся в библейских текстах объектами изображения, описания (к бестелесному, нетварному Богу это неприменимо по определению), но всегда предстают как субъекты морального выбора.

Это глубинно связано именно с различным восприятием мира и времени: если для греков важнее пространство, целостный космос, освоенная человеком ойкумена (экумена), то для евреев – время, точнее – мир, развертываемый во времени. Не случайно впервые понятие «святость» в Библии возникает не по отношению к пространству, но по отношению ко времени: Бог, сотворяя мир, освящает Седьмой день Творения – Субботу (дословно – «отделяет [от будней, от профанного]»). Все это непосредственно преломляется в специфике, соответственно, эллинской и библейской эстетики, каждая из которых опирается на своеобразное восприятие времени и универсума. Показательно, что если эллинское понятие *космос* («порядок», «вселенная») является именно пространственным, выражает неизменную упорядоченную структуру, покоящуюся в пространстве, то еврейское понятие *олам* («вечность», «век», «продолжительность», «далекое прошлое», «далекое будущее», «вселенная, движущаяся во времени») – понятие скорее временное, или временное и пространственное сразу. Нелучайно в своем переводе Пятикнижия Моисеева на немецкий язык выдающиеся мыслители XX в., иудейские экзистенциалисты М. Бубер и Ф. Розенцвейг передали понятие *олам* как *Weltzeit* – «мировое время», «мир, развертывающийся во времени».

Сопоставляя эллинское представление о космосе и еврейскую концепцию *олама*, С.С. Аверинцев пишет: «Греческий мир – это “космос”, по изначальному смыслу слова такой “наряд”, который есть “ряд” и “порядок”; иначе говоря, законосообразная и симметричная пространственная структура... Внутри космоса даже время дано в модусе пространственности: в самом деле, учение о вечном возврате, явно или латентно присутствующее во всех греческих концепциях бытия, как мифологических, так и философских, отнимает у времени свойство необратимости и дает ему взамен мыслимое лишь в пространстве свойство симметрии. Внутри “олама” даже пространство дано в модусе временного движения – как “вместилище” необратимых событий» [2, с. 229].

Глубинно это связано также с различным восприятием времени. Для греков, как и для язычников вообще, время циклично, поэтому история является частью природы и обладает свойством возвращения, как возвращаются времена года. Согласно замечанию А.Ф. Лосева, «это необычайно сужало и ограничивало античную философию истории и навсегда оставило ее на ступени таких концепций, как вечное возвращение, периодические мировые пожары, душепереселение и душевоплощение» [9, с. 201]. Библия впервые размыкает замкнутый круг повторяющегося языческого времени и открывает время осмысленное и направленное, идущее к конечной цели, т. е. *собственно историческое время*. М.Л. Гаспаров писал: «Античное время двигалось по бесконечному кругу, как звезды в небе, которое всегда было и всегда будет. Библейское время двигалось по прямой, как стрела, летящая от сотворения мира к светопреставлению. Европейская культура выросла из обеих этих корней» [8, с. 114]. Еще раньше об этом писали К. Ясперс и Н. Бердяев. Последний, размышляя о во многом загадочной и непостижимой судьбе еврейского народа, писал: «Еврейству принадлежала совершенно исключительная роль в зарождении сознания истории, в напряженном чувстве исторической судьбы, именно еврейством внесено в мировую жизнь человечества начало исторического» [4, с. 68].

Таким образом, греческие культура и литература основаны на созерцании мира как статичной структуры, покоящейся в пространстве, еврейские – на осмыслении потока времени, мировой истории и вплетенной в нее собственной судьбы, подчиненной замыслу и воле Господа. Отсюда – преимущественная пластичность эллинской культуры и динамичность культуры древнееврейской. И эллинская «статика формы», и древнееврейская «динамика силы» (С.С. Аверинцев) оказались равно востребованными европейской

культурой и литературой. Наряду с классическими произведениями античной литературы Библия стала для европейской культурной и литературной традиции тем текстом, через призму которого можно исследовать своеобразие той или иной эпохи, глубже видеть ее интенции, силовые линии, новаторские поиски – и именно тогда еще яснее, когда они преломляются через великую устоявшуюся традицию. Для ряда эпох европейской культуры, как замечает С.С. Аверинцев, «библейская поэзия стала коррективом и дополнением к античному идеалу красоты и уравновешенной меры» [1, с. 189]. Уточним, что это в первую очередь касается кризисных, так называемых переходных и переломных эпох в европейской культуре, наиболее остро ощущающих разрыв с традицией, – таких, как эпоха XVII в. (и прежде всего искусство и литература барокко), эпоха романтизма, эпоха декаданса и модернизма. В этом смысле само обращение к библейскому тексту и то или иное обращение с ним являются достаточно наглядными показателями художественной устремленности той или иной эпохи.

Библейская эстетика, покаявшаяся в первую очередь на категории возвышенного и позволяющая максимально приблизиться к выражению невыразимого, создать ощущение присутствия трансцендентного, в наибольшей степени заявляет о себе в так называемые переходные, переломные, «проклятые» времена – времена шатаний и потрясений, ломки старого и рождения в муках нового, во времена обострения социальных противоречий и катастрофичности сознания, пытающегося пробиться к Первосущности через хаос и суету. Это подтверждают наблюдения над текстами, порожденными эпохой XVII в. (особенно барокко), эпохой романтизма, рубежа XIX–XX вв., а также нынешним переломным временем. На рубеже XX–XXI вв. вновь обострился интерес к библейским смыслам и парадигмам, библейской эстетике и поэтике. Это подтверждают и художественные поиски белорусской культуры, в частности литературы, в особенности – поэзия Р. Бородулина, создавшего на переломе XX–XXI вв. яркие поэтические переложения Псалмов, Притчей Соломоновых, Песни Песней, Экклесиаста.

Итак, что же дает современному человеку изучение Библии? Во-первых, оно дает ему более стереоскопическое видение путей развития мировой культуры, европейской цивилизации, оно учит подлинной толерантности во взаимоотношениях религиозных культур, определяющих во многом лицо современного мира; оно дает подлинную опору в жизни и учит истинной духовности. Изучение Библии неопенимо и незаменимо для религиоведа, литературоведа, искусствоведа, культуролога, ибо без нее нельзя понять ни современное

состояние религий, ни историю литературы, ни историю искусств, ни ментальность различных культурных эпох и ареалов. Изучение Библии важно для лингвиста, ибо библеизмы насыщают современные европейские языки, а переводы Библии во многом обусловили становление национальных языков и подпитали их (тем более знание Библии и ее специфических выражений, ее героев крайне важно для переводчика). Без знания Библии трудно быть образованным философом и разбираться в религиозной философии, в религиозном экзистенциализме, в философском диалогизме (обе концепции опираются на Библию), понимать чрезвычайно трудную и по-прежнему актуальную проблему теодицеи. Изучение Библии важно для историка, ибо вся она – сгусток реальной истории на протяжении как минимум двух тысяч лет; она во многом помогает прояснить исторический контекст развития Древнего мира, сложную картину взаимодействия народов и культур Ближнего Востока и Средиземноморья. Изучение Библии необходимо для юриста, ибо в ней представлено одно из древнейших и наиболее разветвленных законодательств, касающееся абсолютно всех сфер человеческой жизни. Более того, европейское право во многом покоится не только на римском праве, но и на библейских законах. Знание Библии очень много дает и представителям естественных наук, особенно физикам, что подтверждают работы И. Ньютона, высказывания А. Эйнштейна, интерес адептов концепции происхождения вселенной в результате «большого взрыва» к космогоническим главам Писания.

Перечислять, что дает Библия различным сферам знания и образования, можно бесконечно. Однако, безусловно, более всего необходимо это изучение культурологам (в силу междисциплинарности самой культурологии и синтетичности культурологического знания) и филологам, ибо Библия – литературный текст, и один из ярчайших в мировой культуре, оказавший колоссальное влияние на мировую литературу, прежде всего европейскую, которую без знания Писания оказывается затруднительным понимать даже в элементарном смысле.

Какую же картину демонстрирует наше образование – и школьное, и вузовское? Когда-то в программу по литературе в средней школе были введены отдельные уроки по Библии (в РИВШе даже были организованы специальные курсы для учителей, на которых читал лекции автор этой статьи). Однако эти уроки не давали и не могли дать никакого системного знания школьникам, даже первоначального. И это должно быть не изучение Закона Божьего, как это было раньше в царской России, но знакомство с Библией как памятником культуры и духовной опорой различных религий и конфессий, не только

православия. На этой основе станет возможным изучение Библии в вузе, как это делается, например, в университетах США, входящих в «Лигу зеленого плюща», где Библию в общем курсе литературы изучают даже инженеры. В России курс «Библия и мировая культура» читается в МГУ, РГГУ, СПбГУ и других вузах. У нас же системное изучение Писания представлено только в Институте богословия при БГУ и на специальности «Культурология» гуманитарного факультета БГУ. Такое положение вещей, безусловно, нельзя признать удовлетворительным, ибо оно порождает многие серьезные пробелы в нашем гуманитарном образовании.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аверинцев, С.С. Арфа царя Давида: У истоков древнейшей лирической традиции / С. С. Аверинцев // Иностранная литература. – 1988. – № 6. – С. 189–190.
2. Аверинцев, С.С. Греческая «литература» и ближневосточная «словесность»: противостояние и встреча двух творческих принципов / С.С. Аверинцев // Типология и взаимосвязи литератур Древнего мира. – М.: Наука, 1971. – С. 206–266.
3. Аверинцев, С.С. Древнееврейская литература / С.С. Аверинцев // История всемирной литературы : в 9 т. – М.: Наука, 1983. – Т. 1. – С. 273–302.
4. Бердяев, Н.А. Смысл истории / Н.А. Бердяев. – М.: Мысль, 1990. – 176 с.
5. Гаспаров, М.Л. Несколько параллелей / М.Л. Гаспаров // Лит. учеба. 1991. Кн. 5. – С. 107–118.
6. Гёте, И.В. Статьи и примечания к лучшему уразумению «Западно-восточного дивана» / И.В. Гёте; пер. А. В. Михайлова // Западно-восточный диван / И. В. Гёте. – М.: Наука, 1988. – С. 137–345.
7. Гюго, В. Предисловие к сборнику «Оды и баллады» / В. Гюго // Литературные манифесты западноевропейских романтиков / собр. текстов, вступ. ст. и общ. ред. проф. А.С. Дмитриева. – М.: МГУ, 1980. – С. 443–446.
8. Даймонт, М. Евреи, Бог и история : пер. с англ. / М. Даймонт. – Иерусалим: Библиотека-Алия, 1989. – 530 с.
9. Лосев, А.Ф. Очерки античного символизма и мифологизма / А.Ф. Лосев. – М.: Academia, 1930. – Т. 1. – 470 с.

Синило Г.В.

Белорусский государственный университет, Минск

КАФЕДРА КУЛЬТУРОЛОГИИ

Кафедра культурологии гуманитарного факультета БГУ прошла довольно сложный путь развития. Она была создана в 1999 г. – изначально в составе ВУУ БГУ «Международный гуманитарный институт», как кафедра иудаики и сравнительного религиоведения, затем перепрофилирована как кафедра культурологии. В 2004 г.

кафедра культурологии была включена в состав ФМО, а в 2009 г. вошла в состав гуманитарного факультета БГУ для подготовки студентов по направлению специальности «Культурология (фундаментальная)» со специализациями «Еврейстика и английский язык», «Германистика и немецкий язык», «Американистика и английский язык». В 2013 г. было открыто новое перспективное направление специальности «Культурология (прикладная)» со специализациями «Менеджмент рекламы и общественных связей» и «Менеджмент международных культурных связей». Возглавляет кафедру с момента ее основания кандидат филологических наук доцент Галина Вениаминовна Синило.

Основными направлениями научной работы кафедры являются следующие:

1. Изучение генезиса, динамики и типологии национального и универсального в культуре.
2. Исследование процесса межкультурной коммуникации (белорусская, русская, польская, еврейская, татарская и др. культуры).
3. Изучение парадигм американской, немецкой, еврейской культур.
4. Выявление аксиологической парадигмы культуры Беларуси.
5. Исследование Библии как метатекста иудейской и христианской культур.

Кафедра осуществляет подготовку магистров культурологии и аспирантов по специальности «Теория и история культуры».

Кафедра культурологии активно сотрудничает с Институтом Гёте при Посольстве ФРГ в Республике Беларусь, Американским культурным центром при Посольстве США в Республике Беларусь, Израильским культурным центром при Посольстве Государства Израиль в Республике Беларусь, с Московским государственным университетом имени М. В. Ломоносова, с Институтом мировой литературы (ИМЛИ) РАН (Москва), с Еврейским университетом в Иерусалиме (Израиль), Советом еврейских эмиграционных общинных организаций – СОЖЕСО (США, Нью-Йорк).

Кафедрой культурологии был проведен ряд крупных международных конференций: «Актуальные проблемы американистики (культурологический аспект)» (2007), «Белорусско-еврейский диалог в контексте мировой культуры» (2008), «Универсальное и национальное в культуре» (2012) и Международная научная конференция «Немецкая культура в контексте мировой» (2014). По результатам конференций подготовлены и изданы сборники научных статей.

В настоящий момент на кафедре культурологии работают 17 преподавателей, из них – 3 профессора: Морозов Игорь

Вячеславович, доктор культурологии, профессор; Чикалова Ирина Ромуальдовна, доктор исторических наук, профессор; Комаровская Татьяна Евгеньевна, доктор филологических наук, профессор; 4 доцента: Усовская Элина Аркадьевна, кандидат культурологии, доцент; Лебедев Сергей Юрьевич, кандидат филологических наук, доцент; Леонова Полина Ильинична, кандидат педагогических наук, доцент; Бутырчик Анна Михайловна, кандидат филологических наук, доцент; 9 старших преподавателей: Супранкова Татьяна Сергеевна, Кобринна Елизавета Михайловна, Борисевич Елена Викторовна, Шода Марина Юльяновна, Борейко Надежда Анатольевна, Раввич Елизавета Александровна, Лень Юлия Александровна, Мананкова Анна Александровна, Сельченко Елена Константиновна.

Среди преподавателей – ряд известных специалистов.

Заведующий кафедрой доцент Галина Вениаминовна Синило является известным в Беларуси и за ее пределами специалистом по германистике, гебраистике и библеистике, членом ряда международных организаций: Международного общества исследователей культуры XVII века и его Российского филиала, Международного общества исследователей культуры XVIII века и его Российского филиала, Белорусско-российского Союза германистов, Международной организации «Сэфер», объединяющей исследователей и вузовских преподавателей иудаики в странах СНГ и Балтии. Член редакционной коллегии журнала «Скрижали» (серия «Ветхозаветные исследования», Минск). Автор более 450 научных публикаций, среди них – 7 учебных пособий и 6 монографий. Удостоена почетного звания «Заслуженный работник БГУ», отмечена Благодарностью Ректора БГУ, награждена Почетной Грамотой БГУ, Грамотой Министерства образования Республики Беларусь, Грамотой Министерства культуры Республики Беларусь.

Одним из старейших и заслуженных преподавателей кафедры является доцент Полина Ильинична Леонова, известный специалист в области педагогики, белорусской литературы и методики ее преподавания. С ее участием разработаны многие школьные программы и пособия по преподаванию белорусской литературы для учителей средних школ.

Профессор Игорь Вячеславович Морозов является известным в Беларуси и за рубежом культурологом и архитектором, создателем нового направления в теории архитектуры – герменевтика зодчества. Обладатель ряда национальных и международных наград: медаль ЮНЕСКО и Бьеннале «Интерарх-85» (София, Болгария), Государственная премия Республики Беларусь (1998), медаль и диплом

победителя VIII Национального фестиваля архитектуры (Минск 2009). Автор многих известных работ монументального характера: памятник Ф. Скорине (Россия, г. Калининград, 1994), памятник белорусским воинам, погибшим в Афганистане (г. Борисов, 2000), памятник князю Борису (г. Борисов, 2002), памятник жертвам трагических событий 1812 г. на реке Березина (г. Борисов, 2002), мемориал на месте братского захоронения воинов, погибших при освобождении Беларуси (г. Светлогорск, 2005), Мемориальный знак от имени Президента Республики Беларусь в бывшем концлагере Равенсбрюк (Германия, 2006), мемориальный знак от имени Президента Республики Беларусь в бывшем концлагере Заксенхаузен. (Германия, 2007), мемориал «Детям войны» (г. Могилев, 2009) и др. Автор более 200 научных публикаций, среди них – 5 монографий. Редактор и обозреватель республиканского специализированного журнала «Архитектура и строительство».

Доцент Элина Аркадьевна Усовская является известным в Беларуси и за рубежом специалистом-культурологом, членом сетевого сообщества «Российская культурология». Автор более 70 публикаций, в том числе 4 учебных пособий и 1 монографии.

С кафедрой уже длительное время сотрудничают такие известные в Беларуси специалисты, как доктор филологических наук профессор Татьяна Евгеньевна Комаровская, являющаяся крупнейшим специалистом в области американской литературы и возглавляющая кафедру русской и зарубежной литературы в БГПУ имени М. Танка, а также доктор исторических наук профессор Ирина Ромуальдовна Чикалова – крупнейший специалист в области истории Нового и Новейшего времени, а также в области англоведения и гендерных исследований.

Сотрудниками кафедры культурологии подготовлены уникальные авторские курсы и спецкурсы.

Основные дисциплины, читающиеся культурологам: 1) Введение в культурологию; 2) Ведущие концепции культуры; 3) Динамика культуры; 4) Онтология и феноменология культуры; 4) Культура первобытного общества и Античности; 5) Культура европейского Средневековья и Ренессанса; 6) Культура Нового времени; 7) Культура Беларуси XX–XXI вв.; 8) Диалог культур; 9) Библия и мировая культура; 10) Взаимосвязи и взаимодействия культур в эпоху Нового и Новейшего времени; 11) Архетипика; 12) Мифология; 13) Введение в искусствоведение; 14) История мировой литературы; 15) История мировой литературы; 16) Гісторыя беларускай літаратуры; 17) История западноевропейской литературы в контексте культуры; 18) История

искусств; 19) Этнокультурология; 20) Социология культуры; 21) Методика преподавания культурологических дисциплин.

Дисциплины специализаций (фундаментальная культурология): 1) Введение в американистику; 2) История США; 3) История американской культуры; 4) История американской литературы в контексте культуры; 5) Американские школы культурной антропологии; 6) Исследования культуры в США; 7) Морская экспансия и освоение Америки; 8) Введение в гебраистику; 9) История евреев Беларуси; 10) Иврит; 11) История еврейской культуры и литературы; 12) Культура современного Израиля; 13) История антисемитизма (культурологический аспект); 14) История Холокоста в Беларуси; 15) Введение в германистику; 16) История Германии; 17) История немецкой культуры; 18) История немецкой литературы в контексте культуры; 19) Искусство Германии; 20) Гёльдерлин и рецепция его поэзии в немецкоязычной и мировой культуре; 21) Исследования культуры в немецкоязычном мире; 22) Введение в специализацию (менеджмент международных культурных связей); 23) Теория и практика связей с общественностью в сфере культуры; 24) Семиотика культуры; 25) Межкультурная компетентность; 26) Кросскультурные исследования; 27) Инновационный менеджмент; 28) Теория и практика международных культурных связей; 29) Менеджмент международных культурных связей; 30) Международное право; 31) Консалтинг в связях с общественностью.

Для обучения студентов в магистратуре преподаватели кафедры разработали следующие курсы: 1) Фундаментальные проблемы теории и истории культуры; 2) Библия как феномен культуры и метатекст европейской цивилизации; 3) Гендерная проблематика в культурологии.

За время существования кафедры ее сотрудники выпустили в свет большое количество научных работ, среди них – множество монографий и учебных пособий. Основными среди них являются следующие:

1. *Абрамов, С.М.* Иврит для начинающих: сборник упр.: учеб. пособие для студентов-культурологов специализации “Гебраистика” / С.М. Абрамов, Е.М. Кобрин. Минск: БГУ, 2009. – 128 с.

2. *Лебедев, С.Ю.* Мировая художественная культура: учеб. пособие для средних специальных учебных заведений / С.Ю. Лебедев. Минск: Дизайн ПРО, 2006. – 400 с.

3. *Лебедев, С.Ю.* Художественная культура: XVIII – начало XXI века: пособие для учителей учреждений, обеспечивающих получение общего среднего образования / С.Ю. Лебедев. – Минск: Дизайн ПРО, 2007. – 416 с. (Рекомендовано Научно-методическим учреждением

«Национальный институт образования» Министерства образования республики Беларусь).

4. *Лявонава, П.І.* Беларуская літаратура ў пытаннях і адказах : 10 клас: дапаможнік для настаўнікаў агульнаадукацыйных устаноў з 12-гадовым тэрмінам навучання / П.І. Лявонава, М.У. Грынько, М.В. Савіцкі. Мінск, 2007. – 384 с.

5. *Лявонава, П.І.* Беларуская літаратура ў пытаннях і адказах: 9 кл.: дапам. для настаўнікаў / П.І. Лявонава. Мінск : УніверсалПрэс, 2006. – 256 с. (У суаўтарстве з Л. Я. Цвірко).

6. *Лявонава, П.І.* Урокі беларускай літаратуры ў 8 класе: вучэб.-метадыч. дапам. для настаўнікаў / П.І. Лявонава. Мінск: Мастацкая літаратура, 2006. – 214 с. (У суаўтарстве с В.А. Карухінай, І.М. Слесаравай).

7. *Морозов, І.В.* Герменевтыка зодчества / І. В. Морозов. Мінск: Стрынка, 2009. – 352 с.

8. *Морозов, І.В.* Пуці-урокі нашай культуры / І.В. Морозов. Мінск: БГУ, 2012. – 424 с.

9. Рэлігія: Энцыклапедыя / сост. і рэд. А.А. Грыцанова, Г.В. Сініло. Мінск: Кніжны Дом, 2007. – 960 с.

10. Рэлігіі міра: Энцыклапедычны слоўарь / сост. і агул. рэд. А.А. Грыцанова, Г.В. Сініло. Мінск: Кніжны Дом, 2012. – 960 с.

11. *Сініла, Г.В.* Біблія як феномен культуры і літаратуры. Ч. 1: Духовны і мастацкі свет Торы: Кніга Быцця / Г.В. Сініла. Мінск: Беларуская навука, 2003. – 451 с.

12. *Сініла, Г.В.* Біблія як феномен культуры і літаратуры. Ч. 2: Духовны і мастацкі свет Торы: Кніга Зыходу / Г.В. Сініла. Мінск: Беларуская навука, 2004. – 612 с.

13. *Сініло, Г.В.* Древние литературы Ближнего Востока и мир Танаха (Ветхого Завета): учеб. пособие; рекомендовано Министерством образования Республики Беларусь в качестве учеб. пособия для студентов вузов / Г.В. Сініло. Мінск: Экономпресс, 1998. – 471 с.

14. *Сініло, Г.В.* Древние литературы Ближнего Востока и мир Танаха (Ветхого Завета): учеб. пособие; рекомендовано Редакционно-издательским Советом Российской академии образования к использованию в качестве учеб. пособия для студентов гуманитарных вузов / Г.В. Сініло. М.: Флинта ; МПСИ, 2008. – 845 с.

15. *Сініло, Г.В.* Танах и мировая поэзия / Г.В. Сініло. Мінск: Экономпресс, 2009. – 880 с.

16. *Сініло, Г.В.* Экклесиаст и его рецепция в мировой культуре: в 2 ч. Ч. 1: Предтечи, поэтика, религиозные интерпретации / Г.В. Сініло. Мінск: БГУ, 2012. – 220 с.

17. *Синило, Г.В.* Экклесиаст и его рецепция в мировой культуре: в 2 ч. Ч. 2: Экклесиаст в мировой поэзии: от Поздней Античности до Раннего Нового времени / Г.В. Синило. Минск: БГУ, 2013. – 543 с.

18. *Синило, Г.В.* Песнь Песней в контексте мировой культуры: в 2 кн. Кн. 1: Поэтика и религиозные интерпретации / Г.В. Синило. Минск: Экономпресс, 2012. – 680 с.

19. *Синило, Г.В.* Немецкая литература XVIII века: учеб. пособие; допущено Министерством образования Республики Беларусь в качестве учеб. пособия для студентов учреждений высшего образования по специальностям «Культурология», «Романо-германская филология» / Г.В. Синило. Минск: БГУ, 2012. – 400 с.

20. *Синило, Г.В.* Немецкая литература XVIII века: учеб. пособие; допущено Министерством образования Республики Беларусь в качестве учеб. пособия для студентов учреждений высшего образования по специальностям «Культурология», «Романо-германская филология» / Г.В. Синило. Минск: Вышэйшая школа, 2013. – 575 с.

21. *Синило, Г.В.* История мировой литературы : Древний Ближний Восток: учеб. пособие; допущено Министерством образования Республики Беларусь в качестве учеб. пособия для студентов учреждений высшего образования по специальности «Культурология» (по направлениям) / Г.В. Синило. Минск: Вышэйшая школа, 2014. – 456 с.

22. *Усовская, Э.А.* Парадигма постмодернизма / Э.А. Усовская. Минск: БГУ, 2006. – 125 с.

23. *Усовская, Э.А.* Постмодернизм: учеб. пособие для студентов вузов специальности «Культурология» / Э.А. Усовская. Минск: Тетрасистемс, 2006. – 252 с.

24. *Усовская, Э.А.* Культурно-антропологические школы США: учеб. пособие для студентов специальности «Культурология» / Э.А. Усовская. Минск: БГУ, 2009. – 123 с.

25. *Усовская, Э.А.* Актуальные проблемы культуры XX в.: учеб. пособие для студентов специальности «Культурология» гуманитар. ф-та БГУ / Э.А. Усовская. Минск : БГУ, 2011. – 203 с.

26. *Чикалова, И.Р.* Новая история стран Европы и Северной Америки (1815–1918): учебник / И.Р. Чикалова, Р.А. Чикалов; утверждено Министерством образования Республики Беларусь в качестве учебника для студентов вузов по историческим специальностям / Минск : Вышэйшая школа, 2009. – 686 с. (38 п. л.).

27. *Шода, М.Ю.* Мифология Древнего мира: учеб. пособие для студентов отделения культурологии фак. междунар. отношений / М.Ю. Шода. – Минск: БГУ, 2007. – 131.

КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ РАЗВИТИЯ ГУМАНИТАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В БЕЛАРУСИ

Каждая культура имеет свои ценности и должна быть поддержана, прежде всего, через гуманитарное образование. Академик Дмитрий Лихачев подчеркивал, что в разнообразии культур необходимо видеть источник развития. Но для этого важно бережно относиться к культурным отличиям и видеть в них первооснову нравственного обогащения общества. Весьма актуальной является проблема сосуществования разных культур, и необходимо выработать подходы к решению этих вопросов. Директор Института философии Российской академии наук академик А. Гусейнов высказал мнение, что глобальная культура сформировалась, поэтому мы должны научиться жить не только в своих национальных культурах и культурах малых этносов, но и в глобальных культурах.

Для белорусского народа культура является наивысшей нравственной ценностью, важнейшим ресурсом развития нашего государства. Исследование генезиса историко-культурных традиций белорусского народа позволило установить феномен «культурно-педагогического пограничья», сущность которого заключалась в следующем: культура и образование на белорусских землях формировались и развивались на перекрестке двух типов христианской цивилизации – западной, римско-католической, и восточной, славяно-русской, византийско-православной [3, с. 247]. Культурное пограничье вобрало в себя этнические, языковые, литературные, конфессиональные и другие пограничные контакты и влияния. Культурные границы могут быть заметными и незаметными, прямолинейными и волнообразными, узкими и широкими, «под замком» и прозрачными, изменчивыми и постоянными. История культуры и просвещения Беларуси демонстрирует, что ее границы всегда были открытыми и прозрачными. На протяжении своей истории белорусские земли входили в состав различных государственных формирований. Отсутствие выразительного белорусского характера в государственно-политическом организме обусловило открытость его культуры для внешних влияний, сильную подверженность его элит ассимиляционным воздействиям со стороны соседних культур, языков, религий, глубокую национальную и этнокультурную толерантность.

Все европейские художественные стили от романского до различных течений постмодернизма в оторефлексированном варианте и творчески переработанные на собственной почве представлены в культуре Беларуси. Это выразилось в процессе взаимовлияния восточно- и западноевропейской культурных традиций. Примерами такой тесной взаимосвязи могут служить: взаимовлияния византийско-русской и западноевропейской традиции в иконописе, использование наследия византийско-русского и римско-католического церковного права при разработке Статута ВКЛ, толерантное соединение гуманизма и религиозной идеологии в культуре Беларуси эпохи Возрождения, создание унияства как синтеза православия и католицизма, влияние достижений Эдукационной комиссии Речи Посполитой на создание Министерства просвещения Российской империи. Показанные тенденции во многом обеспечили творческий подъем белорусской культуры в XVI – начале XVII вв. В произведениях культурной элиты белорусского народа (Ф. Скорины, Н. Гусовского, С. Будного, Л. Сапеги, В. Тяпинского, Л. Зизания, А. Воловича) была обоснована и сформулирована ключевая идея развития белорусской культуры – синтез идеалов и ценностей Востока и Запада, толерантность к различным культурам и религиям [1, с. 13].

Культурно-цивилизационная ориентация Беларуси не являлась застывшим и однообразным явлением и на протяжении длительного периода неоднократно менялась. На белорусском «перекрестке» встречались, взаимодействовали, обогащались и переосмысливались на местной основе многие культурные и духовные течения. В результате распространения иноэтнических влияний тут возникли целые культурные субстраты и анклавы. Эти культурно-духовные пласты невозможно отделить от культуры Беларуси, которая имеет такое же право зачислить их в свое культурное наследие, как это делали по отношению ко многим ее явлениям и персоналиям русская и польская культуры.

Выразительным примером может служить деятельность и взгляды белорусско-русского просветителя Симеона Полоцкого [2, с. 29]. Он заложил основы российской книжности, выявил национально-самобытный тип барочной культуры Беларуси и России. Этот тип культуры базировался на двойном синтезе: на гармонизации средневековых и ренессансных идеологических ориентаций и духовных ценностей, с одной стороны, и компромиссе между православным традиционализмом и европейским научным рационализмом, с другой. В Беларуси его творчество дополнило недостроенную гуманистическую традицию эпохи Ренессанса. В России «русское барокко»

компенсировало отсутствие там ренессансного типа культуры. Талантливый и творчески активный «западник», просветитель компромиссной ориентации Симеон Полоцкий разработал несущие конструкции российского образования.

Первая половина XIX в. неразрывно связана с процессом переориентации системы просвещения на территории Беларуси с польско-католической на восточно-православную модель образования. Важнейшим направлением образовательной политики стало распространение русского культурного просветительства путем расширения православия и внедрения русского языка в учебно-воспитательном процессе. Оценка фактора «русификации» в историографии не однозначна. В то же время влияние русского просвещения на процесс формирования белорусской национальной школы и педагогики был благотворный с научно-педагогической точки зрения. Разработанный К. Ушинским в XIX в. принцип народности, ключевым элементом которого стало образование на родном языке, проявился в творчестве белорусских просветителей и педагогов (Я.Чечёт, Я.Борщевский, В.Дунин-Марцинкевич). Наиболее выразительно идея народности оформилась в трудах идеолога белорусского культурного возрождения конца XIX в. Ф.Богушевича, призывавшего: «Не пакідайте ж мовы беларускай, каб не ўмёрлі!». Принцип народности составил ключевое звено концепции белорусской национальной школы, разработанной лидерами белорусского национально-культурного возрождения начала XX в. (М.Богданович, Я.Колас, Я.Купала, В.Ластовский, А.Луцкевич, С.Полуян, Тетка). В конце XIX – начале XX вв. в Беларуси происходило усвоение достижений русской культуры путем синтеза реалистических и модернистских течений в искусстве и литературе.

Современное научное исследование досоветской историко-культурной тематики должно сочетать в себе несколько методологических парадигм, объединенных в широком контексте «империя-провинция».

Первая парадигма (белорусская) должна нацеливать на изучение внутрибелорусских факторов развития культуры. Для более полного и всестороннего понимания происходивших здесь культурных процессов необходим учет и анализ факторов этничности, конфессиональности, различной цивилизационной ориентации, модернизации, правительственной политики.

Другая исследовательская парадигма (общероссийская) предусматривает включение местного белорусского фактора в широкий общероссийский контекст. Факторы и подходы, которые использовались в белорусской парадигме, необходимо соотнести с тенденциями развития

Российской империи в соответствующих сферах, в том числе с господствовавшими тогда политико-идеологическими концепциями (теорией «официальной народности», концепцией «западнорусизма»), методами образовательной политики на западных окраинах империи (прежде всего русификацией и деполонизацией), теоретическими поисками русской педагогики в области национальных образовательных ценностей.

Третья исследовательская парадигма (региональная) предполагает использование сравнительного подхода к анализу историко-культурного материала в масштабе региона под условным названием «западные провинции» Российской империи в составе территорий современных Беларуси, Литвы, Украины и Польши. Сопоставление различных факторов развития белорусских, литовских, украинских и польских губерний (образовательных, этнических, конфессиональных, культурно-цивилизационных) открывает дорогу ко многим интересным, подчас парадоксальным выводам и заключениям [2, с. 83].

Современный мир столкнулся с необходимостью жизни в контексте пересечения различных, зачастую противоположно направленных, культурных тенденций. Во многих странах отсутствие опыта сосуществования этнических, конфессиональных, мировоззренческих подходов привело либо к эскалации социальной напряженности, либо к поглощению демократично-либеральной цивилизации новыми радикальными течениями.

В такой ситуации актуализируется анализ опыта тех стран, где исторически встречались, взаимодействовали, обогащались и переосмысливались различные культурные тенденции. Следовательно, осмысление закономерностей внутреннего социально-экономического, общественно-политического, духовного и национального развития белорусских земель сквозь призму культурного пограничья может стать основой для создания прогностической модели взаимовлияний в условиях поликультурного общества.

Для наилучшего предъявления такой прогностической модели автор обратилась к педагогическому преломлению междисциплинарного термина «фрейм», представив фрейм как универсальную дескриптивную категорию, которая позволяет организовать системы без участия дискурсивного контроля. Созданная фреймовая прогностическая модель дает возможность определить основные пути взаимодействия внутренних и внешних факторов в конкретных национально-культурных реалиях. Уровни (конкретно-исторический и эталонный) наполнены педагогическим содержанием и отражают механизмы реального и вариативного функционирования системы

образования. Прежде всего, это обусловлено невозможностью объять все сферы социально-культурной жизни. Но, пожалуй, ещё более важным является то, что именно национальная школа и характер просвещения являются самыми яркими и точными индикаторами реальной общественно-политической, конфессиональной и экономической ситуации в каждом государстве.

Эталонный уровень (гипотетически идеальное содержание) авторской модели позволил, сохраняя основные параметры, смоделировать возможное развитие национальной школы при условии иной образовательной политики. Выявление ключевых фреймов и определение влияния их содержания на процесс и результат школьного националостроительства также позволил расширить границы применения историко-культурного знания: от анализа и выявления закономерностей к прогностическому моделированию педагогических систем.

Необходим учёт аксиологической неоднозначности творческого наследия деятелей культуры и науки, творивших на русско-белорусском пограничье. Уровень национальной самоидентификации неодинаков как для отдельных творцов культуры, так и для отдельных ее видов, стилей и жанров. Поэтому сравнительный анализ взаимодействия различных культур в белорусском регионе остается перспективным направлением для развития культурной компаративистики.

ЛИТЕРАТУРА

1. Культура Беларуси: 20 год развіцця (1991-2011): [манаграфія] / С.П. Вінакурава; навук.рэд. І.І. Крук. – Мінск: Інстытут культуры Беларусі, 2012. -327 с.
2. Снапковская, С. В. Развитие образования и педагогической мысли на территории Беларуси во второй половине XIX – начале XX вв. / С.В. Снапковская - М.: ИТИП РАО, 2011.- 316 с.
3. Снапковская, С.В. Генезис формирования российско-белорусского культурного диалога / С.В. Снапковская // Диалог культур: ценности, смыслы, коммуникации: XIII Международные Лихачевские научные чтения, 16-17 мая 2013 г. – СПб: СПбГУП, 2013. – 712 с.

Сыкало А.И.

Белорусский государственный университет Минск

ГУМАНИТАРИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ЭКОЛОГИЧЕСКИЙ ИМПЕРАТИВ

Техногенное развитие современной цивилизации сделало человека и общество главной преобразующей силой планеты. Формирование

глобального техногенного мира на современном этапе развития социума означает необходимость смены индивидуалистской потребительской парадигмы развития общества на мессианскую парадигму экологического императива. Экологический императив для человека и общества не исчерпывается отношениями с живой и неживой природой. Человек, конечно, остался животным, но животным разумным и его среда обитания не степи или джунгли, и, даже, не урбанизированные остатки живой и неживой природы, созданные техногенным вектором его цивилизационного развития. Среда обитания современного человека – это современный социум – стремительно развивающееся (деградирующее!) общество с его системными кризисами и нарастающей дегуманизацией. Политика и экономика, технология и культура, образование и медицина – вот современная среда обитания человека. Все эти сферы вовлечены сегодня в системный кризис цивилизации. И выход из этого кризиса один – гуманитаризация всей системы образования и воспитания в целях регуманизации человека.

Отношения в системе «человек – общество» становятся все более критическими в связи с формированием системного феномена глобальной дебилизации населения. Каждый из нас знает все меньшую долю от стремительно растущего общечеловеческого знания и при принятии решений все менее способен воспользоваться в полной мере этим знанием. В результате – рост аварий, катастроф, неверных решений, абсурдных политических и экономических санкций, насилия и жестокости, ренессанс «здорового смысла» и мифологического сознания, массовая дегуманизация на уровне индивида и общества, двойные стандарты, системный кризис образования.

Не меньшей проблемой являются нарастающие различия в уровне развития отдельных народов - от реликтовых этносов, не знающих огня и орудий труда, до стран, готовых вступить в информационное общество. Внутри социальных групп и в глобальном масштабе культурное, экономическое и политическое неравенство только нарастает и провоцирует «майданы», войны и «цветные революции». Попытки политического манипулирования индивидуальным и массовым сознанием при реализации технологий «мягкой силы» приводят к все более трагическим последствиям.

От всех перечисленных проявлений нарастающей глобальной цивилизационной катастрофы нельзя отстраниться и ожидать, что все это пройдет само собой как болезнь роста. На этапе селективного системогенеза человеческой истории, унаследованные от животных предков механизмы избыточного потребления и размножения, множили

не только население планеты, но и этническое разнообразие. Выживание наиболее приспособленных, но уже не индивидов, а этносов выражалось конкурентной борьбой племен, а, позднее, государств, посредством насилия (войны) и было естественным механизмом эволюции социума, его устойчивым развитием в режиме селективного системогенеза. Этот этап закончился в середине XX века формированием современной политической карты мира, декларацией общечеловеческих ценностей и норм международного общения, осуждающих войну как средство решения встающих перед обществом проблем. Мир стал глобальным, как и его ценности.

Но сознание большинства населения и, прежде всего, национальных лидеров и политиков осталось мифологическим, ориентированным либо на религиозные догмы, либо на «здравый смысл» – «совокупность заблуждений и суеверий, свойственных данной эпохе» по выражению Гегеля. Важнейшей мифологемой, владеющей умами большинства населения, а в устах политиков и важнейшей идеологемой, осталась не пускающая нас в мир инструктивного системогенеза, в открытое или рациональное общество, в ноосферу, унаследованная нами из эпохи селективного системогенеза парадигма насилия.

В глобальном мире конкуренция и насилие, по определению, не могут быть инструментами развития, а становятся инструментами разрушения глобального общества. Цивилизационные вызовы надо решать путем замены ставших неэффективными алгоритмов конкуренции, насилия и дезинформации на алгоритмы прозрачного партнерства, как необходимого условия достижения общих целей, в системе общих и очевидных ценностей и приоритетов. Такая, на первый взгляд, фантастическая возможность предоставляется наукой.

- Наука, в отличие от политики и религии, этически нейтральна.
- Наука, на волне успехов НТР, обладает непререкаемым авторитетом в массовом сознании общества потребления.
- Наука стала главной производительной силой еще в индустриальном обществе и, похоже, должна будет взять в свои руки финансовые и властные рычаги для выработки новых систем ценностей, новых целей и новых приоритетов.
- Наука предложила новый инструмент и способ развития общества – социальное проектирование. Они позволяют перейти с минимальными издержками от стихийного развития человека и общества (селективного системогенеза) к целевому развитию индивидуального и массового сознания (инструктивному системогенезу). В перспективе это позволит все большему числу граждан переходить от мифологического сознания (религия и «здравый

смысл») к биосферному мышлению (экологический императив) и, далее, к мышлению ноосферному (императивная этика устойчивого развития).

Первым шагом должно стать распространение парадигмы глобального эволюционизма с естественнонаучной сферы на сферу гуманитарную и осознание (сегодня уже очевидного) факта единства законов развития природы, человека и общества. Сфера объективных законов природы была и остается прерогативой естественных наук, и перенесение действия этих законов в гуманитарную сферу означает начало объединения гуманитарного и естественнонаучного знания. Наука и научная картина мира (НКМ), как основное духовное наследие, становятся единой и единственной платформой общения и развития в человеческом социуме. Способом введения в индивидуальное и массовое сознание НКМ может и должно стать радикально реформированное естественно-гуманитарное образование.

Столь масштабные парадигмальные сдвиги требуют радикальной перестройки современного образования и его гуманитаризации. Мостиком между естественнонаучным и гуманитарным компонентами образования становится их экологизация и социализация. Большинство населения и, увы, специалистов представляют себе экологическую проблематику как охрану природы, забывая, что средой обитания современного человека является общество, а не только природа.

Гуманитаризация образования и воспитания – это не только изменение его формы (например, переход от предметного образования к проблемному, развитие дистанционного образования), но и изменение самого гуманитарного контента. Вся система образования требует наполнения новым естественно-гуманитарным содержанием. Объединение естественнонаучного и гуманитарного знания позволяет строить теоретические конструкции, охватывающие все формы существования и развития материи и сознания.

Прежде всего, это означает многократное сжатие информации в рамках современной научной картины мира до масштабов, доступных каждому человеку. Такими возможностями обладает атрибутивная теория самоорганизации и императивная этика устойчивого развития. На их примере можно показать, как свести сложности и многообразие материального и духовного мира к простым и понятным моделям, на которых можно строить объяснения прошлого и настоящего, необходимые и достаточные модели будущего.

Традиционная НКМ, утвердившаяся со времен А. Эйнштейна, проста и одномерна – по оси пространственно-временного континуума под действием энергии (в виде четырех видов взаимодействий –

сильного, слабого, электромагнитного и гравитационного) движутся и взаимодействуют объекты дискретного мира. Отношения пространства и энергии описывает знаменитая формула $E = MC$, где время, зависящее от скорости в неявном виде включено в квадрат скорости света.

Физики и космологи вполне удовлетворены такой моделью Вселенной, но ни одному биологу и, тем более, гуманитария не удалось воспользоваться ею на практике или в теоретических построениях в своей области. В этой формуле отсутствует идея развития (глобальный эволюционизм) и понятие информации, ставшее центральным в теории биологической эволюции и в человеческой истории (генетическое, социальное и духовное наследие). Для приложения к живой и мыслящей природе эта формула должна иметь следующий вид: $E = MC/i$.

Современная наука позволяет построить четырехмерную модель мира в парадигме глобального эволюционизма, где четыре измерения представлены базовыми (*пространство и энергия*) и производными – (*время* - как мера скорости и направления развития и *информация* как мера неоднородности и неопределенности структур и взаимодействий) атрибутами материи и сознания. Пространство и время образуют уже привычный пространственно-временной континуум, а энергия и информация – еще один симметричный ему энергетико-информационный континуум. Этих двух континуумов достаточно для моделирования любых вариантов развития (самоорганизации) природы человека и общества, для научного прогноза и проектирования будущего.

Модель самоорганизации строится на последовательном примате в процессе развития законов диалектики. Модель предусматривает включения не только традиционных четырех законов диалектики (они позволяют описать движение по кругу, но не развитие), но и пятого закона – закона фрактального соотношения сложности пространства и объекта самоорганизации, как условия устойчивого развития. Из модели следует неизбежность перехода общества к инструктивному системогенезу в развитии общества, необходимость и возможность регуманизации человека при переходе к ноосфере. Модель вооружает гуманитарное знание объективным аргументом его необходимости как условия инструктивного системогенеза. Нас ожидает диктатура объективных законов развития, либо небытие, если мы продолжим нарушать их.

Всеобщая гуманитаризация образования, как и экологический императив в отношении к человеку и обществу не прихоть

гуманитариев – это системное условие выживания человечества и его перехода в ноосферное состояние. От усвоения счета и грамоты придется переходить к усвоению НКМ. Цивилизации, чтобы выжить и продолжить развитие, необходим гуманитарный всеобуч.

Таланцева О.Ф.

Белорусский государственный университет, Минск

СЕМИОТИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ПРЕПОДАВАНИИ ИСТОРИИ ИСКУССТВ СТУДЕНТАМ ТВОРЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

По мере роста всех видов знания в условиях современного мира незнание не только не уменьшается, но возрастает в опережающей прогрессии. В этой связи сегодня как никогда усиливаются требования к процессам переработки и передачи информации, к способам кодирования и раскодирования ее больших объемов, к условиям хранения как в индивидуальной, так и в коллективной памяти человечества. Семиотика как наука о знаках и знаковых процессах со своим набором понятий и исследовательских принципов доказала свою результативность при изучении различных информационных потоков. Знак как свернутая система знания – очень экономное средство, способное мгновенно отослать наше сознание к определенному предмету или идее. Данное качество знаков и знаковых систем определяется их кумулятивным характером, которое вытекает из присущей закономерности: элементы нового знания в них способны соотноситься и эффективно аккумулироваться с уже накопленными знаниями (информацией) и получать соответствующее осмысление.

Эффективность кумулятивного свойства знака объясняется существующей асимметрией между его «планом выражения» и «планом содержания», зачастую их существенной разномасштабностью.

Ведущий белорусский семиотик Н.Б. Мечковская поясняет это следующим образом: «План выражения – это отнюдь не всегда «оболочка» или «вместилище» содержания, часто это просто «метки», «ярлычок», «репрезентативная малость», пусть свернутая и концентрированная, однако в сопоставлении с означаемым, с тем, на что указывает метка, – это всегда «малость» (сравните означаемое и означаемое в государственном флаге и гербе). С точки зрения «техники» и «экономики» информационно-семиотических процессов обязательная и сущностная «экономность» знака, то есть способность

выразить или репрезентировать «большое» через «малое», – это его ценное свойство» [1, с. 23-24].

Базовая дисциплина «История искусств», предназначенная для студентов творческих специальностей, в частности, дизайнеров, включает в себя необъятный по своему объему информационный поток знаний – практически всю историю развития изобразительного искусства, начиная с древности и заканчивая началом XXI века, и близких ему по своим морфологическим признакам архитектонических искусств (архитектура, декоративно-прикладное искусство, дизайн), причем дифференцированных по художественным эпохам, стилям, направлениям, национальным школам, отдельным персоналиям, на изучение которых может уйти вся жизнь, что могут себе позволить только специалисты-искусствоведы. Ценное свойство семиотики репрезентировать «большое» через «малое» способствует созданию иного принципа организации изучения искусства, позволяющего рассматривать и осмысливать онтологию и метафизику предмета, уйдя, с одной стороны, от его содержательной бесконечности и избегнув, с другой стороны, сведения изучения (сверхсложной!) сферы искусства к излишней схематизации, редуцированию и нарушению целостности художественных произведений. Достигнуть подобной цели можно в том случае, если семиотику вместе с присущим ей аутентичным исследовательским инструментарием самым органичным образом совместить с традиционными аналитическими практиками, сложившимися в области изучения искусства (формально-стилистическими, историко-типологическими и др.). Результатом такого синтеза становится открытие новых путей в обучении новых измерений и граней в постижении искусства.

Важнейшей эвристической позицией здесь является обнаружение в объектах архитектуры и предметах материального мира, рассматриваемых как пространство жизни знаков и символов, глубинных смыслов и идей, которые при ином другом рассмотрении не всегда находятся на виду и часто остаются неосознанными. Особенно это касается материальных объектов культуры. Данное обстоятельство объясняется тем, что элементы материальной культуры зачастую создают полную иллюзию тождества объекта и его знака – семиотичность вещи надо еще разглядеть. Российский философ и семиотик А.М. Пятигорский обозначил это явление как «двоичность» вещи, указывая на то, что вещь, наделяясь знаковостью, приобретает семиотическое качество и одновременно сохраняет свою материальную сущность: знак как бы исчезает в предмете, а предмет – в знаке [2, с. 37-38]. Еще выразительнее по этому поводу высказался немецкий философ

Э. Кассирер, назвав материальное и духовно-смысловое начало материального объекта одновременно «неслиянным и нераздельным», «стабильным и динамичным», «единым и многим» [3, с. 420]. Архитектурное сооружение или вещь предметного обихода в своей материальной сущности остаются неизменными, стабильными, тождественными сами себе. Однако означиваясь, они начинают приобретать качества «одухотворенного пространства» и наделяться динамическими функциями. Художники, обладающие по сути своего творчества семиотическим даром, при изображении предметного мира в живописи, раскрывают в первую очередь его духовно-смысловую сущность. В. Кандинский, анализируя творчество художника П. Сезанна, замечает: «Он умел из чайной чашки создать одушевленное существо или, вернее сказать, увидеть существо этой чашки. Он поднимает «nature morte» до той высоты, где внешне «мертвые» вещи становятся внутренне живыми. Он трактует эти вещи так же, как человека, ибо обладает даром всюду видеть внутреннюю жизнь» [4, с. 48].

Предметы материально-художественной культуры, понимаемые семиотически, начинают осмысливаться и определяться не только с точки зрения формально-материальных признаков, но и приобретать ярко выраженную социальную, идеологическую, нравственную, религиозную, эстетическую и другую атрибутику. В этом качестве объекты материально-художественной культуры с самого начала их появления накапливали символические характеристики и начинали играть важную роль в религиозно-культовых обрядах, ритуалах, церемониях и праздниках. В дальнейшем их семиотические функции становятся еще более обширными и разнообразными и проявляют себя практически во всех процессах человеческой жизнедеятельности: от повседневной жизни, трудовых действий и политики до сфер искусства и спорта. Иными словами, в основе материальной вещи, увиденной в качестве знака, лежит пережитой, преломленный человеческими ощущениями и эмоциями опыт, который, с одной стороны, формируется из общих впечатлений социальной и культурной действительности человечества в целом, а с другой стороны, из индивидуальной судьбы каждого конкретного человека. Отсюда вытекает еще одно ключевое свойство знаков материально-художественной среды: единство в их семантическом наполнении объективной картины и личного переживания. Это означает, что знаки материальных вещей, существующие как модель и реальность очеловеченного мира, не могут быть исчерпаны общезначимой рациональной логикой. «Все это носит и личностный характер – дает

представление о личности», – замечает французский социолог и философ Ж. Бодрийяр в своей книге «Система вещей» [5, с. 11]. Данное свойство его соотечественник Р. Барт назвал «воображением знака», вводя это понятие для обозначения постоянных изменений общественного и культурного опыта, на основе которого индивид переживает знак. Пережитой опыт, отраженный в содержании знака, поясняет Барт, формируется из общих впечатлений социальной и культурной действительности, воспринимается и переживается в соответствии с личностными установками каждого конкретного человека [6, с. 44].

Семиотическая действительность, таким образом, оказывается не столько внешним к человеку инструментом или посредником в познании мира, истории и культуры, сколько важнейшим элементом мироощущения и мировоззрения самого человека, всегда переживающего историю и культуру как «мне открывшиеся» и как «мою историю» и «мою культуру». Истину надо услышать из собственных уст – лишь тогда она становится твоей истиной и твоим знанием. В семиотически познанной культурно-исторической объективной действительности живет личностный образ мира. Знак неизбежно сочетает в себе интересубъективную реальность внешнего мира и субъективность личностного опыта. Именно данное качество знака позволяет проникать через мир материальной культуры в непосредственное, человеческое (культурно-антропологическое) содержание окружающей действительности.

По логике проведенного выше рассуждения, ценность изучения объектов материально-художественной культуры в формате их семиотических закономерностей заключается в том, что подобный взгляд на вещи позволяет студентам-творцам увидеть, во-первых, смысловую базу процессов функционирования произведений искусства и материальных артефактов в целом, во-вторых, осваивая специфические средства смыслообразования и смысловыражения последних, вести их в собственном творчестве к поискам «личностного образа мира».

Семиотический подход к изучению сферы искусства и материальной культуры особенно важен для тех, кто осваивает профессию коммуникативного дизайна. По сути, всё, что создается дизайнером этого профиля, имеет знаковое содержание. Логотипы фирм или корпораций – полноценные знаковые системы – в концентрированном виде отражают обширный пласт деятельности этих организаций, которые, свертываясь в минималистски выразительные визуальные знаки-образы, присутствуют затем

в названии их фирм, размещаются на визитных карточках персонала, деловой документации, упаковке, фирменной одежде, транспорте, наружной рекламе и т.п. Что касается непосредственно рекламы, органичной частью которой является визуальный образ, то она также в значительной степени есть продукция семиотики. Сам процесс проектирования несет в себе значительную семиотическую нагрузку. На основе проектной работы создаются отдельные архитектурные сооружения, целые комплексы и города, в том числе и продукция художественной и дизайнерской деятельности. Все это, прежде чем быть реализованным, подается в знаковой оболочке. Семиотический подход в подобном контексте следует рассматривать как необходимую теоретическую базу для формирования проектно-информационной компетенции будущих художников, архитекторов и дизайнеров. Существенным здесь представляется изучение знаково-символических функций и их влияния на процессы формо- и цветообразования, формирования пространственно-временных характеристик художественных, архитектурных и дизайнерских объектов.

Хорошо известно, что любая наука начинается с теории, а заканчивается практикой, поэтому наиболее плодотворным представляется изучение данной дисциплины (особенно для студентов-творцов) в неразрывной связи теоретической компоненты с художественной конкретикой и практикой. Акцентирование на подобном методе обучения позволяет студентам освоить как базовый курс истории искусств, так и приобрести полноценный рабочий инструментарий, способствующий успешному выполнению собственной творческой работы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Мечковская, М.Б. Семиотика: Язык. Природа. Культура: курс лекций: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / М.Б. Мечковская. – М.: Академия, 2004. – 344 с.
2. Пятигорский, А.М. Избранные труды / А.М. Пятигорский. – М.: Яз. русской культуры, 1996. – 590 с.
3. Кассирер, Э. Избранное. Опыт о человеке / Э. Кассирер. – М.: Гардарика, 1998. – 779 с.
4. Кандинский, В. О духовном в искусстве / В. Кандинский. – Берн: Изд. Международного литературного содружества, 1967. – 160 с.
5. Бодрийяр, Ж. Система вещей / Ж. Бодрийяр. – М.: Рудомино, 2001. – 218 с.
6. Барт, Р. Избранные работы. Семиотика. Поэтика / Р. Барт. – М.: Прогресс, 1994. – 615 с.

Телюк Н.А.

Белорусский государственный университет, г. Минск

СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ГУМАНИТАРНО-ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Не хитрое дело – попасть
ногой в проложенный
след: гораздо труднее
прокладывать путь самому.
Я. Колас*

В настоящее время проблема взаимодействия человека и природы приобретает особую актуальность. Как показали многочисленные исследования, проводившиеся под эгидой ЮНЕСКО, Римского клуба и других международных организаций, техногенная культура, утверждающая антропоцентристское сознание, исчерпала себя. Возможность устойчивого развития, преодоления глобального экологического кризиса биосферы во многом зависит от системы образования и образованности жителей планеты.

В этих условиях все большее значение «приобретает «глобальное образование», рассматривающее мировые процессы с точки зрения общечеловеческих интересов, и ориентированное на необходимость и возможность международного сотрудничества. Это образование, направленное на формирование глобально ориентированной личности, с целостным видением окружающего мира» [1]. Глобальное образование неразрывно связано с необходимостью глобального воспитания, которое ставит экологические вопросы в центр образовательного процесса на всех уровнях, начиная с дошкольного и заканчивая вузовским [2]. «...Наше выживание, защита окружающей среды могут оказаться лишь абстрактными понятиями, если мы не внушим каждому... простую и убедительную мысль: люди — это часть природы, мы должны любить наши деревья и реки, пашни и леса, как мы любим саму жизнь» [3]. Согласно Концепции устойчивого развития Республики Беларусь, для обеспечения равенства возможностей и сохранения окружающей среды для настоящих и будущих поколений требуется экологизация экономики, переход к новой ступени материальной культуры, совместимой и сбалансированной с природно-ресурсным потенциалом. Принцип экологического императива предусматривает первичность целей экоразвития по отношению к экономическим. До настоящего времени

главное внимание экологического образования сосредотачивалось на природоохранных проблемах, однако такой подход не является эффективным – кризисные явления социоприродной среды остаются по-прежнему без решения. В этих условиях все больше исследователей обращаются к проблеме интегрированного эколого-гуманитарного образования, образования в контексте экологической культуры.

Экологическая культура – это уровень восприятия людьми природы, окружающего мира и оценка своего положения во вселенной, отношение человека к миру. Экологическая культура, под которой понимают весь комплекс навыков бытия в контакте с окружающей средой, является высшей стадией экологизации сознания. Существует ряд негативных факторов препятствующих формированию экологического сознания среди них: сравнительно короткая история его формирования и становления; стихийность формирования (за частую под давлением определенных социальных кругов в угоду экономической выгоде); экологическая идеология встречает определенное сопротивление, так как должна преодолевать антропоцентризм, свойственный практически всем идеологиям; отсутствие системности экологического образования; отсутствие экологического базиса в школьном образовании; фрагментарный подход к экологическому образованию и воспитанию [4].

Безусловно, в условиях слабой экологизации учебного процесса в школах (2 часа в неделю факультативных занятий по экологии (существуют не в каждой школе)), низкого уровня экологических ценностей в обществе, не совершенства существующих образовательных моделей, экологическая культура не может быть сформирована в полном объеме.

Именно поэтому, как нам кажется, является чрезвычайно актуальной проблема интеграции экологического и гуманитарного образования. Такая интеграция позволит решить социально-экологических проблем соединить с решением других как глобальных, так и иных проблем. Идею интеграции необходимо отразить в самой системе образования. «В этом один из принципов ориентированной на цели устойчивого развития системы образования. Это касается, прежде всего, все большего включения в социально-гуманитарное образование основ и элементов экологического образования и развертывание гуманитарно-экологической проблематики» [5].

«Процессы интеграции содержания образования, имеющие целью становление целостной картины, образа мира у человека, формирования его экологической культуры, обоснованы не только междисциплинарным характером экологии как науки, но и самой

логикой развития научной картины мира» [6]. Новая ситуация приводит к возникновению и новых «синтетических» научных направлений, таких как экобиология, медицинская география, средовое здоровье, экологическая этика, биосферная этика, биофилософия, экологическая медицина, культурная экология, философия экологии и т.п.

Этими идеями руководствуются ЮНЕСКО, ЮНЕП и другие международные организации, которые связывают энвайронментальное образование с идеями и практикой перехода на модель экологобезопасного устойчивого развития.

Во многих зарубежных странах, у наших ближайших соседей – в России предпринимаются в этом направлении значительные усилия. Так «Указом Президента Российской Федерации «О государственной стратегии Российской Федерации по охране окружающей среды и обеспечению устойчивого развития» (1997 г.) в качестве одного из важнейших направлений государственной политики в области экологии намечено развитие экологического образования и воспитания. Постановлением Правительства создан Межведомственный совет по экологическому образованию. Государственная Дума в первом чтении приняла Федеральный закон «О государственной политике в области экологического образования» [5]. Вместе с социально-гуманитарным образованием экологическое образование в современных условиях призвано способствовать формированию у людей нового экологического сознания, помогать им в усвоении таких ценностей, профессиональных знаний и навыков, которые содействовали бы выходу из экологического кризиса и движению общества по пути устойчивого развития. Для реализации этих целей открываются Гуманитарно-экологические институты, разрабатываются и внедряются эколого-гуманитарные технологии.

К сожалению, сокращение сроков получения высшего образования у нас в республике, повлекшее изменение программ высшего образования первой ступени фактически не оставило возможности для интеграционных процессов. В настоящее время исключены из программ курс «Основы современного естествознания», призванный сокращать разрыв естественнонаучного и гуманитарного полюсов культуры, курс «Основы экологии», знакомящий студентов с основами функционирования нашего общего дома - биосферы. В современных программах важнейшим вопросам экологической безопасности существования человека в стремительно меняющемся в худшую сторону природном окружении в образовательных программах студентов – гуманитарием отводится не более 4 часов в рамках

интегрального курса «Безопасность жизнедеятельности». Такое положение дел нельзя считать удовлетворительным.

Таким образом, настоящее экологическое образование невозможно только на основе ознакомления студентов гуманитарного профиля элементами экологии как биологизированной науки. Оно предполагает связь и взаимодействие с полноценным социальным, гуманитарным и естественнонаучным образованием при условии их глубокой экологизации. Трансформация современной квантово-релятивистской картины мира в синергетическую подразумевает трансформацию образовательной системы и необходимость формирования экологической культуры, центральным понятием которой является формирование экологической картины мира. Возникает острая необходимость разработки и внедрения технологий, которые бы обеспечили экологизацию образования, формирование человека экологической эпохи, экологическую культуру общества и личности. Требуется глубокое преобразование педагогической науки и образовательной практики.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гришаева, Ю.М. Проявления экологической культуры личности в мировоззрении студентов гуманитарного вуза / Ю.М. Гришаева // Вестник МГГУ: СЭГ. 2011. № 1–2011. с. 96–104.
2. Тюмасева, З.И., Словарь-справочник современного общего образования / З.И. Тюмасева, Е.Н. Богданов, Н.П. Щербак –. СПб., 2004. С. 255.
3. Интернет ресурс // <http://ecology-portal.ru/publ/15-1-0-556>
4. Телюк, Н.А. Проблемы формирования экологической культуры. / Медико-социальная экология личности состояние и перспективы. (Материалы V международной научной конференции.) Минск, 2-3 апреля 2010 г. с. 77-80.
5. Интернет ресурс // <http://ecogeo.info/publications/2>
6. Интернет ресурс // <http://childpsy.ru/dissertations/id/19566.php>

Усовская Э.А.

Белорусский государственный университет, Минск

СОЦИАЛЬНОЕ ПАРТНЕРСТВО В СТРУКТУРЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ БЕЛАРУСИ

Вызовы и реалии современной цивилизации диктуют необходимость трансформации разных сторон культуры и общества, в том числе и системы образования. Одна из таких реалий – интеграция и интернационализация образования, выработка общих стандартов обучения и подготовки специалистов. При этом национальная система должна сохранять собственные отличительные особенности.

Равновесное, оптимальное сочетание универсализации и национальной специфики образования сохранить непросто. Не всегда легко определить и уровень качества предоставляемых образовательных услуг. В то же время к настоящему времени в рамках Болонской системы выработан механизм партнерства и экспертных сообществ, позволяющих выявить как положительные результаты функционирования и развития системы образования, так и ее недостатки.

Система партнерства основывается на идеях солидарности, актуальных во второй половине XX в., особенно в 1960–1970-х гг. в период активизации социальных движений. Она предусматривает сглаживание социальных противоречий в разных сферах жизни общества и культуре, в том числе в образовании, которое основывается на принципах доступности и всеобщности.

К настоящему времени в мире сложились три основные модели социального партнерства в образовании [3].

1. Государство не играет существенной роли или она незначительна. Социальными партнерами являются преимущественно местные органы власти, организации, осуществляющие само обучение и организации, представляющие интересы предприятий. Участие профсоюзов невелико. Примером является Великобритания.

2. Государство планирует и организует высшее профессиональное образование, обучение и управление им. Социальные партнеры совместно с правительством принимают как формальное, так и не формальное участие в планировании, реализации и контроле, а иногда и финансировании новых направлений и специальностей образования (Франция).

3. Государство определяет общие направления деятельности частных компаний и организаций в сфере образования (Германия, Дания, Нидерланды).

Несмотря на отличия моделей друг от друга, они имеют много общего – единую платформу взаимодействия между государственными и негосударственными структурами, достаточно большую самостоятельность учреждений образования. Существенной является и та роль, которую играют в подготовке квалифицированных кадров потенциальные работодатели, а также их взаимодействие с государственными органами. Так, в Германии, Нидерландах и других странах государство предоставляет субсидии и льготы тем предприятиям и организациям, которые предоставляют рабочие места будущим выпускникам. Еще одной формой партнерства является создание совместных учебных фондов.

Укреплению сотрудничества между партнерами в странах Западной Европы способствует создание совместных органов и структур на национальном и региональном уровнях, на уровне отраслей экономики, культурных индустрий. Примером может служить создание во Франции Постоянной комиссии Национального совета по управлению профессиональным обучением.

Система партнерства в области образования Беларуси является одной из форм социального партнерства, начало которой было положено Указом Президента Республики Беларусь № 278 «О развитии социального партнерства в Республике Беларусь» 15 июля 1995 г. Белорусская модель основывается на принципе трипартизма, предполагающем участие трех партнеров (работник, работодатель и государство) в формировании норм и правил регулирования социально-трудовых отношений.

Модель системы партнерства в сфере образования является своего рода репрезентацией социального партнерства в целом и отражает позицию трипартизма. В системе образования она выглядит как взаимодействие учреждений образования с государством и общественными объединениями. На наш взгляд, белорусское национальное партнерство в образовании тяготеет ко второй модели.

В Кодексе Республики Беларусь об образовании зафиксированы основные принципы, на которых должна базироваться система управления в сфере образования (Глава 11 «Управление в сфере образования», включает в себя статьи 105 – 117). Здесь декларируются принципы «законности, демократии, гласности, учета общественного мнения и системности управления образованием» (п. 2) [2].

Так называемый общественный характер управления образованием в Кодексе закрепляется в режиме возможности. Это значит, что создание общественных объединений в сфере образования не обязательно. Обязательным своего рода общественным органом является Республиканский совет ректоров, порядок деятельности которого определяется Президентом, а решения Совета носят рекомендательный характер. Тем самым общественное управление в сфере образования направляется и корректируется государством.

Одной из действенных форм социального партнерства в образовании являются экспертные сообщества. Несмотря на ряд сложностей в формировании и развитии экспертной среды, современная модель партнерства уточняется и расширяется исходя из требований общеевропейской и мировой системы образования. Об этом свидетельствует переход на модульную систему обучения, которая относится к предметам социогуманитарного цикла; появление

магистратуры с практическим профилем обучения (практико-ориентированная); включение в учебные планы курсовых проектов (а не только курсовых работ); возможности расширения высшими учебными заведениями прав вариации предметов в блоке «компонент учреждения высшего образования» типового учебного плана; реализация вузами целого ряда международных программ Темпус, Эразмус Мундус, Старт ап, Сократ и др.

Показателем расширения экспертных площадок является интернационализация образования в Беларуси. В целом она предполагает развитие разных форм международного сотрудничества [1, с. 6–7]:

1. индивидуальная мобильность студентов и профессорско-преподавательского состава в образовательных целях. Она включает участие студентов в разных образовательных программах, обучение в магистратуре, стажировки. Мобильность преподавателей заключается в повышении квалификации за счет стажировок в зарубежные вузы и организации, в чтении лекций, проведении мастер-классов и т.п.;

2. мобильность образовательных программ и институциональная мобильность; формирование новых образовательных стандартов и образовательных программ. Включает постоянное совершенствование образовательных программ с целью непрерывного обновления знаний. Каждые четыре года в Беларуси принимаются новые типовые учебные планы, соответствующие новым стандартам. С одной стороны, это позволяет включать в содержание образования инновационные стратегии, предметы, соответствующие актуальным потребностям общества, отражать перемены, произошедшие в социокультурном пространстве, экономике и т.д. С другой – «привязанность» вузов к так называемым базовым вузам, зависимость от разрабатываемых ими стандартов, планов и программ сдерживает инициативность, креативность подчиняющихся им высших учебных заведений. В то же время формирование партнерства в виде УМО (учебно-методические объединения) создает платформу для сотрудничества между вузами, осуществляющими подготовку специалистов одного профиля специальности, что способствует созданию совместного экспертного пространства. В УМО входят представители разных вузов и общественных структур, принимающих совместные решения в том числе и по разработке образовательных стандартов, типовых учебных планов и программ. В то же время нередко «сторонние» члены, т.е. не относящиеся к базовому вузу, фактически не влияют на принятие тех или иных решений: их либо не приглашают, либо не прислушиваются к их мнению. Вполне очевидно, что это снижает

уровень партнерства, не способствует вынесению объективной экспертной оценки по актуальным вопросам образования;

3. интеграция в учебные программы международного измерения и образовательных стандартов. Международный опыт, несмотря на то, что Беларусь официально не включена в Болонский процесс, в той или иной степени инкорпорирован в национальные образовательные программы и стандарты;

4. институциональное партнерство: создание стратегических образовательных объединений. Помимо стандартных форм партнерства, в систему образования Беларуси постепенно проникают и новые формы межвузовских соглашений: взаимное признание программ, франчайзинг, выполнение совместных программ.

Как видим, существенным отличием модели национального партнерства в сфере высшего образования и экспертного сообщества является невысокий уровень обратной связи между ее участниками, и, наоборот, высокий уровень регулирования образовательного процесса со стороны государства.

Решение проблемы обратной коммуникации между вузами, студентами, выпускниками вузов, предприятиями и организациями возможно с помощью мониторинга рынка труда; прогнозирования спроса и предложения на рынке образовательных услуг; определения направлений и содержания востребованных специальностей и специализаций; разработки и внедрении программ обучения и требований к оценке качества подготовки студентов; создания баз практики, прохождения практики на предприятии, компании с последующим трудоустройством; предоставления вузам более широкой автономии; снижения бумажного потока документации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Демчук, М.И. Интернационализация высшего образования в контексте зарубежного опыта / М.И. Демчук [и др.] – Минск: РИВШ, 2012. – 124 с.
2. Кодекс Республики Беларусь об образовании. [Электронный ресурс]. Режим доступа: pravo.by.
3. Олейникова, О.Н. Социальное партнерство в сфере профессионального образования / О.Н. Олейникова, А.А. Муравьевна [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://edu.rssp.ru/site.xp.html>].

Ушакова Н.В., Курчева Е.П.

Белорусский государственный университет, Минск

ИНСТИТУТ КУРАТОРОВ В СОВРЕМЕННОЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Сегодня главной целью образования становится формирование профессионально и социально компетентной личности, способной к творчеству и самоопределению в условиях меняющегося мира, обладающей развитым чувством ответственности и стремлением к созиданию. Профессиональные знания, умения и навыки сами по себе являются лишь инструментом, способным принести обществу и человечеству в целом как пользу, так и вред в зависимости от того, каковы нравственные качества профессионала.

Современный студент представляет собой весьма противоречивую личность: с одной стороны, он под влиянием демократизации общества стал намного свободнее и независимее, а с другой – его общеобразовательная подготовка и культурный уровень резко снизились. Это чаще всего и заводит его в тупик с самого начала учебы. Еще многого не понимая, он с легкостью пропускает лекции и даже практические занятия. Поэтому одна из самых важных и первоочередных задач куратора – убедить студента, что на сегодняшний день самое главное для него – учеба. Необходимо именно на первых курсах пробудить у студентов интерес к учебе: для этого им надо показать интересные стороны как отдельных предметов, так и будущей специальности в целом.

Но нельзя сводить кураторство только к контролю за успеваемостью и посещаемостью студентов. Во-первых, надо помочь студентам адаптироваться в условиях нового для них студенческого быта. Опыт общения с первокурсниками показывает, что, в основном, вчерашние школьники не умеют пользоваться библиотекой (каталогами, справочно-библиографическим аппаратом и т.д.); не умеют записывать лекции, конспектировать литературу, готовиться к семинарам; вылетев из-под родительского крыла, не умеют жить в общежитии (совместно вести быт, распределять бюджет и т.д.). Во-вторых, молодые люди не всегда могут правильно распределить время для учебы и других дел; не сразу могут сориентироваться в многогранной жизни вуза (кружках, секциях, клубах, общественных организациях и т.п.). В-третьих, нужно

«сплотить» группу. Дружный коллектив – большая удача и для самих студентов, и для деканатов.

Институт кураторов является ключевой структурой в системе воспитательной работы вуза, реализующий программу воспитания студенчества с целью формирования у учащихся активной социальной позиции, гражданского самосознания, развития общей культуры и профессионально-трудовых навыков.

Другими словами, куратор академической группы прикреплен к конкретной учебной группе не просто с целью внешнего наблюдения и контроля за ходом учебной и внеучебной деятельности обучающихся, но именно как активный участник образовательного процесса, оказывающий посильную и необходимую помощь в решении организационных, информационных, педагогических, социально-психологических и многих других задач.

Куратор в высшем учебном заведении это преподаватель-воспитатель, который не только наблюдает за обучением студентов, но и активно вовлекает их в воспитательно-образовательный процесс, используя систему взаимоотношений, основанную на сотрудничестве и партнерстве.

Роль куратора в воспитании студентов важна и ответственна. Именно от куратора зависит, каким будет студенческий коллектив, насколько эффективно пройдет адаптация студентов в вузе, насколько будет реализована их моральная и материальная защищенность, как будут соблюдены права студентов и как они будут выполнять свои обязанности.

Спектр функциональных обязанностей куратора студенческой группы достаточно обширен. Приведем пример классификации кураторов, разработанной В.П. Зелеевой [3], которая отражает доминирующий вид помощи, реализуемый в деятельности куратора.

1) Куратор-«информатор» ставит своей основной функцией своевременную подачу информации группе, но не вникает в жизнь группы, считая студентов достаточно самостоятельными.

2) Куратор-«организатор» считает необходимым налаживание тесных контактов в группе с помощью каких-либо внеучебных мероприятий, в свои обязанности включает участие старосты, чувствует ответственность за происходящие конфликты в группе и старается включаться в их разрешение.

3) Куратор-«психотерапевт» близко воспринимает проблемы студентов, готов выслушать их откровения, поддержать их, старается помочь советом, оказать психологическую поддержку.

4) Куратор-«родитель» берет на себя родительскую роль и заботу о студентах. Он излишне контролирует, нередко лишает инициативы, берет на себя ответственность в решении личных проблем студентов.

5) Куратор-«приятель» заинтересован в том, чем живет группа, участвует во многих групповых мероприятиях. Студенты принимают куратора как члена группы, уважают его, но отсутствие дистанции может привести к тому, что в критических ситуациях куратору трудно предъявить требования.

6) Куратор-«беззаботный студент» не считает нужным выполнять какие-либо обязанности, нечетко представляет круг своих полномочий. Он только формально считается куратором, нередко не имеет понятия, чем живет группа.

7) Куратор-«администратор» основной своей задачей, с одной стороны, ставит информирование администрации факультета, вуза о пропусках занятий студентами, а с другой – передает студентам требования деканата. Он формально выполняет контролирующую функцию.

В каждом из этих типов превалирует одна черта, а для эффективной работы куратора важно оптимальное сочетание всех функций: информационной, социализирующей, психотерапевтической, организационно-коммуникативной, контролирующей, коррекционной, организаторской. Основной вид деятельности, которую осуществляет куратор студенческой группы в совокупности вышеобозначенных функций, на наш взгляд, подразумевает психолого-педагогическое сопровождение, в понимании которого мы солидарны с Е. Б. Манузиной [4]. Психолого-педагогическое сопровождение – это система профессиональной деятельности, направленной на создание психолого-педагогических условий для успешного обучения, воспитания и профессионально-личностного развития студента в ситуации взаимодействия его с разными участниками образовательного процесса в вузе.

Одна из главных задач куратора - помочь студентам 1 и 2 курсов быстро и безболезненно адаптироваться к студенческой жизни, научиться ориентироваться в своих правах и обязанностях, познакомиться с организацией учебного и внеучебного процесса в вузе, сплотить коллектив и создать благоприятный микроклимат в группе.

Очевидно, что сегодня резко возрастает роль кураторов академических групп, особенно на младших курсах. В столь тонком деле как воспитание вряд ли существуют готовые рецепты. Стили и формы работы преподавателей во многом зависят от их опыта, авторитета, характера. Но ясно одно: хороших результатов куратор

может добиться только при каждодневной, добросовестной работе, а также при индивидуальном подходе к каждому студенту.

Традиционно со студентами младших курсов проводятся кураторские часы по следующей тематике:

- Ознакомление с основными положениями о кредитно-рейтинговой системе.
- Права и обязанности студентов.
- Адаптация к новым условиям учебной деятельности.
- Изучение интересов студентов (на основе анкетирования).
- Наша Родина – Беларусь.
- Об учении с увлечением.
- Мое свободное время.
- Правильная организация режима дня - залог успешной учебы.
- Как правильно организовать самоподготовку к занятиям.
- О вреде табака, алкоголя и наркотиков.
- Наша профессия: вчера, сегодня, завтра.
- Культура поведения на каждый день.
- О подготовке к сессии.
- Государственная молодежная политика РБ.
- Религиозные конфессии и секты в РБ.
- Эстетика внешнего вида студента вуза.

Воспитательная деятельность куратора охватывает самые разные направления: вопросы успеваемости и посещаемости, подготовка к сессии, помощь в сессионный период и анализ результатов сессии, работа с родителями студентов, информирование о проведении различных мероприятий, акций, конкурсов, научных конференций и т.п., помощь в организации различных коллективных дел, социально-психологическая поддержка и т.д. Решая ключевые задачи организационно-методического, социально-психологического, педагогического характера, куратор выступает в качестве посредника между руководством факультета и студенческой группой, между вузом и семьей студента, между педагогическим коллективом и студенческим.

Немало делают кураторы для всестороннего культурного развития студентов. Они открывают новые таланты, которые пополняют наши творческие коллективы, помогают и подсказывают студентам как интересно и с пользой провести свободное время. С помощью кураторов проводятся экскурсии по Минску и его окрестностям, посещение музеев, выставок, театров, концертных залов.

Педагогическая поддержка, осуществляемая куратором, направлена на развитие нравственного потенциала студента, способствует повышению его профессиональной творческой активности и креативности. Куратор обязан профессионально обеспечивать развитие качеств человека, учить студента осмысленно видеть себя и свои собственные жизненные ситуации, анализировать их с точки зрения желаний, стремлений и возможностей. Куратор должен четко представлять пути формирования инициативности студента, чтобы воспользоваться результатами активной деятельности для всестороннего развития личности студента.

Оптимизация качества жизни студентов представляет собой процесс, в котором осуществляется система воспитания, в том числе, система кураторства, если качество жизни студентов становится осознаваемой самими студентами. Оптимизация качества жизни студентов включает целый комплекс мероприятий, поскольку направлена на создание благоприятных условий для студентов и их поддержку на протяжении всего курса обучения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бабанский, Ю.К. Педагогика. – М.: Просвещение, 1988.
2. Теория и практика воспитательных систем / под ред. Л. И. Новиковой. М., 1993.
3. Зелева В.П. Совершенствование работы кураторов студенческих групп на диагностической основе. Казань, 2002.
4. Манузина Е.Б. Педагогическое сопровождение студентов в образовательных учреждениях высшего профессионального образования // Вестн. Томского гос. пед. ун-та (Tomsk State Pedagogical University Bulletin). 2011. Вып. 1 (103). с. 110.

*Янушевич И.И.
Белорусский государственный университет, Минск*

АГИТАЦИОННО-ПРОПАГАНДИСТСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ АТЕИСТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В БССР (1937-1941 гг.)

Коренные перемены в политической и социально-экономической жизни граждан Российской империи после ноября 1917 г. глубоко затронули духовный мир человека. Ломка государственного устройства требовала соответствующего агитационно-пропагандистского сопровождения. Население подлежало перевоспитанию с целью преодоления в себе старорежимных привычек. Материалистическое мировоззрение должно было стать залогом отторжения традиционных

ценностей, отрыва от христианской культуры. Для решения столь масштабной задачи возникла необходимость создания и поддержания в работоспособном состоянии системы идеологического воздействия на население.

Значительное усиление антирелигиозной работы наметилось в 1937 г. Главным образом это было связано с решениями КП(б)Б по организации антирелигиозной работы. Основанием стали решения февральско-мартовского пленума ЦК ВКП(б) 1937 г., указавшего на «политическую близорукость», и последовавшей за ним волны «изъятия граждан». Результаты переписи населения 1937 г. выявили высокий уровень религиозности населения. Около 57% или около 90 млн. граждан даже при угрозе всевозможных санкций записались верующими. «Религиозным дурманом» были «поражены» практически все слои социалистического общества. Несмотря на то, что результаты переписи сразу же были засекречены, на местах представляли расклад сил. Например, в Дрибинском районе при сборе подписей за открытие церкви из 1068 подписей 303 были от людей младше 30 лет [1. л. 370]. Стала очевидной ошибочность определения уровня религиозности граждан наличием официально действующих молитвенных зданий, внешних атрибутов причастности к культу, зарегистрированных священнослужителей, зафиксированных исполнений религиозных обрядов. С учетом массового силового закрытия храмов, изъятия клира, глумления над участниками культовых практик внешне картина выглядела вроде бы на достаточном для самоуспокоения уровне. На самом деле ситуация была вредна как для агитационно-пропагандистской работы, так и для духовно-нравственного состояния общества. На это неоднократно указывалось комиссией по делам культов при ЦИК СССР: «Религиозность населения административно загнана в подполье. Она выливается в тайные формы, ищет выхода и находит сначала в некотором изменении религиозных обрядов и их приспособлении к существующей обстановке, а в последствие в формы организованных нелегальных групп, которые широко используются контрреволюционным элементом для создания контрреволюционных групп фашистского и террористического порядка» [2, л. 110]. Руководство партии и органов НКВД понимали, что проводимая линия по уничтожению организационных основ религиозных организаций оказалась по сути ошибочной и бесперспективной. «Изъять» большое количество граждан было нереально, а с учетом демографической ситуации и недостатка рабочей силы и не выгодно. Однако вопрос необходимо было решать ближайшей перспективе. С целью локализации влияния радикальных верующих НКВД БССР предложил

план: «К/р церковный элемент, используя отсутствие действующих церквей, проводит усиленную антисоветскую агитацию среди отсталого слоя населения, истолковывая в антисоветском духе политику партии и советской власти в части свободного отправления религиозных обрядов и тянут верующих в подполье. Вследствие этого и для быстрого нанесения оперативного удара по антисоветскому церковному активу и для антирелигиозного разложения отсталых религиозных масс, считаем необходимым допустить возобновление служб в ряде церквей (10–12), которые не функционируют и вопрос о закрытии которых не подымался» [3, л. 76-77].

В дополнение к своему предложению Народный комиссар внутренних дел БССР майор госбезопасности Наседкин в докладной в ЦК КП(б)Б указывал на необходимость усиления антирелигиозной работы всей системой агит-пропа. Власти были не в состоянии охватить квалифицированными лекторами и способными к организации антирелигиозной работы кадрами все население. С учетом показателей религиозности представляется, что главной задачей была локализация активных форм проявления недовольства антирелигиозной политикой государства. Возникла необходимость координации действий властных структур. На агитаторов и пропагандистов ложилась задача разъяснения гражданам контрреволюционной сущности и отсталости участников несанкционированных действий. Однако решение вопроса об опережении самих действий религиозного характера было практически не выполнимо. Постфактум собирались ударные группы, которые организовали информационно-разъяснительную работу или подключались и «компетентные органы» «для изъятия» наиболее активных верующих. Проблемой для антирелигиозников стала новая «сталинская конституция». Планируемое полное запрещение любой религиозной деятельности было отвергнуто И. Сталиным. При обсуждении новой редакции он отметил: «Поправка к статье 124-ой проекта Конституции, требующая ее изменения в том направлении, чтобы запретить отправление религиозных обрядов. Я думаю, что эту поправку следует отвергнуть, как не соответствующую духу нашей Конституции» [4, с. 149]. За признанием права на исповедование любой религии последовала волна жалоб на незаконное снятие с регистрации молитвенных зданий и заявлений об открытии и их и официально не закрытых, но и фактически не функционирующих храмов. В этой ситуации пропагандисты обязывались объяснить населению, что, несмотря на дарованную партией «широчайшую демократию», сама по себе мысль об открытии храмов является контрреволюционной. Подпись под заявлением могла значительно усложнить жизнь человека,

особенно если после проведенной профилактической беседы он не соглашался ее отозвать. Однако реально противопоставить что-либо возникшему движению было сложно. Это отмечалось в докладной секретарям ЦК КП(б)Б: «Уже из одного сопоставления подачи заявлений на закрытие (112) и открытие (231) молитвенных домов за 1936 г. явно свидетельствует о значительной активизации церковников и всей слабости нашей антирелигиозной пропаганды в республике. Церковники при организации ходатайства об открытии молитвенных домов проводят более усердную свою «массовую» по существу контрреволюционную работу по одурачиванию трудящихся, нежели наши партийные, комсомольские, профсоюзные и другие организации проводят антирелигиозную, политвоспитательную работу вокруг сбора подписей за закрытие церквей, костелов, синагог» [5, л. 394-395]. Сама процедура проходила не прозрачно. Многие были вынуждены подписываться в силу служебного или семейного положения, а в деревнях вместо разъяснительной работы подписи часто просто фальсифицировались.

Между тем И. Сталин именно информационно-разъяснительную работу в борьбе с религиозными деятелями назвал главной. Выступая в ноябре в 1936 г. с докладом «О проекте Конституции Союза ССР» на Чрезвычайном VIII Всесоюзном съезде Советов при обсуждении редакции новой конституции в плане предоставления священнослужителям избирательных прав Сталин отмечал: «...Говорят, что опасно, так как могут пролезть в верховные органы страны враждебные советской власти элементы, кое-кто из бывших белогвардейцев, кулаков, попов и т.д. Но чего тут собственно бояться? Во-первых, не все бывшие кулаки, белогвардейцы или попы враждебны Советской власти. Во-вторых, если народ кое-где и изберет враждебных людей, то это будет означать, что наша агитационная работа поставлена из рук вон плохо, и мы вполне заслужили такой позор, если же наша агитационная работа будет идти по-большевистски, то народ не пропустит враждебных людей в свои верховные органы...» [4, с. 149]. На это нацеливали решения ЦК КП(б)Б и совещания пропагандистов. В 1938-1939 гг. ситуация постепенно изменяется в сторону систематизации агитационно-пропагандистской работы. Несмотря на имеющиеся проблемы, партийные структуры уже способны были решать серьезные вопросы на идеологическом фронте. Определенное И. Сталиным задание «поднять политическую работу нашей партии на должную высоту, поставив во главу угла задачу политического просвещения и большевистской закалки партийных, советских и хозяйственных кадров» с огромными трудностями, но выполнялось [6,

л. 45]. Партпросвещение приобретало систематический характер. Вузы выпускали профессиональных идеологических работников. Были подготовлены адаптированные учебные программы курсов и кружков, изданы методические материалы. Структурирование позволило ликвидировать дублирование функций. В Минске и Гомеле создавались научно-методические центры. Укрупнение школ политграмоты способствовало качественному росту педсовета. Подготовку коммунистов начали осуществлять в соответствии с их общим уровнем грамотности, исключив возможность перевода из одного кружка в другой в связи с невозможностью освоения программы. Значительное изменение наметилось в составе пропагандистов. Трудно определить профессиональный потенциал разоблаченных НКВД «врагов народа», но приток лекторов-пропагандистов, безусловно, усиливал работу. В систему агит-пропа вливались коммунисты, закончившие специальные курсы по переподготовке.

В целом система политпросвещения вселяла в партийное руководство республики уверенность в успешности антирелигиозной работы. Основываясь на предложениях с мест, информации НКВД, инструктивных письмах ЦС СВБ СССР в республике с 1937 г. начинает реализовываться комплекс антирелигиозных мероприятий, носивших организационный характер по возрождению ячеек СВБ. На базе воссоздаваемой структуры безбожников партийным организациям предстояло вовлечь в антирелигиозную работу как можно большее количество участников. Застрельщиками в этом направлении должна была стать социально-активная часть общества. Учителя, врачи, инженерно-технические работники, коммунсты и комсомольцы своим примером критического отношения к религии и церкви могли воздействовать на население. Опорные пункты антирелигиозной работы сосредотачивались в школах, избах-читальнях, клубах. Для подготовки пропагандистов организовывались специальные курсы, через которые только в 1940 г. прошло 103 слушателя. В том же году была создана внештатная лекторская группа в количестве 75 человек из наиболее подготовленных научных работников. При Президиуме Академии наук БССР во главе с академиком С.Я. Вольфсоном была создана группа атеизма, на которую возлагалась задача по совершенствованию научно-методической базы атеистической работы. Предполагалась подготовка и издание научно-популярных брошюр для агитаторов и пропагандистов. Главной антирелигиозной формой становится индивидуальная работа атеистов с верующими родителями учащихся. Материалы выступлений рецензируются ведущими белорусскими учеными. Лекторская группа ЦС СВБ БССР только за 1940 г. прочитала

803 лекции из них 526 в западных областях, охватив около 72 тысяч слушателей [7, л. 25].

Проведенное исследование показывает, что сложность поставленных партийным руководством перед агитационно-пропагандистским корпусом задач была не соизмерена имеющимся ресурсам. Для формирования более эффективной системы антирелигиозной работы необходимо было укрепить кадровый потенциал, создать систему государственного финансирования Союза воинствующих безбожников и обеспечить действенное участие в процессе атеистического воспитания социально-активных слоев населения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Национальный архив Республики Беларусь (НА РБ). Ф. 4п. – Оп.1. – Д. – 12099.
2. Государственный архив Российской Федерации. Ф. 5263. – Оп. 1. – Д. 32.
3. НА РБ. Ф. 4п. – Оп. 1. – Д.13219.
4. Сталин, И. Доклад на февральско-мартовском пленуме ЦК ВКП(б) 1937 г. / И. Сталин // Вопросы истории. – 1995. – № 3. – С. 3-15.
5. НА РБ. Ф. 4п. – Оп. 1. – Д. – 11834.
6. НА РБ. Ф. 4п. – Оп. 1. – Д. . – 13188.
7. НА РБ. Ф. 4п. – Оп. 1. – Д. 15512.

ЧАСТЬ 2

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ГУМАНИТАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Беспанская-Павленко Е.Д.

Белорусский государственный университет, Минск

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ТЕОРЕТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ

В последнее время становится очень важным иметь полную и комплексную информацию об особенностях мыслительной деятельности младшего школьника, уровне развития у него системы психических функций. Трансформация сферы образования и все повышающаяся информатизация окружающей среды приводят к увеличению учебной нагрузки и теоретического материала, предлагаемого младшему школьнику для усвоения и осмысления. Это с одной стороны может способствовать развитию умственных способностей, а с другой стороны, может также повышать нагрузку на психику ребенка. Необходимо четко представлять уровень развития теоретического мышления школьника, особенности его мыслительных способностей, чтобы определить степень необходимой и посильной для него умственной нагрузки.

Мышление – очень сложный психический процесс, неразрывно связанный со всеми психическими процессами и состояниями. В своих работах Л.С. Выготский отмечает, что «вся система отношений функций друг с другом определяется в основном господствующей на данном этапе развития формой мышления» [1, с. 471]. Таким образом, развитие мышления является центральным для всей системы деятельности психических функций.

Развитию мышления в младшем школьном возрасте принадлежит особая роль. С началом школьного обучения мышление выдвигается в центр психического развития ребенка и становится определяющим в системе других психических функций, которые под его влиянием интеллектуализируются и приобретают произвольный характер.

По мере овладения учебной деятельностью и усвоения основ научных знаний школьник постепенно приобщается к системе научных понятий, его умственные операции становятся менее связанными с конкретной практической деятельностью и наглядной опорой. Дети овладевают приемами мыслительной деятельности, приобретают

способность действовать в уме и анализировать процесс собственных рассуждений.

В младшем школьном возрасте активно развиваются операции мышления. Развитие анализа идет от практически действенного к чувственному и в дальнейшем к умственному. Развитие анализа проходит ряд этапов: от частичного к комплексному и системному [2]. Развитие анализа протекает с одновременным развитием синтеза: от простого, суммирующего, к более широкому и сложному. Развитие абстракции у учащихся проявляется в формировании способности выделять общие и существенные признаки, связи и отношения, а также различать несущественные признаки и связи этих предметов или явлений и отвлекаться от них. Развитие обобщения у учащихся идет от широкого к более дифференцированному [2].

Можно сказать, что развитие мышления в младшем школьном возрасте является основной и центральной линией развития. Согласно функционально-стадиальной модели онтогенетического развития центральными новообразованиями младшего школьного возраста являются проективные и понятийные действия, отражающие процесс перехода мышления ребенка на качественно новый уровень развития, переход к абстрактному мышлению, мышлению в понятиях. В младшем школьном возрасте на каждой из четырех фаз психического развития последовательно становятся ведущими следующие психические функции: «обобщение», «систематизация», «абстрагирование» и «схематизация», основой которых являются способности к действиям с понятиями [3]. Формирование каждой из этих функций предполагает переход ребенка на следующую ступеньку психического развития. Кроме этих ведущих психических функций развиваются также все остальные компоненты мыслительной деятельности ребенка. Поэтому интересно выяснить, как именно они взаимосвязаны.

В данном исследовании рассматривается взаимосвязь ведущих психических функций и логического мышления, а также способности ребенка выполнять различные действия по заданному образцу, которые предполагают умение использовать мыслительные операции синтеза, анализа, обобщения.

Для диагностики ведущих психических функций в младшем школьном возрасте мы использовали блок диагностических методик, направленных на изучение ведущих психических [4]. А для диагностики мышления и мыслительных операций были использованы методики, направленные на изучение умственных операций над качественно разными объектами (числа, слова и рисунки): «Связывание трех отдельных объектов в одно целое», «Восполнение недостающих звеньев

целого», «Выполнение задания по образцу» [5]. В качестве методов статистической обработки полученных данных были использованы методы расчета коэффициента ранговой корреляции Спирмена и U-критерия Манна-Уитни. Выборку исследования составили 124 учащихся третьих и четвертых классов в возрасте от 9 до 11 лет.

Полученные данные показали, что уровень развития логического мышления у детей 9–11 лет является средним (55% в возрасте 9–10 лет и 45% в возрасте 10–11 лет) и высоким (36% в возрасте 9–10 лет и 48% в возрасте 10–11 лет). Можно сказать, что в данном возрасте еще продолжается переход к более сложным формам мышления, происходит совершенствование способности использовать мыслительные операции при выполнении заданий над качественно разными объектами: числами, словами и рисунками.

Исследование способности детей выполнять различные действия по заданному образцу показало, что ее уровень развития у детей 9–11 лет является средним (19% в возрасте 9–10 лет и 45% в возрасте 10–11 лет) и высоким (58% в возрасте 9–10 лет и 55% в возрасте 10–11 лет). Следует отметить, что в возрасте 9–10 лет у 23 % детей был отмечен низкий уровень развития данной способности. Это может свидетельствовать о том, что в данном возрасте еще продолжается развитие умения ребенка безошибочно выполнять действия, основанные на имитировании. И с возрастом это умение совершенствуется, поскольку у детей 10–11 лет уже не зарегистрировано ни одного человека с низким уровнем развития данной способности.

Данные по изучению психических функций «обобщение», «систематизация», «абстрагирование», «схематизация» представлены в табл. 1.

Таблица 1 – Сформированность психических функций у детей 9 – 11 лет

Функция	Высокий уровень (%)		Средний уровень (%)		Низкий уровень (%)	
	9 – 10	10 – 11	9 - 10	10 – 11	9 - 10	10 - 11
Обобщение	71	91	29	9	0	0
Систематизация	42	74	45	23	13	3
Абстрагирование	19	39	58	48	23	13
Схематизация	18	48	56	39	26	13

Можно сказать, что у большинства детей 9–10 лет уровень развития психических функций «обобщение» и «систематизация» является высоким или средним. Данные функции, являющиеся базовыми в данном возрасте, уже сформированы. Уровень развития психических

функций «абстрагирование» и «схематизация» является средним или низким. Это объясняется тем, что психическая функция «абстрагирование» становится ведущей в данном возрасте и находится в процессе формирования, а функция «схематизация» еще не является ведущей и станет ей только на следующей фазе развития.

У большинства детей 10–11 лет уровень развития психических функций «обобщение», «систематизация», «абстрагирование» и «схематизация» является высоким или средним. То есть эти базовые функции уже сформированы у детей данного возраста, а психическая функция «схематизация» становится ведущей. Следует отметить, что у четверти детей в данном возрасте уровень развития психической функции «схематизация» является низким. Это объясняется тем, что она, являясь ведущей, находится в процессе своего формирования.

В результате математической обработки полученных данных были обнаружены статистически значимые прямопропорциональные взаимосвязи между уровнем развития названных психических функций, уровнем развития логического мышления и способностью выполнять различные действия по заданному образцу у детей 9–11 лет.

В выборке испытуемых 9–10 лет была выявлена прямо пропорциональная взаимосвязь между переменными логического мышления и ведущей психической функцией «систематизация» ($R = 0,41$ при $p = 0,023$). Это говорит о том, что чем лучше у детей 9–10 лет сформирована способность к самостоятельному выделению конкретного критерия при разбиении множества объектов на подмножества, тем лучше они выполняют задания на логическое мышление, требующие использования мыслительных операций.

Была выявлена также прямо пропорциональная взаимосвязь между переменными выполнения действий по заданному образцу и ведущими психическими функциями «обобщение» и «схематизация» ($R = 0,46$ при $p = 0,009$; $R = 0,51$ при $p = 0,003$). Это говорит о том, что чем лучше у детей 9–10 лет сформированы способности к разбиению множества объектов на подмножества и самостоятельному выявлению абстрактного критерия в этом процессе, тем лучше они выполняют задания на имитирование, требующие использования мыслительных операций анализа, синтеза и обобщения.

В выборке испытуемых 10–11 лет были выявлены прямо пропорциональные взаимосвязи между переменными логического мышления и ведущими психическими функциями «обобщение» и «систематизация» ($R = 0,35$ при $p = 0,05$; $R = 0,4$ при $p = 0,026$), а также между переменными выполнения действий по заданному образцу и ведущими психическими функциями «систематизация» и

«абстрагирование» ($R = 0,47$ при $p = 0,008$; $R = 0,48$ при $p = 0,006$). Это говорит о том, что чем лучше у детей 10–11 лет сформированы соответствующие психические функции, тем лучше они выполняют задания на логическое мышление, имитирование, требующие использования мыслительных операций анализа, синтеза и обобщения.

Анализируя полученные данные можно сделать вывод о том, что формирование мыслительной деятельности младших школьников, умение использовать умственные операции анализа, синтеза, обобщения взаимосвязаны с уровнем развития ведущих психических функций «обобщение», «систематизация», «абстрагирование» и «схематизация». Данные функции являются показателем уровня развития теоретического мышления. Так вот чем лучше они сформированы, тем более успешным будет процесс формирования мыслительной деятельности младших школьников. А исследование уровня развития ведущих психических функций может помочь в процессе диагностики и коррекции мыслительной деятельности младших школьников в процессе обучения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Выготский, Л.С. Мышление и его развитие в детском возрасте // Психология развития как феномен культуры / Под ред. М.Г. Ярошевского. – М., Воронеж, 1996. – С. 471–494.
2. Рякина, С.В. О возможности активного формирования у младших школьников содержательного анализа / С.В. Рякина // Развитие психики школьников в процессе учебной деятельности: сб. науч. тр. / АПН СССР, НИИ общ. и пед. психологии; редкол.: В.В. Давыдов (отв. ред.) [и др.]. – М.: АПН СССР, 1983. – С. 107–114.
3. Карандашев, Ю.Н. Возрастная функционально-стадиальная периодизация психического развития детей: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.07. / Ю.Н. Карандашев. – Ленинград, 1991. – 433 с.
4. Беспанская-Павленко, Е.Д. Методики исследования ведущих психических функций в дошкольном и младшем школьном возрасте / Е.Д. Беспанская-Павленко // Научные труды Республиканского института высшей школы. Исторические и психолого-педагогические науки: сб. науч. ст. В 2 ч. Ч. 2. Вып. 6 (11) / под ред. В.Ф. Беркова. – Минск: РИВШ, 2008. – С. 17–26.
5. Гамезо, М.В. Старший дошкольник и младший школьник: психодиагностика и коррекция развития / М.В. Гамезо, В.С. Герасимова, Л.М. Орлова. – М., Воронеж, 1998. – 256 с.

Воробьева Л.В.

Белорусский государственный университет, Минск

МЕСТО СОЦИАЛЬНОГО МЕНЕДЖМЕНТА В НОВОЙ ПАРАДИГМЕ ГУМАНИТАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Сегодня ученые утверждают, что новое столетие будет *веком образования*, так как именно «образование обеспечивает производство человека как социального существа, как мыслящей и ответственной личности, как носителя культуры и представителя конкретной профессии»[4]. В новом веке разрабатываются принципиально новые подходы к образовательному процессу, и в новой образовательной парадигме студент превращается в субъект познавательной деятельности, а не объект педагогического воздействия, как раньше. «Результатом становится активная, творческая деятельность студента, далекая от простой репродукции» [2]. Заметной тенденцией последних десятилетий является смена приоритетов от технократического, связанного с индустриальным развитием и научно-технической революцией, к гуманитарному знанию. Следовательно, формируется новая, особая роль гуманитарных наук и гуманитарного образования в целом. Изучение литературы, посвященной современному развитию гуманитарных знаний, позволяет выявить ряд особенностей этого развития и определить некоторые задачи и проблемы, стоящие перед педагогами высшей школы.

Первая особенность – гуманитаризация всей системы образования. Это в значительной степени объясняется переходом к постиндустриальному и информационному обществу, с одной стороны, и обострением глобальных проблем, с другой. Гуманитаризация системы образования означает его гуманизацию. «Ставя задачу реформирования системы образования XXI века на основе его гуманизации,- отмечает Левченко, - нужно исходить, прежде всего, из необходимости разрешения фундаментальных противоречий человека, а также из того, что человечество пришло к пониманию космоантропоцентричности цивилизации третьего тысячелетия, полицентричности культуры, необходимости формирования ноосферного сознания и полицентричного мира» [3]. А М.П. Завьялова и Д.В. Сухушин подчеркивают, что «в отличие от технократического представления, гуманитарное рассматривает развитие личности и создание условий её безопасного и достойного существования как цель, а не как его средство» [1]. Философы,

специализирующиеся на исследованиях в области образования, подтверждают, что «только образование нового менталитета, противоположного старому индустриальному, создает новую культуру с новыми чертами и приоритетами, способными сохранить цивилизацию вообще» [3].

Следующей важной особенностью развития гуманитарного познания является то, что оно приобретает *междисциплинарный характер*. На стыке разных наук складываются новые научные направления. Специализация дополняется кооперацией и формируется новое гуманитарное знание.

Социальное управление или социальный менеджмент представляет отдельную область гуманитарных знаний, которая сформировалась по мере развития новых наук и научных направлений, имеющих межпредметный характер, таких как социология управления, социальная философия, экономика труда, социальная психология, социальная статистика. Поэтому эту отрасль знаний можно условно считать комплексным результатом межнаучного взаимодействия, что имеет определенные преимущества для познания сущности, содержания и форм явления социального управления. В то же время, очевидно, что у каждой из этих отдельных наук свой предмет и задачи. Социальная психология специализируется на изучении законов поведения человека в социуме. В экономике труда исследуют структуру и закономерности рынка труда и трудовой деятельности. Предметом социальной статистики является статистический анализ социальных процессов и явлений, связанных с измерением показателей уровня жизни, доходов, стоимости жизни и др. Социальная философия определяет наиболее общие законы социальных отношений, их связи с другими социальными явлениями. Объединяющим их является использование терминов «социальный» или «социальное», которые означают существование особой сферы отношений и институтов, где решается круг проблем социального положения людей, условий их труда, уровня жизни, образования, охраны здоровья, социального обеспечения и т.п. А в социальном менеджменте (управлении) определились свои объекты и задачи исследования, что привело к обособлению такой подотрасли гуманитарного знания, привело к появлению новой учебной литературы, новых квалификаций и должностей, новых специальностей в вузах.

В то же время существует проблема неоднозначного понимания круга вопросов, охватываемых социальным управлением, сохраняются существенные различия в структуре учебных пособий

и рассматриваемых проблем. Можно предположить, что эти проблемы во многом объясняются чрезмерным расширением понимания термина управление, который может иметь много разных конкретных толкований, отраженных в английских терминах, но у нас часто переводимых однотипно, как управление. Назрела потребность в размежевании отношения социологов и экономистов к данной отрасли знаний. Для социологов более приемлемым представляется термин управление, подразумевающий «control», «administration», “govern”. Но термин «менеджмент» более узкий, подразумевает *коммерческое* управление *в рыночном хозяйстве*, и поэтому социальный менеджмент, как явление, - это объект познания экономических наук. Соответственно, не следует отождествлять социальное управление и социальный менеджмент, несмотря на кажущуюся их идентичность.

В связи с отмеченным выше может возникнуть ряд вопросов. Насколько употребимо словосочетание социальный менеджмент или может ли менеджмент быть социальным, ведь рациональное экономическое мышление строится на основе оценки «эффективно/неэффективно» путем измерений «затраты-выгоды» на основе позитивного анализа цифровых данных. При учете социальных эффектов всегда возникают затруднения в принятии оптимальных решений на основе оценки экономической эффективности. Но, несмотря на такие вопросы и затруднения, идеи гуманитаризации и гуманизации объективно и неизбежно охватывают экономические науки, также как и технические, естественные и др. и поэтому задачи исследователей и педагогов искать пути решения проблем на основе синтеза, межпредметных связей с гуманитарными науками.

Понятие «социальный менеджмент» сначала получило развитие в научной и учебной литературе по социологии. Социологический взгляд на процессы управления разных уровней дополнил и обогатил представления экономистов о законах, функциях, других важных характеристиках управления. Все более активное использование этого и смежных с ним понятий (социально ответственный бизнес, социальный предприниматель, социальное предприятие и др.) экономистами и менеджерами свидетельствует сегодня не столько о влиянии социологии, сколько о развитии новых процессов в мировой практике управления и предпринимательства. Эти новые процессы, позволяющие называть современное рыночное управление хозяйственными системами социальным менеджментом, являются следствием возрастания роли социальной сферы и социальной политики в экономических системах микро- и макроуровня. Социологи

и социальные психологи склонны находить данное явление везде и всегда, видеть его элементы в истории конкретных правителей и цивилизаций, и с такой точки зрения любое управление (менеджмент) не может не быть социальным. Но экономисты акцентируют внимание на новизне самого явления, на объективном характере его распространения. Они подчеркивают, что явление социального менеджмента стало заметным и масштабным не в связи с совершенствованием личностных характеристик менеджеров в силу их индивидуальных психологических особенностей или как результат опыта или тренингов, а в связи с объективными законами развития экономики, рынков, способов достижения конкурентоспособности. Возрастание роли управления человеческими ресурсами по сравнению с управлением материальными потоками расширяет функции управления, включая в них как обязательные, социальные функции. Это качественно меняет менеджмент на всех уровнях управления, а не только HR-менеджмент. Распространение нового понятия и явления социального менеджмента можно обнаружить по многим признакам, в том числе, и в Республике Беларусь. В объявлениях о вакансиях, как правило, теперь отмечается не только зарплата, но и наличие социального пакета. В ряде организаций и фирм появились должности «социальный менеджер», «заместитель директора по социальной политике», «начальник управления социальными объектами». В классификаторе учебных специальностей появилась специальность менеджмент (социально-административный). Социальное предпринимательство, социальная ответственность бизнеса, социальные активы предприятий становятся темами научно-практических семинаров и конференций. В новой системе требований к профессиональным компетенциям менеджера важными элементами становятся: способность к коммуникациям; лояльность к работникам; создание атмосферы, способствующей раскрытию способностей персонала, его постоянному обучению, удовлетворенности работой; создание атмосферы честности и доверия как новых институциональных основ в экономических связях с клиентами, покупателями, партнерами.

ЛИТЕРАТУРА

1. Завьялова, М.П., Сухушин, Д.В. Изменения установок гуманитарного образования в условиях становления информационного общества. Томский государственный университет [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://huminf.tsu.ru/e-jurnal/magazine/1/zavalov.htm> Дата доступа: 1.09.2014
2. Иванова, М.А. Проблемы и перспективы гуманитарного образования в технических вузах [Электронный ресурс] Режим

доступа: <http://www.ibl.ru/konf/061212/problemny-i-perspektivy-razvitiya-gumanitarnogo-obrazovaniya.html> Дата доступа: 11.08.2014

3. Левченко, Е.Н. Современные аспекты гуманитарного образования и цивилизационный процесс [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://www.google.ru/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=4&cad=rja&uact=8&ved=0CC4QFjAD&url> Дата доступа: 21.06.2014

4. Легостаев, И.И. Высшее гуманитарное образование – проблемы и перспективы // Вестник Нижневартковского государственного гуманитарного университета. – 2009. – № 3 [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/vysshee-gumanitarnoe-obrazovanie-problemy-i-perspektivy#ixzz3Bzo1hLYE> Дата доступа: 21.06.2014

Воронович Д.В.

Белорусский государственный университет, Минск

ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ В БЕЛАРУСИ ГЛАЗАМИ СТУДЕНТОВ

Что такое социальное проектирование, когда оно возникло? Одни исследователи считают, что социальное проектирование было всегда, во всяком случае уже с античности, в этом смысле «Государство» Платона может считаться одним из первых социальных проектов. Другие утверждают, что о социальном проектировании можно говорить, только начиная с 20–30-х годов нашего столетия, когда сложилась идеология проектирования, в рамках которой была поставлена задача проектирования новых общественных отношений, нового человека, социалистической культуры, т.е. того, что сегодня относят к социальной деятельности. Существует точка зрения, что социальное проектирование формируется только сейчас, поскольку в настоящее время произошло осознание социального проектирования и складываются его образцы, в которых целенаправленно проводятся идеология и методы проектирования, а также социологический подход [1].

Профессиональные сообщества специалистов в сфере Управления проектами существуют:

- в большинстве развитых стран (Австрия, Германия, Швеция, Швейцария, Финляндия, Дания, Италия, Франция, Великобритания, Ирландия, Норвегия, Нидерланды, Португалия, Румыния, Кипр, Греция, Турция, Исландия);
- в европейских государствах, входивших ранее в страны Варшавского договора (Болгария, Хорватия, Чехия, Косово, Сербия, Словакия, Словения);

• у всех наших соседей: в России, Польше, Латвии, Литве, Украине.

Перспективы развития социального проектирования в нашей стране связаны с социально-экономическим развитием Беларуси. В свою очередь дальнейшее социально-экономическое развитие Беларуси во многом будет зависеть от уровня развития и применения профессионального управления проектами и программами во всей вертикали власти, а значит и от количества подготовленных руководителей и специалистов, владеющих методологией и средствами управления проектами.

С этой целью в 2011-2012 учебном году было открыто направление «социальное проектирование» в рамках специальности «социальная работа» на гуманитарном факультете БГУ. Данная специальность – новый вид междисциплинарной профессиональной деятельности, в основе которой лежит проектный подход к реализации социальных программ. Это первая и пока единственная в Республике Беларусь вузовская программа подготовки специалистов в сфере управления проектами.

Студенты, обучающиеся по новой специальности, изучают такие дисциплины, как основы управления проектами, социальные проекты и фандрайзинг, кризисная психология, психология личности, социальная психология, психология риска и рискованного поведения, конфликтология и психология ведения переговоров, психология креативности, психология зависимого поведения, психологические основы социальной работы, методы и технологии социальной работы, проектирование и прогнозирование в социальной работе, основы психиатрии, построение офиса управления проектами, методы и инструменты управления содержанием проекта, управление человеческими ресурсами и коммуникациями проекта, создание стратегии развития организации, информационные технологии в управлении проектами, психология лидерства, психологические основы поведения человека, тренинг сплоченности коллектива и адаптации персонала, управление стрессом, управление персоналом, психология маркетинга, рекламы и PR, социальные сети и интернет и др.

В процессе обучения студенты занимаются разработкой и внедрением различных проектов в социальной сфере. Это позволяет им приобрести практический опыт и усовершенствовать навыки по разработке и управлению проектами.

Выпускники смогут работать в качестве руководителей социальных проектов, консультантов по управлению проектами и программами, научных сотрудников, руководителей проектных офисов. Такие специалисты будут востребованы в ведомствах и министерствах, медицинских и психологических учреждениях, образовательных и социальных организациях, нуждающихся в информационной, консультативной и экспертной поддержке по управлению социальными проектами и программами.

С целью изучения мотивации выбора студентами специальности «социальное проектирование», а также их мнения по поводу перспектив развития этого направления в нашей стране, нами было проведено анкетирование студентов 1 - 4 курсов, обучающихся по данной специальности на гуманитарном факультете БГУ.

В результате проведенного исследования было установлено, что основными причинами выбора будущей профессии явилась новизна специальности, привлекательность перечня изучаемых дисциплин и возможность реализации собственных идей в процессе обучения.

Следует отметить, что никто из опрошенных не разочаровался в своем выборе. Студенты отмечают, что если бы им пришлось снова делать выбор, то они отдали бы предпочтение социальному проектированию.

Участвующие в опросе студенты считают, что их специальность будет востребована в нашей стране, и они без труда найдут себе работу. Они осведомлены о местах работы, где смогут реализовать полученные знания, умения и навыки на практике. Среди предполагаемых мест работы студенты называют учреждения здравоохранения и образования, исследовательские центры, общественные и волонтерские организации, консалтинговые компании, банковские проекты, IT-компании, строительный бизнес и пр.

Перспективы развития социального проектирования студенты видят скорее в бизнес-среде. По их мнению, необходимо давать обществу больше информации о данном направлении и преимуществах подготовки специалистов на уровне высшего образования в данной сфере.

Все выше изложенное позволяет заключить, что развитию социального проектирования в нашей стране будет способствовать дальнейшая подготовка специалистов в данной области. Необходимо также заниматься повышением квалификации профессорско-преподавательского состава, занимающегося подготовкой специалистов в области социального проектирования. Немаловажным аспектом является также просветительская работа, которая должна проводиться

на уровне учреждений образования с целью ознакомления абитуриентов с новым перспективным направлением.

ЛИТЕРАТУРА

1. Курбатов, В.И. Социальное проектирование: Учебное пособие / В.И. Курбатов, О.В. Курбатова. – Ростов н/Д: «Феникс», 2001. – 416 с.

*Доморацкий В.А., Березовская Н.А.
Белорусский государственный университет, Минск*

МАГИСТРАТУРА ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ «ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ И ПСИХОКОРРЕКЦИЯ»: ПЕРВЫЕ ИТОГИ, ПРОБЛЕМЫ, ПЕРСПЕКТИВЫ

В 2012 году на гуманитарном факультете БГУ впервые в Республике Беларусь была открыта одногодичная очная практико-ориентированная магистратура по специальности «Психологическое консультирование и психокоррекция». Это стало возможным благодаря инициативе сотрудников кафедры общей и клинической психологии и их усилиям по разработке необходимой нормативной документации. В результате, в декабре 2011 года в Общегосударственный классификатор Республики Беларусь "Специальности и квалификации" была внесена новая специальность 1-23 81 01 Психологическое консультирование и психокоррекция. С момента начала подготовки по данной специальности в сентябре 2012 года академическая степень «магистр психологии» была присвоена уже 25 нашим выпускникам. В настоящее время обучение проходят ещё 9 магистрантов.

В отличие от специалиста, получившего базовое психологическое образование, отличающееся своим общенаучным и общепрофессиональным характером, магистр психологии, прошедший подготовку по специальности «Психологическое консультирование и психокоррекция», имеет достаточно узкую, но, одновременно комплексную (академическую, исследовательскую и практическую) профессиональную подготовку. Он обладает исследовательскими компетенциями в области психологического консультирования и психокоррекции, объективированными в его магистерской диссертации. Данные компетенции являются основанием для его работы в качестве аспиранта и психолога-исследователя. Кроме того, выпускник магистерской программы располагает практическими компетенциями (консультационными, психокоррекционными,

медиационными) в области психологического консультирования, позволяющими ему работать в качестве психолога-консультанта.

Программа подготовки в магистратуре включает в себя 15 прикладных дисциплин: «Психологическая диагностика личности и группы», «Кризисная психология», «Аддиктология», «Клиническая психология», «Медиация», «Теория и практика психологического консультирования», «Методы психологической помощи детям и подросткам», «Методы статистической обработки и анализа в психологических исследованиях», «Психология семьи и семейное консультирование», «Практика гештальттерапии», «Вопросы психиатрии в психологическом консультировании», «Краткосрочные методы психотерапии в консультативной практике», «Психологическое консультирование в сексологии», «Методы управления стрессом», «Психологическая реабилитация лиц с девиантным поведением». Общее количество аудиторных часов составляет 432, количество часов для самостоятельной работы – 614. Учебные программы по каждой из указанных дисциплин отличаются высокой насыщенностью и чёткой практической ориентацией. В качестве примера приведём основные вопросы, которые рассматриваются в рамках курса «Теория и практика психологического консультирования»: *Введение в теорию психологического консультирования. Различия между психологическим консультированием и психотерапией. Основные цели и задачи и проблематика психологического консультирования. Области применения психологического консультирования. Закон об оказании психологической помощи в Республике Беларусь. Основные принципы психологического консультирования. Структура и основные стадии процесса психологического консультирования. Организация и технология ведения консультативной беседы. Процедуры и техники консультирования. Построение отношений, необходимых для оказания психологической помощи. Консультативный контакт и приемы его установления. Факторы, влияющие на процесс консультирования. Качества и характеристики отношений, оптимизирующих консультационный процесс. Роль консультанта в психологическом консультировании и требования к его личности. Навыки консультанта, лежащие в основе терапевтического процесса. Значение невербального поведения в процессе консультирования. Оценка проблем клиента, роль психологической диагностики в консультировании. Психологические защитные механизмы и тактика работы с ними. Перенос и контрперенос в психологическом консультировании. Основные направления в психологическом консультировании. Теории личности и практика психологического консультирования. Психодинамическое*

направление в психологическом консультировании. Бихевиоральный подход в психологическом консультировании. Когнитивный подход в психологическом консультировании. Экзистенциально-гуманистическое направление в психологическом консультировании. Работа с ранними воспоминаниями в практике психологического консультирования. Транзактный анализ в психологическом консультировании. Гештальт-подход в психологическом консультировании. Применение игровых техник в психологическом консультировании. Использование творчества в психологическом консультировании. Работа с образами и метафорами в практике психологическом консультировании. Терапия смыслом жизни в психологическом консультировании. Индивидуальное и групповое психологическое консультирование. Специфика групповой работы. Нормы, правила, эффекты групповой работы. Виды терапевтических групп. Психологическая работа с семьей. Особенности консультирования некоторых групп клиентов. Особенности консультирования по телефону доверия. Профессиональная подготовка консультанта. Фундаментальные составляющие процесса становления консультанта (самопознание, самонаблюдение, самопонимание). Основные компоненты готовности консультанта-психолога к деятельности. Типичные ошибки начинающего консультанта и пути их решения. Влияние профессиональной деятельности на личность консультанта. Меры профилактики профессиональной деформации.

В обучении магистрантов задействованы 10 высококвалифицированных преподавателей кафедры общей и клинической психологии, имеющих не только большой педагогический, но и практический опыт в психодиагностике, консультировании и психотерапии. Среди них 1 профессор и 6 доцентов.

Особое внимание в подготовке магистрантов уделяется формированию практических навыков психологической работы, к которым, прежде всего, относятся проведение психодиагностического обследования индивидов и групп; психопрофилактика негативных личностных образований; разработка и реализация программ психологической коррекции и реабилитации лиц, нуждающихся в этих видах помощи; психологическое консультирование по широкому кругу личностных и межличностных проблем и конфликтов; оказание психологической помощи в процессе адаптации личности к новым жизненным условиям, а также осуществление психологического сопровождения в формировании навыков личной эффективности.

При подготовке магистрантов используются современные формы и средства обучения, включая мультимедийные презентации лекций,

разборы видеозаписей практической работы с клиентами, демонстрации с последующей отработкой магистрантами приёмов и техник психологического консультирования и психотерапии, психологический анализ художественных и документальных фильмов, промежуточные и итоговые компьютеризированные тесты, пакеты современных статистических программ для обработки проведенных исследований и т. д.

На сайте psy.magistratura.by магистранты обмениваются мнениями о практических занятиях по когнитивной терапии, гештальттерапии, эриксоновской психотерапии, десенсибилизации и переработке движениями глаз, делятся своими впечатлениями от участия в демонстрациях тех или иных техник, работе в группе, супервизии, обсуждают наиболее актуальные на их взгляд вопросы психологического консультирования и психотерапии.

Благодаря разносторонней подготовке выпускники имеют возможность работать в здравоохранении, образовании, социальном обслуживании населения, промышленности и сфере услуг. Основными объектами их профессиональной деятельности являются: личность и ее индивидуальные особенности; психофизиологические и психические процессы, свойства, состояния; социально-психологические феномены, проявляющиеся в сфере брака, семьи и построения личных взаимоотношений, сфере реализации профессиональных отношений, в ситуации кризиса и конфликта и других областях поведения, деятельности и взаимодействия людей.

Сегодня наши выпускники успешно трудятся в ряде учреждений и организаций различных форм собственности: ГУ «Республиканский научно-практический центр психического здоровья», УЗ «Городской клинический наркологический диспансер», ГУ «Психоневрологический дом-интернат для престарелых и инвалидов №3», ООО «Психолог и я», ЧУП «Гармония детства», ЧУП «РафГрупп», ЧУП «Гармония детства», ООО «Скарабей стиль» и др.

К настоящему времени выявились некоторые проблемы, связанные с обучением в новой магистратуре. Так, практически все магистранты четко ориентированы на работу с клиентами (собственно благодаря этому они и остановили свой выбор на практикоориентированной магистратуре). Поэтому они, как правило, совмещают обучение и трудовую деятельность, что создаёт для них значительные трудности. С учётом этого планируется со следующего учебного года открыть двухгодичную заочную магистратуру со сходной программой подготовки. Определённые сложности вызывает, по мнению преподавателей, недостаточное количество аудиторных часов для

полноценной практической подготовки по ряду дисциплин. Здесь возможным выходом является увеличение аудиторной нагрузки, которая по действующему стандарту не должна превышать 18 часов в неделю, либо срока обучения в очной магистратуре до 1,5 -2 лет.

В целом первые итоги подготовки в практико-ориентированной магистратуре по специальности «Психологическое консультирование и психокоррекция» следует признать позитивными. В первую очередь, об этом свидетельствуют положительные отзывы самих выпускников. Вместе с тем, необходимо более активно рекламировать новую специальность, поскольку при существующем кадровом потенциале имеется возможность в 2-3 раза увеличить количество магистрантов очной и заочной форм обучения.

*Jesze J.
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
Instytut Historii Nauki PAN w Warszawie*

PROBLEMY OCHRONY NARODOWEGO DZIEDZICTWA KULTUROWEGO

ПРОБЛЕМЫ ПО ОХРАНЕ НАЦИОНАЛЬНОГО КУЛЬТУРНОГО НАСЛЕДИЯ

Dziedzictwo kulturowe stanowi jedną z centralnych kategorii humanistyki, jest także źródłem narodowej i lokalnej tożsamości. Jego ochrona nie powinna być zatem przedmiotem sporów czy kontrowersji. Wydaje się bowiem z humanistycznej perspektywy działalnością naturalną, nie naruszającą niczyich interesów. Ludowe przysłowie mówi jednak, że diabeł tkwi w szczegółach. I to właśnie ten diabeł wznieca na tym polu ogromne emocje. Są one niekiedy tak wielkie, że poczynają stanowić ważną barierę w komunikacji międzykulturowej. Bariere, o której warto rozmawiać, szczególnie w gronie sąsiadów, których połączyła dawniej przeszłość a później podzieliły współczesne nacjonalizmy. Warto przy tym pamiętać, że w codziennych kontaktach to najczęściej mit, a nie rzetelna wiedza historyczna, decyduje o jakości komunikacji międzykulturowej. Gdzie zatem są te obszary sporów wokół dziedzictwa kulturowego?

1. Pojęcia 'dziedzictwo kulturowe' i 'dobra kultury' jako źródło sporów o definicję. Problem wyboru okresu historycznego, traktowanego jako 'dziedzictwo' kultury współczesnej i wyboru wartości artystycznych, decydujących o uznaniu śladów przeszłości jako 'dobro kultury', warte ochrony.

Pozornie konieczność ochrony dziedzictwa kulturowego nie powinna budzić wątpliwości, a tym bardziej jakichkolwiek kontrowersji. Działalność ta, ważna dla pamięci historycznej oraz lokalnej tożsamości jest doceniana, wspierana przez agendy rządowe i organizacje pozarządowe. Jako hasło jest chwytliwe i popularne. Często powoływane są oddzielne, wyspecjalizowane instytucje. Liczne granty umożliwiają zdobycie niekiedy całkiem okazałych środków finansowych. Dokładniejsza analiza wskazuje, że dyskusyjne jest już samo pojęcie ‘dziedzictwa kulturowego’. W literaturze przedmiotu i licznych dyskusjach używane bywa zamiennie z ochroną dóbr kultury i ochroną zabytków, choć wnikliwsi autorzy zwracają uwagę na to, że pojęcia te nie są bynajmniej identyczne.

Kiedy mówimy bowiem ‘dziedzictwo kulturowe’, to nieuchronnie musi nasunąć się pytanie ‘czyje?’. Kiedy używamy pojęcia ‘dóbr kultury’, to musimy zapytać, które z wytworów kultury przeszłych lub współczesnych społeczności zaliczymy do wartych ochrony ‘dóbr’. Które zaś, i według jakich kryteriów, skazemy na zapomnienie. Najczęściej wskazuje się w takich przypadkach walory artystyczne klasyfikowanego w ten sposób obiektu, to one mają rozstrzygać o jego losach. Każdy artysta i historyk sztuki wie jednak jak bardzo niejednoznaczne to kryterium. Może pozostawać ono pod wpływem okresowej mody lub być narzędziem politycznej propagandy. Najbezpieczniejsze jest tu pojęcie zabytku, odwołujące się do historyczności obiektu.

Mamy więc pierwszy obszar sporu, mniej niebezpieczny, bardziej ‘oswojony’, ze względu na fakt, iż toczą go najczęściej zawodowcy, znający reguły takiego dyskursu. Dyskutujący historycy i artyści patrzą na obszar dziedzictwa kulturowego ze perspektywy własnej kultury narodowej i z tej perspektywy formułują odmienne oceny. Ich tożsamość narodowa kieruje ich w stronę odmiennych warstw historycznych, traktowanych jako własne dziedzictwo. Z dziejów dawnej Rzeczypospolitej inne warstwy historyczne za swoje dziedzictwo uzna Białorusin, Litwin, Polak, Ukrainiec czy Żyd. Jednakże humaniści rozumieją, że odmiennie spojrzenia na wspólne dzieje mogą budować całkiem współczesne konflikty międzykulturowe. Łatwo je wywołać, znacznie trudniej zażegnać. Dla tego ich spojrzenie na problematykę dziedzictwa kulturowego zawiera często tzw. współczynnik humanistyczny. A więc próbę interpretacji dziedzictwa z perspektywy wartości kultury sąsiedniej. Tworzy to warunki porozumienia. Znajomość reguł dialogu międzykulturowego powoduje także poszukiwania wspólnych perspektyw interpretacji przeszłości jako źródeł tożsamości wspólnie zamieszkłego regionu Europy. Ta wiedza powoduje, że dyskurs o dziedzictwie kulturowym jest w środowisku uczonych i artystów prowadzony bez namietności, towarzyszących najczęściej zachowaniom politycznym.

2. Dziedzictwo kulturowe jako źródło pamięci historycznej i kulturowej tożsamości w regionalnej i państwowej 'polityce historycznej'. Problem uwarunkowań politycznych i ideologicznych 'polityki historycznej'.

Istotne i niebezpieczne spory pojawiają się wówczas, gdy tytułowa problematyka staje się obiektem lokalnej 'polityki historycznej' prowadzonej przez samorządy regionalne czy nawet władze państwowe. Niekiedy także lokalna społeczność akceptuje tylko niektóre spośród pozostałości przeszłości, inne wymazując z historycznej pamięci i skazując na niebyt. W obu przypadkach nie istnieją świadomie dobrane kryteria oceny wartości, a więc i ochrony, elementów kultury. Raczej należy tu mówić o pewnej wybiórczości wartości jakimi kierują się lokalne środowiska i regionalne władze w takiej ocenie. W pierwszym przypadku decydują często względy polityczne, a czasem wręcz marketingowe, gdy 'polityka historyczna' jest elementem kampanii propagandowych. W przypadku polityki ogólnopaństwowej dochodzą jeszcze preferencje ideologiczne rządzącej partii lub koalicji. Rodzi to ryzyko manipulacji materiałem historycznym.

Z kolei władze lokalne często nie akceptują tych pozostałości przeszłości, które nie są zgodne z ich regionalną tradycją i tożsamością historyczną. Będąc gospodarzami obszaru charakteryzującego się w przeszłości wielokulturowością i, czasami, konfliktami międzykulturowymi, - eksponują przede wszystkim własne dziedzictwo, jego elementy są owym 'dobrem kultury'. We wszystkich wymienionych tu przypadkach „dziedzictwo”, czy też „dobro kultury” interpretowane bywa niezwykle jednostronnie, stanowiąc gotowe pole dla konfliktu międzykulturowego. Nie ma tu bowiem miejsca dla znajomości metodologii naukowej, reguł komunikacji międzykulturowej czy po prostu dystansu, właściwego środowisku naukowemu.

3. Spory wokół dziedzictwa kulturowego na terenach mieszanych etnicznie i narodowościowo. Problem wyboru różnych okresów historycznych pojmowanych jako dziedzictwo własnej kultury.

Tego typu pytania rodzą konflikty na terenach zamieszkałych przez ludność wieloetniczną, gdzie każda z grup traktuje inną warstwę historyczną dziejów jako swoje dziedzictwo i źródło swojej tożsamości. Tytułowa kontrowersyjność w wysokim stopniu wynika z faktu, iż wiele regionów charakteryzowało się lub charakteryzuje jeszcze obecnie ludnością mieszaną etnicznie lub narodowościowo o zróżnicowanym poziomie świadomości własnej tożsamości. To oznacza, iż eksponowanie tylko niektórych wytworów przeszłości, pochodzących od jednej tylko grupy narodowościowej i przyznawanie im statusu dziedzictwa kulturowego czy też dobra kultury - musi wywoływać konflikty. Rzecz jednak w tym, że nie są one do uniknięcia. Chociaż bowiem mieszane etniczne lub narodowościowo

regiony nie stanowią w wielu krajach dziś dużego procentu obszaru, to jednak pozostały ślady społeczności niegdyś ją zamieszkujących. Owe narody i grupy etniczne były nosicielami swoich kultur, często współtworząc wraz z innymi społecznościami unikalne kultury regionalne. Ale często również pozostawały ze sobą w konflikcie. I to właśnie owe dramaty pozostają najczęściej w pamięci historycznej. Więc choć wiele z tych ludów przeminęło i niewiele zostało po nich śladów, to jednak pamięć dawnych konfliktów nie pozwala współczesnym mieszkańcom na kultywowanie takich pozostałości w formie uznanego dziedzictwa czy dobra kulturowego.

4. *Współczesna regionalna 'polityka historyczna'. Problem wyboru i 'zapominania' lokalnych miejsc pamięci historycznej.*

Kilka lat temu w jednej z pomorskich miejscowości odkryto dawny niemiecki napis na ścianie budynku starej szkoły i fakt ów wywołał gorącą dyskusję. Pytano głównie w gronie regionalnych elit władzy, czy godzi się go zachować, czy też raczej zniszczyć, traktując jako pozostałość po wrogiej Polakom nacji. Przy czym, rzecz ciekawa, niemiecki napis mniej przeszkadzał mieszkańcom, zamieszkującym tamten region z dziada pradziada. Stanowiąc społeczność o mieszanej tożsamości (kaszubskiej, polskiej, niemieckiej) dobrze rozumieli skomplikowane historycznie losy tej ziemi i ich pozostałości. Wspierali ich specjaliści, historycy, konserwatorzy. Wspólnie towarzyszyło im hasło Nie zasłaniać tylko tłumaczyć.

Miejscowi radni zajmowali tu znacznie bardziej pryncypialne stanowisko, widząc w starym napisie Anno 1909 Gemeindeschule ślady germanizacji i nakazując wójtowi gminy jej zasłonięcie. Jak widać nie rozpatrywano tu owej inskrypcji w kategoriach zabytku, dobra kultury, czy tym bardziej dziedzictwa kulturowego. Miała zostać zapomniana, reprezentowany przez nią fragment przeszłości nie był godny przypomnienia i włączenia w skład lokalnej świadomości. Zadaniem dla etnologów i socjologów jest zbadanie zjawiska, gdzie świadomość historyczna lokalnej społeczności okazała się bardziej tolerancyjna od tej, której nosicielami byli, wywodzący się przecież też z tego regionu, miejscowi radni.

5. *Współczesna państwowa 'polityka historyczna'. Problem wyboru i 'zapominania' narodowych miejsc pamięci historycznej.*

Bardzo wyrazistym, choć nie do końca typowym przykładem jest stosunek do pozostałości kultury niemieckiej na ziemiach zachodnich i północnych Polski, zwanych w literaturze historycznej 'ziemiami odzyskanymi'. Dramatyczne konsekwencje II wojny światowej spowodowały przemieszczenie się tamtejszej ludności niemieckiej na teren Niemiec i zajęcie opuszczonych przez ludność niemiecką terenów przez Polaków wysiedlonych z kolei z tzw. kresów II Rzeczypospolitej. W nowej rzeczywistości politycznej usiłowano propagandowo i historycznie pomijać

dorobek cywilizacyjny i kulturowy ludności niemieckiej osiadłej tam przecież przez szereg stuleci. Przykładem jest tu już sama nazwa ‘ziem odzyskanych’.

Historiografia PRL-u pomijała niemiecką obecność na tych terenach, a najczęściej przywoływana tradycja odnosiła się do okresu piastowskiego polskiej historii. Konfliktogenny był także stosunek do przeszłości poszczególnych narodów. Bohater dla jednej nacji był dla drugiej czasem zbrodniarzem. Pamięć lokalna odnosiła się do dziejów polskich ‘pionierów’.

Zamazywanie pamięci ludów zamieszkujących tereny zdominowane dziś przez kulturę polską i, na ogół, objęte regionalną lub państwową ‘polityką historyczną’, posiada zresztą starszą metrykę. Bezpowrotne zniszczenie dorobku kulturalnego i cywilizacyjnego mieszkańców Bieszczad przyniosła przeprowadzona w 1947 akcja ‘Wisła’. Ta brutalna akcja przesiedleńcza dziesiątków tysięcy tubylców spowodowała, iż jedynym śladem ich egzystencji na tym terenie były nazwy miejscowości, często istniejących już tylko na mapie. Pod koniec lat siedemdziesiątych ubiegłego stulecia władze PRL postanowiły jednak zmienić nazwy bieszczadzkich miejscowości na polskie i politycznie wówczas poprawne. Odbyło się to kosztem rusińskich, łemkowskich, ukraińskich nazw miejscowości, mających na tamtym terenie wiekowe tradycje. Liczne protesty m. in. elit intelektualnych spowodowały odwrócenie, ale tylko częściowe, tego procesu. Owe zmiany nazw miejscowości miały wówczas wyraźnie polityczny charakter, samo zaś nazewnictwo o historycznym przecież charakterze nie zostało potraktowane w kategoriach dziedzictwa kulturowego regionu, lecz jako niewygodną historycznie pozostałość przeszłości. Takich przykładów w polityce okresu PRL-u było dużo więcej. Problem ‘zapominania’ nazw i nazwisk i ich zmiany był zresztą aktualny także później i nie w wielu innych krajach. To dość typowe zjawisko zamazywania śladów obecności innych kultur na danym terenie, gdy nie ma już ludzi, którzy je wytworzyli.

6. Nacjonalistyczna wizja przeszłości i dziedzictwa kulturowego jako źródło tożsamości narodowej. Problem kształtowania się barier w komunikacji międzykulturowej sąsiednich narodów i państw.

Zmiana mapy Europy po II wojnie światowej i pozostawienie poza granicami wielu krajów symboli ich kultur, a także cmentarzy pełnych jej wybitnych przedstawicieli, gdy tereny te objęły narody konkurujące dotąd o wpływy kulturowe i polityczne – wykreowały kolejne obszary sporu. Przykładów można by przywołać więcej. Istotą sporu jest tu fakt, że ‘dobra kultury’ dawnych gospodarzy tych ziem godzą w kulturę i tożsamość historyczną aktualnych. Wywołuje to różne konsekwencje dla interesującego nas zjawiska. Nie podejmowanie trudu rewitalizacji zabytków związanych z przeszłością nosicieli dominującej niegdyś, ale nie współcześnie kultury –

jest tylko jedną z nich. Niekiedy dochodziło wręcz do niszczenia zabytków konkurencyjnej kultury, niekiedy do narodowego zawłaszczania dorobku wybitnych postaci. Szczególnie, gdy osoby takie żyły na pograniczu kultur. Nacjonalistyczna perspektywa widzenia tego problemu nie pozwala na rozwiązanie sporów tego rodzaju. Można powiedzieć więcej – jest źródłem najbardziej niebezpiecznych konfliktów, które mogą mieć także niebezpieczne znaczenie polityczne.

7. Dziedzictwo kulturowe wieloetnicznych wielkich organizmów państwowych (Rzeczpospolita szlachecka, Austro-Węgry, Rosja) w nacjonalistycznych interpretacjach współczesnych państw narodowych. Problem kreowania konfliktów międzykulturowych na tle odmiennych wizji przeszłości i tendencji do 'imperializmu kulturowego'.

Dyskurs na temat dziedzictwa kulturowego często dotyczy wieloetnicznych organizmów państwowych, funkcjonujących w przeszłości. Zasięg Rzeczypospolitej szlacheckiej, wliczając lenna Kurlandii i Inflant, sięgał w 17 stuleciu dzisiejszej Północy, obejmując również znaczne obszary obecnych terenów Ukrainy i Białorusi. Niekiedy jednak wieloetniczny jej dorobek kulturowy utożsamiany bywa z zasięgiem polskiej kultury i jej głównie dziedzictwem kulturowym. Stąd płyną niekiedy roszczenia wobec obecnych gospodarzy tych terenów o zachowanie 'dóbr polskiej kultury'. Oczywiście takie zawłaszczanie dorobku kulturowego i cywilizacyjnego wielu ludów, zamieszkujących wymienione tereny w obręb wyłącznie kultury polskiej musi budzić sprzeciwy np. Litwinów, Białorusinów, Ukraińców, Łotyszy, Rosjan czy Żydów. Więcej, rodzi podejrzenia o swoisty imperializm kulturowy.

Nie dziwi przeto sytuacja gdy dzisiaj mieszkańcy tych państw w odniesieniu do wspólnej przecież przeszłości w mówią już tylko o litewskości czy ukraińskości kultury na swoim terenie, niegdysiejsze związki z kulturą polską marginalizując lub interpretując jako polonizację, nie zawsze dobrowolną, swoich społeczeństw w przeszłości. Owo nacjonalistyczne zawłaszczanie wspólnego dorobku kulturowego i niemożność spojrzenia nań jak na wspólne dziedzictwo, choć zrozumiałe jako część procesu kształtowania własnej tożsamości historycznej – stanowi przecież potężną barierę w komunikacji międzykulturowej. Podobnie rzecz wygląda gdy spojrzeć się na państwo austro-węgierskie, czy rosyjskie. Kultura na terenach tych imperiów nigdy nie była wyłącznie niemiecka czy rosyjska, choć podejmowano próby przedstawiania jej w taki właśnie sposób.

8. Zabytki zagrabione jako źródło konfliktów międzykulturowych.

Odrębną kategorię konfliktów rodzą zabytki przeszłości zagrabione lub w inny sposób przejęte w czasie różnych konfliktów wojennych. Prawnicy opracowali formy ich restytucji a narody, które je utraciły problem ich

zwrotu lub rekompensaty wpisują w zakres swojej polityki historycznej. W praktyce problem nie jest taki prosty i budzi sporo emocji. Obszarem sporu pozostaje zazwyczaj problem zwrotu wywiezionych zabytków czy też eksponowania ich w miejscu ich aktualnego przechowywania, w ramach rekompensaty przekazując pierwotnym właścicielom tylko duplikaty, niekiedy w zdigitalizowanej formie. Pierwsza z możliwości najczęściej ma miejsce wówczas, gdy grabieży cennych pozostałości przeszłości dokonano w minionych okresach historycznych i w nowym miejscu poczęły one pełnić swoiste role kulturowe. Polacy domagali się od dawna zwrotu dzieł sztuki zrabowanych w czasie II wojny światowej, strona niemiecka zwrotu słynnej Biblioteki Pruskiej. Ale nie ma sporu np. o zwrot przedmiotów wywiezionych w XVII w. czasie wojen szwedzkich przechowywanych i eksponowanych m. in. w Uppsali. Ze względu na ich ‘zakorzenienie się’ w nowych warunkach, traktowane są raczej jak reprezentacja kultury polskiej na tamtym terenie.

9. Wieleść interpretacji dziedzictwa kulturowego obszarów wieloetnicznych, granicznych i o wielu warstwach osadniczych. Problem poszukiwania minimalnego pola ‘niesprzeczności kulturowej’, definiowanie kanałów i barier w komunikacji międzykulturowej.

Jak widać z przywołanych przykładów proces ochrony zabytków, by użyć najmniej obciążonego ideologicznie terminu, jest ważnym zjawiskiem społecznym. Od dawna przestał być sprawą wyłącznie historyka. Interesują się nim środowiska lokalne, elity polityczne jest elementem regionalnej państwowej polityki historycznej. Ale nade wszystko problematyka ta odgrywa istotną rolę procesie komunikacji międzykulturowej. Może stanowić ważną barierę, ale także obszar porozumień i współpracy. Ważne, aby zdać sobie sprawę, iż dziedzictwo regionu obejmuje wszystkie pozostałości po społecznościach, ludach, narodach, które go kiedykolwiek zamieszkiwały.

To zadanie niezwykle łatwo jest sformułować, natomiast ogromnie trudno wcielić w życie. Często przeważają przecież lokalne interesy odnoszone również do przeszłości. Wszędzie tam, gdzie tożsamość lokalna jest w trakcie kształtowania się, dziedzictwo kulturowe bywa jednostronnie zawłaszczane. Dotyczy to m. in. pograniczy etnicznych lub ludności napływowej. Ponieważ jednak jesteśmy skazani na multi kulturowość naszego świata, a sprawny proces komunikacji międzykulturowej warunkuje wysoką jakość życia społecznego, wiele perspektywiczność postrzegania przeszłości i jej dziedzictwa staje się nakazem chwili. Dotyczy to w szczególności środowisk lokalnych, gdzie żyją obok siebie ludzie o różnorodnej tożsamości historycznej. Jeżeli zatem dzisiaj wiedza historyczna ma mieć jakieś pragmatyczne znaczenie, a wołają dziś głośno

o to media, politycy, urzędnicy - to właśnie jako narzędzie porozumień ludzi wielu kultur. Bez szczegółowej faktografii można się dzisiaj obejść, rzeczywiście, jak postuluje wielu, można ją odnaleźć w internecie. Ale bez wiedzy o kulturze naszego sąsiada, a dziś może nim być Ukrainiec, Rosjanin, Litwin, ale i Basek czy Alzatczyk - już nie. Jeżeli bowiem we wspólnym świecie przyjdzie nam współdziałać, a to dziś standard, to konieczne jest wypracowanie jakiegoś „obszaru niesprzeczności kulturowej”. Myślenie o dziedzictwie kulturowym jako o wspólnym dorobku może być jego częścią. Pogodzenie się z faktem, że nasze postrzeganie dziedzictwa kulturowego jest tylko jedną z wielu możliwych tu perspektyw – jest krokiem w dobrym kierunku.

Niezbędna jest zatem tolerancja wobec wizji przeszłości. W interpretacji przeszłości będzie należało odejść od narodowej, nacjonalistycznej, koncepcji pisania historii na rzecz perspektywy regionalnej. Pozwoli to uniknąć narodowego „zawłaszczenia” przestrzeni i dziedzictwa tam, gdzie krzyżowały się kulturowe wpływy różnych społeczności. I to w sposób uniemożliwiający określenie indywidualnego wkładu kulturowego danego ludu czy narodu. Myślenie o przeszłości w kategoriach regionu, zamieszkałego przez różnorodną etnicznie i narodowościowo ludność, będącą nosicielem różnorodnych wzorów kulturowych, ale czujących związek z tym obszarem pozwala uniknąć tych trudności. Poczucie przynależności regionalnej pozwala na wspólny, niezależnie od przynależności narodowej obraz dziejów swojego regionu.

Забавская Т.И.

Международный университет «МИТСО», Минск

НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ФАКТОР ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ СТУДЕНТА

Научно-исследовательская деятельность (НИД) – один из видов деятельности педагога, направленной на познание и преобразование педагогической реальности на основе достижений педагогической науки и применения научных методов; результатом этой деятельности являются получение нового педагогического знания и опыта и развитие методологической культуры педагога – исследователя. Развитие и совершенствование НИД, как обязательного компонента системы подготовки специалистов являлось и является одной из важных проблем педагогики и психологии высшей школы. Такая форма организации обучения в вузе неразрывно связана с проблемой активизации познавательной деятельности студентов, с формированием их

творческого мышления, исследовательских умений и навыков, а также с вопросами использования проблемного обучения как средства развития познавательной активности и самостоятельности студентов. Это одно из важнейших средств повышения качества подготовки специалистов с высшим образованием, способных творчески применять в практической деятельности достижения научно-технического прогресса.

Вовлекая студентов в научно- исследовательскую деятельность, мы создаем предпосылки для развития у них концептуального мышления, творческого потенциала, научных способностей и навыков, самостоятельность и инициативу, формируем исследовательскую культуру будущего специалиста.

Можно выделить 2 формы включения студентов в НИД:

- научно- исследовательская деятельность, которая дополняет учебный процесс;
- научно- исследовательская деятельность, которая протекает параллельно учебному процессу.

Научно- исследовательская деятельность, которая дополняет учебный процесс, предполагает привлечение студентов к участию в работе научных конференций и семинаров, олимпиад и конкурсов и т.д. Такую организацию целесообразно строить как механизм, способствующий поиску наиболее талантливых студентов, повышению уровня их профессионально - творческой подготовки.

Научно-исследовательская деятельность, которая протекает параллельно учебному процессу, осуществляется в следующих формах:

- работа кружков, исследовательских групп, выполняющих исследования по проблемам, связанным с научными интересами, как отдельных преподавателей, так и кафедр в целом;
- участие в международных исследовательских программах;
- встречи студентов с ведущими специалистами, как Беларуси, так и зарубежных стран;
- участие в работе международных, региональных, межвузовских научных конференциях, семинарах и т.д.

- участие студентов в конкурсе на лучшую студенческую работу.

Учебный процесс, все более сливаясь с научной деятельностью студентов, превращается в реальную профессиональную деятельность, которая в настоящее время составляет основу процесса становления будущего специалиста.

Ряд преподавателей занимается исследовательской деятельностью со студентами, начиная с 1-2 курсов. Студенты включаются в данную работу при условии успешного выполнения учебного плана. Таким

образом, студенты могут в полной мере реализовать полученные знания, проявить индивидуальность, и творческие способности, готовность к самореализации личности.

Для активизации научно-исследовательской работы студентов необходимо: увеличение практической значимости студенческих работ, предоставление возможности публикации результатов исследований в научных журналах и сборниках, установление регулярных контактов со студентами и профессорами научных центров и вузов, отбор наиболее способных студентов для научной деятельности, моральное стимулирование студентов.

Активизация научной работы студентов связана не только с использованием различных методов обучения, но и политикой вуза в области НИД студентов. Результативность научной деятельности в подготовке студентов к будущей профессиональной деятельности во многом определяется своевременным стимулированием (моральным и материальным). В вузе необходима грамотно продуманная целая система поощрений студентов за успехи в научно-исследовательской деятельности.

Таким образом, вовлекая студентов в среду научно-исследовательских работ, мы формируем их профессиональную компетентность. Будущий специалист должен быть готов к осуществлению НИД, что позволит в его профессиональной работе и на научном уровне, используя исследовательские методы, решать возникающие задачи.

Зайдаль Т.В.

Белорусский государственный университет, Минск

ПРИЧИНЫ КРИЗИСА ДЕТСТВА И НОВЫЙ ОБРАЗ РЕБЕНКА

Культурология определяет статус ребенка как активного деятеля и полноценного субъекта, соучастника процессов культурного творчества, имеющего собственный взгляд на мир, особый язык и стиль мышления, утверждающий его личностную позицию, полную с миром взрослых людей. Современное понимание детства уже содержит отклонения от традиционного противопоставления детей и взрослых. Многие исследователи сходятся во мнении, что детство исчезает или, по крайней мере, переживает кризис. Об этом косвенным образом свидетельствует поток исследовательской литературы, посвященной детству. После выхода в свет книги Филиппа Арьеса «Ребенок и семейная жизнь при старом порядке» (1962) этот поток стал

шириться с необычайной быстротой, тогда как в предыдущие полтора века данная тема в науке практически не затрагивалась. Между тем, по наблюдению Маршалла Маклюэна, социальный институт становится предметом ностальгии и изучения, когда он ветшает. Американский социолог Нейл Постман также отмечает, что очередь историка наступает, когда приходит время хоронить, его профессия – делать вскрытие, а не описывать актуальное явление в его развитии.

Современные трансформации детства стали предметом анализа зарубежных исследователей, в числе которых Л. Бюхнер, Д. Букингэм, М. Дюбуа, Г.-Г. Крогер. В контексте кризиса культуры и нивелирования границ между детством и взрослостью представлены исследования М. Виннса, Н. Постмана, Д. Рихтера, Х. Хенгста.

В научно-популярной литературе тема кризиса/исчезновения детства активно зазвучала на рубеже XX-XXI веков. В 2006 году вышел бестселлер Сю Палмер (Sue Palmer) «Toxic Childhood: How the Modern World is Damaging Our Children and What We Can Do About It» («Отравленное детство: как современный мир наносит ущерб нашим детям и что мы можем с этим сделать»). После этого крупнейший новостной портал Великобритании «Daily Telegraph» начал кампанию, призванную остановить «смерть детства».

Существует несколько концепций, рассматривающих причины трансформации/кризиса субкультуры детства.

Согласно Нейлу Постману детство исчезает [1], так как современные дети перестают отличаться от взрослых. Детство лишается основных барьеров, которые отделяют его от мира взрослых. Связано это, в первую очередь, с внедрением новых медиа в повседневную жизнь. У взрослых не остается «секретов» — знаний, к которым ребенок не может иметь доступ. А без социальных секретов детство немислимо. Вхождение в мир взрослых ранее требовало серьезных компетенций, таких как овладение письменной грамотой, толкованием текста. Новая визуальная среда, вызванная к жизни «графической революцией» (изобретением ротационной печатной машины, фотоаппарата, телевидения), разъедает социальные основы детства. Не требуется стадии специального обучения. Визуальная культура одинаково доступна и двухлетнему ребенку, и семидесятидвухлетнему пожилому человеку. Как отмечает Нейл Постман в предисловии к новому изданию, социальные тенденции, деструктивные по отношению к детству, в последние годы не только не ослабли, но значительно углубились.

Концепция Жана Бодрийяра связана с «симулякризацией» детства [3]. По мнению ученого, грань между реальностью и вымыслом

(символами) в обществе потребления стирается, их место занимают симулякры. Вместе со смертью из современной культуры была выдворена старость, что придало сверхценность юности, детству, ставшим сегодня «идолами» культуры. Сегрегация смерти/старости нарушила эквивалентность и взаимосвязь начала и конца жизни, детства и старости как предельной свершенности жизненного пути личности. Гипертрофированное превознесение детства обернулось размыванием сущности детского и, как следствие, растворением в нем «взрослости». Итогом становится «симулякр» детства, констатируемый исследователем в качестве кризиса детства, его видимости, подобия и обозначенный в формулировке «взрослого детства».

Еще одна концепция американского профессора психологии Элисон Гопник основывается на положении, что продолжительность детства напрямую связана с периодом обучения. По ее словам, дети больше не взрослеют, мы вплотную подошли к эпохе «бесконечного детства» [4]. Позиция взрослого вымывается. В современном обществе знания человек должен учиться постоянно. Позиция ученика — это детская позиция, ведь взрослость как раз и характеризуется тем, что человеку больше не нужно учиться, а нужно реализовывать знания. Образовательные программы сегодня доступны всем возрастам, популярность приобретают краткосрочные курсы для взрослых. Образ детства в культуре получает особую притягательность. В связи с этим культура поведения, привычки, мода тяготеют к молодежному стилю.

Таким образом, большинство современных исследователей склоняются к мысли, что социальное понятие детства исчезает или растворяется именно в результате наступления новой информационной эры, господства общества потребления и массовой медиа-культуры.

Продвигаясь в данном направлении, необходимо заметить, что главенствующая роль в трансформации детства отводится визуальной культуре, преобладающей в западном информационном обществе, обществе потребления. Визуальный знак (по преимуществу рекламного характера), становится единицей передаваемой информации. Он апеллирует непосредственно к эмоциям (тому, что доступно ребенку) и к способности распознавать паттерны. Визуализация в некотором роде «приближает» ребенка к миру взрослых, уравнивает эти два мира. Телевидение, интернет изобилуют визуальными образами, раскрывающими ребенку «суть» взрослой жизни. Информация поступает отовсюду, избранные взрослые (родители, воспитатели) уже далеко не единственный ее источник.

В социализации важную роль играет механизм идентификации – сравнения, уподобления себя группы, культуры соответственно другим

индивидам, группам, культурам. Профессор МГУ Вероника Нуркова, изучая феномен автобиографической памяти [6, с. 14], показала, что до появления фотографии люди имели слабое представление о том, как проходило их детство, как они выглядели (художники рисовали детей, но это было доступно только очень тонкой прослойке богатых людей). Фактически, детство оказалось зафиксированным в массовом порядке сравнительно недавно. Тем самым в механизм идентификации вмешалась новая технология – фотография. Мы видим, как выглядели в детстве мы сами и другие люди. А ведь то, как мы запоминаем свое детство, формирует нашу личность.

Образ современного ребенка четко зафиксирован средствами символизации и визуализации. Культура при этом использует тот образ ребенка, который не противоречит его концептуальному статусу в ней, независимо от того, лестным (например, представление о том, что дитя – это «откровение природы», достаточно популярное в 80-е гг. минувшего столетия) или совсем наоборот (неожиданная актуализация метафоры-мифологемы «ребенок-дьявол» в американском кино 1960-1970-х гг. – «Ребенок Розмари» Р. Поланского, «Экзорцист» У. Фридкина, «Предзнаменование» Р. Доннера и пр.) является этот облик.

Концептуальный образ ребенка, используемый в культуре современного общества потребления, детерминирован коммерциализацией. Важен образ «ребенка потребляющего» наравне со взрослыми и «ребенка-капитала», своего рода товара, предприятия, в которое выгодно вкладывать деньги как беспроектное средство реализации родительских амбиций. Взрослеть ему необязательно, поэтому различие, воспроизводимое в современной культуре, слабо разграничивает детское и взрослое (визуализация еще больше сближает и смешивает эти два мира). Российская исследовательница К.С. Майорова отмечает, что происходит создание «пространства детского потребления и собственно конструирования потребляющего ребенка, и одновременно, откат к до-нововременному восприятию детства, когда ребенок являлся миниатюрной копией взрослого...» [5].

Теодор Шульц предлагает рассматривать ребенка как одну из форм человеческого капитала: «Я просто буду исходить из того, что родители принимают во внимание экономические соображения, касающиеся воспитываемых ими детей, и, определяя ценность детей, сопоставляют уровень предельных жертв с тем уровнем удовлетворения и с теми производительными услугами, которые они ожидают получить от своих потомков. Таким образом, оставляя в стороне вопрос общественных выгод и издержек, можно прийти к выводу, что ключевым моментом,

который определяет ценность детей для их родителей, является взаимодействие влияющих на семейные решения факторов спроса и предложения» [7, с. 38]. Несмотря на, казалось бы, абсурдность вышесказанного, есть вполне объективные факты в пользу данной точки зрения. Большинство качественных медицинских услуг, оказываемых женщине, готовящейся стать матерью, является платными. Младенец, таким образом, «выкупается» у государства за определенную сумму. Уход за ребенком — большой труд, и он также «оплачивается». В этом смысле деторождение можно понимать как производственный процесс. Тогда ребенок превращается в продукт, отчуждаемый в процессе производства. Кроме того, существует рынок контрацептивов, услуг по суррогатному материнству, дорогостоящих «технологий» рождения таких, как ЭКО и пр. Термин «родительские права» закрепляет (формально) отношение к ребенку как к собственному продукту.

В результате тиражирования образа ребенка, образа молодой матери и беременности происходит также десакрализация деторождения. По утверждению Кэтрин Аллен Рабуцци, деторождение превратилось в биотехнологический процесс, лишившись сакральной составляющей (во многих культурах оно является таинством женщины, дающей жизнь). Только что родившегося ребенка описывают по антропометрическим параметрам роста, веса и пр. Во время родов часто присутствует не только муж роженицы, но и оператор, снимающий процесс родов на видео, студенты-медики, следящие за действиями врача и т.д. [2].

Образ ребенка меняется и в связи с явлением сексуализации детства. Одежда, игрушки и музыка, распространяемая в журналах и на телевидении способствуют раннему сексуальному взрослению. Девочкам, даже не достигшим подросткового возраста, продают кружевное нижнее белье и игрушки такие, как набор кукол Братц «Секрет свидания», содержащий бокалы для шампанского и «ночные аксессуары для свидания». Если ранее тема педофилии была запретной, то теперь СМИ многих стран мира открыто разбирают подробности преступлений с участием детей, призывают быть бдительными и выявлять контент данной направленности в интернете, сообщать о нем властям и т.д. Любое проявление телесного воспринимается как вероятная мишень для педофилов.

Таким образом, детство в современном обществе переживает значительную трансформацию, причины которой нам видятся в процессах, происходящих в информационном обществе, коммерциализации детства и создания пространства детского потребления. Социальные секреты, разграничивающие взрослое и детское, не могут быть больше утаены от детей. В новом образе

ребенка все меньше остается детской индивидуальности, непосредственности, признаков принадлежности к национальной культуре, все больше универсализма как во внешнем облике, так и в отношении современных глобальных стандартов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Postman, N. The Disappearance of Childhood. New York: Vintage Books, a division of Random House, Inc., 1994.
2. Rabuzzi, K.A. Mother with Child: Transformations through Childbirth / K.A. Rabuzzi [Electronic resource]. – 1994. – Mode of access: http://books.google.by/books/about/Mother_with_Child.html?id=4e2XRkQskDoC&redir_esc=y. – Date of access: 15.01.2014.
3. Бодрийяр, Ж. Символический обмен и смерть. М.: Добросвет, 2000.
4. Гопник, Э. Что изменит все? Бесконечное детство [Электронный ресурс]. – 2012. – Режим доступа: <http://esquire.ru/future-never-ending-childhood>. – Дата доступа: 27.12.2013.
5. Майорова К.С. Ребенок в собственность // Аспекты: Сборник статей по филос. Проблемам истории и современности: Вып. VII. М.: МАКС Пресс, 2012. С. 136-137.
6. Нуркова, В.В. Зеркало с памятью: Феномен фотографии: Культурно-исторический анализ. М.: Издательский центр РГГУ, 2006.
7. Шульц Т. Ценность детей // THESIS. – 1996. – Вып. 6. - С. 37 - 49. [1974].

Зуева Е.Н., Пантюк И.В.

Белорусский государственный университет, Минск

ОРГАНИЗАЦИЯ СТУДЕНЧЕСКОЙ ВОЛОНТЕРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ГУМАНИТАРНОМ ФАКУЛЬТЕТЕ БГУ КАК НАПРАВЛЕНИЕ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

Волонтерская деятельность является одной из наиболее распространенных форм социальной активности молодежи. Участие в добровольчестве способствует подготовке студенческой молодежи к жизни в условиях изменяющегося общества, формирует личность и делает ее устойчивой к воздействию негативных факторов социальной среды, а также позволяет развивать социальную работу по направлениям.

Организацию студенческих волонтерских отрядов как основные направления взаимодействия органов внутренних дел, прокуратуры и БРСМ с учетом их полномочий по профилактике правонарушений среди молодежи, включает Инструкция о порядке взаимодействия органов внутренних дел, прокуратуры и общественного объединения «Белорусский республиканский союз молодежи» при осуществлении

профилактики правонарушений среди молодежи, утвержденная Постановлением Министерства внутренних дел Республики Беларусь и Генеральной прокуратуры Республики Беларусь от 31 июля 2008 г. № 223/21–09д–77 [1].

Волонтерская организация Белорусского государственного университета «Объятия» создана 22 октября 2008 года. Согласно Положению о волонтерском движении БРСМ БГУ в волонтерском движении может принять участие каждый студент и для этого не обязательно представлять свой факультет в благотворительной акции. Таким образом, основной состав волонтеров БГУ включает порядка 200 человек.

В состав волонтерской команды гуманитарного факультета БГУ входят студенты разных курсов обучения. Волонтеры гуманитарного факультета БГУ работают в Центре семейного типа «Живородный источник», в Территориальных центрах социального обслуживания населения Ленинского и Московского районов г. Минска, а также в Республиканском научно-практическом центре психического здоровья.

В рамках работы Клуба-Студии профессионального саморазвития «ФЕНИКС» гуманитарного факультета БГУ постоянно проводятся организационно-обучающие семинары по лидерству, развитию коммуникативных навыков, командообразованию профессором Пантюк И.В. и старшим преподавателем Зуевой Е.Н.

В сентябре 2013 г. в рамках программы ЕС «Молодежь в действии» студенты гуманитарного факультета приняли участие в проведении мероприятий по проекту «Твоя очередь» совместно с Фондом «Расправь крылья» в Люблине. Студенты гуманитарного факультета БГУ совместно с волонтерами из Польши и Украины участвовали в обучающих тренингах и акции «Праздник Осени» для детей-сирот из детских домов г. Люблин.

Важным условием развития волонтерской деятельности является достаточное количество проектов для реализации, инициируемых самими студентами. В ноябре 2013 года волонтерские проекты гуманитарного факультета участвовали в конкурсе “Лучший молодежный проект БГУ” и нашли отклик как у руководства университета, так и у различных организаций и учреждений. Студентами было предложено два проекта. Проект Студенческая волонтерская инициатива «Мобильное обучение» (СВИМО) ставит своей целью подготовку студентов к самостоятельной работе с помощью инновационных форм обучения, популяризацию волонтерской деятельности в научной среде, организацию фестиваля

науки в школах в малых городах для профессионального ориентирования абитуриентов. В процессе реализации данного проекта организуются фестивали науки в школах в малых городах для профессионального ориентирования абитуриентов. Также проект «Мобильное обучение» помогает студентам реализовать конституционное право на свободу объединений посредством участия в волонтерской деятельности, что имеет огромное социально-политическое, а также юридическое значение и занимает важное место в деятельности индивида при реализации его жизненных целей и интересов. В ходе реализации данного проекта были организованы два выездных мероприятия с Щомыслицкую среднюю школу и среднюю школу г. Смолевичи с организацией профориентационной работы и тематических праздников для школьников.

Проект Студенческая международная общественная волонтерская деятельность (СМОВД) направлен на активизацию студенческих международных волонтерских объединений. 25-27 марта 2014 года был организован и проведен Международный семинар “Я волонтер БГУ!” на базе СОК “Бригантина”, в котором приняло участие 120 студентов из Белорусского государственного университета, Гродненского государственного университета им. Я. Купалы, Гомельского государственного университета им. Ф. Скарины и Университета им. А. Мицкевича в Познани (Польша).

В мае 2014 года совместно с Территориальным центром социального обслуживания населения Московского района г. Минска было организовано посещение волонтерами гуманитарного факультета Белорусского государственного университета ветеранов Великой отечественной войны, проживающих на территории района, с составлением актов социально-бытовых условий и поздравлением с годовщиной Великой Победы.

Результаты исследований показывают, что у современных студентов смысложизненные ориентации распределены следующим образом: на первое место выходят материальные и гедонистические ценности, тогда как духовные, нравственные и общественные занимают последние позиции. Данный факт свидетельствует об общей дегуманизации.

Проведенное исследование смысложизненных ориентаций и личностных качеств студентов-волонтеров БГУ показало, что студенты, вовлеченные в волонтерское движение – это открытые, добросовестные, эмоционально устойчивые, ориентированные на реальность, воспитанные и интеллектуально развитые люди, способные принимать самостоятельные, неординарные решения,

не останавливаясь на достигнутом, а стремясь к большему. По результатам исследования смысложизненных ориентаций можно сказать, что испытуемые являются целеустремленными, они удовлетворены своей жизнью, большинство считает свою жизнь осмысленной и продуктивной. Исследуемые волонтеры считают себя сильными личностями и имеют цели, которые пытаются осуществить, умеют принимать решения и контролировать свою жизнь [2].

Таким образом, в ходе подготовки специалистов с высшим образованием, активное включение студентов в волонтерскую деятельность способствует развитию их личностных качеств, помогает в формировании нравственных ориентиров, предлагает широкий спектр инструментальных знаний и навыков, позволяющих достойно выходить из любых жизненных ситуаций. Волонтерские акции позволяют улучшить качество жизни лиц, находящихся на социальном обслуживании, способствуют личному процветанию и углублению солидарности между странами, содействуют тому, чтобы индивидуальное участие преобразовывалось в коллективное действие, а также обеспечивают всеобщий доступ к волонтерской деятельности в оказании социальной помощи.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гакало, Е.В. Правовое регулирование волонтерской деятельности в Республике Беларусь как формы реализации права на объединение / Е.В. Гакало // Проблемы управления. - 2010. - № 4. - С.118-122.
2. Пантюк, И.В. Волонтерская деятельность студентов БГУ как альтернативная форма помощи при социальной реабилитации / Пантюк И.В., Зуева Е.Н., Хайкина Т.В., Нечаева К.В. // Материалы 2-ой международной научно-практической конференции по альтернативным методам реабилитации детей и взрослых с ограниченными возможностями, инвалидностью, ВИЧ/СПИД, онкологическими и иными тяжелыми заболеваниями, 30-31 мая 2012 г. - Минск: РГСУ, 2012. - С. 284-291.

Кондратенко Т.Л.

Белорусский государственный университет, Минск

ФЕНОМЕН ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОЙ ПАРАДИГМЫ ГУМАНИТАРНОЙ СФЕРЫ

Современная социальная ситуация расширения международных, межэтнических, межличностных, межкультурных контактов предъявляет качественно новые требования к целому ряду вопросов практики и теории межкультурной коммуникации, созданию системы

лингвистических представлений об уровнях и компонентах компетенций языковой личности, углублению и расширению представления о специфике национально-культурной картины мира.

Тотальное и стремительное изменение жизни людей в XX веке, интенсификация социальных, технологических, политических и культурных связей на фоне глобализации обостряют проблемы поиска новых подходов в сфере взаимопонимания в коммуникации.

Актуальность рассматриваемой проблематики подтверждается складывающимся соотношением современных научных установок, подходов и акцентов в лингвистической сфере, а также сопутствующим им многочисленным объективным факторам.

Особенности тенденций развития современной науки, проявляющиеся на фоне изменений основополагающих теорий научной парадигмы в гуманитарной сфере, затрагивающей область языкознания, постулируют идею антропоцентричности языка, которая, в свою очередь, проецирует лингвистическую проблематику на языковую личность во всем многообразии ее проявлений.

Феномен языковой личности, консолидируя интегрирующую и дифференцирующую функции, рассматривается как когнитивно-коммуникативный инвариант, как комплексный прототип, обеспечивающий взаимодействие в межкультурной коммуникации и выражающий национально-культурную специфику как языка в целом, так и отдельных языковых явлений.

Следует также отметить, что язык, выступая как средство объективации культурной картины мира, является инструментом манифестации языкового сознания, что в свою очередь, актуализирует необходимость интегрированного исследования взаимоотношений языка, культуры и сознания с позиций такого прогрессивного направления как когнитивная лингвистика.

Исследование теоретических аспектов проблематики, сопряженной с областью межкультурной коммуникации, имеет важнейшее значение не только для формирования и совершенствования навыков адекватного общения с представителями других языковых культур, но и для формирования толерантной, когнитивно и коммуникативно пластичной личности, а также, для обеспечения достойной общей и специальной теоретической и практической языковой подготовки будущих специалистов и исследователей, занимающихся проблемами межкультурного взаимодействия. Исследование теоретических вопросов в данной области предполагает непосредственную реализацию полученных разработок в практике преподавания целого ряда языковых

аспектов, что служит залогом максимальной эффективности проведенных исследований.

В условиях современной действительности особое внимание к личностному аспекту освоения языка нашло отражение в многочисленных отраслях науки: психологии, философии, лингводидактики.

Сфера научного языкознания последних десятилетий также характеризуется возрастающим интересом к языковой личности в целом и языковой личности в инокультурной среде в частности. Теория межкультурной коммуникации принадлежит к числу новых, интенсивно развивающихся в настоящее время областей гуманитарного знания, претерпевшего смену системно-структурной на антропоцентрическую научную парадигму. Оригинальные научные направления сложились в лингвистике ближнего и дальнего зарубежья [1 – 3, 6].

Актуальные исследования затрагивают несколько основных аспектов: коммуникативно-прагматический, культурологический, текстологический, этнопсихологический (Т.Е. Владимирова, Т.Г. Грушевицкая, В.Д. Попков, А.П. Садохин, П.Н. Донец, В.В. Красных, Л.П. Крысин, О.А. Леонтович, Л.И. Гришаева, Л.В. Цурикова, Е.Ф. Тарасов, В.И. Карасик, В.Б. Кашкин, С.Г. Тер-Минасова и др.). Внимание исследователей обращено к осмыслению разнообразных концепций в понимании и исследовании феномена языковой личности. Особую значимость представляют научные изыскания, относящиеся к этноязыковым и этнокультурным проблемам, во все большей мере связанным с процессами глобализации и этнодифференциации современного мира, с одной стороны, и роли человеческого фактора в их обеспечении, с другой [4, 5, 10].

В отечественной науке наиболее ценными и значимыми в рассматриваемом направлении представляются исследования Н.Т. Ерчака, Г.М. Кучинского, Б.А. Бенедиктова, Т.М. Савельевой, Л.В. Маришук, О.И. Уланович, А.А. Кожиновой, А.П. Лобанова, Ю.В. Стулова, Н.Е. Лаптевой и др.

Последние достижения в области лингвистических исследований, в частности, применительно к сфере современных языков весьма разнообразны и охватывают широкое проблемное поле. Однако следует отметить, что количественное накопление научного материала по отмеченному исследовательскому профилю не всегда сопряжено с его систематизацией и концептуализацией. Кроме того, отмечаемые в фундаментальных областях исследований смены научных парадигм оказывают свое непосредственное влияние на актуальность проблематики ряда частных, или более узких специализированных

научных сфер, что, безусловно, ведет к необходимости переосмысления их предметного поля.

В частности, до недавнего времени в качестве главной задачи языкознание выдвигало системное описание средств выражения смыслов, семантики в текстах. Согласно постулируемой логике их соответствующая структурная характеристика выражалась в поуровневом представлении об устройстве языкового механизма: синтаксис, лексика, морфология, фонология. Собственно образ возникающего на таком основании языка регламентируется «автономной системой объектов и отношений».

Однако наблюдаемое в современной исследовательской практике постоянное расширение семантической составляющей анализа, как отдельных языковых единиц, так и их соединений разного объема: от изучения значения слов и словосочетаний – до исследования значения предложений, семантических полей и целых текстов меняет подобное представление о языке. Данный уровень, нацеленный на отражение действительности, восходит к уровню когнитивному. Являясь, в сущности, объектом интереса разных дисциплин философского и психологического циклов, мировоззрение все в большей степени становится и лингвистическим объектом, именно в силу вербального, по преимуществу, своего воплощения и бытования, есть основания заявлять о формировании, наряду с когнитивной психологией, также когнитивной лингвистики [8, 9].

Таким образом, активно возрастающий в настоящее время интерес к языковой личности как к динамическому, развивающемуся явлению предполагает более углубленный и расширенный междисциплинарный подход к изучению данного феномена в единстве проявлений его универсалий и особенностей с точки зрения лингвокогнитивного, лингвокультурологического и лингводидактического аспектов [7].

В этой связи представляется актуальным качественное осмысление наследия филологии и лингвистики для совершенствования теории и практики перевода: исследование текстов языковой личности индивида, изучение и понимание менталитета участников коммуникации, рассмотрение языковых структур и форм как инструмента реализации коммуникативных намерений говорящей и понимающей языковой личности в современных условиях эволюции ее языковой способности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Владимирова, Т.Е. Призванные в общение: Русский дискурс в межкультурной коммуникации / Т.Е. Владимирова. – М.: КомКнига, 2007. –304 с.

2. Гришаева, Л.И. Индивидуальное использование языка и когнитивно-дискурсивный инвариант «языковая личность» / Л.И. Гришаева // Вопросы когнитивной лингвистики. – 2006. – №1. – С. 16 – 22.
3. Донец, П.Н. Теория межкультурной коммуникации: специфика культурных смыслов и языковых форм : автореф. дис. ... докт. филол. наук / П.Н. Донец. – Волгоград, 2004. – 39 с.
4. Карасик, В.И. Языковой круг: личность, концепт, дискурс / В.И. Карасик. – Волгоград: Перемена, 2002. – 477 с.
5. Караулов, Ю.Н. Русский язык и языковая личность / Ю.Н. Караулов. – 3-изд., стереотип. – М.: Едиториал УРСС, 2003. – 264 с.
6. Колесникова, Л.Н. Языковая личность в аспекте диалога культур / Л.Н. Колесникова. – Орел, 2001. – 286 с.
7. Кондратенко, Т.Л. Современные стратегии в исследовании феномена языковой личности и ее эффективной коммуникации в поликультурном мире / Т.Л. Кондратенко // Актуальные проблемы гуманитарного образования: Материалы интернет-конференции, 20 – 28 фев. 2014 г., БГУ. – Минск: Государственный рубрикатор НТИ – ВИНИТИ.:ОБЩЕСТВЕННЫЕ НАУКИ, 2014. – С. 188 – 190. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://elilib.bsu.by/handle/123456789/95188>
8. Корнилов, О.А. Языковые картины мира как производные национальных менталитетов / О.А. Корнилов. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: ЧеРо, 2003. – 349 с.
9. Тер-Минасова, С.Г. Язык и межкультурная коммуникация / С.Г. Тер-Минасова. – 2-е изд. – М.: Изд-во МГУ, 2004. – 352 с.
10. Уланович, О.И. Языковой знак как инструмент когнитивного миромоделирования / О.И. Уланович // Кросс-культурная коммуникация и современные технологии в исследовании и преподавании языков. – Минск: БГУ, 2012. – С. 6 – 10.

Конькова О.В.

Белорусский государственный университет, Минск

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ АКАДЕМИЧЕСКИХ И ПРАКТИЧЕСКИХ ПСИХОЛОГОВ

Сегодня уже, наверное, нет среди нас людей, которые бы не имели представления о содержании деятельности психолога. Популяризация психологических знаний привела к тому, что психологическая профессия становится чрезвычайно востребованной. Все больше университетов открывают подготовку по разным психологическим специальностям, а получившие соответствующее образование выпускники имеют возможность трудоустройства в организациях, функционирующих в разных профессиональных областях: образовании, медицине, судопроизводстве, спорте, социальной, правоохранительной и военной сферах, бизнесе и т.д. Однако не все специалисты, имеющие

психологическое образование, видят себя лишь в практике. Есть и те, кто посвящает себя психологической науке и преподаванию, а также те, кто успешно совмещает одно с другим. Интересно то, что как психологам-преподавателям, так и психологам-практикам в ситуациях, требующих компетентного мнения, часто приходится слышать: «Скажи! Ты же психолог!». Это позволяет предположить, что представления окружающих людей о месте так называемых академических психологов и практикующих психологов в профессиональной группе не отличаются. В этой связи интересным является изучение представлений самих этих психологов о своей принадлежности к профессиональной группе, то есть их профессиональной идентичности. Актуально это еще и потому, что чем бы ни занимался специалист, его цель – это высокий профессионализм. А, как известно, успешность профессионального развития во многом определяется профессиональной идентичностью, которая позволяет человеку обрести тождественность своей профессии, быстрее адаптироваться в профессии, лучше переносить кризисные моменты, лучше противостоять профессиональному выгоранию.

Вопросы идентичности рассмотрены в психологии в разных аспектах: гендерная, возрастная, этническая, личностная и т.д. В данной статье внимание уделено профессиональной идентичности, которая может быть обозначена как один из видов социальной идентичности. Л.Б. Шнейдер определяет профессиональную идентичность как категорию, «которая относится к осознанию своей принадлежности к определенной профессии и определенному профессиональному сообществу» [5]. Как результат процессов профессионального самоопределения, персонализации и самоорганизации, проявляющейся в осознании себя представителем определенной профессии и профессионального сообщества, как определенная степень отождествления-дифференциации себя с делом и другими. Ю.П. Поваренков рассматривает профессиональную идентичность как принятие индивидом на всех уровнях (социальном и психологическом) профессиональных ценностных позиций, санкционированных в данном профессиональном пространстве. Согласно ему профессиональная идентичность – это определенное состояние личности, которое человек сам себе задает и к которому стремится.

Существует точка зрения о том, что профессиональная идентичность складывается только на этапе полного овладения профессией. Ее придерживается Е.П. Ермолаева, которая указывает, что содержанием профессиональной идентичности является «внутреннее соответствие трех ее компонентов: субъекта, выполняемой им деятельности и той социально-профессиональной среды, в которой она

осуществляется и которой адресована» [1]. Однако А.В. Микляева указывает на то, что в этом случае уместнее говорить о формировании «профессионализма». Профессиональная идентичность же по ее мнению, предполагает соответствующее групповое членство. При этом факторы причисления человеком себя к той или иной профессиональной группе имеют меньшую значимость, нежели сам факт этого причисления. Важно, что, считая себя представителем данной профессиональной группы, человек осваивает ее нормы, ценности и традиции [3], и они становятся регулятором его поведения в моменты актуализации профессиональной идентичности. То есть важен не уровень профессиональной компетентности, а его собственное признание того, что он представитель той или иной профессии.

Таким образом, под профессиональной идентичностью понимается структура, в процессе развития которой складывается представление человека о профессиональной группе, своем месте в ней, сопровождающееся переживанием своей профессиональной принадлежности [4; 5].

Анализ работ, посвященных изучению проблемы профессиональной идентичности, показал, что в ее структуре могут быть выделены четыре компонента. *Мотивационно-ценностный*, который связан с характеристиками ценностно-мотивационной сферы. Показателем его является ведущая мотивация в профессиональной деятельности, ценности в профессиональной сфере и ценность самой сферы как таковой. *Когнитивный компонент*, включающий представления человека о его профессии, о себе в качестве профессионала, людях, с которыми человек взаимодействует в рамках профессиональной деятельности. *Эмоционально-оценочный*, предполагающий отношение человека к себе как к профессиональному работнику, принятие себя как реального или будущего профессионала. Данный компонент выражается в том, как человек оценивает свои профессиональные возможности, способности, свой профессиональный потенциал. *Поведенческий компонент* заключается в потенциальной поведенческой реакции, то есть конкретных действиях, которые могут быть вызваны когнитивным и мотивационно-ценностным компонентами.

Таким образом, профессиональная идентичность является интегративным понятием, в котором выражается взаимосвязь личностных характеристик, обеспечивающих ориентацию в мире профессий, позволяющих более полно реализовывать личностный потенциал в профессиональной деятельности, а также прогнозировать возможные последствия профессионального выбора.

Для исследования различий в профессиональной идентичности академических и практических психологов было проведено исследование, в котором приняли участие 56 психологов, работающих в различных учреждениях высшего образования (БГУ, РГСУ, БГПУ, МГИРО и др.), в центрах социального обслуживания населения, кадровых агентствах и других частных и государственных организациях.

Профессиональная идентичность изучалась в составе четырех указанных выше компонентов. Для этого были применены опросник «Профессиональная мотивация психологов» и проективная методика «Психолог на работе» (А.В. Микляева, П.В. Румянцева, Е.С. Тужикова, И.А. Тупицына) [2]; «Морфологический тест жизненных ценностей» (В.Ф. Сопова, Л.В. Карпушина); тест двадцати утверждений на самоотношение «Кто Я?» (М. Кун, Т. Макпартленд); опросник оценки своей профессиональной сферы (Е.Ю. Пряжников), позволяющий выявить особенности профессионального самосознания и личностные особенности психологов.

Анализ профессиональной мотивации психологов показал, что как академическим, так и практическим психологам свойственно преобладание мотивации профессиональной помощи с ориентацией на саморазвитие и на решение собственных проблем (29% и 30% соответственно). Это позволяет говорить о наличии у них внутренней готовности к осуществлению деятельности, направленной на оказание профессиональной психологической помощи людям, которую не всегда возможно компетентно реализовать из-за обесценивания ими профессии, отрицания ее значимости, стереотипности восприятия клиентов. Практикующие психологи (30%) по сравнению с академическими (14%) в большей степени руководствуются внешней мотивацией, заключающей в себе значимость материального вознаграждения. Кроме того, было обнаружено, что академическим психологам вообще не свойственна мотивация общения, в то время как у практических психологов она обнаруживается в 20% случаев.

При данном виде мотивации процесс профессионального взаимодействия с клиентом воспринимается психологами позитивно, возникает ощущение эффективности собственной деятельности, что может блокировать стремление к профессиональному развитию.

Среди профессиональных ценностей (развитие себя, духовное удовлетворение, креативность, социальные контакты, собственный престиж, достижения, материальное положение, сохранение индивидуальности) для академических психологов более значимой

выступает возможность достижений (72%) ($U=193,5^*$), а для практических – сохранение индивидуальности (80 %) ($U=112,5^{***}$). Так, для психологов-преподавателей важным является наличие конкурентных и осязаемых результатов своей работы, что часто способствует повышению их самооценки; а для психологов-практиков возможность выделяться посредством своей профессиональной деятельности среди других.

Исследование идентификации себя с профессиональной сферой показало, что между психологами, занимающимися преподаванием, и практикующими психологами по этой переменной значимые различия отсутствуют. Представления о психологе как представителе профессии, осуществляемой им деятельности можно охарактеризовать как благополучные. Незначительные расхождения обнаружены лишь в представлениях о клиентах, с которыми работают психологи. У представителей академической психологии они предстают как более стереотипные и менее конкретные. Что касается эмоционально-оценочного компонента, то практические психологи, как правило, имеют адекватную профессиональную самооценку (100%) в отличие от психологов-преподавателей, склонных иметь завышенную профессиональную самооценку (28%) ($\chi = 9,6^*$). Кроме того, установлено, что психологам-практикам в большей степени присущи рационализм и рефлексивность, а преподавателям психологии профессиональная тревожность.

Таким образом, выбор профессионального пути специалистами, получившими психологическое образование, определяет и особенности их профессиональной идентичности. Эти различия касаются, как правило, мотивации профессиональной деятельности, ценностей и профессиональной самооценки.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ермолаева, Е.П. Профессиональная идентичность как комплексная характеристика соответствия субъекта и деятельности / Е.П. Ермолаева // Психологическое обозрение. – 1998. – № 2. – С. 35–40.
2. Микляева, А.В. Психологическое сопровождение профессиональной деятельности начинающих психологов / А.В. Микляева, П.В. Румянцева и др. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2003. – 67 с.
3. Микляева, А.В. Социальная идентичность личности: содержание, структура, механизмы формирования / А.В. Микляева, П.В. Румянцева. – СПб., 2008. – 118 с.
4. Поваренков, Ю.П. Психологическое содержание профессионального становления человека / Ю.П. Поваренков. – М.: УРАО, 2002. – 160 с.;

5. Шнейдер, Л.Б. Профессиональная идентичность / Шнейдер Л.Б. – М.: МОСУ, 2001. – 233 с.

*Лашук Т.В., Давидович Т.Г.
Белорусский государственный университет, Минск*

КЛЮЧЕВЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ И КВАЛИФИКАЦИИ КАК ОСНОВНЫЕ КРИТЕРИИ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

Компетентность, компетенция, квалификация – основные направления современных исследований на рынке труда, который предъявляет требования не к конкретным знаниям, а к компетенциям работников и востребует их личностные качества. Возможное присоединение Республики Беларусь в 2015 г. к Болонскому процессу также определяет необходимость перехода на общий язык, терминологию, с помощью которой можно было бы описать образовательный процесс, в частности, его цели и результаты. В процессе реализации Болонской Декларации выстраивается общее понимание целей высшего образования. Можно выделить четыре главных цели высшего образования [1]:

- подготовка к трудовому рынку;
- подготовка к жизни активных граждан демократического общества;
- развитие личности;
- развитие и обслуживание широкого спектра основ передового знания.

Стандарты профессионального образования нового поколения уже формулируются на языке компетенций, однако внедрение компетентностного подхода в образовательный процесс требует решения многих исследовательских задач.

Среди таких задач определяющее значение имеет проблема установления сущности компетентности специалиста, содержания и взаимосвязи категорий «компетентность» и «компетенция». Сегодня единого общепринятого мнения в этом отношении не существует. Другой важной задачей реализации компетентностного подхода является определение места этих понятий в общей системе педагогических целей. Дело в том, что в педагогике и психологии высшего образования наряду с понятиями «компетенции» и «компетентность» используются такие понятия, как «ключевые компетенции», «квалификации», «профессиональная компетентность»,

«ключевые квалификации», «профессионально важные личностные качества».

Профессор Ганс-Йорг Буллингер предлагает следующую модель для «компетенций будущего», состоящую из четырех блоков:

Методическая компетентность или Методические компетенции

- способность комбинировать и дополнять знания по специальности;
- способность к абстракции;
- способность решать проблемы и принимать решения.

Специальная/Профессиональная компетентность или Специальные/Профессиональные компетенции

- основополагающие знания по специальности;
- специальные знания (учение на протяжении всей жизни);
- междисциплинарные знания.

Социальная компетентность или Социальные компетенции

- способность к работе в команде;
- способность к сотрудничеству;
- коммуникативная способность;
- быть примером;
- персональная активность, персональная ответственность.

Медийно-информационная компетентность или Медийно-информационные компетенции

- использовать информационно-коммуникационные технологии;
- управлять своими знаниями;
- отфильтровывать информацию по степени важности;
- использовать инструменты креативности [2].

В научной литературе данной проблематики актуальным остается и вопрос о соотношении понятий «компетентность» и «компетенция». Одни авторы употребляют их как слова-синонимы, обозначающие действенность системы знаний. Другие авторы разводят эти понятия по разным основаниям и обозначают термином «компетентности» – интегративную целостность и действенность знаний, умений, навыков вообще, а термином «компетенции» – интегративную целостность, действенность знаний, опыта в профессиональной деятельности. Если же анализу подвергать приводимые примеры ключевых компетенций и ключевых компетентностей, то видимых принципиальных различий заметить сложно. Так, «медийно-информационной компетентности» очень близки по значению т.н. «коммуникативная компетенция».

Поэтому можно рассматривать компетентность и компетенции как взаимоподчиненные компоненты активности субъекта. Компетенция рассматривается как потенциальная активность, готовность и стремление к определенному виду деятельности. Компетентность как

интегральное качество личности – это успешно реализованная в деятельности компетенция.

В странах Европейского союза особое место отводится понятиям «ключевые компетенции» и «ключевые квалификации». Они представляют собой основные опоры образовательных конструкций, основные критерии качества образования:

- межкультурные и межотраслевые знания, умения, способности, необходимые для адаптации и продуктивной деятельности в различных профессиональных сообществах;
- комплекс универсальных (интегральных) знаний, которые включают общенаучные и общепрофессиональные категории, принципы и закономерности функционирования науки, техники, общества, которые определяют реализацию специальных компетентностей и конкретных компетенций.

Одни и те же ключевые компетенции обеспечивают продуктивность различных видов деятельности. Ключевые профессиональные компетенции определяют социально-профессиональную мобильность специалистов, позволяют успешно адаптироваться в разных социальных и профессиональных сообществах.

К традиционной профессиональной подготовке (т.н. твердым факторам или *Hard Skills*) добавляется еще один важный инновационный блок — *ключевые квалификации* (т. н. мягкие факторы или *Soft Skills*), которые имеют широкий радиус действия, выходят за пределы одной группы профессий, профессионально и психологически подготавливают специалиста к смене и освоению новых специальностей и профессий, обеспечивают готовность к творчеству и инновациям в профессиональной деятельности.

Понятие «ключевые квалификации» было введено в 1974 г. Дитером Мертенсом, который на протяжении многих лет возглавлял Институт по исследованию рынка труда и профессиональной деятельности (Нюрнберг, ФРГ). Под «ключевыми квалификациями» он понимал «ключ для более быстрого и качественного освоения меняющихся специальных знаний» [2], тем самым он, как исследователь, отреагировал на динамично развивающийся рынок труда, который ставит работников перед новыми профессиональными вызовами. Начиная с 70-х гг. прошлого века большое число ученых – психологов, педагогов, экономистов и исследователей трудовых отношений – занимались этой темой и расширили понятие «ключевых классификаций» прежде всего за счет такого аспекта как личность работника с ее профессионально важными качествами.

Между тем существует более 600 различных определений, которые призваны объяснить, что такое «ключевые квалификации». Это свидетельствует о том, насколько актуально и важно и насколько тонко в определении это понятие. По одной, скорее общей дефиниции Герберта Бека, «ключевые квалификации – это используемые в долгосрочной перспективе знания, способности, навыки и ценности для решения проблем общества» [2]. Как профессиональные квалификации – это мегафункциональные и мегапрофессиональные квалификации для реализации профессиональных потребностей в самых разных областях трудовой деятельности.

Итак, *ключевые квалификации* – это общепрофессиональные знания, умения и навыки, а также способности и качества личности, необходимые для выполнения работы в рамках определенной группы профессий.

Психолого-педагогические исследования позволили выявить более 50 ключевых квалификаций. Практика же показывает, что эффективное выполнение конкретной профессиональной деятельности требует, как правило, реализации 5–7 универсальных профессионально важных качеств, к которым обычно относят: *ответственность, надежность, коммуникативность, способность к сотрудничеству, креативность, способность к самостоятельному принятию решений, гибкость, способность добиваться цели* и др.

Свидетельством того, как многообразны подходы к определению ключевых квалификаций и как меняются приоритеты на рынке труда, могут служить данные следующего исследования в Германии. По поручению образовательного центра экономики Нижней Саксонии Институт немецкой экономики (Кёльн) обратился к предпринимателям и попросил их ответить на вопрос «Чего ждут предприятия? 10 важнейших ключевых квалификаций» и заполнить анкету. «Очень важными» предприниматели считают следующие квалификации (% опрошенных): *ориентирование на клиента* (77), *готовность к достижению результата* (75), *способность работы в команде* (71), *способность учиться* (62), *коммуникативная способность* (62), *интегративное (комбинированное) мышление* (60), *способность к решению проблем* (57), *компьютерные знания и их применение* (56), *выносливость* (56) и *самостоятельность* (53).

Более того, исследователи Института немецкой экономики пришли к однозначному выводу: «Одних профессиональных знаний недостаточно». Они провели опрос среди почти 200 предприятий с 350000 сотрудников и вскрыли дефициты подготовки выпускников вузов. С одной стороны, предприятия были более чем на 80% довольны

объемом и глубиной знаний по специальности молодых специалистов в области информатики, инженерных наук и экономики, с другой стороны, они жаловались на частично явные недостатки у них в вопросе ключевых квалификаций. Так, 68% и 55% менеджеров по персоналу отметили соответственно у молодых инженеров и экономистов большой или очень большой дефицит таких выходящих за рамки чисто профессиональных способностей и навыков как ориентирование на клиента или социально-коммуникативные компетенции. 40% предприятий недовольны также личностными качествами и настроением потенциальных работников. При этом такие качества личности как активность, нацеленность на результат и готовность постоянно учиться у трех из четырех опрошенных предприятий являются важнейшими требованиями к выпускникам вузов. Для компенсации данных дефицитов ученые Института рекомендуют практико-ориентированные учебные мероприятия, такие как ролевые игры, групповые семинары-тренинги, проекты и игры-планы, дискуссии, изучение конкретных случаев из практики, психологическое тестирование (в диагностических центрах), чего можно достичь только при более тесном сотрудничестве с предприятиями.

Мы считаем, что такая система понятий встраивается в компетентностную модель выпускника вуза, становится удобной для использования, а это, в свою очередь, позволяет определить систему факторов, принципов, условий формирования компетентности будущего специалиста в ходе образовательного процесса.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ильязова, М.Д. Профессиональное образование // М.Д. Ильязова – Столица, 2008 | № 1. Интернет-доступ: 03.09.2011. lingvist.ucoz.ru/Kompetentnost.doc
- 2/ Markt. Deutsch für den Beruf – Materialien aus der Presse. // Herausgegeben vom Goethe-Institut: München, 2000, Ausgabe 19.

Матусевич О.А.

Белорусский государственный технологический университет, Минск

ФОРМИРОВАНИЕ ПАТРИОТИЗМА И ЧУВСТВА НАЦИОНАЛЬНОЙ ГОРДОСТИ У СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ (ПО РЕЗУЛЬТАТАМ СОЦИОЛОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ)

Гуманитарное образование помимо просветительской функций всегда выполняло в системе высшего образования и воспитательно-

идеологическую функцию по формированию мировоззрения и жизненной позиции молодежи. Одной из задач является формирование патриотизма и чувства национальной гордости у студентов. Изучению данной проблемы было посвящено пилотажное социологическое исследование проведенное в ноябре 2012 г. Нами было опрошено 160 студентов технических специальностей.

Полученная на основании опроса структура выборочной совокупности по половозрастному составу и месту проживания до поступления в ВУЗ была близкой к официальным статистическим данным [1].

Большинство студентов считают либо скорее считают себя патриотами (73%). Однозначно уверены в том, что не являются патриотами только 2% респондентов. Несмотря на то, что почти две трети студентов по своим внутренним убеждениям склонны относить себя к патриотам, их собственная оценка уровня патриотизма молодежи значительно отличается от этого показателя. На вопрос *«развито ли чувство патриотизма у современной молодежи?»* 69% ответило «скорее нет, чем да» и 15% ответило «нет», то есть 84% респондентов не видит проявления патриотизма у своих сверстников. Чем старше респонденты, тем меньший процент опрошенных (на 5 курсе всего 7%) видят проявления патриотизма у ровесников.

Студенты считают, что учреждения образования (особенно школа) оказывают наибольшее влияние на развитие патриотизма, на втором месте – семья, и, что показательно, совсем незначительную роль играют средства массовой информации. Малую роль СМИ можно объяснить доминированием в нашей стране российского телевидения.

При определении понятия патриотизм наиболее предпочтительными для молодежи являются следующие: патриотизм – это любовь к Родине либо любовь к своему народу и его культуре.

Большинство студентов считает, что патриотизм выражается в стремлении изменить положение дел в стране к лучшему, труде для блага своей страны. Практически не востребоваанными или совсем не востребоваанными оказались такие характеристики как: добросовестная уплата налогов, служба в армии, соблюдение законов. При этом почти все студенты уверены, что патриотизм не изжил себя и остается актуальным в наше время. Также более половины студентов считает использование белорусского языка в повседневной жизни проявлением патриотизма.

Таким образом, при определении характеристик патриота студентам оказались ближе ответы, которые выражают активную гражданскую позицию. Однако большинство из них (73,5%) не выразило желания

участвовать в деятельности организаций патриотического толка, демонстрируя тем самым склонность к пассивной гражданской позиции. Т.е. студенты хотели бы видеть активную гражданскую позицию у других, но сами к ней несклонны.

По мнению студентов, развитием патриотизма должна заниматься школа – 26%, семья – 25,7%, органы власти – 17%, и лишь 7,7% считает, что этим должны заниматься в университете. Вероятно, студенты утилитарно относятся к ВУЗам, считают, что в университетах должны только обучать профессии. Такая внутренняя установка студентов может снижать эффективность воспитательных мероприятий. К тому же в этом возрасте молодые люди уверены, что они уже сформировались как личности. 11% опрошенных придерживаются позиции, что чувство патриотизма вообще целенаправленно не нужно развивать.

Относительно патриотического воспитания в сфере высшего образования мнения респондентов разделились почти пополам. Одни считают, что в ВУЗах существует традиция патриотического воспитания, другие напротив не видят проявлений этой традиции. Необходимо отметить, что уверенность в том, что таковая в вузах существует имеет тенденцию снижаться с возрастом респондентов. Что касается дисциплин, которые развивают патриотизм то абсолютным лидером из названных студентами является история с ее национально-ориентированным информационным компонентом (история Беларуси – 56%, Вов в контексте Второй мировой войны – 18%), а также идеология белорусского государства – 30%.

Большое значение, по мнению студентов, для развития патриотизма имеет празднование на государственном уровне национальных праздников. Называя эти праздники, они в основном обратились к праздникам, которые связаны с государственностью и являются выходными днями, часто указывая лишь дату, и затрудняясь дать название. Наиболее популярными являются День победы, День конституции, День независимости.

По мнению большинства респондентов, нацию объединяют история, язык и народная культура, которые ведут к осознанию своего отличия от других народов. Это указывает на один весьма обнадеживающий факт: студенты представляют нацию как духовно-культурное образование, а не государство с определенной территорией, обеспечивающее быт своих граждан.

Наиболее затруднительным для респондентов оказался блок вопросов, посвященный национальной гордости. Это продемонстрировал первый же вопрос *«Какое чувство чаще возникает*

у Вас в отношении нашей страны?», на который затруднилось ответить более половины студентов.

Из последующих вопросов оказалось, что 9% респондентов не гордятся своей страной или не знают, гордятся ли они. Необходимо отметить, что молодежь зачастую не видит причин для гордости за свою страну, о чем свидетельствуют ниже приведенные результаты опроса: 27% респондентов ответили, что гордятся белорусским искусством и литературой, однако ответы на последующие вопросы демонстрируют слабое знание достижений белорусской культуры. Поэтому можно говорить о некой огульной гордости, не основанной на реальном знании. 32% и 14% студентов гордятся развитием спорта и науки соответственно, но достижений этих также назвать не смогли.

Отношение студентов к историческому прошлому Беларуси неоднозначно. Почти у половины опрошенных историческое прошлое Беларуси вызывает гордость. При этом, чем старше возраст респондентов, тем ниже этот процент. Наиболее востребованными ответами у студентов пятого курса были «испытываю чувство национальной ущемленности и горечи за бедствия народа», а также «никаких чувств историческое прошлое Беларуси не вызывает». При этом чувство приобщенности к славянской истории преобладает над европейской ориентацией. Причиной этому может быть славяноцентризм в образовании и слабая демонстрация европейского контекста при изучении событий белорусского прошлого.

Часть вопросов относились к коммеморативной политике государства и формированию неофициальных национальных символов (которые условно можно считать национальными «местами памяти» и которые также условно можно признать социально-мемориальным каркасом коллективной памяти). Ответы продемонстрировали, что на республиканском уровне, необходимая для формирования национальной идентичности, политика является мало эффективной, поскольку большинство студентов не могут назвать национальных «мест памяти».

Из общественных деятелей, которых студенты причисляют к символам белорусского народа, доминируют писатели, которые составляют 70% от всех упомянутых (в чем, несомненно, заслуга школьной дисциплины «белорусская литература»), нет представителей других видов искусства, слабо представлены государственные деятели. 13% респондентов вообще не смогли никого назвать. Упоминались даже российские исторические личности. Более половины студентов не смогли назвать культурные или научные достижения, которые бы имели символическое значение для белорусов. Наиболее

сформированными оказались представления студентов относительно зданий и сооружений, которые являются символами Беларуси. Наибольшее количество раз упоминалась Национальная библиотека, что является результатом эффективной государственной информационной компании. Также символами Беларуси, по мнению студентов, являются Брестская крепость, Мирский и Несвижский замки, а также Хатынь.

Основным источником информации по истории и культуре Беларуси для студентов являются учреждения образования и они практически не получают этой информации от своего ближайшего окружения.

Если рассмотреть отличия ответов на основные вопросы в зависимости от места рождения, то выходцы из деревень в наибольшей степени выражают патриотические чувства (88%). Студенты из городских поселков более чем остальные считают, что не являются патриотами (50%). Треть деревенской молодежи испытывает чувство гордости за Беларусь, в то время как четверть столичной молодежи испытывает чувство стыда, 83% студентов из городских поселков затруднилось ответить на этот вопрос.

Среди мужчин большинство считает или скорее считает себя патриотами – 85%, в то время как значительный процент женщин скорее не считают себя патриотами или не определились.

Большинство респондентов считает, что у них в той или иной степени развито чувство патриотизма, который они понимают в первую очередь как любовь к Родине. Несмотря на то, что большинство студентов не видят проявлений патриотизма у своих ровесников, по внутренним убеждениям им ближе деятельностный подход, хотя в реальной жизни они выбирают пассивную позицию. В то же время они не против того, чтобы другие в активной форме выражать свой патриотизм. Например, около половины респондентов положительно оценивают празднование национальных праздников на государственном уровне, участие других студентов в деятельности общественно-патриотических организаций, использование белорусского языка в повседневной жизни и целенаправленное развитие чувства патриотизма в учреждениях образования (особенно школе). Наибольшее влияние на формирование их гражданской позиции оказывает семья и школа. Студенты не рассматривают университет как воспитательное учреждение, в котором должны формировать чувство национальной гордости и патриотизма.

У студентов размытые представления о прошлом Беларуси, о значимых событиях и исторических деятелях (это относится к сфере

социальной памяти и общественной практики, а не объема знаний), что является результатом отсутствия организованной политики памяти в государстве. Основные маркеры социальной памяти студенческой молодежи относятся к 20 веку, что входит в так называемую коммуникативную социальную память, которая не может быть основой формирования национального самосознания, а, следовательно, чувства патриотизма и национальной гордости. Маркеры, относящиеся к абсолютному прошлому (так называемой культурной памяти), в представлениях студентов практически отсутствуют, что ведет к формированию размытой гражданской позиции.

Чувство национальной гордости в наименьшей степени сформировано у студентов из-за отсутствия информационного компонента, который дал бы им основания для гордости за достижения белорусов. Связано это во многом с обезличиванием прошлого в образовательных программах по истории, а также современности в СМИ (усугубляется это еще и доминированием российских СМИ). Это приводит к отсутствию сформированного пантеона героев у белорусской молодежи. В формировании представлений студентов о прошлом своей страны, ее культуре практически не принимают участия СМИ, основным транслятором национальных идей, информации об истории и культуре Беларуси остаются учреждения образования, особую роль при этом играют гуманитарные дисциплины с национально-ориентированным информационным компонентом.

ЛИТЕРАТУРА

1. Образование Республики Беларусь. Статистический сборник. – Мн.: НСК РБ, 2013. – 232 с.

Пантюк И.В.

Белорусский государственный университет, Минск,

СОЦИАЛЬНО-ЛИЧНОСТНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ СПЕЦИАЛЬНОСТИ «СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА», ОБУЧАЮЩИХСЯ ЗАОЧНО

В соответствии с Государственным образовательным стандартом Республики Беларусь 2011 г. специальности 1-86 01 01 выделяют:

академические компетенции, включающие знания и умения по изученным дисциплинам, способности и умения учиться;

социально-личностные компетенции, включающие культурно-ценностные ориентации, знание идеологических, нравственных ценностей общества и государства и умение следовать им;

профессиональные компетенции, включающих знания и умения формулировать и исследовать проблемы, решать задачи, разрабатывать планы и обеспечивать их выполнение в избранной сфере профессиональной деятельности [3].

Среди ученых нет общепринятого мнения, о том, что играет первостепенную роль в социальной работе: профессиональные знания или личные качества самого социального работника, включая его эмпатические способности [1, 2, 5]. Студенты, выбравшие специальность «социальная работа», должны обладать развитыми эмпатическими способностями и быть ориентированы на понимание других людей и сотрудничество с ними. В настоящее время осуществляется подготовка специалистов по заочной форме обучения, предпочтение которой отдают в основном лица, имеющие среднее медицинское образование. Специфика заочного образования заключается в том, что студенты в весьма короткие сроки получают обширный объем теоретического материала, не значительно – практического. И это создает трудности в приобретении практических навыков и умений, в том числе и социально-личностных компетенций.

С целью определения идентификационных характеристик и мотивационных побуждений лиц, имеющих профессию, стремящихся получить высшее образование в области социальной работы, мы диагностировали мотивации профессиональной деятельности по методике К. Земфир в модификации А. Реана и определили личностную идентификацию по методике М. Кун «Кто Я?» у 33 студентов-заочников в возрасте 19-35 лет.

Нами установлено, что 79 % опрошенных испытывают удовлетворение от самого процесса работы и возможности самореализации посредством обучения. В большей мере они испытывают стремление к продвижению по службе и денежный заработок. На основании полученных результатов мы определили, что у 72% студентов-заочников показатели внешней отрицательной мотивации преобладают над внутренней. Это свидетельствует о том, что основе профессиональной деятельности наблюдается стремление к удовлетворению иных потребностей, внешних по отношению к содержанию самой деятельности. Очевидно, этими показателями можно объяснить мотивы поступления в университет и приобретения высшего образования.

На основании интерпретации полученных данных по методике М. Кун «Кто Я» можно констатировать, что, не смотря на тот факт, что социальной работе обучается 90% студентов женского пола по шкале «половая идентичность» в 74 % ответов отсутствует обозначение пола.

Гендерная идентичность является частью индивидуальной Я-концепции, которая происходит от знания своей принадлежности к социальной группе мужчин и женщин вместе с оценкой и эмоциональным обозначением этого группового качества. Особенности проявления студентами-заочниками половой идентичности свидетельствуют о недостатке рефлексии, знаний и наличии кризиса идентичности. Факт отсутствия обозначения пола говорит об актуальности и значимости категорий пола. При выполнении методики «Кто Я?» студенты проявили низкие уровни рефлексии: 73% давали в среднем 3-5 ответов и испытывали трудности в формулировании ответов на ключевой вопрос теста.

Анализ временного аспекта идентичности показал, что 88% студентов живут в настоящем времени, 12% – в будущем, у 100% не обозначено прошлое время. При написании ответов 57% указывали цели: получение знаний, 40% приобретение специальных навыков, 3% – диплома о высшем образовании. Наличие целей, планов на будущее отражает временной аспект идентичности, направленный на дальнейшую жизненную перспективу. Доминирование в самоописании глагольных форм будущего времени свидетельствует о неуверенности в себе большинства студентов в силу недостаточной самореализации в настоящем. Отсутствие прошлого времени указывает на вытеснение в самосознании наличие диплома среднего специального образования и существующей профессиональной деятельности.

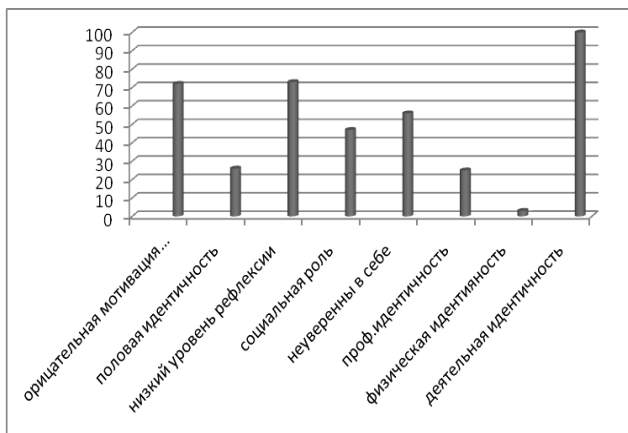
Вопрос «Кто Я?» логически связан с характеристиками собственного восприятия самого себя, указывает на значимые для него социальные роли и черты личности, связанные с ними. Анализ соотношения социальных ролей и индивидуальных характеристик показал, что 47% студентов осознают свою социальную роль, принимают свою уникальность, 56% – не уверены в себе, проявляют тенденции к самозащите, испытывают кризис идентичности.

При интерпретации идентичности сфер жизни – у 47% преобладают родственно-семейные отношения, у 25% – профессиональные, у 3% – потребность и необходимость получения новых знаний, способность меняться. При этом у 87% студенток отсутствует физическая идентичность, только 3% отметили свою внешнюю привлекательность. Именно осознание своего тела является ведущим фактором в системе самосознания человека. Расширение и обогащение «образа Я» в процессе личностного развития тесно связано с рефлексией собственных эмоциональных переживаний и телесных ощущений. Полученные результаты деятельной идентичности показали 100%

самооценку способностей к деятельности к получению знаний, умений, достижений.

Психолингвистический аспект идентичности свидетельствует об активности, самостоятельности, потребности в определенности и постоянстве. В 40% случаев преобладали глаголы, 31% – существительные, 25% – прилагательные, свидетельствующие о демонстративности. В целом студенты проявили позитивную идентичность: положительно идентифицировали себя «добрыми», «хорошими», «надежными», что является признаком адаптивного состояния идентичности, связанным с настойчивостью в достижении цели, ответственностью, социальной смелостью, активностью.

На гистограмме представлены результаты тестирования студентов специальности «социальная работа», обучающиеся заочно.



Гистограмма. – Самооценка социально-личностных характеристик студентов специальности «социальная работа», обучающиеся заочно.

Таким образом, выше представленные результаты позволяют описать портрет социально-личностных характеристик студентов-заочников, обучающихся социальной работе: это студентки в возрасте 27+_3 лет, имеющие среднее медицинское образование с высоким уровнем самооценки эмпатических способностей и внешней отрицательной мотивацией профессиональной деятельности. Для них значимы мотивы социального престижа и зарплаты. Им присущ низкий уровень рефлексии, проявляют тенденции к самозащите, испытывают кризис идентичности. Они самостоятельны, активны, настойчивы в достижении цели, демонстративны, не обладают способностью проявлять профессионально эмпатию, сострадание и сочувствие.

При опросе студентов «какие эмоции (чувства) Вы знаете?», были обозначены более 90 эмоций. Такие как: жизнерадостность, спокойствие, открытость, сомнение, возмущение, грусть, любознательность, восхищение, доверие, удивление и другие. Установлено, что 92% опрошенным знакомо чувство любви, 67% – сострадание и сопереживание, 58% испытывали гнев, радость, гордость, страх, печаль, а 42% – злость, растерянность, уверенность, симпатию, печаль. В целом палитра чувств называлась в широком диапазоне, но после практического задания, когда требовалось обозначить свою эмоцию, студенты в большинстве своем говорили: «Я чувствую,

что довольно сложно сопереживать другому,...труднее выразить правильно свое сопереживание, подобрать слова».

Таким образом, студенты не обладают навыками, позволяющие им проявлять эмоциональный интеллект. Полученные нами данные свидетельствуют о том, что студентам, обучающимся социальной работе присущи особенности, требующие коррекции и формирования профессионально значимых социально-личностных характеристик. Практический опыт свидетельствует о том, что использование активных технологий обучения при профессиональной подготовке будущих специалистов способствует формированию социально-личностных компетенций, профессиональной идентичности, повышению у них профессиональной мотивации, стремления к самосовершенствованию и успешной самореализации в профессии, ориентации на достижение высот профессионализма. Однако, учебный план обучения специалистов по заочной форме, не позволяет применять на практических занятиях тренинговую форму закрепления практических навыков в силу сложившихся традиций и специфики вышеуказанных особенностей студентов-заочников по специальности «социальная работа». И это создает проблемы при формировании социально-личностных компетенций у будущих специалистов по социальной работе, обучающихся заочно.

ЛИТЕРАТУРА

1. Волкова, О.А. Профессиональная идентичность в социальной работе / О.А. Волкова // Профессиональные группы: социальная трансформация и адаптация; отв. ред. В.А. Мансуров. – М.: Российское общество социологов — Реглант. – 2006. – С. 52-68.
2. Грик, Н.А. Формирование профессиональной и социальной компетенции специалиста по социальной работе и технология группового проектного обучения // Социальная работа в России: образование и практика: Сб. науч. тр. / под ред. проф. Н.А. Грика. – Томск: Томск. гос. ун-т систем упр. Радиоэлектроники. – 2009. – С. 13-20.

3. ОСРБ 1-86 01 01-2011 Руководящий документ Республики Беларусь. Образовательный стандарт. Высшее образование. Первая ступень. Специальность 1-86.01.01. Социальная работа (по направлениям). Квалификация – специалист по социальной работе. Министерство образования Республики Беларусь. Минск. 2011. — С.9-10.
4. Пантюк И.В. Профессионально-значимые эмоциональные характеристики студентов специальности «социальная работа» // Сборник материалов Республиканской (с международным участием) научно-практической конференции «Социально-педагогическая и психологическая поддержка личностного и профессионального самоопределения в онтогенезе», 12 мая 2010 г. БрГУ им. А.С. Пушкина; редкол.: М.С. Ковалевич [и др.]. – Брест: БрГУ, 2010. – Ч. 1. – с.150-155.
5. Чиганова, С.Д. Формирование профессиональной и социальной компетентности специалиста по социальной работе / С.Д. Чиганова // СОТИС. – 2006. – № 1. – С. 21–26.

*Рожкова А.В.
Калужский государственный университет им.К.Э. Циолковского,
Калуга, Россия*

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ЦЕННОСТЯХ И ПРАКТИКАХ ГРАЖДАНСКОГО ПОВЕДЕНИЯ (НА ПРИМЕРЕ ЕВРОПЕЙЦЕВ И РОССИЯН)

В настоящее время информационное пространство способствует стихийному формированию разнообразных социальных представлений, в том числе и представлений гражданского характера, содержание которых заслуживает самого внимательного рассмотрения. Фактор стихийности зачастую обуславливает случайность содержания социальных представлений и искажение социально-психологических нормативов, что чревато самыми серьезными последствиями для здоровья общества.

Не претендуя на излишнюю широту предлагаемого подхода, необходимо отметить тот факт, что в общем комплексе социальных представлений гражданские представления занимают особое место, так как лежат в сфере образования, являясь основой гражданской компетенции индивида.

Одним из основных аспектов гражданской компетенции индивида является его система представлений о ценностях и практиках гражданского поведения. Ценности представляют собой важнейшие компоненты человеческой культуры, включают в себя смыслы, значения, ориентиры, воспринимаемые субъектом, под практиками гражданского поведения мы понимаем совокупность действий,

основанных на идеалах и нормах, лежащих в основе формирования, функционирования и развития гражданской сферы жизни общества.

Эмпирическую базу исследования составили 150 студентов Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского: 37 человек – студенты факультета иностранных языков в возрасте 17-19 лет (6 юношей и 31 девушка) и 113 студентов исторического факультета в возрасте 19-23 лет (32 юноши и 81 девушка).

Исследовательский инструментарий для анализа гражданских представлений на сегодняшний день недостаточен, что поставило нас перед необходимостью авторских разработок. Авторская методика - «Гражданское поведение в России и в Европе» разрабатывалась с целью выявления наиболее распространенных ценностей и практик гражданского поведения. Испытуемым предлагалось 24 ситуации, которые было необходимо оценить по степени типичности для граждан России и Европы.

Замысел методики состоял в определении степени совпадения представлений о типичности гражданского поведения в Европе и России. Испытуемые должны были оценить по 4-балльной шкале (от 1 – не типично до 4 – типично) в каждой из 24 предложенных ситуаций степень типичности проявлений поведения граждан в России и Европе. Любая ситуация соответствовала одной из трех общих шкал («неравнодушие, сопричастность», «личная выгода», «общая культура») или трех гражданских шкал («правовая культура», «взаимная ответственность гражданина и общества», «апелляция к гражданским правам и свободам»).

Результаты исследования показали, что оценка поведения европейцев и россиян у молодых людей не вызывает больших трудностей и принципиальных разногласий. В целом, на представления молодых людей о типичности поведения россиян и европейцев заметно влияют сложившиеся социальные стереотипы.

Поведение европейцев часто оценивалось положительно, так, в 62,50% случаев респонденты выбирали высший показатель соответствия, а почти в 50% случаев оценки были одинаковыми у всех респондентов. Если для типичного европейского гражданина (среднее значение 3,5-4) характерны «соблюдение чистоты и порядка в общественных местах», «сообщение о подозрительном предмете водителю автобуса», «волнение за своих на международных соревнованиях», «участие в работе волонтерского отряда», «знание Конституции», «отдание предпочтения отечественным производителям при покупке товаров народного потребления», «интерес к истории своей страны», «участие в забастовке на предприятии с требованием

повышения зарплаты», «знание и уважение национальных традиций», «участие в оппозиционном движении правительству», то из этого списка только «волнение за своих на международных соревнованиях» сближает европейца и россиянина.

Типичный гражданин России, по мнению молодых людей, «дает взятки должностным лицам», «уклоняется от уплаты налогов», «хранит сбережения в иностранной валюте», «не сообщает в компетентные органы о фактах хищения государственного имущества», «не отдает предпочтения отечественным производителям», «не соблюдает чистоту и порядок в общественных местах».

Таким образом, результаты исследования говорят о том, что по представлениям студенческой молодежи, россияне заметно уступают европейцам в осуществлении повседневных гражданских практик и не обладают должным уровнем гражданского самосознания. Возможно, здесь имеет место негативное восприятие молодыми людьми современной российской действительности. Может быть, это одно из проявлений социальных стереотипов или специфичности личного опыта студенческой молодежи, а может быть, стремление оправдать свою гражданскую позицию или ее отсутствие.

Обнадеживающим фактом является то, что комплекс данных представлений не остается неизменным, а может получить развитие в процессе специальной психолого-педагогической работы. Со студентами третьего курса исторического факультета КГУ им. К.Э. Циолковского был проведен специальный курс «Развитие гражданских представлений». В ходе курса решались следующие задачи:

- 1) развитие полученных и приобретение новых знаний и качеств гражданского характера;
- 2) способности к рефлексии опыта гражданского участия;
- 3) углубление и укрепление мировоззренческих, ценностных ориентаций студенческой молодежи.

В состав экспериментальной группы вошли 19 студентов третьего курса исторического факультета в возрасте 19-21 года, 11 девушек и 8 юношей.

Если на констатирующем этапе исследования оценка поведения европейцев и россиян у молодых людей не вызывала больших трудностей и принципиальных разногласий, то после формирующей части исследования, итоговый срез выявил более сложную картину восприятия ценностей и практик гражданского поведения европейцев и россиян.

Идеалистическое восприятие европейцев и приверженность критической оценке гражданской позиции соотечественников стали менее выраженными, так, например, показатели европейцев заметно снизились по параметру «уважение к закону», а по параметру «правовой нигилизм».

Поведение европейцев по-прежнему часто оценивалось положительно: в 28,8% случаев респонденты выбирали высший показатель соответствия (сравнить с 62,5% на констатирующем этапе). Хотя для типичного европейца характеристики гражданского поведения остаются почти неизменными, но их средний показатель (3 – 3,3 балла, за исключением «волнения за своих на международных соревнованиях» – 3,5) уже не так высок как на констатирующем этапе (3,5 – 4).

Наряду с выявленными характеристиками («соблюдение чистоты и порядка в общественных местах», «сообщение о подозрительном предмете водителю автобуса», «волнение за своих на международных соревнованиях», «участие в работе волонтерского отряда», «знание Конституции», «отдание предпочтения отечественным производителям при покупке товаров народного потребления», «интерес к истории своей страны», «участие в забастовке на предприятии с требованием повышения зарплаты», «знание и уважение национальных традиций»), типичный европеец может заняться «благотворительной деятельностью в частной организации для получения налоговой льготы» и, скорее всего, откажется от «участия в оппозиционном движении правительству», что ранее являлось вполне характерным гражданским проявлением для европейца.

Типичный гражданин России, по мнению молодых людей, по-прежнему «дает взятки должностным лицам», «уклоняется от уплаты налогов», «хранит сбережения в иностранной валюте», «не сообщает в компетентные органы о фактах хищения государственного имущества», «не отдает предпочтения отечественным производителям», «не соблюдает чистоту и порядок в общественных местах». В данных случаях средние значения здесь также стали более тяготеть к срединным показателям. И если раньше лишь «волнение за своих на международных соревнованиях» было общим для европейцев и россиян, то теперь их объединяют, «интерес к истории своей страны», «знание и уважение национальных традиций» и даже «добросовестное выполнение должностных обязанностей».

Таким образом, результаты исследования говорят о том, что в глазах современной молодежи, россияне уступают европейцам в осуществлении повседневных гражданских практик и не обладают должным уровнем гражданского самосознания. Однако, по сравнению

с констатирующим этапом эксперимента, где негативное восприятие молодыми людьми современной российской действительности было очевидным, итоговый срез продемонстрировал положительную динамику гражданских представлений молодых людей.

Возможно, это одно из проявлений специфичности личностного опыта студентов-историков, которые отмечают, «интерес к истории своей страны», «знание и уважение национальных традиций» как характеристики гражданского поведения в России. Данное предположение лишь подтверждает необходимость расширения эмпирической базы для исследования гражданских представлений, которые играют огромную роль в регуляции гражданского поведения.

В настоящий момент, очевидно, что представления о ценностях и практиках гражданского поведения могут получить развитие с помощью специальных обучающих процедур, которые должны основываться не только на теоретических знаниях гражданского характера, углублении и укреплении мировоззренческих, ценностных ориентаций студенческой молодежи, но и на способности к проблематизации и рефлексии собственного опыта гражданского участия.

ЛИТЕРАТУРА

1. Блок М.К. Социальные представления о демократии: комплексное исследование. Автореф. дис. канд. психол. наук. Тверь, 2005. 27 с.
2. Бобрышева Т.В. Социальные представления как объект психологического исследования. Автореф. дис. канд. психол. наук. М., 1996. 28 с.
3. Воловикова М.И. Социальные представления о нравственном идеале в российском менталитете. Автореф. докт. психол. наук. М., 2005. 42 с.
4. Емельянова Т.П. Концепция социальных представлений в современной французской социальной психологии (критический анализ). Автореф. дис. канд. психол. наук. М., 1984. 24 с.
5. Калинин И.В. Психосемантическая репрезентация психологических понятий в структуре субъективного опыта студентов педагогического вуза. Автореф. дис. канд. психол. наук. Ярославль, 2007. 23 с.
6. Шустова А.В. Социальные представления различных социальных групп о гражданском обществе в современной России. Автореф. дис. канд. психол. наук. М., 2012. 25 с.
7. Фомина Ю.И. Особенности развития этнических представлений в дошкольном, младшем школьном и подростковом возрастах. Автореф. дис. канд. психол. наук. Тула, 2011. 25 с.

Stefanska A.

Университет им.А.Мицкевича в Познани, Калиш, Польша

**MOŻLIWOŚCI WYKORZYSTANIA METOD ARTETERAPII
W ROZWIJANIU KOMPETENCJI MIĘKKICH U STUDENTÓW
ZAWODÓW Z MISJĄ SPOŁECZNĄ**

**ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МЕТОДОВ
АРТ-ТЕРАПИИ В РАЗВИТИИ ПОВЕДЕНЧЕСКИХ
КОМПЕТЕНЦИЙ У СТУДЕНТОВ ПРОФЕССИЙ
С ОБЩЕСТВЕННОЙ МИССИЕЙ**

Obecnie posiadanie wysokich kompetencji zawodowych, staje się niezbędne u osób podejmujących pracę. Kompetencje te determinowane wiedzą, umiejętnościami i motywacją podlegają procesowi uczenia się a rozwijają się w ramach różnych doświadczeń. Uważa się, iż określone zachowania zawodowe gwarantują stabilność zatrudnienia i odpowiadają za podnoszenie jakości usług tak oczekiwanych i wymaganych przez pracodawców. Kompetencje rozumie się najczęściej jako właściwości, zakres uprawnień, cele, do których zmierza zachowanie społeczne jednostki, strukturę, która stanowią indywidualne zdolności i cechy. Eksplikacja słowa kompetencja wskazuje w *weźszym znaczeniu potoczne rozumienie tego terminu, czyli zakres uprawnień w pewnym obszarze* [1, s. 23]. Składnikami kompetencji są niewątpliwie umiejętności, wiedza oraz cechy osobowościowe. Według R. Spencera od posiadanych kompetencji zależy umiejętność planowania przez człowieka skutecznego działania [2, s.496] czyli m.in. adekwatnego zachowania się i przyjmowania na siebie odpowiedzialności za to działanie. Wśród wielu znaczeń nadawanych terminowi *kompetencja* można odnaleźć, to które mówi, iż kompetencja jest to *wyuczana umiejętność robienia rzeczy dobrze, rozwinięte sprawności niezbędne do radzenia sobie z problemami* [3, s.22-23] a zatem gotowość do działania na rzecz ich rozwiązania czy realizacji.

W życiu zawodowym dzisiejszych studentów pedagogiki, psychologii czy nauk społecznych zorientowanych na socjalne pomaganie- bezwzględnie potrzebne jest poczucie kompetencji osobistej rozumianej jako system przekonań na temat własnej wiedzy i umiejętności zamkniętych w pytaniu: co wiem, co umiem, co stanowi mój atut, jakie są moje słabości, co jest moim ograniczeniem, a jakie zasoby posiadam, bez względu na specjalizację w jakiej się kształcę?.

Termin kompetencja stosuje się więc zarówno do określenia umiejętności miękkich (behawioralnych) jak i twardych (funkcjonalnych),

gdzie *miękkie* określają sposób, w jaki ludzie mają się zachować, by dobrze zrobić coś, np. wykonać swoje zadania ale też podjąć rozmowę, relację z inną osobą czy grupą zgodnie z tym co ta Osoba wie, rozumie i potrafi stosownie zrobić w zaistniałej sytuacji. Kompetencje *twarde* natomiast oznajmują - co należy wiedzieć, by osiągnąć określony i oczekiwany rezultat [4,s.366].

Wśród kompetencji zawodowych związanych z misją społeczną miejsce szczególnie zajmują kompetencje miękkie czyli osobiste i interpersonalne. Do nich należą przede wszystkim takie sprawności jak komunikatywność czy umiejętności pracy w zespole. Ponieważ absolwent wyższej uczelni, staje się specjalistą, od którego świat wymaga nie tylko wiedzy i umiejętności, ale także dużej dawki kreatywności [5,s.34-36] potrzebuje zadań i przestrzeni stymulującej jego chęć samodoskonalenia się.

Temu właśnie służyć może arteterapia - dyscyplina wiedzy i praktyki gdzie w relacji z innym człowiekiem używa się artystycznych metod i technik zgodnie z kierunkiem osiągania indywidualnych celów. Jest zaplanowaną działalnością, w dużej mierze spontaniczną, związana z aspektem tworzenia i postrzegania żywiołowego zachowania jako antidotum na wzrastającą sztywność społecznych zachowań .Metody tej terapii skupione są na uzewnętrznianiu i rozwijaniu osobistych działań twórczych uczestnika w celu zaspokojenia jego potrzeby akceptacji, bezpieczeństwa, współuczestnictwa, bycia rozumianym i docenianym. W celowym procesie tworzenia - kreatywność rozumie się jako podstawową ludzką zdolność, a jej przestrzeń jako miejsce do dialogu między rzeczywistością wewnętrzną a zewnętrzną. Kreatywność oznacza coś dynamicznego, proces, który się rozwija i zawiera w sobie źródło i cel. Możemy uznać ją za postawę, która umożliwia odnalezienie nowych aspektów w tym co powszechnie znane i bliskie. Umiejętność korzystania z kreatywności jest w przekonaniu arteterapeutów *przejawem zdrowia*. Uznaje się, iż naturalną prawidłowością jednostki jest dążenie do doznania pozytywnych emocji a potrzeby są podstawowym stymulatorem ludzkiego działania.

W działaniach artystycznych wzajemne relacje ludzi tworzących służyć mają z jednej strony rozwijaniu świadomości JA, a drugiej aktywności twórczej czyli siły blokującej schematyczne obrazowanie i pojmowanie rzeczywistości. Tworzenie artystyczne poprzez powrót do rzeczywistości wyrażonej obrazem, dźwiękiem, dotykiem i zapachem czyli języka metaforycznego, symbolicznego, staje się artystycznym zapisem, czyjegoś doświadczenia. Nośnikiem zarówno świadomych jak i nieświadomych potrzeb i emocji jednostki. Celem tej artystycznej metody wsparcia i terapii jest usprawnianie zaburzonych funkcji, ale również profilaktyka i działanie wpływające na osobowościowe determinanty uczenia się: takie jak wiara we własne możliwości, eliminacja lęku przed niepowodzeniami, budzenie

pozytywnej samooceny i samoakceptacji. Stosowane tutaj sposoby postępowania służą uczeniu się przekraczania lub akceptowania swoich ograniczeń, identyfikowania podstawowego katalogu uznawanych wartości oraz podnoszenia jakości komunikacji. Tworzenie jest bowiem swoistym stanem nawiązywania rozmowy i rodzajem osobistego komunikatu.

Zbigniew Nęcki twierdzi, iż *dobra komunikacja oznacza taki sposób mówienia i słuchania, który umożliwia wzajemne rozumienie się, a w warunkach sprzyjających prowadzi do zgodnego rozwiązania konfliktowego problemu* [6. s.75]. Według tej tezy, komunikowanie polega na przekazywaniu informacji po to by dojść do porównywalnego pojmowania treści, a także zdobycia wyższego stadium współpracy. Komunikatywność jest jednym z kluczowych warunków skutecznej aktywności relacyjnej przy poszukiwaniu grupy (środowiska społecznego) jak i później przy utrzymaniu w niej swego miejsca. Ważnym składnikiem jest wówczas świadomość własnych uczuć a także uczuć innych. Zdolność do ich zauważania i w odpowiedni sposób interpretowania jest jednym z głównych zadań arteterapii.

Terapia sztuką uczy m.in. posługiwania się słownictwem opisującym emocje, rozwija umiejętność empatii, rozumienie mechanizmu odwzorowania zachowań emocjonalnych i kształci umiejętność radzenia sobie z sytuacjami przykrymi. [7, s. 211-212]. Stąd też zwraca się uwagę na określone czynniki psychologiczne takie jak - stopień emocjonalnej niezależności, swobody, a także odwagę w eksperymentowaniu oraz na budowanie warunków do dobrego dialogu opartego na wolności myśli i emocji człowieka, który nie jest wewnętrznie zajęty urazami związanymi z inną osobą. Arteterapia wszystkie swoje techniki opiera o emocje oraz indywidualizację podejścia. Dla wielu uczestników źródłem napięcia wewnętrznego odczuwanego jako stany przykrości, lęku, niepokoju czy apatii jest nieznanymi swoimi atutów. Najczęściej niedowartościowanie łączy się wówczas z wycofaniem się i izolacją społeczną.

Poprzez umożliwienie w procesie arteterapeutycznym doświadczania sprawstwa, można pomóc Osobie odkrywać swoją wartość. Fantazje ujawniane tu i teraz w akcie kreacji - spotykają się z akceptacją grupy dlatego też uczestnicy nie boją się zgłaszać nowych pomysłów, nie odczuwają lęku przed ośmieszeniem czy innym rodzajem oceny, dyskutują w atmosferze bez sztywnych reguł i bez obawy, że artystyczny wytwór liczy się bardziej niż rozmowa nawiązana i rozwijana dzięki niemu. Arteterapeuta organizuje i przeorganizowuje tok sesji zarówno w trakcie procesu tworzenia, jak i w trakcie recepcji wytworu, recepcji wspólnej z uczestnikiem i grupą.

Podjmowana w tym celu rozmowa toczy się w modelu konstruktywistycznym, który zakłada komunikowanie interakcyjne.

Komunikatywność i kreatywność choć służy i koncentruje się na aktywności poznawczej to jednak w centrum stawia osobisty rozwój Osoby w interakcji z grupą. Działanie z grupą musi mieć bezpieczne granice w procesie autoekspresji tym bardziej gdy *zablokowanie potrzeby wyrażania siebie jest jednocześnie stłumieniem odwagi twórczej* [8, s.71]. Poprzez doświadczanie indywidualnych różnic w percepcji i ekspresji twórczej, uczestnik płynnie i metodycznie zbliża się do *inności* poglądów, postaw, myślenia oraz zachowań różnych osób po to, by odczuwać coraz więcej satysfakcji z własnego życia i humanistycznego odkrywania jego sensów. Warto przypomnieć , iż w swoim eseju o twórczości Jerome Bruner wyraźnie wskazywał na rolę artystycznego doświadczenia w procesie pozytywnego przeobrażania się jednostki. Autor wyraził aktualny do dziś pogląd, że w kontakcie z twórczym dziełem doświadczamy *skutecznego zdziwienia* [9,s.31]. Podczas procesu arteterapii *zaskoczenia* , *zadziwienia* rozwijają myślenie intuicyjne, niezbędne w kontekście poszukiwań najwłaściwszej drogi rozwiązania podjętej sprawy, zadania czy celu. Proces twórczy charakteryzujący się heurystycznością wymaga silnej motywacji, wytrwałości i dyscypliny wewnętrznej. Ponieważ jest to procesem długotrwały, występują tutaj naprzemienne okresy dużej koncentracji na problemie i twórczej pracy artystycznej, gdzie kładzie duży nacisk na zwiększenie inwencji twórczej zespołu. Wykorzystanie werbalnie i niewerbalnie wyrażanej przez grupę akceptacji dotyczy wzmocnień pozytywnych i odnosi się do zachowań, pozwalających nabyć kompetencję w zakresie ekspresji twórczych.

Umiejętność radzenia sobie z emocjami własnymi i innych ludzi przydatna jest nie tylko w życiu zawodowym ale też prywatnym, żeby utrzymać spokój, zadowolenie i kontrolę. W obecnych czasach zdolności interpersonalne, umiejętność pracy w grupie, czy radzenie sobie ze stresem stały się jednym z kluczowych czynników sukcesu w profesjonalnej działalności. Dlatego warto podkreślać , że istnieją artystyczne metody wspomagające i rozwijające zdolności osobiste i interpersonalne.

ЛИТЕРАТУРА

1. Gumienny, B. Kompetencje społeczne niepełnosprawnych intelektualnie wychowanków domu dziecka, Rzeszów 2010.
2. Spencer, R. Psychologia współczesna, Gdańsk 2004.
3. Strykowski, W, Strykowska, J. Pielachowski, J. Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej, Poznań 2003.
4. Kowalczyk, A. Kompetencje pedagoga- wychowawcy w zakładzie karnym, /M.Walencik, J.Hroncova, Pedagogika społeczna wobec procesów żywiołowych i zachowań ryzykownych, Toruń, 2013

5. Olszewski, A. Pora na zespoły. Zmiana kompetencji wynikająca z przejścia na system zarządzania projektami „Personel” 2003, Nr 2.
6. Nęcki, Z. Negocjacje w biznesie, Kraków 1995.
7. Knapik, M. W. A. Sacher, Sztuka w edukacji i terapii, Kraków 2004.
8. Murzyn, A. Odwaga twórcza jako podstawa wychowania i komunikacji językowej / B. Dymara, Dziecko w świecie sztuki, Kraków 2000.
9. Nęcka E, Psychologia twórczości, Gdańsk 2002.

Тищенко Ю.В.

*Брянский государственный университет имени И.Г. Петровского,
Брянск, Россия*

КОГНИТИВНЫЕ СТИЛИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ВУЗЕ

Стилевой подход в научных исследованиях имеет давние традиции. Во взаимосвязи с изучением личности, В.А. Холодная рассматривает когнитивный стиль в качестве личностной черты высшего порядка, вбирающей в себя разнообразные свойства и способности индивида, определяет познавательно своеобразное изучение личностью мира и себя как особенности анализа, структурирования, категоризации, интерпретации, прогнозирования происходящего [2]. Из многообразия классификаций, названий и исследований когнитивных стилей в соотношении с социальным поведением личности можно выделить психологическую традицию исследования полнезависимого / полезависимого когнитивных стилей [1, 3].

В нашем исследовании был поставлен вопрос об особенностях когнитивного стиля в контексте социально – психологической адаптации студентов, будущих педагогов в начальном периоде их обучения в вузе.

Диагностика полнезависимости/полнезависимости осуществлялась с помощью теста «Фигуры Готтшальда» Испытуемых просили как можно быстрее и точнее найти в сложном геометрическом изображении простую эталонную фигуру. В качестве показателей полнезависимости-полнезависимости использовались следующие критерии: количество правильных решений из 30 заданий, общее время поиска фигур и продуктивность, определяемая через соотношение первого показателя ко второму.

Самооценка изучалась с помощью методики Дембо-Рубинштейн, модифицированной А.М. Прихожан. В нашем исследовании были использованы следующие шкалы: «Здоровье», «Способности, ум», «Характер», «Успешность в учебной деятельности», «Внешность»,

«Уверенность в себе», «Авторитет у одноклассников». Некоторые формулировки из первоначальной методики были изменены.

Респонденты оценивали себя по семибальной шкале с точки зрения семейного окружения (родителя), что объяснялось нами как ожидаемые ими оценки. После того, как бланки были заполнены, студентам задавался вопрос «Кого вы считаете значимым родителем?» Степень тревожности изучалась с применением методики Ч.С. Спилберга и Ю.Л. Ханина. Личность исследовалась по методикам «16 – ФЛЮ – 105 – С» и СМИЛ. Эмпирические данные обрабатывались с применением статистического пакета SPSS.

По результатам проведенного исследования были сделаны следующие выводы:

1. Когнитивные стили полнезависимость/полнезависимость опосредуют особенности восприятия сложных ситуаций, являются причиной возникновения психологических последствий, проявляющихся как в личностной сфере, так и в области взаимоотношений.

2. Самооценки студентов в основном совпадают с ожидаемыми оценками со стороны значимого родителя, которым вне зависимости от когнитивного стиля, является мать.

3. Тревожность лиц с полнезависимым когнитивным стилем взаимосвязана с баллами ожидаемых оценок по шкалам «Здоровье», «Характер», «Авторитет у одноклассников». В группе студентов с полнезависимым стилем тревожность взаимосвязана с баллами ожидаемых оценок по шкалам «Здоровье» и «Характер». По видимому, данные параметры являются наиболее значимыми оценочными факторами.

4. Лицам с полнезависимым когнитивным стилем практически не присущи такие личностные черты, как «волнение» и «нерешительность». Тревожность, недисциплинированность и стремление к соперничеству в этой группе студентов сдерживаются за счет стремления к достижению успеха в деятельности и интенсивности мотивации. В группе студентов с полнезависимым когнитивным стилем значимо выражены сознательность, склонность к опасениям, оба вида мотивации (стремление к успеху, избегание неудач) мечтательность и экстраверсия.

5. Обе группы студентов, как с полнезависимым, так и с полнезависимым когнитивными стилями, имеют и общие личностные качества, такие как стремление к достижению успеха в деятельности, тревожность и общительность

Анализ проведенного исследования позволяет сделать вывод о необходимости использования более широкого комплекса методов в целях повышения эффективности образовательного процесса. Учёт когнитивных стилей студентов и свойственных им психологических особенностей поможет решать задачи не только психологического сопровождения первокурсников, но и интенсификации обучения в целом.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ольшанникова А.Е., Поцявичюс И.В. Роль индивидуально-типических характеристик эмоциональности в саморегуляции деятельности // Психологический журнал. 1981. Том 2. № 1. с. 78.
2. Холодная М.А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума. 2-е изд. СПб: Питер, 2004, 384 с.
3. Witkin, H.A., Moore, C.A., Goodenough, D.R., and Cox, P.W. «Field dependent and field independent cognitive styles and their educational implications», Review of Educational Research (47:1), Winter 1977. PP 1 -6 4.

Ткаченко Е.А.

Криворожский национальный университет, Кривой Рог, Украина

ДИАЛОГИЧНОСТЬ КАК КРИТЕРИЙ ЛИЧНОСТНОЙ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ-ПЕДАГОГОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ ГУМАНИТАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Позитивной тенденцией последнего времени является то, что гуманитарное знание как таковое уже не воспринимается общественным сознанием как что-то лишнее, малозначимое. Между тем, традиционное школьное образование, декларируя идеи гуманитаризации, продолжает оставаться предметно-центрированным, ориентированным на объективные, рациональные способы познания. Подавляющее большинство педагогов отмечают условия постоянное усложнение учебной программы, что по их мнению приводит к явному дефициту человечности у субъектов образовательного процесса. Учителя приветствуют необходимость обновления школьной образовательной системы и важность обращения к внутреннему миру ребенка, но при этом они высказывают сомнения по поводу собственной готовности к осуществлению индивидуально-личностной, ценностно-смысловой педагогической деятельности. Отсюда приходит понимание необходимости гуманитарной составляющей в системе подготовки учителя по программам высшего профессионального образования.

Анализ исследований проблем гуманитарности и гуманитарного образования (М.М. Бахтин, С.В. Белова, Е.В. Бондаревская, С.Л. Братченко, Б.С. Братусь, Л.И. Воробьева, Э.Н. Гусинский, В.И. Данильчук, Е.В. Данильчук, А.С. Запесоцкий, В.П. Зинченко, Е.И. Исаев, И.А. Колесникова, М.К. Мамардашвили, Р.М. Петрунева, Л.П. Разбегаева, В.Н. Руденко, В.И. Слободчиков, Ю.В. Сенько, В.В. Сериков, В.М. Симонов, Г.Л. Тульчинский, Т.В. Черникова и др.) позволяет сделать заключение, что ключевая проблема гуманитарного образования — это обеспечение понимания. Основой мировосприятия является язык, изучение которого дает возможность получать систематические сведения о мире, ибо в языке заложено видение мира, его осмысление и оценка. Поскольку элемент может быть правильно осмыслен лишь на фоне целого, то для понимания слова необходим текст, а для его интерпретации - контекст. Таким образом, первичной данностью гуманитарного образования является речь и текст, а основным методом становится реконструкция смысла, герменевтическое исследование, диалог. Задача гуманитарного образования - научить не чужому опыту, а стремлению к осознанию и достижению своего, что рождается через задавание вопросов бытию, через диалогичность субъекта с бытием. Диалогичность Е.Н. Крутий определяет как системное психологическое качество, имеющее связь с различными подсистемами психики, предполагающее способность индивида учитывать или продуцировать варианты точек зрения реальных или потенциальных субъектов в процессе решения различных проблемных ситуаций, проявляющееся во внутреннем и во внешнем плане [2]. Формирование диалогичности ученика, становится возможным в процессе его взаимодействия с учителем, в структуре личности которого данное качество существенно выражено.

Среди методик, используемых в современной психологии, не существует такой, которая бы определяла уровень развития диалогичности в заданном смысле. Тем не менее, методика диагностики направленности личности в общении С.Л. Братченко разрешает выделить особенности степени представленности диалогичности в индивидуальном стиле общения человека. В работах С.Л. Братченко [1], посвященных исследованию диалога, подчеркивается, что диалог можно рассматривать как плоскости межличностного общения, так и как когнитивный процесс (т.е. взаимодействие точек зрения, логик). Диалог на личном уровне - это общение равноправных и свободных собеседников на основе сопереживания и взаимопонимания. Готовность к такому взаимодействию - есть отражения диалогической направленности личности в общении. С.Л. Братченко под направленностью личности

в общении понимает совокупность личностных смысловых установок и ценностных ориентаций в сфере межличностного общения, как индивидуальную "коммуникативную парадигму", что включает представление о смысле общения, его целях, средствах, желательных и допустимых способах. Диагностируя направленность личности в общении, можно получить информацию о степени представленности диалогичности в структуре личности.

В исследовании принимали участие 66 студентов второго курса факультета природоведения и факультета искусств КПИ ДВНЗ «КНУ». Полученные результаты позволили констатировать, что диалогическая направленность существенным образом выражена (37 %) в коммуникативной направленности будущих учителей. Между тем, если считать авторитарную (23,7 %) и манипулятивную (21,6 %) направленность показателями монологичности сознания студентов, то полученный процент диалогичности будет указывать на несоответствие желательным характеристикам профессионального педагогического сознания. Ситуация, на наш взгляд, ухудшается достаточно большим показателем индифферентности (14,2 %), которую тоже нельзя рассматривать в континууме с диалогической, направленностью.

Таким образом, можно сделать вывод о слабой выраженности диалогичности в общей структуре сознания будущих учителей и, следовательно, об их недостаточной готовности к профессиональной деятельности в условиях гуманитарного образования. Значит, необходимо формировать диалогический опыт, что возможно в условиях систематического диалогического, смыслопоискового взаимодействия с объектами и субъектами познания, которое предполагает восприятие, интерпретацию, понимание, создание и предъявление гуманитарного текста и отражает логику познания личностью отношений между "вопрошающим" и "ответным" текстами. Механизмом формирования диалогического опыта является диалогическая ситуация как момент актуализации проблемы диалогического отношения личности в образовании и освоения ею диалогического способа познания гуманитарного текста в условиях событийной общности (С.В. Белова). Реализация данного механизма возможна при условии организации учебной среды, которая требует от студентов анализа высказываний и поступков других, работы с контекстом, интерпретационных действий, выхода в рефлексивную позицию, диалогизма.

ЛИТЕРАТУРА

1. Братченко, С.Л. Майевтика, диалог, личностный рост / С.Л. Братченко // Тези Міжнар. наук. конф. "Майевтика у системі психолопчних знань" - К., 1993. – с 19 - 21.
2. Крутий, О.М. Формування діалогічності як засобу інтелектуального розвитку старшокласника. Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / О.М. Крутий – Харк. держ. пед. ун-т ім. Г.С.Сковороди. – Х., 1998. – 16 с.

Чепик Ю.И.

Белорусский государственный университет, Минск

НАУЧНО-ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРЕПОДАВАНИЯ КУРСА «РАБОТА С СЕМЬЕЙ И РОДИТЕЛЯМИ ТЯЖЕЛОБОЛЬНОГО РЕБЕНКА» В РАМКАХ ИЗУЧЕНИЯ КРИЗИСНОЙ ПСИХОЛОГИИ СЕМЬИ

На сегодняшний день, работа с кризисными состояниями групп и личности – общепризнанный предмет в практике социально-психологической работы. Можно констатировать, что в настоящее время хорошо изучена и обоснована теория стресса и посттравматических состояний, а именно: история возникновения, симптоматика, этиология, распространенность, последствия, раскрыты возможности оказания психологической помощи пострадавшим. Тем не менее, среди исследований, посвященных изучению стресса и совладающего со стрессом поведения, малоизученной остается проблема поведения личности, переживающей стресс высокой силы или экстремальный стресс.

В связи с возросшим вниманием общества к проблемам семей, воспитывающих детей с тяжелыми пороками в развитии, в конце прошлого–начале нынешнего столетия появились работы отечественных авторов, посвященные вопросам изучения семьи тяжелобольного ребенка (Богданова, Мазурова, 1998; Мишина, 1998, 2001; Сабуров, 1999 и др.). Следует отметить, что в этих работах в той или иной степени характеризуются семейная атмосфера и влияние социального окружения на особенности развития больного ребенка. Анализ работ Д.Н. Исаева, 1960, Захарова А.И., 1971; Игнатъева Н.Д., 1978, Н.А. Белоконов, 1986; С.Б. Шваркова, 1991; В.В. Ковалева, 1995; О.В. Корзюка, Н.А. Милковской, И.К. Шаца, 2007 и др. показывает, что существенное влияние на состояние и прогнозы лечения ребенка оказывают интерперсональные отношения в семье, семейная

обстановка, родительская реакция на болезнь ребенка, и, прежде всего, качество взаимодействия ребенка с родителями.

В настоящее время в трудах отечественных ученых раскрыты различные функции семьи больного ребенка, оценена роль молодых родителей в воспитании ребенка с тяжелым хроническим заболеванием, исследованы различные стороны взаимоотношений в семье, выявлены стили и стратегии совладающего со стрессом поведения семьи (В.В. Ткачева, 2004; Т.А. Крюкова, М.В. Сапоровская, Е.В. Куфтяк, 2005).

В современных зарубежных исследованиях ведется поиск адекватных путей профессионального сопровождения семьи больного ребенка. Проблемы общего и различного в поведении матерей и отцов, имеющих ребенка с неизлечимым заболеванием явились предметом исследования в работах Pelchat D., Lefebvre H., Perreault M. (2003). В исследованиях Simons L., Inderski L.M., Janicke D.M. (2007) рассматриваются вопросы социальной поддержки матерей и отцов больных детей в ситуации психологического дистресса. В работах Vergely C. (2007) проведен сравнительный анализ эффективности применения комплексной партнерской помощи родителям, имеющим онкологически больных детей (в результате систематизации 30-летнего опыта работы) [1, с. 43]. Системный подход к работе с семьей, имеющей детей с нарушениями в развитии (М. Селигман, Розалин Б. Дарлинг, 2009) позволяет рассмотреть, как трудные жизненные обстоятельства влияют на каждого члена семейной системы [2].

Более чем 20-летняя деятельность Белорусского детского хосписа в нашей стране позволяет выявить наиболее актуальные социально-психологические проблемы сопровождения семьи неизлечимо больного ребенка. Одной из таких проблем является социально-психологическая поддержка семьи и понимание психологии переживаний родителей в период тяжелой болезни ребенка.

Качественный анализ данных пилотажного исследования, проведенного в 2012 г на базе Белорусского детского хосписа и Гомельского паллиативного отделения, позволил выделить актуальные проблемы жизнедеятельности родителей тяжелобольных детей. К ним относятся, прежде всего, – недоступность своевременной информации о состоянии и прогнозах лечения ребенка, отсутствие у родителей личного времени (для отдыха со вторыми детьми, собственного лечения, времени для общения с супругом/супругой), а также – проблема доступа к качественному замещающему уходу за тяжелобольным ребенком: помощь квалифицированных сиделок,

психологическая поддержка в периоды ухудшения состояния ребенка [4, с. 85 – 90].

Приближение к утрате тяжелобольного ребенка – это один из компонентов, составляющих время жизни семьи. Эмоциональные переживания родителей в этот период варьируются от гнева и отчаяния, до «одревенелости» чувств и «механического» восприятия происходящего. Боль и ответственность лежит на близких ребенка, но имеет отношение и к другим людям, включая профессиональное окружение [5, с. 22 – 25].

На основании данных диссертационного исследования, проводимого на базе Белорусского детского хосписа и в рамках преподавания курса «Кризисная психология» для магистрантов и студентов гуманитарного факультета БГУ, автором был разработан специальный раздел «Работа с семьей и родителями тяжело больного ребенка». В практическом сопровождении данного раздела в настоящее время используются образовательные модули, которые представлены слайдами с основной информацией, касающейся проблем и психоземotionalных состояний родителей и сиблингов больного ребенка. Модули курса включают слайды-РР, заметки к слайдам с расширенной информацией, упражнения или вопросы для самоконтроля, источники для поиска дополнительной информации при необходимости. (Образовательные модули были разработаны в рамках проекта Белорусского детского хосписа при поддержке Европейского Союза «Улучшение качества жизни семей с детьми, находящимися в состоянии угрожающего жизни заболевания, путем оказания компетентной паллиативной помощи на дому в Республике Беларусь».)

Анализ и опыт использования образовательных модулей в работе со студентами и магистрантами гуманитарного факультета БГУ (кафедра общей и клинической психологии), позволяет автору утверждать, что это способствует лучшему пониманию проблем и специфических особенностей семьи ребенка с тяжелым хроническим заболеванием. Это, прежде всего, связано с тем, что доступ для практического освоения и получения навыков работы студентов в данном сложном социуме нередко затруднен из-за «закрытости» семей, находящихся под опекой детского хосписа. Четкая информация и логическое построение концепции профессионального сопровождения семьи больного ребенка - значительно облегчает задачу для будущих специалистов, формирует у них толерантность к сложностям и эмоциональным проблемам родителей больного ребенка, понимание переживаний сиблингов, дает системный взгляд на проблемы семьи, оказавшейся в трудной жизненной ситуации. Модули предназначены

не только для преподавания данного курса, но и для оказания информационной и образовательной поддержки широкой аудитории профессиональных работников (образование, здравоохранение, социальная работа), для просвещения и профессиональной подготовки специалистов в современной системе высшего образования. Модули доступны в интернете на официальном сайте Белорусского детского хосписа в разделе «Образовательные модули» [3, с. 54–55].

ЛИТЕРАТУРА

1. Бакунович, М.Ф. Актуальные вопросы изучения саморегуляции поведения родителей детей с тяжелыми хроническими заболеваниями/ М.Ф. Бакунович, Ю.И. Чепик // Сборник научных трудов “Академии последиplomного образования”- Минск, 2012. – с. 43.
2. Селигман, М. Обычные семьи, особые дети. Системный подход к помощи детям с нарушениями развития / М. Селигман, Р.Б. Дарлинг. – М.: Тенериф, 2009. – 365 с.
3. Чепик, Ю.И. Актуальные наблюдения и опыт преподавания курса “Работа с семьей и родителями тяжело больного ребенка” / Ю.И. Чепик// Психолого-педагогическое образование в системе высшей школы-2: материалы республик.науч.-практ. конф., Могилев, 18 марта 2014 г.- с. 54-55.
4. Чепик, Ю.И. Семья тяжелобольного ребенка: проблемы психодиагностики и опыт изучения родительской подсистемы /Ю.И. Чепик// Адукацыя і Выхаванне. – 2013. – № 10. – с. 85-90.
5. Garchakova A. Program «Breavement» («Zaloba») na Bialorusi: doswiadczenie I modele towarzyszenia Hospicjum Deceziesci. / A. Garchakova, J. Chepik. – Narodowy instytut Edukacji Republiki Bialorus // Artukul specjalny, Psychoonkologia, 1: 22-25 Warszawa: Termedia wydawnictwo, 2012.

Шестиловская Н.А.

Белорусский государственный университет, Минск

ФАКТОРЫ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ МЛАДШИХ КУРСОВ

Процесс адаптации студентов охватывает все ступени обучения. Успешность обучения студентов, готовность их к профессиональной деятельности определяются эффективностью протекания данного процесса, делают необходимым поиск инновационных способов и приемов, способствующих формированию готовности каждого к профессиональной деятельности, систематическому обучению, через выявление взаимосвязи между уровнями развития их профессионально важных качеств и успешностью овладения ими своей профессией в процессе обучения. Результатом социально-педагогической адаптации студентов является высокий уровень их профессиональной готовности

к работе, означающий желание и способность заниматься выбранным видом профессиональной деятельности, а также способность к саморазвитию, в том числе, и к профессиональному развитию [4].

Специфика адаптации студентов к учебному процессу в ВУЗе обуславливается условием обучения, индивидуальными особенностями каждого обучаемого и особенностями юношеского возраста. Студенческой молодежью считается социальная группа, представляющую общность людей, характеризующуюся динамичностью, относительной возрастной однородностью, общим учебно-научным видом деятельности, продуктом которой является овладение избранной специальностью и получение высшего образования как главной ценностью ориентации, способствующей адаптации в образовательном процессе.

В процессе любой учебной деятельности можно выделить несколько видов адаптации:

- психофизиологическую адаптацию, когда организм привыкает к новым физическим и умственным нагрузкам;
- профессиональную адаптацию как приспособление к характеру, режиму и условиям труда, развитие положительного отношения к профессии;
- социально-психологическую адаптацию, связанную с вхождением личности в социальное окружение.

Исследования динамики адаптации студентов к условиям обучения показал, что адаптация будет эффективна при следующих условиях:

- знании и учете возрастных, индивидуальных особенностей студентов;
- развитии любви к профессии;
- формировании учебных и коммуникативных навыков;
- организации учебного процесса с учетом характерных особенностей дезадаптированных студентов;
- формировании продуктивных ученических групп [2].

Адаптация к вузовским условиям образа жизни, учебы, досуга связана с резким изменением положения личности, однако мнение исследователей относительно сроков адаптации различаются: ряд авторов рассматривают адаптацию как постоянный процесс, соответственно, процесс адаптации охватывает весь период студенчества [2; 4]; другие авторы полагают, что процесс адаптации студентов к учебному процессу охватывает около двух лет; есть авторы, сокращающие этот срок до начала 3-го учебного семестра, то есть, по сути, один год [3; 5].

Буланова-Топоркова М.В. подразделяет адаптацию студентов в вузе на два компонента:

а) профессиональную адаптацию, под которой понимается приспособление к характеру, содержанию, условиям и организации учебного процесса, выработки навыков самостоятельности в учебном и научном труде;

б) социально-психологическую адаптацию – приспособление индивида к группе, взаимоотношения с ней, выработка собственного стиля поведения. Психофизиологическая адаптация выступает здесь как часть социально-психологической адаптации [1].

Факторы, которые влияют на процесс адаптации студентов к учебе в высшем учебном заведении можно разделить на две группы: социальные и индивидуально-личностные. Социальные факторы, представляющие собой приспособление и вхождение в новые социальные условия, включают макросоциальные факторы (социокультурные условия) и микросоциальные факторы (семейные факторы, социально-средовые факторы, социально-экологическое происхождение студента, семейное положение студента, сохранение или прерывание контакта со школьными приятелями), а также факторы, которые влияют в системе ВУЗа (новые формы и методы учебной работы, личность преподавателя, общение в студенческой группе и др.). Индивидуально-личностные (психофизиологические) факторы включают индивидуально-типологические особенности личности студента (тип темперамента, генетические предпосылки адаптационных возможностей, нервно-психическое напряжение, психическое здоровье, интеллектуальное развитие, особенности мотивационной сферы), уровень профессионального интереса, стиль деятельности, личностные изменения, связанные с формированием социально-значимых и профессионально-важных качеств, систему ценностей, профессиональную ментальность, особенности нового студенческого коллектива. На основе индивидуально-личностных особенностей студентов строится система включения их в новые виды деятельности и новый круг общения [2].

Для повышения уровня психофизиологической адаптации студента в учебном процессе можно применить:

- психолого-педагогическую диагностику: изучение личности студента, его потребностей, интересов с целью оказания помощи в саморазвитии и самоопределении;
- психолого-педагогическое сопровождение адаптационного периода студентов-первокурсников;

- тренинги по развитию коммуникативных умений и навыков;
- работу по созданию благоприятной атмосферы в студенческом коллективе как условия социального развития учащихся;
- работу по развитию культуры учебного труда, организация и руководство процессом овладения профессиональными знаниями по избранной специальности;
- помощь в развитии мотивационной, интеллектуальной, эмоционально-волевой и профессиональной сфер личности [5].

Определяя наиболее значимые показатели, можно считать, что как критерии адаптированной выступают состояние умственной работоспособности как интегральной характеристики адаптации первокурсников, а также отношение к учебе и избранной профессии, вхождение в студенческое сообщество, эмоциональное настроение, наличие или формирование социально и профессионально значимых качеств.

ЛИТЕРАТУРА

1. Педагогика и психология высшей школы: Учебное пособие / М.В. Буланова-Топоркова [и др.]; под ред. М.В. Булановой-Топорковой.— Ростов-на-Дону: Феникс, 2002. — 544 с.
2. Ткаченко, Т.Е. Адаптация к учебно-исследовательской деятельности молодежи в учебных учреждениях в процессе получения базовой специальности / Т.Е. Ткаченко, С.В. Ткаченко // Современные проблемы науки и образования.— 2009. — № 2 — с. 87-88.
3. Гришанов, Л.К. Социологические проблемы адаптации студентов младших курсов / Л.К. Гришанов, В.Д. Цуркан // Психолого-педагогические аспекты адаптации студентов к учебному процессу в вузе: сб. научн. трудов.— Кишинев: Изд-во Кишин. госуд. ун-та, 1990. — с. 3-17.
4. Зеер, Э.Ф. Профессионально-образовательное пространство личности / Э.Ф. Зеер // Рос. гос. проф.-пед.ун-т; Нижнетагил. гос. проф. колледж им. Н.А. Демидова.— Екатеринбург, 2002. — 126 с.
5. Розум, С.И. Психология социализации и социальной адаптации человека / С.И. Розум. — СПб.: Речь, 2007. — 365 с.

ЧАСТЬ 3

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ

*Блинкова Л.М., Ушакова Н.В., Курчева Е.П.
Белорусский государственный университет, Минск*

КОМПЬЮТЕРНОЕ И ИНТЕРНЕТ-ТЕСТИРОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Высокий уровень развития информационных технологий в образовательной среде позволяет активно использовать их для организации и проведения контроля знаний обучающихся при различных формах обучения, как традиционных, так и стремительно развивающейся дистанционной форме обучения, где тестирование может выступать не только как способ контроля и оценки знаний, но и как инструмент для текущей проработки учебного материала в качестве дополнения к электронному учебнику. Компьютерное тестирование позволяет в кратчайшие сроки проверить знания большой группы обучающихся; выявить пробелы при изучении конкретного учебного материала и использовать полученные результаты для управления ходом учебного процесса; применить методы математической статистики для оценки степени усвоения учебного материала; получить объективную оценку знаний обучающихся в разных учебных заведениях; избавить преподавателя от рутинной работы по контролю знаний традиционными способами: различные письменные работы, устные опросы на занятиях и семинарах, экзамены и зачеты и т.д. [1].

В последнее время все более широкое применение в учебном процессе получает такой вид компьютерного тестирования как интернет-тестирование.

В зависимости от способа подключения изучающих иностранный язык к сети, интернет-тестирование возможно осуществлять двумя способами:

- тестирование в режиме реального времени (on-line);
- тестирование в автономном режиме.

При наличии доступа к интернет-ресурсам обучаемые выполняют тесты в режиме реального времени. При этом результаты тестирования выдаются с большой оперативностью.

При подключении в автономном режиме обучаемые получают вопросы теста с сервера, отвечают на них и отсылают ответы по электронной почте на сервер, на что уходит некоторое время. В этом случае возникает проблема обеспечения достоверности результатов тестирования и получения оперативной информации о реальных знаниях обучаемых, с которыми преподаватель иностранного языка не имеет непосредственного очного контакта. Но, поскольку центральное место в обучении любому иностранному языку на расстоянии занимает самостоятельная познавательная деятельность обучаемого (учение, самостоятельное приобретение и применение знаний, самоконтроль, не исключающий возможности обращения к преподавателю), перед организаторами дистанционных курсов иностранного языка не стоит задача принятия организационных мер и обеспечения режима секретности. Результат тестирования нужен, прежде всего, обучаемому. В случае если обучаемый сам выбирает уровень сложности задания, он самостоятельно оценивает свои способности.

Что касается процедуры обработки ответов тестируемых, то она может быть локальной или удаленной, оперативной или отложенной, формальной или экспертной.

Наиболее простой в реализации является локальная формальная оперативная обработка ответов, которая используется для самоконтроля и тренировки. В том случае, если невозможно простое сравнение с ключами и требуется участие специалистов, обработка результатов теста становится экспертной. Если результаты тестирования нельзя показать сразу после завершения сеанса (например, по причине удаленности сервера или сложности алгоритма расчетов), обработка становится отложенной. [3]

В настоящее время в сети существует большое количество различных учебных материалов по иностранному языку как для преподавателей, так и учащихся. Особое место среди этих материалов занимают тесты для проверки знаний учащихся. Среди них можно встретить тесты как в стандартной форме (которые можно просто распечатать), так и тесты, которые можно пройти в режиме онлайн. В зависимости от направленности тестов сайты, содержащие онлайн-тесты по английскому языку, можно классифицировать следующим образом:

- Уровневые тесты (помогают определить или установить уровень владения языком).

- Грамматические тесты (могут быть посвящены одной грамматической теме или совмещать несколько).
- Лексические тесты (помогают тренировать лексику по определенной теме или по нескольким темам).
- Лексико-грамматические тесты (комплексно проверяют знания лексико-грамматического языкового материала).
- Тесты, проверяющие развитие речевых умений и навыков (аудирования, чтения, письма, говорения).
- Тесты для получения сертификата [4].

Тесты, как правило, имеют разные уровни сложности. Чтобы тест стал не только инструментом проверки знаний, но и тренинга, в ряде тестов даются рекомендации вернуться к тесту, выполнить его еще раз, с учетом ошибок.

Компьютерное тестирование, как и любой другой вид тестирования, имеет свои преимущества и недостатки. К преимуществам компьютерного тестирования можно отнести следующие:

1) Компьютерная версия тестирования значительно экономит время. Задача тестируемого – просто нажимать клавишу, соответствующую выбранному ответу. Полученные данные автоматически подсчитываются, обрабатываются, оцениваются и интерпретируются. В результате компьютер выдает готовый отчет, нередко в сопровождении диаграмм, графиков и других видов наглядности. На всю процедуру, включая обработку и интерпретацию результатов, уходит значительно меньше времени, чем при обычном тестировании. Такая экономия времени особенно ценна при работе с группой тестируемых – можно одновременно посадить за компьютеры большое число людей и оперативно получить нужные данные.

2) Экономятся также усилия тестирующего – ему не приходится заниматься весьма утомительной рутинной работой (инструктаж тестируемого, выдача заданий, ведение протокола, подсчет и обработка результатов).

3) При наличии хорошо отлаженной программы компьютерное тестирование практически исключает ошибки при обработке результатов – машина всегда использует один и тот же алгоритм, она не отвлекается и не утомляется.

4) Появляется возможность накопления и сохранения электронной базы данных. Унифицированная база данных удобна для анализа и заменяет собой огромные кипы экспериментальных бланков, отчетов и заключений.

5) При использовании стандартизированной компьютерной программы условия проведения тестирования не зависят от индивидуальных особенностей и психологического состояния экспериментатора, что, несомненно, повышает «чистоту» диагностической процедуры.

6) При компьютерном тестировании тестируемый, оставаясь один на один с компьютером, может позволить себе быть более откровенным и естественным. Ему некого стесняться – компьютер не может ни оценочно, ни эмоционально реагировать на неудачные ответы.

7) Наконец, отпадает самая рутинная часть работы – заготовка бланков, обеспечение методическим материалом и т.п., так как вся методика представлена в виде компьютерной программы [2].

Недостатками данного вида контроля знаний, на наш взгляд, являются:

1) Не для каждого теста можно сделать компьютерный вариант. Проще всего создавать компьютерные версии тестов, которые имеют хорошо формализованную структуру. Материалами таких тестов могут быть как вербальные стимулы (словесные утверждения, вопросы и задания), так и невербальные (картинки, графические образы, фигуры, звуковые стимулы и др.). Главное, чтобы весь набор ответов был заранее определен (закрытая форма). В противном случае статистическая обработка результатов просто невозможна.

2) В сравнении с исходным текстом компьютерная версия – это все же несколько иной тест, с измененными условиями проведения. Первичная стандартизация методики проводится для исходного теста, поэтому она может не соответствовать автоматизированной версии; ее результаты нельзя просто переносить на компьютеризированный вариант. Наиболее правильно провести стандартизацию теста заново, но это, к сожалению, делается нечасто. Так что результатам, полученным с помощью компьютерного тестирования, следует доверять с некоторыми оговорками.

3) Общение человека с компьютером имеет свою специфику, и не все одинаково спокойно относятся к компьютерному тестированию. Нередко предложение пройти тест за компьютером вызывает эмоции – либо положительные, либо отрицательные. Если человек видит в компьютерном тестировании игровые или познавательные моменты, его мотивация, скорее, будет положительной, и он с удовольствием будет выполнять задания теста. Если же процедура тестирования затянется или содержание теста не заинтересует человека, положительный настрой может смениться противоположным: будут утомлять и раздражать однообразие и монотонность работы, «глупость»

вопросов и заданий. Иногда негативное отношение к компьютерному тестированию бывает вызвано и отсутствием обратной связи.

4) При компьютерном тестировании специалисты имеют дело только с полученными результатами. Они не видят тестируемого, не общаются с ним, а значит, не владеют о нем дополнительной информацией.

5) Когда тестируемый человек не получает обратной связи, возрастает вероятность ошибочных ответов (можно неверно понять инструкцию, перепутать клавиши для ответов и др.) [2]

Тем не менее, тестирование знаний по иностранному языку с применением современных информационных технологий имеет явное преимущество над всеми остальными средствами контроля знаний.

- Компьютеризация обучения иностранному языку помогает облегчить доступ к информации и сократить время изучения языка.

- Компьютерное тестирование дает возможность интегрировать в тестовых заданиях текстовую, графическую, звуковую и видеoinформацию, а также полностью автоматизировать процесс проведения контрольного измерения.

- Способность применять информационные технологии для проверки знаний дала учителям возможность экономить время на проверку выполненных учениками заданий. И в свою очередь дала обучающимся возможность максимально объективно оценивать свои знания.

В заключение подчеркнем, что применение современных инновационных технологий в обучении иностранным языкам не ставит своей целью заменить преподавателя. Это лишь инструмент, который может принести огромную пользу и без которого невозможно эффективное образование на современном этапе развития общества.

ЛИТЕРАТУРА

1. Зубов, А.В. Информационные технологии в лингвистике / А.В. Зубов, И.И. Зубова. – М.: Академия, 2004. – 208 с.
2. О плюсах и минусах компьютерного тестирования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.hrm.ru/db/hrm/category.html>.
3. Интернет портал изучения английского языка «ABC – English - grammar» [Электронный ресурс]. – 2010 – Режим доступа: <http://abc-english-grammar.com>.
4. Классификация интернет-ресурсов для преподавания английского языка [Электронный ресурс]. – 2007 – Режим доступа: http://ucheba.com/met_rus/k_inostrannyi/classify.htm.

Борейко Н.А.

Белорусский государственный университет, Минск

РОЛЬ PR-СЛУЖБЫ В СТРУКТУРЕ ОРГАНИЗАЦИИ (НА ПРИМЕРЕ PR-СЛУЖБЫ ГУМАНИТАРНОГО ФАКУЛЬТЕТА БГУ)

Практически все исследователи сходятся на том, что PR-отдел должен занимать одно из самых значимых мест в структуре современной организации. Имеется в виду, что начальник PR-подразделения должен находиться в непосредственном подчинении у первого лица компании (генерального директора, ректора, декана) и наряду с руководителями основных направлений входить в совет при руководстве организации, принимающий важнейшие стратегические решения. Это обусловлено несколькими факторами. Во-первых, одной из главных функций PR-службы и лично ее начальника является деятельность по разработке стратегии развития организации, ее имиджа и брендов, а это невозможно без постоянного тесного контакта с ключевыми лицами компании в целях координации и согласования усилий. Также в обязанности PR-отдела входит непосредственная работа с руководством – консультирование, формирование имиджа, подготовка речей и многое другое. Еще одной причиной того, что PR-служба должна занимать значимое место в организации, является необходимость постоянного получения информационных, людских, материальных и прочих ресурсов от других подразделений компании (отдел по работе с персоналом, финансовая, юридическая, хозяйственная, технические и прочие службы). Для быстрого и эффективного взаимодействия по такого рода вопросам руководитель PR-подразделения должен иметь большой политический вес в организации и возможность вести переговоры непосредственно с начальниками соответствующих направлений. Более того, близость к руководству позволяет сотрудникам PR-службы иметь больший вес и значимость в глазах всевозможных контрагентов – СМИ, клиентов, партнеров, инвесторов и прочих контактных групп – и, соответственно, делать коммуникации с ними более эффективными.

К сожалению, далеко не во всех организациях сейчас есть понимание того, какое место должно быть отведено PR-подразделению. Часто это связано с тем, что руководство не вполне осознает все задачи PR и ту роль, которую он должен играть в развитии организации. Дополнительным фактором является и то, что сотрудники остальных

подразделений, как правило, также не до конца понимают, чем конкретно в их организации занимается PR-отдел, что влечет за собой недоверие и нежелание работать сообща. Как в первом, так во втором случае решением может стать внутренняя разъяснительная работа, проводимая PR-подразделением, то есть "PR PR-ра", продвижение самих себя в рамках организации. Решению второй проблемы также может способствовать изменение отношения руководства к PR-службе и формальное закрепление ее высокого статуса в компании.

Здесь нам хотелось бы привести определение PR, предложенное успешным российским PR-менеджером А. Мамонтовым: "PR – это информировать, образовывать, вызывать доверие"[1, с. 33]. Из этого определения следует, что PR связан прежде всего с преимущественно бесплатной (в отличие от рекламы и "advetorial", являющихся инструментами маркетинга) подачей информации таким образом, чтобы целевые аудитории на ее основе самостоятельно сделали ожидаемые выводы. Базируясь на таких определениях, можно сделать вывод о том, что PR является неотъемлемой и важной, но все же частью менеджмента организации.

Решение о создании PR-службы было принято Ученым советом Гуманитарного факультета БГУ 1 марта 2014 года.

Студенческая служба по связям с общественностью Гуманитарного факультета Белорусского государственного университета является подразделением Гуманитарного факультета Белорусского государственного университета. В своей деятельности PR-служба руководствуется действующим законодательством Республики Беларусь, Уставом БГУ, решениями Совета БГУ, локальными нормативными правовыми актами БГУ, Кодексом профессионального поведения Международной ассоциации по связям с общественностью (IPRA) и Положением о Студенческой службе по связям с общественностью Гуманитарного факультета БГУ.

Целью деятельности PR-службы является содействие формированию положительного имиджа факультета.

Основными задачами PR-службы являются:

- Выявление и устранение негативных факторов влияющих на имидж факультета;
- Сбор, обработка, фиксация, распространение, анализ и хранение информации о деятельности Гуманитарного факультета БГУ;
- Инициирование и организация разнообразных форм коммуникации со СМИ;

- Взаимодействие с органами власти, государственными и общественными организациями;
 - Размещение информационных материалов на сайте www.gumf.bsu.by;
 - Размещение информационных материалов на других сайтах;
 - Организация выпуска студенческой газеты «Gumka» (далее – газета «Gumka»);
 - Организация факультетских PR-мероприятий;
 - Мониторинг общественного мнения, социологические и маркетинговые исследования, изучение общественного мнения;
 - Планирование и проведение PR-кампаний гуманитарного факультета;
 - Создание презентационной продукции.
- На PR-службу возлагаются следующие основные функции:
- Взаимодействие с редакциями печатных изданий, радио и телевидения по вопросам разъяснения деятельности факультета;
 - Поддержка рабочих контактов с главными редакторами и сотрудниками газет и журналов, телерадиокомпаний, информационных агентств;
 - При наличии технических возможностей – изготовление собственных видеоматериалов, рассказывающих о деятельности факультета;
 - Аккредитация журналистов на мероприятия, проводимые факультетом при участии СМИ;
 - Развитие контактов с информационными службами и службами по связям с общественностью других ВУЗов;
 - Анализ информации и материалов, вышедших в СМИ, с целью определения эффективности PR-кампаний, и, следовательно, внесения необходимых корректировок в план действий;
 - Подготовка предложений о выступлениях в средствах массовой информации представителей факультета; о перечне информационных, рекламных материалов, составе сувенирного фонда; о поощрении журналистов и других представителей средств массовой информации, участвующих в создании материалов о деятельности факультета;
 - Подготовка официальных опровержений в случае распространения СМИ сведений, не соответствующих действительности, по согласованию с деканатом факультета.
- PR-служба имеет право:

- Запрашивать, получать, анализировать необходимые материалы, сведения, документы в структурных подразделениях факультета для ознакомления и использования в работе;
- Вносить на рассмотрение руководства факультета предложения, проекты документов по вопросам деятельности PR-службы;
- Направлять для получения информации представителей СМИ к должностным лицам и сотрудникам факультета, в чьей компетенции находятся вопросы, интересующие журналистов;
- Привлекать деканат факультета, руководителей структурных подразделений для выступлений в СМИ, на пресс-конференциях, других мероприятиях, специально организованных для прессы;
- Самостоятельно выступать в средствах массовой информации по вопросам, входящим в компетенции PR-службы;
- Принимать участие в совещаниях, заседаниях и других мероприятиях, проводимых деканатом факультета, а также руководителями структурных подразделений в целях полного и оперативного освещения событий в СМИ;
- Издавать в пределах своей компетенции печатные издания, а также рекламную продукцию, способствующую созданию положительного имиджа факультета;
- Организовывать совещания и консультации по формированию информационной политики факультета с участием специалистов и представителей средств массовой информации;
- Участвовать в мероприятиях, организуемых ассоциациями и объединениями профессионалов сферы PR и СМИ;
- Участвовать в выпусках информационно-справочных, просветительских и рекламных материалах факультета;
- Вносить деканату факультета предложения по совершенствованию информационного обеспечения деятельности факультета и координации работы по данному направлению подразделений университета.

PR-служба включает в себя следующие отделы:

- Отдел аналитики;
- Отдел информационных технологий (IT отдел);
- Креативный отдел;
- Отдел работы со СМИ;
- Редакция газеты «Гумка»;
- Отдел профориентации.

PR-службу возглавляет начальник. Начальник PR-службы несет ответственность за выполнение возложенных на службу функций.

Координаторы структурных единиц PR-службы назначаются на должность и освобождаются от должности начальником PR-службы.

Специалисты PR-службы несут ответственность за достоверность и оперативность размещения материалов о факультете на доступных носителях, переданных в средства массовой информации официальных сообщений, заявлений и других материалов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Мамонтов, А.А. Практический PR. Как стать хорошим PR-менеджером / А.А. Мамонтов – СПб.: Питер, 2010. – 240 с.

*Боричевская А.А., Ровдо Т.А.
Белорусский государственный университет, Минск*

ОРГАНИЗАЦИЯ УПРАВЛЯЕМОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ НА ПРИМЕРЕ СИСТЕМЫ “FLIPPED CLASSROOM” КАК ИННОВАЦИОННОЙ МОДЕЛИ ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Социо-культурные реалии современного общества безусловно вносят существенные коррективы в концепцию и систему обеспечения учебно-педагогического процесса.

Как структура и содержание курсов, так и методы преподавания подвергаются существенным изменениям и доработке. Методы, использовавшиеся ранее, теперь потеряли свою практическую значимость и требуют кардинального обновления и модернизации. Современные условия жизни требуют от изучения иностранного языка прежде всего функциональности. Теперь язык хотят не знать, а использовать его как средство реального общения с носителями других культур.

В связи с этим потребовалось кардинально менять взгляд на преподавание иностранного языка с учетом большего внимания и уклона на лингвистику и межкультурную коммуникацию. Основная задача преподавания иностранных языков сегодня – это обучение функциональной стороне иностранного языка и более практическое его применение.

Решение этой прагматической задачи возможно только при неременном соблюдении некоторых условий. Во-первых, необходимо наличие прочной фундаментальной теоретической базы. Для ее создания необходимо, прежде всего, приложить результаты теоретических трудов по филологии к практике преподавания

и иностранных языков; и теоретически осмыслить и обобщить огромный практический опыт преподавателей иностранных языков.[2, с. 7]

Во-вторых, следует перераспределить акценты и в методах и формах организации образовательного процесса. Так, в связи с изменениями в образовательных стандартах и учебных программах в сторону личностно-ориентированного подхода в организации образовательного процесса, все большее распространение получает концепция автономии студента, в основе которой лежит «способность студента к самостоятельному обучению, критическому мышлению, автономному принятию решений и выполнению действий» [4]. Безусловно, процесс является постоянным и динамичным, и роль преподавателя в нем заключается в контроле над самостоятельной работой студента и помощи, оказываемой студенту в освоении стратегий, которые студент уже использует или может потенциально использовать.

Определение автономии в области иностранных языков было предложено Генри Големом, который определяет автономию как «умение брать на себя ответственность за учебную деятельность» [4] в широком смысле, и как «определенные навыки, полученные обучаемым в процессе самостоятельного обучения и право определять стратегии и приемы учебной деятельности самостоятельно» [4] в узком. Сам термин получил различные трактовки у ученых-лингвистов – «независимости» (Ширин, 1991), «языкового сознания» (Лайр, 1996), «андрагогики» (преподавание и изучение, принципы которого опираются на взрослых) (Ноулз), но в каждой дефиниции термина обучаемый занимает активную позицию в образовательном процессе, самостоятельно генерирует идеи и извлекает максимум из предоставленных возможностей, а не просто реагирует на поставленные преподавателем задачи.

Так, автономия обучаемого характеризуется высокой познавательной активностью в отношении стратегий и приемов учебной деятельности, активной позицией в отношении полученного задания, постоянной работе с языковым материалом, достаточным уровнем языковой догадки, способностью к адекватной оценке как формы, так и содержания языкового материала, способностью к анализу и систематизации знаний по изучаемому языку.

В соответствии с образовательным стандартом для специальности «Современные иностранные языки» (преподавание), учреждения высшего образования «имеют право переводить до 40% предусмотренных типовым учебным планом по направлению специальности *аудиторных занятий* в управляемую самостоятельную работу студентов» (Образовательный

стандарт высшего образования, 2013 г.). Данное положение остро ставит вопрос об организации самостоятельной учебно-познавательной деятельности студентов, позволяющей им овладевать необходимыми академическими, социально-личностными и профессиональными компетенциями.

Но для эффективной реализации автономии обучаемого является необходимым соблюдение некоторых условий:

- использование когнитивных стратегий и приемов учебной деятельности, которые позволяют обрабатывать информацию таким образом, что эффективность обучения является максимальной. К ним относятся повторение-имитация иноязычной речи; свободный доступ студентов к статическому учебному контенту (в виде учебно-методических материалов на печатной основе или в pdf-формате) и интерактивному учебному контенту (в виде аудио/видео подкастов); перевод; конспектирование; логические выводы как сознательное применение правил изучаемого языка; контекстуализация; перенос как использование знаний, полученных на родном языке в изучаемый; и т.д.

- использование метакогнитивных стратегий и приемов учебной деятельности, таких как концентрация на конкретной задаче; избирательность; самоконтроль; система самооценки; поощрение.

- достаточная степень мотивации обучаемого, поскольку в процессе изучения языка важную роль играет эмоциональная составляющая, которая определяет видение обучаемым себя в образовательном процессе. Именно мотивация – стремление достичь поставленной цели, усилия, предпринимаемые для этого и удовлетворение от выполненного задания – является одним из ключевых факторов, способствующих успешному изучению иностранного языка.

- способность к здоровой самооценке, поскольку отсутствие адекватной самооценки может привести к ухудшению познавательной активности, в то время как отношение к себе как к участнику учебной деятельности у обучаемого со здоровой самооценкой не изменится в худшую сторону даже при негативной оценке его деятельности со стороны преподавателя.

- наличие инструментов контроля, таких как интроспективный («занимающийся самонаблюдением, погруженный в себя») отчет, в котором студентов просят всесторонне проанализировать учебный процесс и свою вовлеченность в него; ретроспективный (итоговый) отчет; ведение дневников (в том числе и на сервере института образования); заполнение оценочных листов, и т.д. [4].

Таким образом, развитие автономии студента как результат программных требований в сторону увеличения роли обучаемого

в образовательном процессе остро ставит вопрос об организации самостоятельной учебно-познавательной деятельности.

Однако, следует еще раз отметить, что целесообразно вести речь именно об *управляемой* самостоятельной работе студентов. *Управляемая самостоятельная работа студентов* понимается как «целенаправленная деятельность преподавателя и студентов, основанная на осознанной индивидуально-групповой познавательной активности по системному освоению личностно и профессионально значимых знаний, умений и навыков, способов их получения и представления» [3, с. 204]. Ее организация предполагает обеспечение: а) оптимального баланса между аудиторной работой студентов на лекциях, практических и семинарских занятиях и внеаудиторной самостоятельной работой; б) способов и приемов активизации продуктивной учебно-познавательной деятельности студентов; в) свободного доступа студентов к статическому учебному контенту (в виде учебно-методических материалов на печатной основе или в pdf-формате) и интерактивному учебному контенту (в виде аудио/видео подкастов и скринкастов); г) возможности не только контроля, но и самоконтроля и взаимоконтроля учебных достижений студентов. В этой связи большой интерес вызывает мировой опыт использования в сфере высшего образования модели «flipped classroom» или «перевернутого класса».

«*Flipped classroom*» (FC) – это инновационная модель организации образовательного процесса, в рамках которой студенты самостоятельно анализируют и оценивают базовые научно-теоретические данные по изучаемой теме, а затем в аудитории решают теоретические и практические задачи проблемного характера. Это означает, что в рамках данной модели нет традиционных лекционных занятий. Вместо этого преподаватель предоставляет в распоряжение обучающихся видео-лекции, в которых излагаются основные теоретические положения по изучаемой теме, анализируются различные подходы/классификации, поясняется терминологический аппарат и т.п. Видео-лекции можно создавать с помощью различных компьютерных приложений или воспользоваться интернет-ресурсами, например, Screencast-O-Matic (режим доступа: <http://screencast-o-matic.com>). С целью активизации познавательной активности студентов в лекцию включаются вопросы проблемного характера, ответы на которые можно найти, прочитав рекомендованную к лекции научную или справочную литературу. Кроме того, в лекционном материале некоторые термины могут не поясняться преподавателем, а предлагаться студентам для самостоятельного определения на основе изученной литературы. В видео-лекции целесообразно включать изобразительную наглядность

(схемы, графики и т.п.), аудио/видео подкасты, скринкасты или ссылки на интернет-ресурсы, иллюстрирующие рассматриваемые теоретические положения. Статический и интерактивный учебный контент размещаются в интранете или интернете на LMS (Moodle, BlackBoard и т.п.), на специально созданной страничке в социальных сетях, на популярных ресурсах в личной зоне преподавателя (режим доступа: www.wikispaces.com; www.edmodo.com; www.dropbox.com и т.п.).

Проверка понимания студентами базовых понятий и фактов, изложенных в лекции, осуществляется при помощи тестов. С целью оптимизации контроля усвоения знаний предлагается создавать тесты различных форматов в оболочке инструментальной тестовой среды «Hot Potatoes» и размещать на сервере учреждения высшего образования. Если создается тест с заданиями только множественного выбора, преподаватель может воспользоваться интернет-ресурсами SurveyMonkey (режим доступа: www.surveymonkey.com) или Poll Everywhere (режим доступа: www.poll.everywhere.com). Оба ресурса имеют бесплатный пакет, рассчитанный на тест для 40 человек. Помимо выполнения тестов, обучающиеся должны продемонстрировать понимание фактов и идей путем их интерпретации, систематизации и представления на аудиторном занятии в виде матриц сравнения, карт исследования, аргумент-карт и других графических организаторов [1].

Во время аудиторных занятий содержание видео-лекций дополнительно не рассматривается. Принято считать, что просьба студента пояснить ключевые понятия из лекции является показателем его недостаточного усердия в процессе работы с фактологическим материалом. В тоже время поощряются вопросы студентов, направленные на выявление причинно-следственных связей между изучаемыми явлениями, комбинирование информации и выдвижение альтернативных гипотез. Аудиторные занятия посвящаются анализу результатов тестов; сопоставлению подготовленных обучающимися графических организаторов; анализу аудио/видео материалов, иллюстрирующих практическое применение теоретических положений; выполнению проблемно-поисковых и практических заданий, направленных на преобразование теоретических знаний и создание студентами собственного продукта. Аудиторные занятия проходят в форме деловой игры, симуляции, дискуссии, используются различные дебат-технологии, кейс- технология и т.д. (Соловьева О.А., 2014)

Таким образом, следует еще раз подчеркнуть актуальность изменений традиционных методических подходов обучения иностранным языкам, отметить важность и взаимозависимость реализации автономии и организации управляемой самостоятельной

работы студентов, и еще раз обратить внимание на систему “Flipped Classroom”, отметив ее инновационный характер.

ЛИТЕРАТУРА

1. Баченко И.В., Формирование у студентов неязыкового вуза иноязычного лексикона (на материале английского языка): Автореф. дис. на соиск. учен. степ. к.п.н.: Спец. 13.00.02 / Баченко Ирина Владимировна; электронный фонд Российской национальной библиотеки, [<http://leb.nlr.ru/edoc/106500/Формирование-у-студентов-неязыкового-вуза-иноязычного-лексикона-на-материале-английского-языка>]
2. Маслова В.А., Лингвокультурология: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений/ В.А. Маслова – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 208с.
3. Сергеевкова В.В., Организация управляемой самостоятельной работы студентов по модульно-рейтинговой системе: из опыта работы / В.В. Сергеевкова // Организация самостоятельной работы студентов на факультете вуза: Материалы междунар. науч.-прак. конф. Минск, 16–17 ноября 2006 г. / Отв. ред. В. В. Сергеевкова. — Мн.: БГУ, 2006. — С. 204–208.
4. Thanasoulas D., What is learner autonomy and how it can be fostered – The Internet TESL journal, [<http://iteslj.org/Articles/Thanasoulas-Autonomy>]

*Воробьёва А.Н.
Белорусский государственный университет, Минск*

ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ В РАМКАХ ВУЗОВСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В современном образовательном пространстве наступило время, которое характеризуется новым пониманием целей, задач и ценностей высшего образования. Сегодня всё больше и больше преподавателей-практиков используют информационно-коммуникационные технологии (ИКТ), что значительно улучшает эффективность усвоения материала студентами. Использование ИКТ в учебно-образовательных целях – один из способов создания инновационной работы в высшем учебном заведении.

Деятельность преподавателя вуза на современном этапе образовательного процесса направлена на постоянное совершенствование форм и методов преподавания с использованием последних технологий. Главной целью обучения немецкому языку является формирование и развитие коммуникативной культуры студентов, обучение практическому овладению немецким языком. Применение ИКТ на занятиях дает возможность в любой момент извлечь из памяти и использовать языковой материал, относящийся

к различным разделам изучаемого языка, проводить углубленное изучение данного материала, располагать его в любой приемлемой форме, использовать цвет, анимацию, графические и звуковые возможности. Такая форма подачи языковых знаний дает положительный психологический эффект, в результате которого обеспечивается лучшее усвоение языкового материала. Применение современных образовательных технологий способствует повышению мотивации студентов, интереса к предмету, желанию изучать язык и общаться на нём.

Одним из вариантов достижения этих целей являются информационно-коммуникационные технологии на занятиях немецкого языка. К ИКТ относятся: техническое оборудование (компьютеры индивидуального пользования или компьютерные классы, проекторы, мультимедийные устройства, сканеры, интерактивные доски и т.д.), сети (локальные и глобальные), социальный сервис «ВИКИ», программные средства: системные программы (операционные системы), прикладные программы (текстовые редакторы, программы презентаций, электронные таблицы, обучающие программы т.д.)

ИКТ на занятиях позволяют разнообразить процесс обучения, представить учебный материал более наглядным и доступным для восприятия студентами. Любая схема, иллюстрация, анимация, звукозапись, используемые при организации учебного процесса, становятся не просто украшением занятия, а делают его более содержательным и запоминающимся.

К основным видам работы с персональным компьютером на занятиях иностранного языка относятся: использование обучающих и познавательных программ на CD и DVD, создание упражнений самим преподавателем при помощи специальных программ (Lingo Fox, hotpotatoes и др.) с дальнейшим применением при объяснении нового материала, интерактивные упражнения в качестве самостоятельной работы студентов. Программы по обучению немецкому языку (Internet-Service zum Kursbuch und Arbeitsbuch „Schritte international“, Tell me more, и др.) содержат большое количество игровых элементов, что вызывает у студентов положительные эмоции, которые способствуют лучшему усвоению и практическому закреплению изученного материала. Использование мультимедийных презентаций на занятиях даёт возможность управления вниманием учащихся за счет эффектов анимации, усиление мотивации обучения, систематизацию изученного материала, формирование компьютерной мультимедийной компетентности, как преподавателя, так и обучающегося.

Использование ИКТ при изучении иностранного языка способствует:

1. развитию творческих возможностей и способностей;
2. созданию условий для самообразования студентов в интересующих их областях знаний;
3. повышению уровня использования наглядности на занятии;
4. увеличению производительности занятия;
5. приобретению реального опыта межкультурного общения на иностранном языке;
6. обогащению знаний учащихся об истории и культуре стран изучаемого языка;
7. развитию умения ориентироваться в современной иноязычной информационной среде.

Применяя информационные ресурсы сети Интернет на занятиях немецкого языка, можно, интегрируя их в учебный процесс, более эффективно решать целый ряд дидактических задач:

а) совершенствовать умения восприятия иноязычной речи на слух на основе аутентичных звуковых текстов сети Интернет, а также подготовленных преподавателем текстов;

б) совершенствовать умения монологического и диалогического высказывания, представленных преподавателем или кем-то из учащихся на основе материалов сети;

в) совершенствовать умения письменной речи, составляя ответы партнерам, участвуя в подготовке рефератов, сочинений, других видов переписки в процессе совместной деятельности партнёров;

г) совершенствовать лексико-грамматические навыки, путем тренировки при помощи программ, игр, тестов.

Согласно исследованиям немецких ученых, человек запоминает только 10% того, что он читает, 20% того, что слышит, 30% того, что видит, 50-70% запоминается при участии в групповых дискуссиях, 80% – при самостоятельном обнаружении и формулировании проблем. И лишь когда обучающийся непосредственно участвует в реальной деятельности, в самостоятельной постановке проблем, выработке и принятии решения, формулировке выводов и прогнозов, он запоминает и усваивает материал на 90%.

С использованием новейших разработок в области обучения иностранным языкам, основанных на технологиях мультимедиа, процесс обучения перешел на абсолютно новый уровень – теперь можно с уверенностью сказать, что даже в условиях искусственного общения, можно создать ситуации естественного общения. Однако следует помнить, что коммуникативные задачи на занятиях в первую очередь

необходимо решать посредством живого общения с преподавателем и речевыми партнёрами на иностранном языке. На мой взгляд, применение ИКТ при обучении немецкому языку способствует достижению основных целей современного вузовского образования – улучшению качества обучения, увеличению доступности образования, обеспечению гармоничного развития личности, ориентирующейся в информационном пространстве, приобретенной к информационно-коммуникационным возможностям современных технологий.

ЛИТЕРАТУРА

1. Полат Е.С., Бухаркина М.Ю., Моисеева М.В., Петров А.Е. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. – М.: Академия, 2005. – 272 с.
2. Беляева Л.А., Иванова Н.В. Презентация и ее возможности при обучении иностранным языкам, ИЯШ, 2008, № 4, с. 36 – 41.
3. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам, – М.: Изд-во АРКТИ, 2003, с. 49 – 127.
4. Гиркин И.В. Новые подходы к организации учебного процесса с использованием современных компьютерных технологий. – Информационные технологии 1998, № 6, с. 21–22.
5. Все для тех, кому нужен немецкий язык // <http://www.studygerman.ru/online/manual/>.
6. Немецкий от А до Я // http://www.all-de.com/hilfe_sp_erlernen/lern_prog/
7. Живой немецкий – Echtes Deutsch // <http://www.cktrm.ru/ed/full/>.

*Нифагин В.А., Дубровина О.В., Царик С.В.
Белорусский государственный университет, Минск*

ПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТОВ НА КАФЕДРЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ГУМАНИТАРНОГО ФАКУЛЬТЕТА БЕЛОРУССКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА

Кафедра информационных технологий гуманитарного факультета Белорусского государственного университета основана 10 октября 2005 года. Кафедра формировалась для подготовки специалистов в области информатики и информационных технологий со специализацией «Web-дизайн и компьютерная графика». Целями работы кафедры с первых дней являлись: дать студентам базовые знания для решения теоретических и практических задач по прикладной информатике, привить навыки системного и сравнительного анализа, обучить строить математические и информационные модели реальных

объектов и процессов, применять междисциплинарный подход при решении проблем, развить способности к самостоятельной деятельности и активности.

Выпускник кафедры должен владеть современными знаниями в использовании современных коммуникативных устройств и управлении информацией для их применения в профессиональной деятельности.

На младших курсах студенты изучают в увеличенном объеме теоретические дисциплины (в основном математику), на третьем и четвертом – профильные дисциплины специальности.

Уже в июне 2008 года состоялся первый выпуск программистов.

В 2010 году учебный план претерпел кардинальные изменения в связи с открытием новой специальности «Прикладная информатика». Кафедра информационных технологий обеспечивает подготовку специалистов направления «Web-программирование и компьютерный дизайн».

С 2012 года обучение по специальности «Прикладная информатика» направления специализация «Web-программирование и компьютерный дизайн» осуществляется по новому учебному плану в связи с переходом на четырехлетнее обучение. Выпускники этого направления специальности имеют квалификацию «Информатик. Специалист по компьютерному дизайну и разработке веб-приложений».

Кафедра полностью обеспечивает преподавание математических дисциплин, учебных курсов по программированию и информационным и веб-технологиям, компьютерной и 3D-графике, дисциплин специализации для специальности «Прикладная информатика», дисциплин математического профиля и основ информационных технологий для других гуманитарных специальностей факультета, компьютерного моделирования и проектирования для специальности «Дизайн».

Лабораторные занятия по всем дисциплинам проводятся в современных компьютерных классах. Начиная со второго курса все студенты проходят учебную, производственную и преддипломную практику на филиалах кафедры, ведущих компаниях по разработке программного обеспечения, компьютерных игр и компьютерного дизайна.

Основателем и первым заведующим кафедрой информационных технологий гуманитарного факультета был Владимир Николаевич Курбацкий, кандидат педагогических наук, доцент, автор учебных пособий и книг в сфере информационных технологий.

С 2009 года кафедру информационных технологий возглавлял Сергей Всеволодович Царик, кандидат технических наук, имеющий большой опыт преподавания учебных курсов и семинаров, посвященных применению информационных и мультимедийных технологий в жизни современного общества. Автор учебных пособий и книг по компьютерной грамотности, компьютерной графике и моделированию.

С 2012 года кафедру возглавляет Владимир Александрович Нифагин, кандидат физико-математических наук, доцент. Автор монографии, свыше 70 научных и методических трудов по механике, информатике, математическому и компьютерному моделированию. На кафедре активно развиваются методики электронного образования.

Учебный процесс обеспечивают квалифицированные научно-педагогические кадры: 2 профессора, 7 доцентов, 11 старших преподавателей. Профессорско-преподавательский состав кафедры проводят лекции и занятия по 30 дисциплинам специальности.

Сотрудники кафедры участвуют в международных и республиканских конференциях, посвященных актуальным вопросам информационных технологий. На кафедре организован научно-методический семинар. Студенты специальности кафедры принимают участие в научно-исследовательской работе.

В мае 2012 года был организован филиал кафедры на базе Частного предприятия «Вебком медиа».

За период своего существования кафедрой подготовлено свыше 100 специалистов с высшим образованием, успешно работающих в сфере информационных технологий на ведущих предприятиях республики.

Направления научных исследований кафедры представлены в рамках ГБ НИР «Разработка методов аналитического и численного моделирования сред со сложной реологией и алгоритмов обработки информации для прогнозирования состояния сложных систем» Будущее инновационное развитие Республики Беларусь, во многом, будут определять высокотехнологичные отрасли и сферы человеческой деятельности. Нарушение континуальности материалов при высоких нагрузках приводит к необходимости рассмотрения и описания процессов деформирования и разрушения в сложных непрерывных и дискретных сред и структур. Эти задачи составляют важное содержание теорий прочности, механики разрушения и наномеханики. Значительный интерес связан с появлением технологических возможностей оказывать влияние на элементы внутренней структуры тел и создавать необходимые структурные элементы на макро

и микроуровне. Разрабатываемые подходы позволяют формировать аналитические теории, создавать расчетные модели, обеспечивающие соответствие между моделью и реальностью, когда аналитическое и компьютерное моделирование оказывается важнейшим звеном объединяющим теорию и эксперимент.

В этой связи актуальными становятся исследования сложных систем, использующие методы, сочетающие теоретико-аналитическое и численное (имитационное) моделирование. Ведущие сотрудники кафедры: заведующий кафедрой, доцент В.А. Нифагин, доцент А.В. Овсянников, старший преподаватель О.В. Дубровина активно публикуются в ведущих научных журналах как в нашей стране, так и за рубежом.

Еще одно направление исследований кафедры связано созданием электронных образовательных ресурсов, что является технологической платформой образовательной парадигмы последних десятилетий – «образование на протяжении всей жизни». Передача знаний в настоящее время обеспечивается не только благодаря стандартным коммуникациям преподаватель – студент, характерным для традиционных форм обучения, но и благодаря активному сетевому взаимодействию студентов, обменивающихся знаниями, получающими информацию от выпускников, потенциальных работодателей и т.п. Для целей образования студенты используют не только информационные ресурсы университета, но и все многообразие информационных источников и сервисов, доступных в электронных форматах. Основная задача при разработке электронных учебников является его типовая модель, учитывающая специфику предметной области и ступени обучения, в том числе количественные характеристики контента типового электронных учебников. Разработка прототипов электронных учебников позволит выявить ряд особенностей представления образовательного контента, характерного для различных предметных областей /предметов и ступеней обучения. В результате создаются паттерны интерактивных мультимедиа учебников для дисциплин, преподаваемых на кафедре информационных технологий для студентов специальности «Прикладная информатика».

В 2012 году на кафедре организована студенческая научно-техническая лаборатория (СНИЛ) «Компьютерный дизайн» по направлениям «Исследование возможностей создания образовательных ресурсов с помощью технологий Open Source», руководителем которой является доцент Царик С.В.

Интерес к работе СНИЛ проявляют не только студенты, обучающиеся по специальности «Прикладная информатика»

специализации «Веб программирование и компьютерный дизайн», но и студенты других специальностей гуманитарного факультета. В лаборатории сформированы условия для реализации творческих способностей студентов, развитию их социально-психологической компетентности для работы в научных, творческих коллективах. СНИЛ позволяет активнее привлекать студентов к научно-исследовательской деятельности, что повышает качество подготовки специалистов по специальности. Результаты исследований нашли свое отражение при выполнении заданий курсовых и дипломных проектов. Лучшие работы студентов представляются на университетских, республиканских и международных выставках и конференциях. В 2014 году студенческая научно-исследовательская лаборатория «Компьютерный дизайн» признана лучшей в БГУ.

*Дубровина О.В., Саркисян Г.Ф.
Белорусский государственный университет, Минск*

О ПРЕЕМСТВЕННОСТИ ДИСЦИПЛИН ПРОГРАММИРОВАНИЯ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ

Стандарт и типовой учебный план специальности «Прикладная информатика» направления «Веб-программирование и компьютерный дизайн» [1] предусматривает обучение студентов программированию на протяжении всего срока обучения, в частности, в ходе изучения дисциплин «Программирование», «Алгоритмы и структуры данных», «Технологии программирования», «Web-программирование», «Программирование мобильных систем», «Программирование Интернет-приложений», дисциплины специализации «Технологии.net», «Программная адаптация систем компьютерной графики». Такой набор учебных курсов дает полную картину технологий, которыми должен владеть современный специалист в области информационных технологий данного направления.

Хронологически первым учебным курсом, дающим фундаментальные знания и закладывающим первичные навыки, является дисциплина «Программирование». В качестве изучения базового языка данной дисциплины выбраны Си и C++, как получившие дальнейшее развитие в языках Java, C# и широко используемые разработчиками программного обеспечения.

Данный предмет позволяет не только заложить основными знания и умения, овладев которыми слушатели могут создавать программы любого уровня сложности для проведения компьютерного

моделирования и обработки данных, а также обеспечивает знаниями в области программирования с учетом текущего состояния и мировых тенденций развития технологии программирования и компьютерных информационных технологий.

Продолжительность данной дисциплины распределены на первые три семестра, первый и второй из которых заканчиваются зачетом и экзаменом, а третий – защитой курсовой работы. Изучение дисциплины «Программирование» рассчитано на 444 часов, в том числе 220 часов аудиторных занятий. Аудиторные часы по видам занятий распределялись с учетом специфики настоящей дисциплины и ориентированы на выполнение лабораторных занятий.

В первом семестре на изучение процедурно-ориентированный алгоритмический язык Си, распределено 84 аудиторных часов, из них лекционных – 40 часов, а лабораторных – 44 часа. Прохождение процедурно-ориентированного алгоритмического языка Си позволяет получить базовые знания о типах данных и областях памяти для их хранения, теоретическими основами алгоритмизации и структурного программирования.

Во втором семестре на изучение объектно-ориентированного языка C++, распределено 136 аудиторных часов, из них лекционных 44 часа, а практических 92 часа. Прохождение данного семестра позволяет правильно применять фундаментальные характеристики объектно-ориентированного программирования: абстрагирования данных, инкапсуляции, наследования, полиморфизме и «позднего связывания», а так же перегрузку операторов, пространства имен, обработку исключений, шаблоны классов и динамические структуры данных.

Изучение дисциплины «Программирование» завершается защитой курсовой работы в третьем семестре. Написание курсовой работы позволяет обобщить и закрепить знания и умения, полученных при обучении на первом курсе, а также овладеть навыками самостоятельного сбора и анализа материалов, связанных с контейнерами STL [2] и паттернов проектирования [3].

Логическим продолжением учебного курса «Программирование» является дисциплина «Технологии программирования», которая предлагается студентам в пятом семестре третьего курса, и рассчитана на 160 часов, из которых 68 аудиторных. Лекционный курс, составляющий 34 часа, состоит из двух частей. Первый раздел посвящен основам объектно-ориентированного языка C#. Вторая часть лекционного курса знакомит студентов с принципами конструирования программного обеспечения, методами его групповой разработки, документирования, сопровождения, реинжиниринга, управления

качеством, CASE-технологиями [4]. Лабораторные занятия выполняются в среде VisualStudio, средствами которой иллюстрируется и закрепляется теоретический материал второй части лекционного раздела. Учебный курс завершается экзаменом.

В связи с широким распространением и интенсивным развитием .Net-технологии и необходимости в наличии таких специалистов на рынке труда, в учебном плане предусмотрена дисциплина специализации «Технологии .Net» входит в программу обучения студентов четвертого курса. Общий объем курса составляет 84 аудиторных часов, из которых 32 часа лекций, 52 часа лабораторных занятий.

Курс включает в себя четыре основных раздела: изучение специальных типов данных и основы программирования под ОС Windows, с созданием примитивных графических приложений; основы проектирования и разработка баз данных с помощью инструментов ADO.Net; применение технологии ASP.Net для создания веб-приложений, в том числе и на основе паттерна Model-View-Controller (MVC); создание WPF-приложений с развитым графическим интерфейсом и элементами анимации.

Таким образом, обеспечивается преемственность и логическая связность» учебных дисциплин, связанных с проектированием, разработкой и реализацией программного обеспечения, предлагаемых студентам направления «Веб-программирование и компьютерный дизайн» специальности «Прикладная информатика, что обеспечивает их эффективность.

ЛИТЕРАТУРА

1. Образовательный стандарт Республики Беларусь. Высшее образование. Первая ступень. Специальность 1-31 03 07 Прикладная информатика (по направлениям). ОСРБ 1-31 03 07-2013. – Введ. 30.08.2013 – Минск: М-во образованияРесп. Беларусь: РИВШ, 2013. – 45 с.
2. Мейерс, С. Эффективное использование STL./ С. Мейерс. – СПб: Питер, 2002. – 224 с.: ил.
3. Гамма, Э. Приемы объектно-ориентированного проектирования. Паттерны проектирования./ Э.Гамма, Р. Хелм, Р. Джонсон, Дж.Влиссидес. –СПб: Питер, 2001. – 368 с.: ил.
4. Кантор, М. Управление программными проектами. Практическое руководство по разработке успешного программного обеспечения / М. Кантор, М.: Вильямс, 2002. 176 с.

*Дубровская Е.В., Ольшевская Н.В.
Белорусский государственный университет, Минск*

КОММУНИКАТИВНЫЙ ПОДХОД КАК СПОСОБ МОДЕЛИРОВАНИЯ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ

1.1 Общение как механизм коммуникативного образовательного процесса

Коммуникативность как направление зародилось давно, причем это появление на свет обусловлено не чем иным, как объективной необходимостью. Эта необходимость заключается, прежде всего, в том, что после выдвижения в качестве цели обучения – развития умения общаться на иностранном языке – со временем все отчетливее и резче стало ощущаться несоответствие между традиционно используемыми методами обучения и новой целью.

Представитель коммуникативного метода обучения Е.И. Пассов считал, что коммуникативность состоит в том, что наше обучение должно быть организовано так, чтобы по основным своим качествам, чертам оно было подобно процессу общения [3, с. 149].

Общение – это способ поддержания жизнедеятельности индивидуальности в социуме. То же самое должно происходить и в процессе образования. Общаясь друг с другом в процессе коммуникативного иноязычного образования собеседники вступают:

- а) в личностный контакт, ибо предмет общения становится личностно значимым для обоих, а поведение – мотивированным;
- б) в эмоциональный контакт, ибо их отношения – это отношения сопереживания, симпатии, искренности;
- в) в смысловой контакт, ибо оба они приняли ситуацию, поняли её, следовательно, смысловые барьеры сняты.

Такой психологический контакт и обеспечивает речевое партнёрство, что является основой педагогического общения. Даже столь краткая характеристика общения позволяет подтвердить то, что оно является каналом познания, служит средством развития, является инструментом воспитания, является адекватной средой обучения.

Коммуникативность, в свою очередь, служит для того, чтобы обучение общению происходило в условиях общения, т.е. в адекватных условиях.

Рассмотрим эти условия:

1) **Учет индивидуальности каждого учащегося.** Любой человек отличается от другого и своими природными свойствами (способностями), и умением осуществлять учебную и речевую деятельность, и своими характеристиками как личности: личным опытом, контекстом деятельности, набором определенных чувств и эмоций, своими интересами, своим статусом (положением) в коллективе.

Коммуникативное обучение предполагает учет всех этих характеристик учащихся, ибо только таким путем могут быть созданы условия общения: вызвана коммуникативная мотивация, обеспечена целенаправленность говорения, сформированы взаимоотношения и т.д.

2) Коммуникативность проявляется в **речевой направленности процесса обучения.** Она заключается в том, что путь к практическому владению говорением как средством общения лежит через само практическое пользование языком. Чем упражнение больше подобно реальному общению, тем оно полезнее. Все упражнения должны быть такими, в которых у учащегося есть определенная речевая задача и им осуществляется целенаправленное речевое воздействие на собеседника.

3) Коммуникативность проявляется в **функциональности обучения.** Функциональность предполагает, что как слова, так и грамматические формы усваиваются сразу в деятельности, на основе ее выполнения: учащийся выполняет какую-либо речевую задачу – подтверждает мысль, сомневается в услышанном, спрашивает о чем-то, побуждает собеседника к действию, а в процессе этого усваивает необходимые слова или грамматические формы.

4) Коммуникативность предполагает **ситуативность общения.**

Ситуативность – это соотнесенность любой фразы с взаимоотношениями общающихся, с контекстом их деятельности.

5) Коммуникативность проявляется в постоянной **новизне процесса обучения.**

Новизна – это постоянное комбинирование материала, которое, в конечном счете, исключает произвольное заучивание (диалогов, высказываний, текстов), наносящее огромный вред обучению общения, и обеспечивает продуктивность говорения

1.2 Коммуникативный подход как основа деятельностного типа обучения иностранным языкам

Коммуникативное обучение иностранным языкам носит деятельностный характер, поскольку речевое общение осуществляется посредством «речевой деятельности», которая, в свою очередь, служит для решения задач продуктивной человеческой деятельности в условиях

«социального взаимодействия» общающихся людей (И.А. Зимняя, Г.А. Китайгородская, А.А. Леонтьев) [1, с. 97].

Основные признаки деятельностного типа обучения лежат в коммуникативном методе обучения иностранному языку. Коммуникативный метод (Communicative Approach) развивает все языковые навыки - от устной и письменной речи до чтения и аудирования. Грамматика же осваивается в процессе общения на языке: учащийся сначала запоминает слова, выражения, языковые формулы и только потом начинает разбираться, что они собой представляют в грамматическом смысле.

Отличие коммуникативности от традиционного подхода в том, что вместо специально подгоняемых под активную лексику и изучаемую грамматику учебных текстов и диалогов в нем в качестве основного приема используется имитация ситуаций из реальной жизни, которые обыгрываются в группе так, чтобы вызвать у учащихся максимальную мотивацию к говорению.

Большую часть времени на занятиях занимает устная речь (хотя чтению и письму также уделяется внимание). При этом преподаватели меньше говорят и больше слушают, лишь направляя деятельность учащихся. Преподаватель задает упражнение, а потом, «разговорив» учащихся, отходит на задний план и выступает в роли наблюдателя и арбитра [2, с. 9].

Коммуникативный метод заключается в уподоблении процесса обучения процессу коммуникации, точнее говоря, он основан на том, что процесс обучения является моделью процесса общения, пусть несколько упрощенной, но по основным параметрам адекватной, подобной реальному процессу коммуникации.

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод, что для того, чтобы современное иноязычное образование действительно обеспечивало достижение поставленной цели, необходимо процесс образования сделать моделью реального процесса общения. Именно в этом глубоком и серьезном смысле трактуется понятие «коммуникативность».

ЛИТЕРАТУРА

1. Зимняя, И.А. Психология обучения неродному языку. / И.А. Зимняя – М.: 1989. – 222 с.
2. Мильруд, Р.П., Максимова, И.Р. Современные концептуальные принципы коммуникативного обучения иностранным языкам. // Иностранные языки в школе / Р.П. Мильруд, И.Р. Максимова – 2000. – № 5. 17 с.

3. Пассов, Е.И. Коммуникативное иноязычное образование: готовимся к диалогу культур: Пособие для учителей учреждений, обеспечивающих получение. общ. сред. образования / Е.И. Пассов. – Мн.: Лексис, 2003. – 184 с.

*Дюбкова Т.П.
Белорусский государственный университет, Минск*

ИНТЕРАКТИВНЫЕ ЛЕКЦИИ КАК ИННОВАЦИОННАЯ ФОРМА ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ УЧРЕЖДЕНИЙ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Компетентностная модель подготовки специалиста предусматривает переориентацию содержания обучения на деятельностный тип в соответствии со сформулированными на компетентностной основе целями и результатами образования, внедрение в образовательный процесс проблемных ситуаций и задач, моделирующих социальный и содержательно-профессиональный контексты будущей профессии и выступающих в качестве средств формирования и диагностики компетенций [1, с. 99]. Реализация модульно-рейтинговой системы организации и контроля образовательного процесса предусматривает изменение роли лекции как формы учебной работы в учреждениях высшего образования прежде всего за счет объединения в ней традиционных (репродуктивно-сообщающих) и инновационных (продуктивно-развивающих) методов обучения [2, с. 28]. По мнению других исследователей, лекции должны быть заменены интерактивными методами обучения, которые позволяли бы студентам работать с конфликтующими идеями и перспективами, так как основная цель педагогического взаимодействия на современном этапе состоит в самостоятельном конструировании знания, а не в передаче «готовой» информации. Такие методы обучения строятся на многосторонней коммуникации, в которой нет одного носителя информации, а есть равноправные, паритетные участники, занятые конструированием знания, совместным по форме и индивидуальным по сути [3].

Цель работы – представить опыт внедрения интерактивных лекций, основанных на применении кейс-технологий, в процесс преподавания интегрированной учебной дисциплины «Безопасность жизнедеятельности человека» в Белорусском государственном университете.

Настоящая публикация является продолжением серии научных работ, посвященных разработке и внедрению инновационного программного и учебно-методического обеспечения образовательного

процесса в контексте повышения качества профессиональной подготовки студентов.

Интегрированная учебная дисциплина «Безопасность жизнедеятельности человека» включает обязательные для изучения на первой ступени высшего образования в Республике Беларусь дисциплины «Защита населения и объектов от чрезвычайных ситуаций», «Радиационная безопасность», «Основы экологии», «Основы энергосбережения», «Охрана труда», являющиеся непрофильными для соответствующей специальности. Интерактивные лекции на основе эффективных образовательных технологий внедрены в учебный процесс при освоении содержания дисциплины «Защита населения и объектов от чрезвычайных ситуаций». В качестве содержательно-информационных средств использованы видеоматериалы или фрагменты документальных фильмов, основанных на реальных чрезвычайных ситуациях, связанных с опасными природными явлениями, стихийными бедствиями и техногенными катастрофами (землетрясение, пожар в многоэтажном жилом доме, авиационная катастрофа). Задание включало поиск возможных путей выхода из чрезвычайной ситуации и тщательно продуманных действий, направленных на выживание. Интерактивные лекции с представлением в видеоформате проблемных ситуаций были рассчитаны на восприятие информации через ряд естественных каналов: зрительный, слуховой, вибрационный, эмоциональную сферу и др. Практическая реализация метода предусматривала распределение студентов на 2–3 рабочих группы. За каждой группой закреплялся эксперт, осуществлявший оценку и отбор наилучших идей. После просмотра видеосюжета преподавателем была четко сформулирована задача, подлежащая решению. Непременным условием активизации умственной деятельности и плодотворной творческой работы каждого участника являлось исключение качественной оценки выдвигаемых идей и критических замечаний в ответ на предлагаемые варианты решения проблемы как со стороны сверстников, так и педагога. На этапе анализа чрезвычайной ситуации и поиска путей выхода из экстремальных условий студентам предоставлялась полная свобода творчества с поощрением любого количества предлагаемых идей, возможностью их комбинации, улучшения, отрицания и видоизменения. Продуктивная образовательная технология позволяла вовлечь в процесс генерирования идей всех студентов группы независимо от глубины овладения теоретическими знаниями по рассматриваемой проблеме и их психологических особенностей. По мере того как поток предложений иссякал, начинались оценка и

отбор лучших идей. На их основе были сформулированы оптимальные пути выхода из чрезвычайной ситуации с минимизацией риска для жизни и здоровья. Достоинством интерактивной лекции с применением эффективных образовательных технологий явилось развитие у студентов коммуникативных навыков, культуры общения, умений аргументировать свою точку зрения, брать на себя ответственность за решения, принимаемые в чрезвычайной ситуации. Следует отметить также развитие умений воспринимать и оценивать информацию, поступающую в вербальной и невербальной формах, приобретение опыта преодоления препятствий при поиске путей выхода из любой, казалось бы, безвыходной ситуации. Студенты высоко оценили качественный уровень интерактивных лекций и отметили их результативность по сравнению с традиционной лекцией в виде трансляции им преподавателем «готовых» знаний.

Групповой разбор кейсов требует кооперации усилий всех членов команды и активной творческой работы каждого участника. Данный метод активного обучения изменяет мотивацию студентов к продуктивной учебной деятельности, формирует умения выявлять опасные факторы источника чрезвычайной ситуации и предотвращать их воздействие на организм благодаря тщательно продуманной стратегии поведения, активизирует способность просчитывать каждый шаг на пути к оптимальному решению, выдвигать и формулировать идеи, принимать на себя ответственность. В конечном итоге тренинг позволяет выработать паттерн поведения, максимально приближенный к реальной чрезвычайной ситуации.

Интерактивные лекции, основанные на применении эффективных образовательных технологий, обеспечивают лично-ориентированный и проблемно-исследовательский характер учебного процесса, способствуют выработке у студентов продуктивных стратегий познавательной деятельности и овладению опытом разрешения проблемных ситуаций и задач, имитирующих профессиональные, социальные и иные виды деятельности. Основная задача преподавателя учреждения высшего образования – выбор способа организации многосторонней коммуникации паритетных участников образовательного процесса, занятых конструированием знания.

ЛИТЕРАТУРА

1. Жук, О.Л. Педагогическая подготовка студентов: компетентностный подход / О.Л. Жук. – Минск : РИВШ, 2009. – 336 с.

2. Дмитриев, Е. И. Инновационный образовательный комплекс вуза: конспект лекций-презентаций : учеб.-метод. пособие / Е.И. Дмитриев. – Минск. – РИВШ, 2009. – 194 с.

3. Кирилук, Л.Г. Коммуникация как способ конструирования знания / Л.Г. Кирилук // Альманах № 2 «В поисках нового университета» [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.edc.bsu.by/tekst/alm2/kiriluk.htm>. – Дата доступа : 15.08.2014.

*Кульбицкий А.Е.
Белорусский государственный университет, Минск*

ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ УЧЕБНОГО КУРСА «КОМПЬЮТЕРНАЯ ГРАФИКА И АНИМАЦИЯ» ДЛЯ СТУДЕНТОВ ИТ-СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Дисциплина «Компьютерная графика и анимация» предназначена для обучения студентов специальности «Прикладная информатика» направления «Веб-программирование и компьютерный дизайн» работе с программами графического пакета Adobe: Adobe Photoshop, Adobe Illustrator и Adobe After Effect, а также основам проектирования и создания веб-сайтов, интерфейсов и мобильных приложений, всех тех знаний, которые позволят по окончании обучения претендовать на вакансии "Веб-дизайнер, дизайнер интерфейсов и мобильных приложений".

Во время изучения настоящего курса учащиеся приобретают:

- знания о видах компьютерной графики и областях ее применения;
- навыки работы с программами графического пакета Adobe;
- знания о современной веб-индустрии;
- практические навыки в дизайне и разработке сайтов;
- практические навыки в дизайне и разработке мобильных приложений и игр;
- знания о профессиональном дизайне и информационной архитектуре веб-страниц.

В соответствии со стандартом специальности «Прикладная информатика» и типовым учебным планом [1] дисциплина «Компьютерная графика и анимация» изучается студентами в третьем и четвертом семестрах. Общий объем учебного курса составляет 484 часа, из которых 280 часов аудиторных занятий (84 лекционных и 196 лабораторных). Формой отчетности являются зачеты в конце каждого семестра, итоговый экзамен и курсовой проект по данной дисциплине.

Учебный курс разделяется на два этапа. Первый включает в себя изучение графических программ, понятия векторной и растровой графики, изучение ситуаций, в которых применяются разные виды графики, навыки построения теней и перспективы в компьютерной графике. Второй этап предлагает студентам изучение композиционного построения и информационной архитектуры сайтов, основ прототипирования, видов сайтов, навыков создания интерфейсов и мобильных приложений.

Первому этапу обучения посвящен третий семестр. В сентябре и октябре студенты знакомятся с видами компьютерной графики, изучают основы работы в формах 2D графики, далее по порядку идет изучение подготовительных работ, инструментов и специальных возможностей программы Adobe Photoshop, при этом студенты выполняют лабораторные работы, применяя, таким образом, свои знания на практике. Лабораторные работы посвящены различным видам графики, созданным при помощи программы Adobe Photoshop, таким как псевдовектор, “технический” дизайн, коллаж по заданию с элементами ретуши и творческий коллаж с элементами дорисовки. Далее учащиеся знакомятся с программой Adobe Illustrator, изучая основы векторной графики, подготовительных работ, инструментов и специальных возможностей этой программы. Параллельно с обучением идет выполнение лабораторных работ с целью отработки навыка создания иллюстраций и графических объектов при помощи программы Illustrator. В лабораторные работы включены задания по гиперреалистичной отрисовке изображений, творческой отрисовке коллажа на заданную тематику, а также создание иконок и пиктограмм. Затем продолжается ознакомление с графическими редакторами пакета Adobe, в частности программой Adobe After Effect. Лабораторные работы, посвященные данному программному средству, включают в себя создание мультимедиа заставки и анимационную работу с материалом, созданным в предыдущих программах. В это же время идет закрепление материала по всем изученным программам путем проведения самостоятельных и проверочных работ, в том числе, теоретического плана.

Зачет предусматривает выполнение практического задания, в котором применены знания и умения по двум из трех изученных программ.

Вторая этап курса компьютерной графики по временным рамкам совпадает с четвертым семестром и включает в себя изучение основных видов сайтов, их разделения по тематике, композиции и задачам. После ознакомления с видами сайтов следует изучение основ

прототипирования, понятия Z и F макетов в построении информационных и корпоративных порталов, понятия золотой пропорции, “правила третей”, фокальной точки, а также навигационной сетки и “теории струн”. Студенты изучают принципы Гешталда и законы Хика в компьютерной графике, учатся создавать блок-схемы и примитивные прототипы сайтов. Лабораторные работы включают изучение программы Balsamiq и возможностей прототипирования средствами Adobe Photoshop и Adobe Illustrator, а также их отличия и нюансы. Во время выполнения лабораторных работ учащиеся создают новую архитектуру существующих сайтов, с учетом полученных знаний по композиции и основам восприятия визуальной информации. Следующий шаг обучения включает в себя изучение отличительных особенностей веб-графики и создание дизайна сайта с предварительным прототипированием основных страниц. Параллельно идет обучение студентов правилам построения интерфейсов и мобильных приложений. Лабораторные работы в это время включают в себя отрисовку и теоретическое обоснование виртуального интерфейса физических объектов (техники), а также создание мобильного приложения средствами Adobe Photoshop и Adobe Illustrator.

Экзамен предусматривает выполнение теоретического и практического задания, которое требует демонстрации знаний по веб-дизайну, дизайну интерфейсов и мобильных приложений.

В рамках курса «Компьютерная графика и анимация» студенты также выполняют курсовой проект, который включает создание дизайна сайта с предварительным проектированием архитектуры основных страниц, теоретическим изучением тематики и обоснованием выбранных методов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Образовательный стандарт Республики Беларусь. Высшее образование. Первая ступень. Специальность 1-31 03 07 Прикладная информатика (по направлениям). ОСРБ 1-31 03 07-2013. – Введ. 30.08.2013 – Минск: М-во образования Респ. Беларусь: РИВШ, 2013. – 45 с.

*Лукьянович И.Р., Бушило И.Д.
Белорусский государственный университет,
Белорусский национальный технический университет, Минск*

ТЕХНОЛОГИИ РАЗРАБОТКИ ИНТЕРАКТИВНЫХ ОБУЧАЮЩИХ ПРОГРАММ ДЛЯ МОБИЛЬНЫХ ПЛАТФОРМ

Невозможно переоценить важность самостоятельной работы студентов всех форм обучения для повышения эффективности учебного процесса. Современные образовательные и информационные технологии позволяют создавать электронные средства обучения для различных целей и платформ. Особый интерес, на наш взгляд, представляют интерактивные обучающие программы, позволяющие разнообразить взаимодействие обучаемого и программы, повысить качество и уменьшить время работы в аудитории с предварительно проработанным электронным материалом.

При разработке электронных учебников и web-ресурсов, являющихся поддержкой в изучении теоретического материала, следует учесть также, что студенты активно пользуются всемирной паутиной, применяя для этого разнообразные технические средства, а не только персональный компьютер [1].

Существующий Интернет-ресурс для поддержки изучения курса «Начертательная геометрия» [2] не является адаптивным – он не просматривается на мобильных устройствах: телефонах, смартфонах, планшетах и пр.

Важнейшей задачей, реализуемой в настоящее время авторами ресурса, является достижение адаптивности сайта, контент которого содержит большое количество Flash-анимации.

Минималистичный *дизайн* и простая навигация создаваемого Интернет-ресурса, казалось бы, не представляют проблемы для переносимости. Однако даже применение фоновых рисунков, прозрачностей, градиентов оказалось нежелательным вследствие низкого разрешения и небольшого размера экранов мобильных устройств. Создавать несколько комплектов графики и «подгонять» путем итерационного приближения к наиболее рациональному решению для выбранной в качестве базовой группы устройств только ради сохранения некоторых внешних признаков нашего ресурса мы сочли неразумным. Было принято решение разработать дизайн для мобильных устройств и в соответствии с этим изменить дизайн полной версии сайта.

В отличие от полной версии сайта, контент мобильной версии должен будет содержать единственную формулировку правила, единственный пример и рисунок для его иллюстрации. От некоторых примеров и рисунков, указанных преподавателем начертательной геометрии, придется отказаться.

Итерационный характер любого проектирования не позволяет описать этот процесс поэтапно и последовательно. Даже информационная архитектура, определяющая основной функционал сайта, может изменяться с учетом проектных решений, принятых на последующих этапах проектирования и реализации – выборе инструментальных средств разработки, верстке и программировании. При выборе способов достижения кроссбраузерности и кроссплатформенности сайта следует выделить идеологическую и технологическую компоненты разработки.

Идеологическая компонента состоит в том, чтобы рассмотреть и проанализировать современные инструментальные средства создания адаптивных сайтов (с учетом тенденций развития) на предмет их применимости для наиболее эффективного решения задачи создания адаптивного Интернет-ресурса на базе существующего, наиболее важным содержимым которого является Flash-анимация.

Технологическая компонента разработки состоит в решении вопросов, возникающих в процессе программной реализации поставленной задачи выбранными инструментальными средствами.

В полной мере все задачи разработки и рефакторинга сайта позволяют решить, на наш взгляд, две группы инструментальных средств: HTML5, CSS3, JavaScript, и Flash, ActionScript, Flex Framework, Adobe AIR.

HTML5, CSS3 и JavaScript с его развитыми библиотеками безусловно позволяют создать единый адаптивный сайт для визуализации текстовой и графической информации на самом широком спектре платформ, особенно, если учесть наличие и постоянное совершенствование средств работы с мобильными устройствами. Однако для представления анимации и других форм мультимедийной информации их универсальность не столь очевидна.

Поддержка возможностей стандарта CSS3 [14], который реализует множество функций анимации, достаточных для большинства неинтерактивных роликов, требует тщательного тестирования на разных типах устройств и в разных браузерах. Нами была исследована возможность применения CSS3-анимации для несложных роликов. На разработку анимации в стандарте CSS3 требуется примерно в четыре раза больше времени, чем это занимает отрисовка во Flash и, полагаем,

в любой другой системе графического дизайна или CAD-системе, обладающей инструментами объектной привязки [3] – точные геометрические построения, которые требуются для большинства анимационных роликов создаваемого сайта, невозможны без привязки к характерным точкам объекта. Однако, большим преимуществом CSS3-анимации является отсутствие необходимости подгрузки плагина для проигрывания Flash-анимации. Редактор задач на мобильной платформе будет недоступен ввиду того, что соответствующих плагинов для их браузеров не существует.

Необходимость минимизировать размер файла для мобильной платформы является важнейшим аргументом за применение Flash-анимации, что наилучшим образом позволяет программирование анимации описываемых объектов на ActionScript 3.0. Основанием для поиска альтернативных средств разработки послужила ограниченность возможностей ActionScript 3.0 для отображения html-страницы. Приложение Flash Player предоставляет расширенный усовершенствованный интерфейс API для работы с текстом [18]. Однако Flash Player не обеспечивает полнофункциональную поддержку языка HTML и CSS.

Adobe не поддерживает Flash Player для неуклонно растущего количества мобильных браузеров, однако, разработка Flash-анимации для мобильных платформ успешно развивается благодаря платформе AIR. Она является средой для исполнения RIA-приложений вне браузера, расширяя, таким образом, их возможности за счет доступа к ресурсам операционных систем [4]. AIR позволяет разработчику, не изменяя код, сделать из Flash-сайта AIR-приложение [5]. Сайт преобразуется в кроссплатформенное приложение, которое можно скачать и установить на различных устройствах: от PC под управлением Microsoft Windows или MacOS до Apple iPhone, коммуникатора с ОС BlackBerry или Android — то есть везде, где поддерживается технология AdobeAIR. Приложение будет работать точно так же, как любое другое в среде ОС и запускаться по клику по ярлыку на рабочем столе. В этом состоит основное отличие Adobe AIR от Adobe Flash Player для браузера. в отличие от сайта, приложение предварительно нужно скачать, установить и запустить. Так же, как это происходит с любыми другими приложениями для iOS, Android, BlackBerry, PC и Mac [4]. Разместить его можно, например, в Apple App Store, Android Market, BlackBerry App World, в Intel AppUp, в GooglePlay или на собственном ресурсе, в зависимости от назначения.

Возможность не переписывать Flex-оболочку для создания мобильной версии сайта является серьезнейшим аргументом

за использование AIR при разработке адаптивного ресурса, основной особенностью которого является сложное инеративное взаимодействие с обучающей программой.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бушило, И., Лукьянович И., Холод А. Развитие образовательной среды средствами информационных технологий: монография / Ю.И. Петров, К.Т. Алдияров, И.М. Жаворонкова [и др.] ; под общ. ред. Н.В. Лалетина ; Сиб. федер. ун-т ; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В. П. Астафьева [и др.]. – Красноярск, 2012. – 214 с. (С. 123–162).
2. Бушило, И., Лукьянович И., Холод А. Современные информационно-коммуникационные технологии в образовании : монография / Бушило, И., Е. С. Рогальский, Е. В. Елисеева [и др.] ; под общ. ред. Н.В. Лалетина ; Сиб. федер. ун-т ; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В. П. Астафьева [и др.]. – Красноярск : Центр информации, 2012. – 220 с. (С. 143–183).
3. Лукьянович, И.Р. Лапицкая, В.Г. «Подготовка студентов к самостоятельной исследовательской работе в области информационных технологий»/ <http://elib.bsu.by/handle/123456789/95180> / Актуальные проблемы гуманитарного образования: [Электронный ресурс]: Сборник докладов I Международной Интернет-конференции, Минск, 20-28 февраля 2014 г./ред.кол. В.Е.Гурский (отв.ред.) [и др.]. Минск: БГУ, 2014 г. - №002804042014. Деп. в БГУ 04.04.2014
4. П.Белинский Flash: убить нельзя помиловать - <http://rg.by/news/0001115>
5. Developing Android Applications with Adobe AIR, V. Brossier, O'Reilly, 2011, 316 с.

Овсянников А.В., Нифагин В.А.

Белорусский государственный университет, Минск

О НЕКОТОРЫХ ОРГАНИЗАЦИОННО-СОДЕРЖАТЕЛЬНЫХ ОСОБЕННОСТЯХ ПРЕПОДАВАНИЯ «МАЛЫХ» ДИСЦИПЛИН

В связи с наличием определенного количества «малых» (до 50 учебных часов) дисциплин учебного плана в сравнении с дисциплинами, имеющими больший объем учебной нагрузки представляется целесообразным обсудить ряд особенностей и проблем, возникающих в процессе в их преподавания. Эти особенности касаются всех участников образовательного процесса, как преподавателя, так и студентов и, в то же время, они ни как не связаны с годом обучения.

Первая такая особенность организационного характера – это вопрос о целесообразности распределения «малого» курса, включающего лекции, практические или лабораторные занятия, зачет по дисциплине, по всему семестру. Совокупность отрицательных эффектов такого «размытия», на взгляд авторов, состоит в следующем. С увеличением интервала времени между аудиторными занятиями существенно

увеличивается время, затрачиваемое на восстановления информационно-логической, последовательной взаимосвязи с материалом предыдущего аудиторного занятия, что в сочетании с превалированием внимания студентов к «большим» дисциплинам значительно снижает эффективность любой современной образовательной технологии. Поэтому, при наличии организационных возможностей, следует ориентироваться на максимально возможную временную сконцентрированность «малой» дисциплины.

Вторая особенность преподавания таких дисциплин состоит в необходимости организации учебного процесса, которая бы способствовала полноценной и активной работе студентов в течение всего курса, обеспечивала и поддерживала работоспособность, внимание аудитории без привлечения «карательных» мер со стороны преподавателя. Решение этой задачи видится в наполнении содержательного формализма курса постоянными «живыми» примерами и задачами.

Следующей организационно-содержательной мерой, обеспечивающей привлечение студентов к активной аудиторной и самостоятельной работе можно считать выполнение всеми студентами индивидуальной учебно-исследовательской работы, содержащей комплекс взаимосвязанных элементов таких как реферат, презентация, тесты по теме работы. Наибольший эффект, в этом случае, достигается проведением публичных защит таких работ, например, при организации внутренней дисциплинарной конференции, конференц-занятия с обсуждением каждого выступления.

В заключении следует отметить, что, как правило, небольшим курсам соответствует и небольшая аудитория студентов. Это открывает дополнительные возможности использования современных, личностно-ориентированных образовательных технологий, в частности, с применением систем электронной коммуникации, например, LMS Moodle.

Павлють О.А., Ким К.В.

Белорусский государственный университет, Минск

ИНТЕРАКТИВНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ В ВУЗЕ: РЕПОРТАЖ С КОНФЕРЕНЦИИ

Под *взаимодействием* понимают случайный или преднамеренный, вербальный или невербальный личный контакт двух и более человек,

имеющий следствием взаимные изменения их поведения, деятельности, отношений, установок [1, с. 347].

Понятие «*интеракция*» (от англ. interaction – взаимодействие) связано с направлением интеракционизма, которое впервые возникло в западной социологии и социальной психологии. С точки зрения интеракционизма структура личности зависит от характера непосредственного взаимодействия с окружающими, которое обеспечивает ее активность и контроль над собственным поведением в соответствии с социальными нормами, ролями, ролевыми ожиданиями, социальными установками партнеров по поведению [2, с. 106]. *Интерактивные технологии* – это обучающие и развивающие личность технологии, которые построены на целенаправленной и для достижения целей специально организованной групповой и межгрупповой деятельности, «обратной связи» между всеми ее участниками для достижения взаимопонимания и коррекции учебного и развивающего процесса, индивидуального стиля общения на основе рефлексивного анализа («здесь» и «сейчас») [3, с. 56]. Для участников совместной деятельности чрезвычайно важно не только обмениваться информацией, но и организовать «обмен действиями», при которых возможна такая регуляция действий одного индивида «планами, созревшими в голове другого», которая и делает деятельность действительно коллективной, когда носителем ее выступает уже не один индивид, а группа [4, с. 161].

Настоящее исследование проводится с целью поиска путей качественного взаимодействия студентов друг с другом, с преподавателем, с учебным материалом, так как на сегодняшний день не все преподаватели готовы вовлекать своих студентов в процесс активного и интерактивного взаимодействия на лекциях и практических занятиях, факультативах, конференциях. Хотя во многих учебных заведениях заграницы и в отдельных подразделениях отечественных ВУЗов такие формы работы стали давно традиционными, а усиление ими педагогического эффекта доказано многократно.

Чтобы выявить некоторые из ключевых факторов, которые замедляют процесс внедрения интерактивных форм взаимодействия в ВУЗе, посетим заочно секцию «Прикладные аспекты информационных технологий» 71-ой научной конференции студентов, магистрантов и аспирантов БГУ.

В работе секции приняли участие 33 студента специальностей «Прикладная информатика», «Менеджмент», «Современные иностранные языки» и «Культурология», 3 руководителя научных исследований, а так же студенты-гости. Было задумано провести

заседание секции в интерактивном режиме. Для реализации намеченного был составлен план-сценарий проведения конференции:

1. Открытие секции. Вступительное слово руководителя секции.
2. Рефлексия: совместная постановка целей и задач деятельности.
3. Выступления с докладами. Максимальное количество времени для докладов: 20 – 25 минут. Максимальное количество времени одному докладчику: 5 – 7 минут. Выступления желающих, не более чем 4 человека.
4. Разбивка участников конференции на группы: 4 группы во главе с модераторами. Подручные материалы в группе: ноутбук, лист бумаги формата А1, маркеры.
5. Работа в группах. Задание: представить собственные разработки; объединить разработки так, чтобы получить на основе отдельных работ общий проект (научный, прикладной и т. п.); подготовить графическую иллюстрацию общего проекта. В группе выбирается (или назначается) модератор, который следит за временем и представляет работу. Максимальное время для работы в группах: 10 – 15 минут.
6. Презентация разработок. Максимальное количество времени представителю от группы: 3 – 5 минут.
7. Рефлексия: оценка результативности деятельности и взаимодействия.
8. Закрытие секции. Подведение итогов. Слово руководителя секции.

Работа подсекции началась с вступительного слова руководителя и организации процедуры рефлексии.

В педагогике рефлексия как метод и средство развития и саморазвития субъектов обучения рассматривается относительно недавно и, как правило, чаще всего используется в рамках активного и интерактивного обучения.

Педагогическая рефлексия предполагает: способность оценивать образовательное событие не в целом (понравилось, не понравилось, хорошо, плохо и т. д.), а в деталях; умение анализировать личностные приращения (новые отношения, взгляды, позиции, знания, навыки и др.); умение обосновать причины личностных приращений через анализ учебно-познавательной деятельности, ее содержания и способов организации [5, с. 9]. Рефлексивная деятельность является первостепенным условием оптимизации развития, саморазвития участников педагогического процесса [6, с. 16].

Рефлексивная деятельность в начале конференции заключалась в совместной постановке целей и задач: каждый участник, каждый из присутствующих преподавателей и студентов-гостей сформулировал

одним предложением, что он хотел бы получить от участия в работе секции. В конце так же проводилась рефлексия, как анализ эффективности собственной деятельности и взаимодействия: каждый участник конференции, каждый из присутствующих преподавателей и студентов-гостей опять сформулировал одним предложением, что он получил от участия в работе секции. Оказалось, что многие студенты не умеют априори в первом случае – выражать свои мысли кратко и одновременно емко, а во втором – делать выводы и проекцию на собственную личность и деятельность.

Выступления с докладами прошли наиболее гладко, так как к такой форме работы присутствующие были готовы. Однако отметить познавательную активность не удалось. Своих коллег студенты слушали не внимательно, вопросы задавали относительно поверхностные. Сложилось явное впечатление, что в исследовательской работе других разбираться они не намерены, а главная их задача – выступить самим и порадовать глаз своего научного руководителя. Известно, что участие в конференциях принимают студенты, мотивированные на учебу, научную работу и практику, значит, их внимание просто рассеивается, потому что в момент выступления другого участника они проговаривают свой текст, продумывают вопросы и ответы по своей работе, в конце концов, волнуются перед публичным выступлением. Причиной рассеянности внимания может послужить и не интересно поданный докладчиком материал.

Живой интерес у всех присутствующих вызвал мастер-класс по теме «Интерактивный образовательный web-ресурс qualitesty.com: от теории к практике». Целью мастер-класса было: раскрыть достижения кафедры информационных технологий; показать, что работая в команде, можно получить вполне значимые результаты; обсудить новизну и значимость разработки; определить новые направления работы; привлечь к работе всех заинтересованных лиц. И действительно, нашлись единомышленники. Так, группа студентов второго курса специальности «СИЯ-01» начинает уже заниматься созданием англоязычной версии сайта QUALIME, а группа студентов второго курса специальности «Менеджмент» занялась интерактивным моделированием.

Следующий этап нашего взаимодействия – работа в группах, – вызвал как интерес, так и недоумение.

Модерация (от латинского *moderatio*) – регулирование, управление, руководство. Как образовательная технология модерация была впервые разработана в 60-е – 70-е годы прошлого века в Германии.

Это достаточно сложная форма организации обучения на трех уровнях: 1) на предметном (содержательном) уровне; 2) на уровне переживания (опыта, чувств, желаний); 3) на уровне взаимодействия (коммуникации и сотрудничества) [7, с. 126].

Тем не менее, в процессе совместной деятельности все же удалось разработать качественные продукты и достойно их представить, продемонстрировав умение работы в группе, умение публичного не отрепетированного, а спонтанного выступления и представления разработки. Такая форма взаимодействия помогла по-настоящему разобраться в работах других участников, найти в них свой собственный интерес, чтобы объединить их, кроме того, под иным углом посмотреть и на свою работу, донести ее основной смысл товарищам в группе, доказать, что разбираешься в работе так хорошо, что готов к дальнейшему взаимодействию. Необходимо отметить, что в каждой группе был человек или несколько уже умеющих работать в интерактивном режиме. Эти люди были расформированы в каждую из групп умышленно, чтобы направить работу группы в нужное русло и улучшить динамику. Кроме того все студенты, которые представили свои доклады только в группах, имели возможность еще раз представить их перед всей аудиторией (по желанию).

Итоги работы секции доказывают, что подавляющее большинство студентов психологически готово к новым формам взаимодействия. Форматом конференции остались не вполне довольны лишь три студента и совершенно не довольны преподаватели.

Возникновение описанных нами проблем неизбежно в том случае, когда не учитываются на практике достижения современной педагогической науки и отсутствуют новые продуктивные педагогические технологии, ориентированные на учебно-познавательную деятельность студента, а не на обучающую деятельность преподавателя. Обеспечить готовность преподавателей и студентов к диалоговым формам учебного взаимодействия можно только в том случае, если активно использовать в образовательном процессе интерактивные методы и формы обучения, иметь в наличии интерактивные средства обучения, а также учебные пособия для преподавателей по организации интерактивного обучения в вузе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Баранов, С.П. Педагогика: учеб. пособие для пед. учащихся по спец. № 2001 «Преподавание в нач. классах общеобразовательных школ» / С.П. Баранов, Л.Р. Болотина, В.А. Слостенин. 2-е изд., перераб. – М.: Просвещение, 1987 – 368 с.

2. Коджаспирова, Г.М., Коджаспиров А.Ю. Словарь по педагогике / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – Москва: ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д: Издательский центр «МарТ», 2005. – 448 с.
3. Петренко, М.А. Развитие творческой активности личности в социокультурной образовательной среде вуза / М.А. Петренко. – Ростов-на-Дону: ИПО ПИ ЮФУ, 2009. – 137 с.
4. Березовин, Н.А. Основы психологии и педагогики: учеб. пособие / Н.А. Березовин, В.Т. Чепиков, М.И. Чеховских. – Мн.: Новое знание, 2004. – 336с.
5. Торхова, А.В. Интерактивное обучение педагогике как фактор становления готовности студентов... / А.В. Торхова // Пазашкольное выхаванне. – 2008. – № 6. – С. 9.
6. Кашлев С.С. Организация рефлексивной деятельности как педагогическое условие / С.С. Кашлев // Народная асвета. – 2010. – № 6. – С. 14– 20.
7. Панина, Т.С. Современные способы активизации обучения / Т.С. Панина, Л.В. Вавилова. – 4-е изд., стереотипное. – Москва: Академия, 2008. – 175 с.

*Сиротина И.К., Березюк С.И.
Белорусский государственный университет, Минск*

К ВОПРОСУ ИНФОРМАЦИОННОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ИНТЕРАКТИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Информация — это знания, переданные кем-то другим или приобретенные путем собственного исследования или изучения [1]. Информация означает порядок, коммуникация есть создание порядка из беспорядка или, по крайней мере, увеличение степени той упорядоченности, которая существовала до получения сообщения [2]. *Информационное обеспечение* представляет собой организованный непрерывный технологический процесс подготовки и выдачи информации потребителям в соответствии с их нуждами для поддержания эффективной научно-технической деятельности» [3].

Под *образовательной средой* понимают систему влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении [4, стр. 14]. Поскольку в отечественной системе образования усиливается тенденция перехода от пассивной модели обучения к активной и интерактивной, как более прогрессивной ее разновидности, то встает вопрос об информационном обеспечении последней.

Интерактивная образовательная среда создается посредством возникновения, а в дальнейшем целенаправленного систематического использования и развития, интерактивных субъектно-субъектных

и субъектно-объектных образовательных отношений [5]. Интерактивная информационная образовательная среда предполагает наличие методов интеракции в существующих традиционных видах передачи и получения информации. В отличие от пассивной (традиционной) информационной среды она ориентирована, прежде всего, на учебно-познавательную деятельность субъекта, а не только на обучающую деятельность извне.

К основным *системообразующим факторам* формирования интерактивной информационной образовательной среды отнесем:

1) доминирование активных методов обучения над пассивными методами как способ формирования познавательной активности и познавательной самостоятельности субъектов обучения и как фактор интенсификации процессов формирования когнитивно-компетентного, операционального и креативного компонентов культуры предметной области личности;

2) структурирование дидактических единиц как процесс установления сети взаимосвязей между элементами знаний и как фактор реализации целостного подхода к формированию системы знаний;

3) моделирование дидактических единиц как процесс визуализации структуры объекта (задачи, учебного модуля и т. п.) в виде рисунка, схемы, кластера и т. п. и как фактор систематизации мышления и деятельности;

4) использование тестовых технологий как процесс контроля, самоконтроля, коррекции траектории и результата обучения и как фактор оптимизации педагогического измерения;

5) использование в образовательном контенте различного рода графических указателей (ориентиров) как средство демонстрации типологии направления движения по уровням предоставляемой информации с целью последующего вовлечения субъекта в процесс взаимодействия со всей структурой в полном объеме и как фактор оптимизации и интенсификации формирования учебных когнитивных схем.

Проиллюстрируем сказанное на примере разработанного нами информационного обеспечения проекта «Создание интегрированной интерактивной математической образовательной среды».

В рамках этого проекта нами были созданы следующие ресурсы.

1. Учебные пособия «Повторяем и систематизируем школьный курс математики» и «Интерактивный курс высшей математики» (автор Сиротина И.К.). Для обеспечения интерактивности математического текста была разработана группа графических указателей, которые мы назвали Собеседниками. Указатель  используется в случае, если

необходимо обеспечить готовность субъекта к процессу обучения и достичь уровней узнавания и репродуцирования. Он показывает, что обучающийся находится в зоне «ближайшего развития» (по Л.С. Выготскому). Указатель  появляется на уровне продуктивной деятельности субъекта, если необходимо связать изучаемый материал с практикой. Он показывает, что осуществляется переход субъекта обучения в зону «актуального развития». Указатель  появляется уже на уровне трансформации, если необходимо проявить креативность мышления или деятельности и показывает, что субъект обучения находится в зоне «актуального развития».

Эти же графические указатели присутствуют и в системе контрольных тестов, при помощи которых осуществляется процесс «обратной связи» между субъектом обучения и обучающей системой (текстом пособия). С целью предупреждения пробелов в знаниях, а при необходимости и ликвидации этих пробелов, в каждом учебном модуле есть в наличии интерактивный Практикум, в котором детально описываются методы решения задач и акцентируется внимание обучающегося на важных особенностях учебного материала и альтернативных методах решения.

2. Интегрированная интерактивная образовательная среда **QualiMe** [6] представляет собою группу web-сайтов, которые преследуют одну цель: систематическое и непрерывное формирование и развитие математической культуры субъектов педагогического процесса (школа – вуз). В этот процесс вовлечены не только школьники, абитуриенты и студенты, но и педагоги (учитель – преподаватель). Авторами и разработчиками проекта: Сиротина И.К., Березюк С.И. и Фалей А.В.

2.1. Самым младшим в «семье» QualiMe является ресурс **QualiTester** [7], который предназначен для расчета и анализа в online режиме таких характеристик теста как дискриминативность, надежность как устойчивость, надежность как внутренняя согласованность и валидность. Он был создан в 2012 году для повышения уровня педагогического измерения, и по сей день исправно выполняет свою функцию и пользуется в силу отсутствия аналогов.

2.2. Интерактивный образовательный ресурс **QualiTesty** [8] был создан в 2013 году и пользуется популярностью у абитуриентов и студентов. В его функциональную базу заложена стабильная основа – в ходе проектирования учитывалось возможное его развитие, а также возможность превратиться в основополагающую платформу для методов реализации интерактивных возможностей контента в будущем.

Ресурс обладает следующими компонентами, доступными пользователю: “Справка”; “Решение”; “Обратите внимание”. Он предоставляет два режима работы с тестами: контрольный и интерактивный. В *контрольном режиме* пользователю доступна только одна вкладка “Задания”, содержащая тестовые задания и варианты ответов на них. В *интерактивном режиме* доступны все вкладки. Это режим самообучения, ликвидации пробелов в знаниях, коррекции знаний и траектории обучения тестируемого.

2.2. Следующим в линейке стал ресурс **QualiHelpy** [9], который представляет собою справочник по математике для школьников и студентов. Материал предназначен для систематизации теоретических знаний и формирования системы практических умений и навыков по математике. В плане контента он взаимосвязан и согласован с ресурсом QualiTesty, а в техническом плане в некоторой мере дублирует его. Однако для QualiHelpy характерны следующие черты: переработанный интерфейс на базе Google Material Design [10], наличие адаптивной верстки для комфортного доступа с мобильных устройств, а также наличие интерактивных ссылок на формулы. Внутренняя структура сайта представляет собою набор страниц – шагов на пути к искомой информации по цепочке: аудитория / раздел / тема. Функциональная структура темы представлена пользователю вкладками: “Справочный материал”, “Примеры”, “Обратите внимание”. В скором времени появится и вкладка “Интерактивные модели”.

2.3. В настоящее время ведется разработка еще одного ресурса **QualiMan**, предназначенного для учителя и преподавателя. Среди ключевых тем будут такие как: технология интерактивного обучения, методика формирования компонентов математической культуры школьников и студентов, педагогические статьи и разработки интерактивных уроков.

В заключение отметим, что посредством такого подхода к созданию образовательных ресурсов нам удалось разрешить некоторые важные педагогические и методические проблемы. Прежде всего, с помощью интерактивного образовательного контента была разрешена проблема формирования когнитивных учебных схем, так как организовано и осуществляется систематическое управление познавательным процессом, обеспечена педагогическая поддержка этого процесса и осуществляется его своевременная диагностика и коррекция. Частично разрешена проблема преодоления психологических информационных барьеров, как одного из важнейших условий интенсификации процесса обучения, так как обеспечен поэтапный процесс восхождения по уровням усвоения учебной информации,

системно формируется познавательная активность и познавательную самостоятельность обучающихся и непрерывно обеспечивается процесс их личностного развития.

Разумеется, что никакой отдельно взятый интерактивный образовательный ресурс не может решить проблему модернизации системы отечественного образования, но он может положить начало новым исследованиям и поиску инновационных подходов к созданию информационной образовательной среды нового типа и уровня.

ЛИТЕРАТУРА

1. Махлуп, Ф. Производство и распространение знаний в США / Ф. Махлуп. – М.: Прогресс, 1966. – 462 с. («The Production and Distribution of Knowledge in the United States». 1962.)
2. Hopfield, J.J., Tank, D.W. "Neural" computation of decisions in optimization problems / J.J. Hopfield, D.W. Tank. – Biol Cybern, 1985; 52(3): 141 – 152 p.
3. Звездинский, С.М. Информационное обеспечение научно-технических разработок / С.М. Звездинский. – Изд-во при Львов. ун-те, 1982. – 208 с.
4. Ясвин, В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В.А. Ясвин. – М.: Смысл, 2001. – 365 с.
5. Сиротина, И.К. Интерактивная образовательная среда как фактор оптимизации процесса формирования математической культуры личности / И.К. Сиротина // Инновации в науке: Материалы XI междунар. заочной науч.-практ. конф. Часть II. Новосибирск, 2012. С. 37 – 46.
6. Сиротина, И.К., Березюк, С.И., Фалей, А.В. Технология создания интегрированной интерактивной образовательной среды / И.К. Сиротина, С.И. Березюк, А.В. Фалей // Материалы IX Европейского науч.-практ. конгресса психологов и педагогов, г. Киев. – Од: Изд-во 2013. – С. 108 – 113.
7. www.testner.quali.me.
8. www.testy.quali.me.
9. www.helpy.quali.me.
10. <http://www.google.com/design/spec/material-design/introduction.html>.

Фисюк А.М.

Белорусский государственный университет, Минск

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

В настоящее время все большее внимание уделяется новым и передовым методам и формам преподавания, а интернет-ресурсы все больше и больше используются в обучении самым разным предметам, особенно иностранным языкам. Важно понимать, что новые технические средства обучения могут быть направлены на обеспечение

дифференциации и индивидуализации обучения, а также реализации личностно-ориентированного подхода в обучении.

Развитие информационных технологий и все более возрастающий поток информации, а также их доступность делают интернет одним из наиболее популярных источников информации в современном обществе. Однако популярность и доступность не гарантируют высоких результатов, если не проводится методически грамотная работа с интернет-ресурсами.

Поэтому все большее внимание людей работающих как в ай-ти сфере, так и образовании направлено на разработку новых интернет-ресурсов для использования в обучении иностранным языкам и другим предметам. К разработчикам интернет-ресурсов предъявляются определенные требования, которые направлены на развитие грамматического, языкового, социокультурного, учебно-познавательного и компенсаторного компонентов иноязычной коммуникативной компетенции. С помощью данных ресурсов обучаемые смогут производить поиск, отбор, обработку и анализ информации, а также иметь возможность использования ресурсов интернета для образования и самообразования, и удовлетворения информационных потребностей и интересов.

В настоящее время наиболее известными и популярными интернет-ресурсами являются: хотлист, вебквест, мультимедийный скрэпбук, трэжа хант и сабджект сэмпла.

Хотлист (в пер. с англ. “hotlist” – список по теме) – включает список интернет сайтов и делит их на подгруппы [4, с. 102]. Он обеспечивает обучаемых большим выбором ресурсов для более глубокого исследования. Хотлист просто создать, но основной проблемой будет подбор наиболее содержательных сайтов с необходимой информацией, используя которую обучаемые могли решить поставленную исследовательскую задачу. Единственное, что нужно сделать после создания подобного списка – это ввести ключевое слово в систему поиска.

Мультимедиа скрэпбук (в пер. с англ. “multimedia scrapbook” – мультимедийный черновик) – представляет собой своего рода коллекцию веб-сайтов, но в свою очередь делит их по типу мультимедии: фотографии, карты, аудио и видео файлы и графическую информацию. [4, с. 103] Но как и в случае хотлиста, необходим квалифицированный отбор наиболее содержательных и авторитетных сайтов.

Трэжа хант (в пер. с англ. “treasure hunt” - охота за сокровищами) – включает в себя информацию или ссылки на необходимые сайты,

в рамках изучаемой темы [4. с. 103]. Но в отличие от мультимедийного скрепбука или хотлиста, здесь главной задачей является поиск и овладение определенной информацией, необходимой в рамках изучаемого материала.

Еще одним интернет-ресурсом является сабджект сэмпла (англ. “subject sampler”). Здесь могут содержаться ссылки на различные мультимедийные материалы и тексты в сети интернет. [1] Главным отличием сабджект сэмпла является то, что здесь необходимо ответить на главный, проблемный опрос и дать свою аргументацию ответа.

В зависимости от целей различают вебквесты (в пер. с англ. “webquest” – Интернет-проект) для кратковременной и длительной работы. Целью кратковременных вебквестов является интеграция и углубление знаний, рассчитанное на несколько занятий, в то время как цель вебквеста, созданного для длительной работы, будет преобразование и углубление знаний в течении семестра или учебного года [3]. К данному интернет-ресурсу предъявляются определенные требования:

- ясность, где четко распределены роли, существует предварительный план;
- центральное задание, где определен результат работы, а само задание понятно и посильно;
- предоставлен список информационных ресурсов, необходимых для решения поставленных задач;
- описана процедура работы и параметры оценки;
- наличие рекомендаций по использованию источников;
- наличие заключения или вывода, где обобщается полученный опыт каждого из участников вебквеста.

В свою очередь в работе с вебквестом можно выделить следующие этапы: [2]

- начальный этап, где идет знакомство с основными понятиями и идет распределение ролей;
- ролевой этап, где каждый выполняет задание согласно своей роли, а после выполнения задания идет подведение итогов и происходит обмен материалами;
- этап решения задач по поиску информации по теме, разработке структуры, созданию и доработке материалов;
- заключительный этап, где происходит оценивание работы и формулируются предложения и выводы по заданной проблематике.

Как правило, итогом любого вебквеста будет являться публикация работы или проекта в виде веб-страницы или веб-сайта.

Как можно видеть, вебквест – это более сложный тип учебных интернет-ресурсов, который включает в себя компоненты выше изложенных интернет-ресурсов. Каждый интернет-ресурс вытекает из предшествующего и постепенно усложняется, тем самым позволяя решать более сложные задачи.

Таким образом разработка и внедрение учебных интернет-ресурсов может способствовать развитию языковой компетенции, а также развитию сотрудничества у обучаемых. Но, несмотря на достоинства, следует выделить ряд факторов, которые не будут способствовать успешному овладению материалом. Во-первых, для выполнения задач нужно иметь доступ в сеть и обладать определенными навыками работы. Во-вторых, медленный доступ затруднит поиск и просмотр видеоматериалов. В третьих большинство интернет-ресурсов созданы за рубежом, поэтому их необходимо адаптировать. Но, несмотря на названные трудности, все они решаемы. К тому же использование компьютерных технологий может упростить часть учебной работы. Применение техники и использование интернет-ресурсов делает занятие современным, на котором действительно происходит индивидуализация обучения, а контроль и подведение итогов проходят объективно и своевременно. В целом, использование интернета и компьютерных технологий предоставляет широкие возможности как к образованию, так и к самообразованию. И главной задачей пользователя будет являться поиск и отбор необходимой информации, которая будет общедоступной и авторитетной.

ЛИТЕРАТУРА

1. Большой электронный словарь [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.vedu.ru/bigencdic>. – Дата доступа: 08.09.2014.
2. Быховский, Я.С. Образовательные веб-квесты / Я. С. Быховский // Материалы международной конференции «Информационные технологии в образовании. ИТО-99» [Электронный ресурс]. – 1999. – Режим доступа: <http://ito.bitpro.ru/1999>. – Дата доступа: 09.09. 2014
3. Веб-квесты //Методические материалы. Информационные технологии в обучении языку [Электронный ресурс]: – 2006. – Режим доступа: <http://www.itlt.edu.nstu.ru/webquest.php#lit9>. – Дата доступа: 09.09. 2014
4. Сысоев, П.В. Использование современных интернет-ресурсов в обучении иностранному языку и культуре / П.В. Сысоев, М.Н. Евстигнеев // Язык и Культура. Сер. Народное образование. Педагогика. – 2008. - №2. – С. 100-110.

Чернявская А.Л.

Белорусский государственный университет, Минск

ПЕРСПЕКТИВЫ ВНЕДРЕНИЯ В УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС БГУ ПРОЕКТА «ИНТЕРНЕТ-УНИВЕРСИТЕТ» КАК ИННОВАЦИОННОЙ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ

На сегодняшний день дистанционное обучение и образование в мире развивается уже 20 лет, однако за последние 2 года с возникновением массового открытого онлайн-курса (МООС) произошла настоящая революция в образовании. МООС – это особый тип образовательного интернет-курса, предполагающий широкомасштабное участие и свободный (бесплатный) доступ для всех желающих учиться. Такого рода курсы лишь недавно стали предлагаться элитными университетами, входящими в топ 10 лучших университетов мира, Гарвардом, МТИ, Стэнфордом и другими. Учебные курсы от ведущих профессоров мира, которые в прошлом были доступны лишь узкому кругу людей, становятся открытыми для сотен тысяч студентов по всему миру вне зависимости от их дохода и опыта [1].

В Республике Беларусь дистанционное обучение находится на начальной стадии развития. Ряд учебных заведений Республики Беларусь постепенно начинают внедрять данную форму обучения в практику работы со студентами: Белорусский государственный университет информатики и радиоэлектроники, Институт государственного управления при Академии управления при Президенте РБ, Белорусский институт правоведения, Барановичский государственный университет (Факультет повышения квалификации и переподготовки кадров в сфере экономики и образования), E-University (совместный проект Национальной академии наук РБ и университета Манхейма).

В настоящее время перспективным является интерактивное взаимодействие с учащимися посредством информационных коммуникационных сетей, из которых массово выделяется среда интернет-пользователей. В 2003 году инициативная группа ADL начала разработку стандарта дистанционного интерактивного обучения SCORM [2], который предполагает широкое применение интернет-технологий. Введение стандартов способствует как углублению требований к составу дистанционного обучения, так и требований к программному обеспечению.

Дистанционное обучение позволяет:

снизить затраты на проведение обучения (не требуется затрат на аренду помещений, поездок к месту учёбы, как учащихся, так и преподавателей и т.п.);

проводить обучение большого количества человек;

повысить качество обучения за счет применения современных средств, объемных электронных библиотек;

создать единую образовательную среду (особенно актуально для корпоративного обучения).

Дистанционные образовательные технологии с использованием Интернета применяются как для освоения отдельных курсов повышения квалификации пользователей, так и для получения высшего образования. Можно выделить следующие основные формы дистанционного обучения: в режиме онлайн и в режиме оффлайн. Обучение через интернет обладает рядом существенных преимуществ:

гибкость – студенты могут получать образование в подходящее им время и в удобном месте;

дальное действие — обучающиеся не ограничены расстоянием и могут учиться в независимости от места проживания;

экономичность — значительно сокращаются расходы на дальние поездки к месту обучения.

Формы организации дистанционных занятий:

Чат-занятия — учебные занятия, осуществляемые с использованием чат-технологий. Чат-занятия проводятся синхронно, то есть все участники имеют одновременный доступ к чату. В рамках многих дистанционных учебных заведений действует чат-школа, в которой с помощью чат-кабинетов организуется деятельность дистанционных педагогов и учеников.

Веб-занятия — дистанционные уроки, конференции, семинары, деловые игры, лабораторные работы, практикумы и другие формы учебных занятий, проводимых с помощью средств телекоммуникаций и других возможностей «Всемирной паутины».

Для веб-занятий используются специализированные образовательные веб-форумы — форма работы пользователей по определённой теме или проблеме с помощью записей, оставляемых на одном из сайтов с установленной на нём соответствующей программой.

От чат-занятий веб-форумы отличаются возможностью более длительной (многодневной) работы и асинхронным характером взаимодействия учеников и педагогов.

Телеконференция – проводится, как правило, на основе списков рассылки с использованием электронной почты. Для учебных

телеконференций характерно достижение образовательных задач. Также существуют формы дистанционного обучения, при котором учебные материалы высылаются почтой в регионы.

В основе такой системы заложен метод обучения, который получил название «Природный процесс обучения» (англ. natural learning manner). Дистанционное обучение — это демократичная простая и свободная система обучения. Сейчас активно используется жителями Европы для получения дополнительного образования. Студент, постоянно выполняя практические задания, приобретает устойчивые автоматизированные навыки. Теоретические знания усваиваются без дополнительных усилий, органично вплетаясь в тренировочные упражнения. Формирование теоретических и практических навыков достигается в процессе систематического изучения материалов и прослушивания и повторения за диктором упражнений на аудио и видеоносителях.

Онлайн-обучение по сравнению с классическим имеет ряд преимуществ:

учеба в индивидуальном темпе, свобода, возможность восполнить пробелы лишь в определенной области, гибкость и доступность материалов.

Более того, такое образование во многих случаях является бесплатным.

Наиболее крупными мировыми программами в области дистанционного обучения являются: Coursera [3], TEDx [4], Khan Academy [5], Learning Space [6]: The Open University, Carnegie Mellon Open Learning Initiative и т.д.

Студенческий инновационный проект «Internet-BSU» предполагает реализацию комплекса мероприятий, целью которых будет являться внедрение в учебно-воспитательный процесс БГУ новой формы самообразования и саморазвития обучающихся в области культуры, исследовательской деятельности и профессионального становления, а так же предоставления возможности широкому кругу лиц, не имеющих возможности в силу различных обстоятельств посещать лекции и практические занятия на очной форме обучения университета в режиме реального времени и слушать лекции ведущих преподавателей БГУ, а так же изучать литературу по предмету обучения.

Данный образовательный проект позволяет выполнить следующие задачи: создание равных условий образования людей разных социальных групп, облегчить доступ к образовательным материалам, внедрить в процесс обучения новейшие технологии.

Проект «Internet-BSU» связывает воедино образовательный процесс со всеми его участниками (студентами, преподавателями,

абитуриентами и родителями) посредством современных информационных технологий.

Реализация проекта позволит повысить престиж БГУ, его рейтинг среди университетов мира, а так же зарекомендовать университет, как учебное заведение, использующее новые современные технологии. Хорошей перспективой реализации данного проекта так же является создание единой образовательной платформы в Республике Беларусь.

ЛИТЕРАТУРА

1. Информационно-аналитический портал Be in Trend [Электронный ресурс] / Новый маркетинг для ВУЗов. Образование будущего. – Москва, 2014. – Режим доступа: <http://trends.skolkovo.ru>. – Дата доступа: 15. 09. 2014.
2. Открытый каталог по дистанционному обучению [Электронный ресурс] / SCORM. – Режим доступа: <http://dlearn.com>. –Дата доступа: 15.09.2014.
3. Образовательная платформа Coursera [Электронный ресурс] / <http://coursera.org>.
4. Образовательная платформа TEDx [Электронный ресурс] / <http://ted.com>.
5. Образовательная платформа KhanAcademy [Электронный ресурс] / <http://khanacademy.org>.
6. Дистанционное обучение. Информационный портал. [Электронный портал] / <http://distance-learning.ru>.

ЧАСТЬ 4

ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКОЙ СРЕДЫ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Буко В.П.

Белорусский государственный университет, Минск

РОЛЬ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА В ФОРМИРОВАНИИ ЕДИНОГО ЕВРОПЕЙСКОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

За несколько последних десятилетий заметно расширились международные связи Республики Беларусь с другими государствами как в экономической, политической, так и в научно-образовательной сферах. Сегодня невозможно представить себе успешное развитие экономики любого государства без соответствующей научно-образовательной сферы, и наоборот. Таким образом, интеграция науки и образования в сферу экономики является объективным процессом как внутри нашей страны, так и за ее пределами. Все это вызывает необходимость формирования единого европейского образовательного пространства. На примере сотрудничества вузов Беларуси и Германии можно выявить некоторые направления в процессе формирования единого европейского пространства в сфере образования. Что касается межвузовского сотрудничества Беларуси и Германии, то оно в немалой степени опирается на опыт, достигнутый еще в послевоенный период. В этой связи следует отметить успешное сотрудничество Белорусского государственного университета и Йенского университета им. Ф. Шиллера.

Это находит свое подтверждение как во взаимном обмене студентами, аспирантами и магистрантами, так и в разработке и реализации совместных научно-исследовательских проектов. В число вузов-партнеров Белорусского государственного университета входят также Рурский университет в г. Бохуме и Лейпцигский университет. С немецкими вузами сотрудничают также Минский лингвистический университет, Белорусский государственный университет культуры, Белорусский национальный технический университет и другие белорусские вузы.

В рамках партнерских отношений между вузами практически ежегодно происходит обмен делегациями представителей руководства вузов, организуются международные встречи, семинары, лекции по проблемам современного образования и культуры. На основе

соглашений и договоренностей между вузами Германии и Беларуси осуществляется переработка некоторых положений Устава высшей школы, согласование учебных программ, реализация совместных гуманитарно-образовательных проектов, организация научно-практических курсов для профессорско-преподавательского состава. Постоянно совершенствуется механизм обмена студентами и аспирантами.

Важно отметить и ту значительную научно-техническую помощь, зачастую благотворительную, которую оказывают некоторые немецкие вузы своим коллегам из Беларуси. Так в период с середины 1990-х годов по настоящее время Федеральное министерство образования и науки ФРГ безвозмездно передало в пользование фундаментальной библиотеке БГУ значительное количество научной и учебно-методической литературы. В последние годы в качестве дара передаются аудио- и видеоматериалы в помощь преподавателям, студентам и магистрантам, изучающим немецкий язык.

Огромную работу в деле налаживания разнообразных и всесторонних плодотворных отношений между вузами Германии и Беларуси проводит Институт им. Гете, созданный в нашей стране летом 1993 г., а также Минский международный образовательный центр и Центр немецких исследований на факультете международных отношений БГУ. На их базе проводится ряд международных конференций, симпозиумов по актуальным современным проблемам, работает ряд школ, организуются специальные тренинги для молодых исследователей.

Именно эти образовательные центры предлагают различные программы обучения и стажировок для студентов, магистрантов, аспирантов и преподавателей. Каждый желающий может подобрать интересующую его программу обучения практически в любом немецком вузе. При этом следует отметить, что и сроки предполагаемого обучения различны – от нескольких месяцев до года с возможностью продления. Практически все ведущие вузы Германии предлагают различного рода гранты и стипендии по конкретным темам и направлениям исследований, которые предусматривают возможность работы молодых ученых в ведущих научных центрах и лабораториях Германии.

Важнейшими организациями в Германии, содействующими развитию международных отношений в области науки на межрегиональном уровне являются: Служба академических обменов Германии (DAAD) и Фонд им. А. Гумбольдта. Эти организации имеют свои устоявшиеся традиции, которые уходят корнями в прошлое.

Активизация деятельности этих организаций пришлось на 90-е гг. XX в. Так Фонд им. А. Гумбольдта свою непосредственную задачу видит в том, чтобы содействовать формированию высококвалифицированных научных кадров из числа молодых ученых. На эти цели федеральный бюджет выделяет значительные денежные средства. Быть стипендиатом этого фонда может не только представитель Германии, но и научный работник любой страны мира. Что касается наших возможностей, то здесь инициатива белорусских вузов сковано, прежде всего, финансовыми проблемами.

Служба академических обменов Германии (DAAD) содействует международному обмену немецких и зарубежных студентов, выпускников, научных работников. Обзор деятельности DAAD за последние пятьдесят лет показывает, что объем содействия, оказываемого как немецким, так и зарубежным студентам, существенно увеличился. В общей сложности DAAD реализует в настоящее время свыше 100 программ, относящихся непосредственно к Беларуси – от краткосрочного обмена для исследовательской работы до долгосрочных грантов, предоставляемых лицам из зарубежных стран, которые хотят защитить диссертации в Германии. Так с 1997 г. действует и постоянно совершенствуется программа DAAD «Германия как место учебы». Она содержит перечень мер, которые должны помочь университетам привлечь в Германию зарубежных студентов и высококвалифицированных выпускников на научно-исследовательскую и преподавательскую работу.

Многие выпускники белорусских вузов откликнулись на эту программу и принимают самое активное участие в ее реализации. На уровне Европейского союза DAAD играет роль «национального единства» для программ ЕС «SOKRATES» и «ERASMUS», а также консультативного центра по программам «LEONARDO» и «TEMPUS». Некоторым преподавателям из вузов Беларуси посчастливилось быть участниками этих программ, которые проводились на высочайшем уровне. Благодаря своим филиалам во многих городах мира, в том числе и в Минске DAAD всегда получает оперативную информацию по актуальным вопросам международной системы высшего образования. Так, например, в БГУ на кафедре немецкого языка периодически работают представители DAAD, которые являются своего рода координаторами деятельности этой организации. В последние годы все активнее развивается сотрудничество по программе «ERASMUS».

В ближайшем будущем для укрепления и дальнейшего развития сотрудничества вузов Германии и Беларуси в сфере образования предстоит решить немало сложных и важных задач. Но уже сегодня

можно с уверенностью сказать, что успешное решение многих проблем полностью зависит от позиции белорусской стороны. Немецкая сторона справедливо указывает на бюрократизм и волокиту в наших учреждениях, в том числе и в вузах, отсутствие объективной и оперативной информации, несовершенство белорусского законодательства и т.д. Несомненно, огромную пользу в качественно новом сотрудничестве немецких и белорусских вузов сыграло бы и вхождение Беларуси в единое общеевропейское образовательное пространство.

Таким образом, за последние годы сотрудничество вузов Германии и Беларуси укрепилось и приобрело реальные формы. Хочется надеяться, что и в дальнейшем немецкая и белорусская стороны будут совместно работать по проблемам образования и науки. Несомненно, в ближайшем будущем для развития и укрепления межвузовского сотрудничества Беларуси и Германии предстоит сделать ряд шагов. Но уже сегодня с уверенностью можно сказать, что за годы совместной работы накоплен богатый опыт. Это позволит совершенствовать на более высоком уровне наше сотрудничество в научно-образовательной сфере.

*Голикова Ж.А.
Белорусский государственный университет, Минск*

ОПТИМИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В СИСТЕМЕ МНОГОУРОВНЕВОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ ВЫСШЕЙ НАУЧНОЙ КВАЛИФИКАЦИИ

На протяжении последних двух десятилетий основные ориентации развития образования, в том числе языкового, претерпели значительные изменения. Если когда-то серьезно говорили о возможности передачи знаний, то сегодня, очевидно, что знания не передаются сами по себе, а усваиваются в процессе личностно-значимой деятельности.

Прогресс образования идет в направлении не только разработки различных вариантов его содержания и использования возможностей современной дидактики, но и научной проработки и практического обоснования новых идей и технологий. В этих условиях педагогу, преподавателю, иными словами, технолог учебно-образовательного процесса необходимо хорошо ориентироваться в широком спектре современных инновационных технологий, идей, направлений, школ, чтобы не тратить время на открытие уже известного, уметь оптимизировать процесс обучения любой дисциплине.

Знание иностранного языка стало действенным фактором, своеобразной производительной силой социально-экономического, научно-технического и общекультурного прогресса нашего общества. Иноязычная грамотность все более становится экономической категорией, т.е. условием развития общества. Иностранный язык превращается в эффективное средство образования и самообразования, в регулятор социального развития личности.

Языковая компетентность сказывается на свободе действий и решений, которыми каждый индивидум располагает для того, чтобы устраивать свою личную и профессиональную жизнь. В сложившихся условиях овладение иностранным языком всеми категориями населения является важной государственной задачей, а обучение иностранным языкам рассматривается как органическая часть процесса подготовки высококвалифицированных специалистов, активно владеющих иностранным языком как средством интеркультурной и межкультурной коммуникации как в сферах профессиональных интересов, так и в ситуациях социального общения. Иностранный язык получает статус культурной технологии, которая обладает большим воспитательным, общеобразовательным и культурно развивающим потенциалом, что способствует формированию всесторонне развитой, социально ориентированной личности.

Послевузовское обучение иностранным языкам рассматривается как составной, логически неотъемлемый элемент многоступенчатой системы непрерывного образования: дошкольное – начальная школа – средняя школа – высшая школа – магистратура, аспирантура и соискательство – факультеты повышения квалификации.

Целостная система вузовской и послевузовской подготовки по иностранным языкам на разных этапах обучения подразумевает, с одной стороны, автономный характер обучения на каждом этапе, а с другой – взаимосвязь всех этапов обучения, при которой достижение целей каждого этапа позволяет пользоваться иностранным языком в той или иной форме и обеспечивать возможность продолжения обучения и совершенствования знаний на следующем этапе.

Курс иностранного языка в системе как вузовского, так и послевузовского образования, носит коммуникативно-ориентированный и профессионально-направленный характер с учетом непрерывности образования и преемственности различных ступеней языковой подготовки. При этом предполагается, что обучение в вузе должно создать прочный фундамент из основных знаний, умений и навыков в иноязычной речемыслительной и коммуникативной деятельности, обеспечить активное владение иностранным языком как

средством формирования и формулирования мыслей в социально обусловленных и профессионально ориентированных ситуациях общения и научить приемам и способам самостоятельной работы с иностранным языком после окончания вуза.

Содержание обучения на магистерском и аспирантском уровнях меняется. Как и во всем мире, оно призвано обеспечить подготовку специалистов высшей научной квалификации, творчески сочетающих профессиональную и научную деятельность в условиях современного научно-технического общества. Акцент делается на то, что язык постигается одновременно и вместе с наукой как форма, в которую облекается научное знание в соответствии с условиями научного общения. Модель содержания иноязычного образования на магистерском и аспирантском уровне строится по принципу их соответствия структуре профессиональной деятельности и структуре личности специалиста. Моделирование осуществляется на базе сфер научного, профессионального и социокультурного общения. Целью обучения является овладение иностранным языком как средством межкультурного, межличностного и профессионального общения в различных сферах научной деятельности. В процессе достижения этой цели реализуются коммуникативные, когнитивные и развивающие задачи. Несомненно, реализация этих целей зависит от уровня языковой подготовки магистрантов, аспирантов и соискателей.

Эффективность обучения обеспечивается ориентацией на гибкое соединение коммуникативного системно-деятельностного и коммуникативно-когнитивного подходов в преподавании иностранного языка. В образовательном процессе используются различные технологии. Это и так называемые социально-ориентированные технологии, такие как деловые/ролевые игры, проблемные профессионально ориентированные задачи, проекты, информационно-исследовательские задания, и информационные и компьютерные технологии, обеспечивающие быстрое действие, масштабность и многообразие форм языковой межкультурной коммуникации – интернет, мультимедийные системы и базы данных.

Учебно-методическое обеспечение процесса обучения включает учебные пособия [1], учебные двуязычные, общие и отраслевые словари, словари минимумы [2], иноязычные справочники по соответствующей отрасли науки, грамматические справочники, аутентичная литература по специальности (монографии, статьи), периодические и отраслевые журналы, издаваемые за рубежом. Языковой материал рассматривается как средство дальнейшего развития умений и навыков всех видов речевой деятельности:

говорения, чтения, письма, аудирования, приобретенных на предшествующих этапах изучения иностранного языка.

Тематическое содержание курса иностранного языка в магистратуре и аспирантуре реализуется в подготовке обучающихся к устному и письменному видам общения на иностранном языке на темы, связанные с их научной и профессиональной деятельностью. В результате обучающиеся должны уметь вести все виды диалога и комбинировать их на основе расширенной научной тематики в ситуациях профессионально ориентированного официального и неофициального общения, вести полилог, в том числе в форме дискуссии или дебатов с соблюдением норм речевого этикета, принятых в стране/странах изучаемого языка, уметь выступать с сообщениями и докладами. Что касается письменного общения, то обучающиеся должны уметь выполнять грамотные научные переводы, реферировать и аннотировать тексты по научной, профессиональной и социокультурной тематике, готовить доклады, статьи, резюме, вести деловую переписку.

Следует отметить, что учебно-методическое пособие для аспирантов и магистрантов, подготовленное авторским коллективом кафедры английского языка гуманитарных факультетов БГУ [3], в полной мере отвечает целям и задачам обучения иностранному языку в магистратуре и аспирантуре и готовит обучающихся не только к сдаче кандидатского экзамена по английскому языку, но и к дальнейшему использованию иностранного языка в научных и профессиональных целях.

И последнее: учет таких закономерностей, определяющих специфику организации учебного процесса, как творческий подход к обучению, преобладание проблемных форм осуществления учебной деятельности, ориентация на научно-профессиональное общение, развитие личности в диалоге культур позволяет оптимизировать должную подготовку обучающихся к будущей научной и профессиональной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Голикова, Ж.А. Перевод с английского на русский = Learn to Translate by Translating from English into Russian: учебное пособие / Ж.А. Голикова. – 5-е изд., стер. – Минск: Новое знание, 2008. – 287 с.
2. Краткий англо-русский словарь исторических терминов / Авт.-сост.: Е.Ф.Абрамчик, Е.Ю.Бригадина и др.; Под общей ред. Л.В.Хведчени. – Мн.: БГУ, 2005. – 79 с. – (Краткий терминологический словарь).
3. Васючкова О.И., Голикова Ж.А., Долгорукова А.И. и др. Английский язык для аспирантов, магистрантов = English for Post-Graduates: учебно-метод. пособие / О.И.Васючкова [и др.]; – Минск: БГУ, 2012. – 187 с.

Галай О.М.

Белорусский государственный университет, Минск

ФОРМИРОВАНИЕ ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКОЙ СРЕДЫ НА ОСНОВЕ СРАВНИТЕЛЬНЫХ НАБЛЮДЕНИЙ В БЕЛОРУССКОЙ И НЕМЕЦКОЙ ФРАЗЕОЛОГИИ

Лингводидактическая среда создается на основе системы научных филологических знаний, обеспечивающих развитие речевых и коммуникативных способностей обучающихся иностранному языку. Решающим условием конструирования продуктивной лингвокультурной среды как идеальной атмосферы для формирования комплекса грамматических и речевых компетенций является соответствующий отбор языковых единиц и выбор эффективных дидактических способов их усвоения.

Сравнение, выступая в качестве универсального логического приема и способа познания мира, представляется важным методом постижения языка другой культуры. Именно фразеология в значительной степени отражает уникальность культуры изучаемого языка. Сравнительные наблюдения в области фразеологии родного и иностранного языков обеспечивают непринужденное вхождение в другую культуру на основе лингвокультурных представлений о своей собственной социокультурной реальности.

Непосредственному ознакомлению студентов с фразеологическими ресурсами немецкого языка предшествует понимание сущности процессов формирования устойчивых оборотов, осознание их связи с глубинными истоками народной культуры, с историческими, социокультурными и религиозными контекстами ее динамичного развития.

Фразеологизмы – это отражение народной мудрости и накопленного на протяжении длительной истории социального опыта. Многие

фразеологизмы не имеют собственных культурных истоков в родном языке, поскольку заимствуются из других известных культур (античная и библейская фразеология).

Важным этапом усвоения фразеологии является оценка ее стилистического и коммуникативного потенциала. Фразеологизмы не только делают речь более яркой и выразительной, но и помогают постичь тонкости иностранного языка, незнание которых нередко чревато коммуникативными неудачами. Для правильного использования фразеологизма в речи необходимо знать форму, в которой он употребляется, его основное содержание и дополнительные значения, а также ситуацию или контекст, в которых уместно применение данного фразеологизма. Знакомство с некоторыми общими чертами, присущими всем устойчивым фразам, облегчит понимание немецкой речи.

Рассмотрим некоторые фразеологизмы, характеризующие ум, способности и черты характера человека, и сравним их с белорусскими эквивалентами. Человек ценится всегда по уму, способностям. Не случайно говорят:

Man empfängt den Mann nach dem Gewand;

не пазнаюць нашу дачку і ў андарачку; не глядзі, што на галаве, а паглядзі, што ў галаве; лыкам чалавека не мераюць.

В обоих языках выражена одна мысль. Однако при чтении данных языковых единиц необходимы знания, не заложенные в лексическом значении слов. И андарак, и лапти из лыка носили богатые люди.

В белорусском языке широко употребляются фразеологизмы *хадзячая энцыклапедыя*, *хадзячы ўніверсітэт*. Это синонимы, легко заменяющие друг друга. Однако в немецком языке нет фразеологизма *eine wandelnde Universität*, а есть только *ein wandelndes Lexikon*. Значит, для перевода возможен только один немецкий фразеологизм.

Ряд фразеологизмов в немецком и белорусском языках постоянно выражают иронию, шутку, а иногда и злую насмешку. Они указывают либо на средние, очень ограниченные способности человека, либо на его тупость и отсутствие всякой сообразительности:

Ihr Mann hat das Pulver nicht erfunden. Es stimmt;

яе муж пораху не выдумляе. Гэта так; яе муж з неба зорак не хапае. Гэта так.

Образная основа этого фразеологизма легко восстанавливается: изобретение пороха было выдающимся открытием, человек посредственный на это не способен. Фразеологизмы *ein Brett vor dem Kopf haben*, *nicht alle Tassen im Schrank haben*, *eine weiche Birne haben*,

nicht alle im Koffer haben имеют одно значение: *быць дурным, неразумным, бязглуздым, недарэчным*.

Переводить можно по-разному: *клёпкі не хапае; каша ў галаве; не ўсе дома; шарыкі за ролікі заходзяць*. Человек, имеющий богатый опыт, уподобляется какому-либо животному или птице, на которых раньше много охотились – стреляли, травили собаками:

Ein alter Hase – стрэляны верабей; страляная птушка; стрэляны воўк; біты воўк; стары верабей;

mit allen Hunden gehetzt sein – прайсці праз агонь і ваду і медныя трубы (многа ведаць ў жыцці, пабыць ў розных цяжкіх абставінах). Иногда для перевода используется и выражение *прабеглы чалавек*.

Для оценки жизненного опыта человека, его хитрости и ловкости употребляется фразеологизм *es faust dick hinter den Ohren haben: Das ist ein erfahrener Mensch, er hat es faust dick hinter den Ohren* – *эта вопытны чалавек, сам сабе на розуме*.

В старину считалось, что у человека в разных частях головы заложены разные виды ума. Хитрость, лукавство спрятаны где-то за ушами. В языке встречаются фразеологизмы, указывающие на полное отсутствие жизненного опыта, молодость, незрелость: *der Grünschnabel – жаўтарога птушаня (очень молодой, неопытный, наивный человек)* и др.

Красиво и поэтично говорят о человеке, доставляющем радость другим: *Sonne im Herzen haben*. В белорусском языке невозможно подобрать близкий по образности фразеологизм. Выражение *er hat das Herz auf dem rechten Fleck* можно перевести так: *ён сапраўды чалавек, т.е. и добрый, и смелый, и честный*.

Об избалованных и изнеженных, ни к чему не приспособленных детях говорят *мамчын сыноч, матчына дачка*. В немецком: *Muttersöhnchen, но ein Zierpuppe, eine Zimmerliese*. Похожее значение у выражения *an Mutters Schürze hängen – трымацца за мамчыну спадніцу*. Символом трусости у многих ёнародов является заяц. Поэтому у белоруссов *заячая душа “очень боязливый человек, трус”*, а у немцев – *Hasenfuß und Hasenherz*.

Сравнение трусливого человека с животным образно выражено в таких формулировках:

den Schwanz zwischen die Beine nehmen – прыціснуць (прышчамляць) хвост; падаваць труса.

О человеке жадном говорят *des Gärtners Hund – сабака на сене*.

Резко отрицательное отношение к лицемерным, неискренним людям выражает фразеологизм *ein Wolf im Schafspelz – воўк у авечай шкуры*.

Для более яркой, запоминающейся характеристики иногда преувеличивают реальные возможности людей, их достоинства и недостатки:

Er kann nicht bis fünf (drei) zählen;

Ён двух слоў звязаць не можа.

Довольно часто в белорусском и немецком языке встречаются среди фразеологизмов полные эквиваленты, характеризующие человека по его действиям, манере поведения:

Kann kein Wasserchen trüben – вады не замуціць (не сделает ничего плохого, никакой беды);

kann keiner fliege etwas zuleide tun – мухі не пакрыўдзіць.

Интересны те случаи, когда один и тот же смысл находит разное образное выражение: не лезе па слова ў кішэню; слова не пазычае – *er ist nicht auf den Mund gefallen.*

Сравнение фразеологизмов, употребляющихся для характеристики людей, дает возможность для обнаружения многочисленных аналогов в немецком, белорусском и русском языках. В то же время каждый из них обладает собственной культурной (исторической, социальной, ментальной) коннотацией. Сравнительные наблюдения над фразеологическими единицами могут осуществляться как под руководством преподавателя, так и самостоятельно студентами. Но при этом необходимы четкие установки, касающиеся поиска фразеологического материала (словарей), дополнительной научной литературы, наличия схемы последовательного анализа фразеологических единиц.

Уланович О.И.

Белорусский государственный университет, Минск

ПОНИМАНИЕ ОРИГИНАЛА КАК ОБЪЕКТ ПЕРЕВОДЧЕСКОЙ ЛИНГВОДИДАКТИКИ

Общекогнитивное явление «понимание» давно является объектом пристального внимания ученых психологов, когнитивистов, гносеологов. В качестве аспекта общекогнитивного явления понимания проблема *понимания речи*, в свою очередь, также не один десяток лет на пике популярности среди когнитивных лингвистов и лингвистов-педагогов. Однако феномен понимания текста оригинала при переводе так и не снискал должного внимания исследователей перевода и переводческой лингводидактики.

Лингвистическая теория перевода, выступающая доминирующим ракурсом видения и интерпретации многоаспектного процесса перевода, упорно постулирует принцип самодостаточности, консервативно следуя утверждению Р. Якобсона (более чем полувековой давности) о примате нахождения перевода «под неусыпным наблюдением языкознания» [7, с. 233]. Рассматриваемый исключительно с позиции лингвистической теории перевода процесс понимания речи при переводе рискует так и остаться вне фокуса внимания, поскольку лингвистическая теория перевода не обладает должным инструментарием и технологией вскрытия сути интеллектуальных процессов. Только интеграция знаний и системный анализ позволяют обнаружить уникальные феноменологические особенности процессуального и результативного аспектов переводческого понимания, знание которых совершенно необходимо как с позиции рационализации переводческой деятельности, так и с точки зрения оптимизации переводческой лингводидактики.

Исследовательский интерес к переводческому пониманию возможен с позиции анализа этого явления в контексте *диалектики диалогички*: понимание при переводе – это *диалог*, но не как «сотворчество понимающих» [2, с. 346] или диалогическая борьба двух личностных смыслов, а как диалог языков, культур, диалог национальных дискурсов и институциональных форм общения.

Возможно исследование специфики переводческого понимания как явления, детерминированного в своем результативном аспекте *установкой на потребителя перевода*. Это предопределяет позицию переводчика в качестве *Третьего* на коммуникативной оси. *Позиция третьего* «отождествляется с ‘объективной позицией’ как таковой», обнаруживается в тех случаях, когда «один человек может стать на место другого (человек вполне заменим)», и «целостная и неповторимая личность человека не требуется», когда специалист «выступает не как *я сам*, а ‘как инженер’, ‘как физик’ и т. п.» [2, с. 348].

Информативным видится также изучение переводческого понимания как реализуемого не только в контексте жанрового общения (речевом потоке высказываний), но и в лингвистическом контексте (потоке предложений и слов) – контексте грамматикализованных форм как конвенциональных и эквивалентных себе речевых сигналов. Именно грамматикализованные формы – единицы, не имеющие автора («Оно [предложение] *ничье*, как и слово» [1, с. 263]) – выступают по нашему убеждению дискретными единицами переводческого понимания, к которым и подбираются переводчиком языковые соответствия.

Для переводческой лингводидактики важным представляется рассмотрение переводческого понимания с позиции его качественной результативности. Понимание оригинала при переводе – это промежуточная, а не итоговая фаза более масштабного речевого процесса – собственно перевода. Можно полагать, что условия и специфика перевода определяют особенности каждого из этапов перевода, и в частности, этапа понимания. В рамках оценочного понятия «качественный перевод» допустимой видится нам некоторая вариативность результата переводческого понимания.

Следует признать, что в лингводидактике в целом вопросы вариативности результата понимания фактически игнорируются. Сегодня при обучении восприятию иноязычной речи (аудированию и чтению) в учреждениях образования особое внимание уделяется методической организации работы с иноязычным текстом (предтекстовые, текстовые, послетекстовые задания) при бесспорном признании преподавателями факта необходимости как можно более глубокого понимания информации. Однако важным представляется рассмотрение и оценка такого понятия как *степень достаточности понимания иноязычного текста*, что детерминировано условиями и целью восприятия, одной из которых может и быть перевод сообщения на другой язык.

Для определения категории *достаточности понимания* оригинала при переводе и установления диапазона вариативности переводческого понимания предлагаем авторскую теорию уровней глубины понимания, основанную на признании иерархичной организации смысловой структуры текста: *содержание текста, общий смысл, скрытый, глубинный*.

Нельзя не согласиться с мнением А.А. Смирнова, в свое время указавшим именно *глубину* в качестве ключевого критерия понимания, который определяется тем, «до какого порядка сущности проникает наша мысль в процессе понимания» [5, с. 168]. Можно утверждать, что глубина понимания речи репрезентирует *вертикально направленное движение мысли* по уровням смысла текста, при котором реципиент мысленно переходит к более глубоким уровням понимания, «вскрывая различные стороны предмета, более существенные для него, выявляя более разнообразные связи его с другими предметами, явлениями реального мира» [5, с. 168].

Понимание на уровне *содержания* текста является нулевым уровнем глубины понимания в силу сильной привязки к линейной словесной оболочке. *Содержание* текста предлагаем определять «как совокупность эпизодов, сцен, действий, связанных в целостно

оформленное событие преимущественно за счет установления между ними пространственно-временных отношений и связей» [6, с. 46]. Понимание на уровне содержания текста неререфлексивно и реализуется в поле предметных значений. Формально понимание на уровне содержания можно изобразить как *горизонтально направленное движение мысли* реципиента «вдоль» текста из линейно следующих конвенциональных грамматикализованных форм – слов, фраз, предложений. Работа переводчика-синхрониста в режиме реального времени предопределяет именно линейную рецепцию текста оригинала. Понимание переводчика реализуется по принципу «знакового атомизма», который описывается Э.Л. Куцовой как весьма ущербный в силу неспособности обеспечить полноценное общение (его содержательные, смысловые, экспрессивные параметры) [4], но который весьма рационален при восприятии оригинала при синхронном переводе. Таким образом, восприятие сообщения на исходном языке переводчиком-синхронистом реализуется как горизонтально направленное движение мысли вдоль текста, знаменующее понимание на уровне *содержания*, что вполне достаточно с учетом условий синхронного двуязычия.

Понимание на уровне *общего смысла* текста предлагаем определять как «вскрытие переводчиком общего коммуникативного контекста и преломление содержания сообщения через призму соответствующих объективных условий, что ведет к уяснению каузальных детерминант действий» [6, с. 47]. Выявление *скрытого смысла* – импликации – знаменует более глубокое понимание текста «посредством вскрытия подтекста авторского слога, стиля, словесно-семантической игры, аллюзий, прагматического контекста», что предполагает «если не активное использование умений вербальной игры со смыслами, то, как минимум, наличие рецептивного уровня вербального остроумия» [6, с. 48].

Уровень понимания *общего смысла* вполне может быть достаточным для информационного перевода, что не исключает ситуативной необходимости более глубокого понимания текста оригинала в зависимости от стилистического колорита информационного повествования. Фиксируемые сегодня тенденции детерминологизации экономической терминологии и метафоризации экономического, масс-медийного и политического дискурса с большей вероятности потребуют уяснения *скрытого смысла* при переводе юридических и экономических, общественно-политических и газетно-публицистических текстов.

По определению А.А. Смирнова уровень *глубинного понимания* знаменует «освобождение от словесной формулировки», реципиент отступает от подлинника, изменяет формулировки и последовательность изложения, обобщает материал и т. д. [5, с. 150]. Художественный перевод, «будучи ориентированным на оказание художественно-эстетического воздействия и достижение коммуникативно-прагматического эффекта» [3, с. 7] потребует от переводчика понимания *глубинного смысла*. Налагающий сверх строгие требования не снизить общее художественное восприятие и эстетический эффект, не исказить качество диалогов и характеристики героев и ситуаций, не утратить художественную ценность, сохранить авторский стиль, индивидуальность, литературную традицию художественный перевод, бесспорно, предполагает глубокое осознание реципиентом-переводчиком художественной ценности и стилистического своеобразия авторского текста оригинала.

Таким образом, предлагаемые нами уровни *качественной достаточности понимания* при переводе детерминированы объективными и субъективными условиями перевода: формами осуществления перевода и функционально-коммуникативными и жанрово-стилистическими видами перевода.

Можно утверждать, что для каждого типа и вида перевода понимание оригинала имеет свои результативные особенности, осознание которых предопределяет профессионализм и компетентность переводчика, позволяет экономно и рационально реализовывать когнитивный потенциал специалиста. Настоящее исследование вскрывает теоретическую основу технологии перевода, принимая во внимание ключевой промежуточный этап – этап декодирования: восприятия и понимания сегмента текста оригинала. Построение лингводидактического процесса в соответствии с выявленной нами вариативностью переводческого понимания, можно думать, способно оптимизировать процесс подготовки переводчиков и обеспечить формирование перцептивной готовности специалистов, обеспечивающей рационально достаточную с учетом условий перевод глубину понимания оригинала.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бахтин М.М. Проблема речевых жанров / М.М. Бахтин // Эстетика словесного творчества; Сост. С. Г. Бочаров. – М.: Искусство, 1979. – С. 237 – 280.
2. Бахтин М.М. Из записей 1970 – 1971 годов / М.М. Бахтин // Эстетика словесного творчества; Сост. С. Г. Бочаров. – М.: Искусство, 1979. – С. 336 – 361.

3. Горшкова, В.Е. Теоретические основы процессоориентированного подхода к переводу кинодиалога (на материале современного французского кино): Автореф. дис. ... д-ра филол. наук. – Иркутск, 2006. – 45 с.
4. Куцова Э.Л. Диалогическая природа понимания в лингвистической концепции М. Бахтина // Филологические науки. Теоретические и методологические проблемы исследования языка [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.rusnauka.com/16_ADEN_2010/Philologia/68651.doc – Дата доступа: 13.05.2013.
5. Смирнов А.А. Проблемы психологии памяти / А.А. Смирнов. – М.: Просвещение, 1966. – 420 с.
6. Уланович О.И. Понимание речи как смыслоформирующее звено в речевой переводческой деятельности: лингводидактический аспект // Иностранные языки в профессиональной коммуникации: материалы Респ. науч.-практ. семинара, Гродно, 26 апр. 2013 г. / Гродн. гос. ун-т; под ред. Гончар С.В., Шульга О.К. – Гродно: ЮрСаПринт, 2013. – С. 39-49.
7. Jakobson R. On Linguistic Aspects of Translation / R. Jakobson // On Translation. – Cambridge: Harvard University Press, 1959. – P. 232 – 239.

Шабан О.П.

Белорусский государственный университет, Минск

ДИДАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СТРАНОВЕДЧЕСКОЙ ИНФОРМАЦИИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

В процессе преподавания иностранного языка неизменно затрагиваются в той или иной степени вопросы страноведения. Под страноведением при изучении иностранного языка понимается совокупность политических, социальных, экономических и культурных фактов, которые являются определяющими в процессе воспроизводства и рецепции иноязычных высказываний. Это понятие страноведения охватывает все проявления общества, не ограничиваясь только так называемой «высокой культурой», а включает и культуру повседневной жизни, и особенности менталитета.

В связи с вышесказанным можно предложить следующую классификацию различных аспектов в дидактике страноведения: когнитивный, коммуникативный, межкультурный, хотя на практике эти аспекты редко реализуются автономно.

Дидакти- ческие компоненты	Когнитивный аспект	Коммуникативный аспект	Межкультурный аспект
Основная задача	Формирование знаний о культуре, общественном	Коммуникативная компетенция: формирование и	Социокультурная компетенция: усвоение

	устройстве страны изучаемого языка	совершенствование коммуникативных навыков, умений и речеповеденческих тактик социального общения	этнокультурного багажа народа-носителя языка
Содержание	Социальная сфера	Усвоение культурологических основ семейных, социальных, общественных явлений и традиций	Использование на занятиях всех форм презентации культуры страны изучаемого иностранного языка. Работа с информационными аутентичными материалами
	Политика	Знакомство с общественно-политической жизнью общества	
	Экономика	Усвоение основ экономического уклада государства	
	Культура	Понимание роли науки, кино, театра, спорта, религии в жизни культурного сообщества	
Компетенции	Знания о духовном богатстве народов стран изучаемого языка, характерных социальных чертах и культурно-страноведческих особенностях иноязычной действительности	Формирование и совершенствование коммуникативных навыков, умений и речеповеденческих тактик социального общения во всем разнообразии речевых и культурных практик	Формирование поликультурной личности, способной выступать в качестве субъекта диалога культур

В основе когнитивного компонента страноведческого знания лежат реалии, история, культура и общественное устройство страны. Учебный процесс ориентирован на передачу и усвоение сведений, данных, фактов. Смежные дисциплины, такие как политология, социология, история, география, литературоведение формируют интегративную основу для усвоения лингвострановедческих знаний. Заслуживающей внимания проблемой является вопрос отбора информации, которая бы длительное время сохраняла свою актуальность.

Коммуникативный аспект лингводидактического использования страноведческого материала решает задачи усвоения учащимися национально-маркированных норм общения в различных ситуациях межкультурного взаимодействия, развития умений ведения спонтанного диалога, усвоения культурно и социально-обусловленных норм вербального и невербального профессионально-делового поведения.

«Усвоение этих знаний возможно за счет создания ситуаций вербально-регулируемой практической деятельности, что способствует подготовке социально адаптированного и профессионально перспективного выпускника» [1, с. 157-158].

Основу межкультурного аспекта составляют все формы презентации культуры страны изучаемого иностранного языка. Основной целью является формирование языковой личности как субъекта диалога языков и культур.

В учебном процессе следует учитывать, что слово одновременно является знаком реалии и единицей языка. Многие лексические единицы являются носителями культурологического значения. Так, информационные источники позволяют проследить вариативность объема понятия «семья» в обществе в разных культурах. Так, современное поколение немцев включает в понятие «семья» совместно с ними проживающих лиц, в то время как в большинстве других культур «семья» формируется из числа всех родственников, т.е. на основе преимущественно родственных связей. Согласно статистике увеличилось число граждан, проживающих в Германии в одиночестве или вдвоем, тем самым, обращаясь к немцу с просьбой *«Расскажите*

о своей семье», вы рискуете услышать вовсе не то, о чем желаете узнать. Таким образом, знания норм, традиций народа, специфики миропонимания представителей другой культуры позволит участникам речевого акта, принадлежащим к разным лингвокультурным обществам, адекватно воспринимать и понимать друг друга, т. е. реализовывать эффективное общение.

Еще одним конкретным примером специфики социальных черт и культурно-страноведческих особенностей иноязычной действительности является наличие различных паттернов приветствия и прощания в разных регионах немецкоязычных стран: *Grüß Gott! Servus!* (в Австрии и на юге Германии), *Grüezi, Adé!* (в Швейцарии).

В случае коммуникативно-ориентированного обучения, страноведческие темы приобретают новое содержание. Акцентируются знания, опыт и точка зрения учащихся. Выбор тем страноведческого содержания базируется на интересах и потребностях студентов, и в основном затрагивает спектр ситуаций повседневного общения. В процессе коммуникативного обучения страноведение должно служить основой успешного общения в повседневной жизни, а также основой понимания феноменов жизненного уклада страны изучаемого языка.

В связи с возникновением мультикультурных обществ и интернациональных объединений (например, ЕС) преподавание

иностранного языка наряду с другими предметами приобретает новые задачи в контексте необходимости формирования поликультурной личности обучающегося. Тем самым можно фиксировать расширение объема задач обучения иностранному языку за счет включения следующего пункта – воспитание учащихся как открытых и толерантных собеседников, знающих социокультурные традиции, коммуникативные и этические нормы межкультурного общения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Уланович О.И., Кувик И.В. Формирование лингвокультуро-логической компетенции учащихся в контексте инновационной деятельности в образовании / О.И. Уланович, И.В. Кувик // Язык, речь, общение в контексте диалога языков и культур: Сб. науч. трудов. – Минск: БГУ, 2012. – С. 153 – 159.

*Сергиенко О.О., Жевнерович Е.Э.
Белорусский государственный университет, Минск*

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ КАК ОСНОВА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

На современном этапе развития общества все большее внимание уделяется взаимодействию стран, народов и их культур. Данный процесс непрерывно осуществляется на разных уровнях коммуникации, в него вовлечены как целые государственные институты, так и отдельные индивидуумы. Общение с носителями иностранных языков и иных культур стало реальностью, а элементы этих культур неизбежно входят в нашу повседневную жизнь. Современному обществу требуются не просто люди, владеющие иностранными языками, а гораздо шире – специалисты по международному и межкультурному общению.

В связи с этим актуальным является обсуждение понятия межкультурной коммуникации, которая «представляет собой особую форму коммуникации двух или более представителей различных культур, в ходе которой происходит обмен информацией и культурными ценностями взаимодействующих культур. Процесс межкультурной коммуникации есть специфическая форма деятельности, которая не ограничивается только знаниями иностранных языков, а требует также знания материальной и духовной культуры другого народа, религии, ценностей, нравственных установок, мировоззренческих представлений и т.д., в совокупности определяющих модель поведения партнеров по коммуникации» [1,

с. 208]. Таким образом, процесс общения между носителями разных языков возможен лишь при условии преодоления языкового барьера.

Межкультурная коммуникация и преподавание иностранных языков - тесно связанные между собой понятия. Обучение иностранным языкам предполагает не только объяснение грамматики, изучение новой лексики и совершенствование фонетических навыков, но и вхождение в иноязычную культуру. На современном этапе развития общества человеку, изучающему иностранный язык, требуется не только иметь богатый словарный запас и правильное произношение, развивать грамматические навыки, но и формировать в себе межкультурную компетенцию. Что это означает на практике? Очевидно, владение иностранным языком в таком контексте предполагает возможность не просто воспринимать речь на слух и бегло говорить, строя грамматически верные высказывания, но и быть всегда готовым адекватно реагировать на любую реплику собеседника. Другими словами, ни одна ситуация в ходе беседы, обусловленная культурными различиями, не должна представлять затруднений.

Итак, что представляет собой формирование межкультурной компетенции? На первом этапе это процесс ознакомления с культурой иной страны, «впитывание» моделей поведения ее носителей. На втором этапе изучаемые язык и культура начинают оказывать определенное влияние на развитие родного языка и модель поведения в рамках родной культуры. На третьем этапе дальнейшее развитие личности происходит уже под влиянием двух культур – не только родной, но и иноязычной. Рассмотрим, как может формироваться межкультурная компетенция у студентов, учитывая названные направления.

Изучая иностранный язык, студенты воспринимают материал, наглядно представляющий употребление языка, а также возможные модели речевого и неречевого поведения его носителей. Студенты имеют возможность познакомиться с тем, как носители изучаемого ими языка ведут себя в различных ситуациях, которые могут обуславливаться традициями, обычаями, социальной иерархией в обществе, этнической принадлежностью. В первую очередь это становится возможным благодаря наличию и использованию аутентичных материалов (текстов и других печатных материалов, аудио- и видеозаписей). Данные материалы представляют собой не просто некоторое количество языковой информации, но информации нормативной с точки зрения языка оригинала, а также обязательно содержащей лингвострановедческий компонент.

Чтобы студент мог впоследствии эффективно общаться с представителями иноязычной культуры, ему неизбежно придется преодолеть культурный барьер. Вот что пишет исследовательница С.Г. Тер-Минасова: «К компонентам культуры, несущим национально-специфическую окраску, можно отнести как минимум следующие:

а) традиции (или устойчивые элементы культуры), а также обычаи (определяемые как традиции в „соционормативной" сфере культуры) и обряды (выполняющие функцию неосознанного приобщения к господствующей в данной системе нормативных требований);

б) бытовую культуру, тесно связанную с традициями, вследствие чего ее нередко называют традиционно-бытовой культурой;

в) повседневное поведение (привычки представителей некоторой культуры, принятые в некотором социуме нормы общения), а также связанные с ним мимический и пантомимический (кинестический) коды, используемые носителями некоторой лингвокультурной общности;

г) «национальные картины мира», отражающие специфику восприятия окружающего мира, национальные особенности мышления представителей той или иной культуры;

д) художественную культуру, отражающую культурные традиции того или иного этноса» [3, с. 259].

Очевидно, что незнание реалий культуры страны изучаемого языка дает почву для столкновения культур и порождает множество курьезов, анекдотов, смешных сюжетов и конфликтов.

Принимая во внимание вышесказанное, очевидно, что обучение иностранному языку невозможно в отрыве от межкультурной коммуникации и межкультурной компетенции. В связи с этим целесообразно говорить о новом взгляде на методы преподавания иностранных языков. На сегодняшний день наиболее востребованной является их функциональность, то есть возможность использования для полноценного общения с носителями других языков и культур.

Таким образом, основные задачи преподавания иностранных языков претерпели кардинальные изменения. Фокус сместился в сторону таких научных областей, как лингвистика и межкультурная коммуникация. Раньше обучение студентов на высшей ступени образования сводилось к тому, что филологи читали художественную литературу, а «нефилологи» – тексты узкой специализации, в то время как повседневное общение считалось роскошью или было представлено нешироким перечнем традиционных тем («В ресторане», «у врача», «в магазине»). Следовательно, представлялось возможным реализовывать в основном лишь информативную функцию языка. Только чтение как один из четырех основных навыков владения языком (включающих

в себя также говорение, письмо и понимание речи на слух) развивался на достаточном уровне. Если студент при этом мог хорошо научиться понимать письменную речь, то реальное общение тем не менее оставалось невозможным.

Необходимо отметить актуальность изменений традиционных методических подходов к обучению иностранным языкам, перемещения акцента с информативной функции языка на коммуникативную. Это, в свою очередь, возможно только при наличии тесной взаимосвязи межкультурной коммуникации и межкультурной компетенции, которые неразрывны с компонентом культуры изучаемого языка, несущей специфическую окраску.

ЛИТЕРАТУРА

1. Маслова В.А., Лингвокультурология: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений.– М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 208 с.
2. Сорокин Ю.А., Марковина И.Ю., Крюков А.Н. и др. Этнопсихоллингвистика – М.: Наука, 1988 – 192 с.
3. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурные коммуникации. М.: Слово, 2000. – 259 с.
4. Терехова, Г.В. Деятельность преподавателей вуза в лингвообразовании. Социальная направленность гуманитарного образования: материалы Всерос. науч.-метод. конф., 15 июня 2007. Часть II. – Самара: Самарская гуманитарная академия, 2007. – С. 42-47.

Лобанова Т.С.

Белорусский государственный университет, Минск

ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ

Развитие у студентов умений иноязычного общения немислимо без освоения этикетных норм вербальной коммуникации, существующих в культуре страны изучаемого языка, и формирования, тем самым, социокультурной компетенции. Знание норм международного этикета и владение необходимым набором языковых средств социокультурно маркированного речевого поведения является неотъемлемым элементом профессиональной лингвистической подготовки будущих переводчиков.

Различие культур особенно ощутимо при попадании непосредственно в страну изучаемого языка, а также на начальных этапах освоения иностранного языка при сопоставлении родной культуры с культурными особенностями страны изучаемого языка. Зачастую серьезное несовпадение социокультурных норм, обычаев

и установок в странах родного и изучаемого языка кажутся студенту неприемлемыми или даже шокирующими. Возникает так называемое состояние культурного шока.

Культура каждого народа включает различные представления и стереотипы, формирующие поведенческие нормы представителей определенного народа. Начиная изучать новый иностранный язык, студенты сталкиваются с инокультурными поведенческими нормами, воспринимая их сквозь призму опыта, представлений и ценностей, сформировавшихся у него в родной стране. Тем самым культурный барьер может оказаться сильнее языкового барьера. Ошибки в сфере норм кросс-культурного общения оцениваются категоричнее языковых ошибок, хотя различия культур не обобщены в сводах правил в отличие от языковых особенностей: существуют учебники по грамматике языка, но словарей культур нет. В общении нередки конфликты, мотивированные принадлежностью коммуникантов к разным лингвокультурам. Таким образом, овладение иностранным языком предполагает формирование у учащихся социокультурной компетенции, что обеспечивает потенциальную возможность диалога культур.

Понятие же социокультурной компетенции представляет, в свою очередь, сложное образование, включающее знание специфики этнопсихического образа партнера по коммуникации, навыки и умения моделировать аутентичное речевое поведение, социокультурную способность эмпатического видения национально-специфического в межкультурном общении и качества коммуникативной гибкости, социокультурной восприимчивости, наблюдательности, непредвзятости и терпимости.

На пути формирования необходимых навыков и компетенций у будущих специалистов важно подготовить их к правильному восприятию и интерпретации другой культуры. На начальных этапах в осуществлении данной задачи крайне важную роль играет преподаватель как посредник в диалоге языков и культур, как основной для студента речевой партнер, способный к ретрансляции культуры страны изучаемого иностранного языка.

Наличие у обучающихся социокультурной компетенции предполагает ряд знаний и умений: а) осознавать национальные особенности культурных фактов родной страны и страны изучаемого языка; б) правильно интерпретировать особенности и факты иноязычной и родной культур и в соответствии с этим знанием адаптировать собственное вербальное и невербальное поведение; в) ориентироваться в системе ценностей страны изучаемого языка; г) выступать в качестве посредника, осуществляющего диалог культур;

д) с уважением относиться к социальным и культурным различиям в странах родного и изучаемого языков, быть в состоянии достойно представлять культурные особенности родной страны; е) иметь потребность в постоянном повышении собственной компетенции, стремление к профессиональному росту.

Вышеперечисленные задачи могут быть решены только при выполнении следующих условий:

а) усвоение студентами значительного объема активной и рецептивной лексики – необходимой языковой составляющей при подготовке специалистов в сфере коммуникации;

б) владение студентами грамматической основой языка;

в) знание не только вербальных, но и невербальных средств общения и их символического значения в контексте культуры страны изучаемого языка;

г) наличие знаний о культурно-страноведческих особенностях иноязычной действительности, духовном богатстве и истории народа страны изучаемого языка;

д) наличие способности к анализу информации, осмысленному и глубокому восприятию другой культуры.

Средством реализации указанных задач является создание ситуаций диалогического общения, приближенного к реальному, во всем разнообразии речевых практик социального взаимодействия. Актуальным в учебном процессе видится моделирование ситуаций вербально-регулируемой практической деятельности, что способствует подготовке социально адаптированного и профессионально перспективного субъекта диалога культур. Разнообразные традиционные и инновационные формы работы способствуют формированию не только коммуникативных умений, но и воспитывают толерантное и уважительное отношение к речевому партнеру.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гальскова, Н.Д. Теория обучения иностранным языкам / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. – 2-е изд., исп. – М.: Академия, 2005. – 333с.
2. Тер-Минасова, С.Г. Язык и межкультурная коммуникация / С.Г. Тер-Минасова. – М.: Слово, 2000. – 261 с.

*Цвирко Е.И., Сокеркина О.В.
Белорусский государственный университет, Минск*

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Главной задачей вуза является формирование выпускника как профессионала и личности, способной к самосовершенствованию и развитию, способной критически мыслить, нести личную ответственность, автономно решать проблемные ситуации, новые в его опыте. На современном этапе научно-технического развития перед высшей школой ставится задача: как, сокращая сроки обучения, подготовить высокообразованных специалистов, умеющих самостоятельно пополнять свои знания, ответственно решать профессиональные и бытовые задачи. Решение видится в как можно более ранней и эффективной адаптации студентов к условиям получения образования в вузе.

Неотъемлемым условием адаптации студентов к учебной и научной деятельности в вузе является ликвидация того дидактического барьера, который создается между довузовскими и вузовскими формами и методами обучения. С первых дней своего пребывания в вузе студент сталкивается с новыми формами организации обучения: лекциями, семинарами, практическими занятиями. Данные формы работы включают в себя обильную информацию, требуют аудиторной и внеаудиторной работы, в том числе самостоятельной.

Опыт показывает, что планирование и систематический контроль самостоятельной работы студентов является весьма действенным средством ускорения адаптации студентов к обучению и дальнейшей научной деятельности в вузе. При решении вопросов, связанных с повышением эффективности самостоятельной работы студентов, нельзя не учитывать специфику и сложность отдельно взятой учебной дисциплины, а также цель, которая ставится при ее изучении. Неотъемлемым условием эффективности самостоятельной работы является, как нами упоминалось ранее, наличие мотивации или внутреннего побуждения к выполнению самостоятельной деятельности и сформированность самоконтроля.

Существуют различные формы организации КСР:

- а) устные и письменные работы, тесты;
- б) использование видео и компьютерных программ. Это повышает мотивацию к изучению иностранного языка и, с одной стороны,

экономит время на учебных занятиях, а с другой стороны, способствует приобретению и совершенствованию технических навыков работы с современными средствами обучения;

в) подготовка и написание эссе. Эссе студента – это «прозаическое сочинение – рассуждение небольшого объема со свободной композицией, выражающее индивидуальные впечатления и соображения по конкретному поводу или общественно значимой проблеме и заведомо не претендующее на исчерпывающую трактовку предмета. Это самостоятельная письменная работа на тему, предложенную преподавателем (тема может быть предложена и студентом, но обязательно должна быть согласована с преподавателем). Цель эссе состоит в развитии навыков самостоятельного творческого мышления и письменного изложения собственных мыслей. Главной функцией эссе является формирование воображения у студентов. Эта способность позволяет соотносить знания, полученные в процессе обучения с изменениями, происходящими в окружающем мире, в социуме» [1]. В процессе подготовки к эссе студент выполняет следующие виды самостоятельных работ: определение плана эссе, отбор источников, анализ информации по проблеме, систематизация собранной информации, формулирование собственных выводов. Обсуждение проблемы в группе помогает студенту научиться выстраивать свои высказывания более точно, аргументированно, способствует приобретению навыков и умений, впоследствии необходимых при написании курсовых и дипломных работ;

г) подготовка к деловой игре, дебатам, подготовка проектов.

Являясь одной из форм самостоятельной работы студентов, подготовка проектов широко применяется и в нашей практике преподавания английского языка в блоке практических дисциплин. Метод проектов охватывает целый ряд методических приемов, направленных на индивидуальный учет интересов студентов, что позволяет им проявить самостоятельность при подготовке, непосредственно проведении и самоконтроле конечного результата, т.е. созданного ими продукта.

Метод проектов направлен на самостоятельную и индивидуальную деятельность студента, лимитированную во времени. В поисках источника информации каждый студент использует свои и ни кем не навязанные ресурсы, работает в своем темпе и имеет свое отношение к заданной проблематике.

Итак, основными целями активного применения проектной методики при обеспечении самостоятельной работы студентов по

иностранному языку являются: продемонстрировать умение каждого студента и всей группы в целом отражать приобретенный исследовательский опыт, а также интерес к теме исследования на практике; показать и в некоторой степени сравнить приобретенный уровень владения языком студентов при подготовке к конечному продукту; выработать навыки самостоятельности и независимости в приобретении знаний.

Метод проектов является активным стимулятором мыслительной деятельности студентов, который заставляет и мотивирует их искать и находить пути решения поставленных задач и проблем. Более того, метод проектов отличается возможностью быть использованным на разных этапах выработки умений и навыков самостоятельной работы студентов: и на этапе формирования, и на этапе развития и совершенствования этих умений.

На первом начальном этапе подготовки проекта у студентов развивается познавательный интерес и стимул к работе в команде, и, несомненно, даже самый слабый студент выразит желание иметь для себя задание сложнее и роль как можно более интересную.

Самым сложным этапом, как правило, является непосредственная работа над проектом, представление и оформление результатов. И, наконец, завершающим и самым интересным этапом и для студента, и для преподавателя выступает сама презентация проекта. На всех стадиях осуществления работы над проектом студенты пользуются правом выбора: будь то тема проекта, либо содержание окончательного продукта, либо вариант сценария, а также отведенная роль в представляемом сценарии и качество его речевого наполнения.

Основным преимуществом представленной технологии обучения является возможность научить студента разносторонне применить накопленные знания из других областей, что качественно влияет на эффективность его учебной, научной и общественной деятельности, способствует самообразованию.

Подводя итоги вышесказанному, отметим, что самостоятельная работа студентов не может быть осуществлена без направленного участия, помощи, руководства и контроля преподавателя, который выступает при необходимости и с силу своего опыта как генератор идей, источник информации, консультант, и организатор, но со стороны, а не возглавляя самостоятельную деятельность студентов. Процесс управления может быть как внешним, так и внутренним, что во многом зависит от личности преподавателя, уровня его профессиональной подготовки и отношения к работе. Задачей педагога является регулирование и создание условий для эффективной работы

как каждого студента в отдельности, так и всей группы в целом. Сюда входит и определение содержания работы, и постановка четко сформулированных целей и задач, и обеспечение обратной связи, и учет психологических и индивидуальных особенностей студента и группы, ценностных ориентаций студентов, и активизация деятельности и, наконец, контроль за ней.

Организуя самостоятельную работу студентов, преподаватель также ставит перед собой и воспитательную цель – сформировать у молодых людей навыки работы в коллективе, помочь осознать необходимость индивидуального и коллективного менталитета.

Таким образом, управляемая контролируемая работа – это не только единство организующей деятельности педагога и творческой познавательной самостоятельной и самоорганизующей деятельности студента, но и одна из составляющих образовательной, коммуникативной и воспитательной целей обучения студентов иностранному языку в высшей школе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Виды самостоятельных работ: реферат, доклад, эссе / Ж.В.Бойко, Г.С. Любичкая. – Хабаровск: Изд-во ДВГУПС, 2011. – 28 с.

*Черкас М.А., Пригодич Е.А.
Белорусский государственный университет, Минск*

FACHSPRACHE IM BEREICH DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE

Wegen unterschiedlicher Ausgangsniveaus der Erstsemester müssen Inhalte und Ziele des Lehrgangs so adaptiert werden, dass ein einheitliches Niveau erreicht und damit die Grundlage für den Fachsprachenbereich hergestellt wird. Von Anfang an haben die Studierenden ein Bewusstsein sprachlicher Angemessenheit zu gewinnen, d.h. die Sprachverwendung soll nicht nur den grammatischen Regeln entsprechen, sondern auch den sprachlich kommunikativen Konventionen, den Sprachsituationen und den Positionen der Kommunikationspartner. Selbstverständlich geht es dabei um einen praxisorientierten Unterricht, in dem der lexikalische und der grammatische Fundus reaktiviert und mehrmals realisiert wird. Das bedeutet ein hohes Maß an Sicherheit im Umgang mit der Fremdsprache, eine flexible Ausdrucksfähigkeit sowie ein sicheres Gefühl für die soziale und situative Angemessenheit sprachlicher Äußerungen. Der zeitlich begrenzte Unterricht erfordert eine strenge und exakte Auswahl von Themen und Unterrichtseinheiten. Außerdem wird eine Reihe von allgemeinen Wendungen eingeführt, die zur Realisierung von Redeabsichten wie dem

Ausdruck des Bedauerns, des Staunens, der Zustimmung, der Aufforderung, der Begeisterung oder der Bitte um Entschuldigung dienen. Im Mittelpunkt des studienbegleitenden Deutschunterrichts steht die Bewältigung von studienspezifischen Situationen, wofür vor allem die mündliche Kompetenz der Studierenden gefördert wird sowie die Entwicklung, die im Sprachgebrauch notwendig sind, z.B. „Vergleichen“, „Erläutern von Grafiken“, „Argumentieren“ und viele andere. Der Deutschunterricht soll gemäß den Ausbildungszielen neben Entwicklung der Grundfertigkeiten im monologischen und dialogischen Sprechen zu fachbezogenen bzw. auf den Ausbildungsprozess bezogenen Themen auch vertiefte sprachliche und soziokulturelle Kenntnisse über Deutschland und die deutschsprachigen Länder vermitteln, um die Studierenden zu befähigen, nach Abschluss des Studiums in einer angemessenen Weise zu kommunizieren. Dazu gehört die Vertrautheit mit interkulturellen Problemstellungen sowie mit kulturellen Gegebenheiten der deutschsprachigen Länder.

Von Anfang an wird eine Verbindung von Sprache und Kultur, von handlungsbezogenem Sprachtraining und interkulturellem Training angestrebt. Der heutige Deutschunterricht muss sich, wenn er der realen Kommunikation entsprechen will, dem Problem der soziokulturellen Kompetenz als wichtigem Element der Verständigung zuwenden, und zwar das Wissen um die Hauptwesenszüge der nationalen Mentalität, um Besonderheiten im Alltag, um Rituale, Konventionen, Bräuche und Sitten usw., die ihre Widerspiegelung in der Sprache und auch in nonverbalen sprachlichen Mitteln finden. Ohne Kenntniss der kulturellen Normen und Konventionen, die das Verhalten der Menschen im Zielland bestimmen, kann keine richtige Verständigung zwischen den Vertretern der Ausgangs- und Zielkultur stattfinden. Aufgrund divergierender Erwartungshaltungen an bestimmte Situationen treten in interkulturellen Interaktionen vermehrt Missverständnisse auf, die auf Unkenntnis hinsichtlich systematischer Differenzen im soziokulturellen Bereich zurückzuführen sind. „Aus fehlschlagender Kommunikation und Missverständnissen erwachsen Unsicherheit, offene oder geheime Diskriminierung auf Seiten der Angehörigen, der sprachlichen Mehrheit, Resignation und Handlungsverzicht auf Seiten der sprachlichen Minderheit [1, S.9].

Indem gezielt Kulturwissen vermittelt wird, sollen die Studierenden mit ihrer Ausbildung nicht nur als Mathematiker, Physiker, Biologen, Rechtswissenschaftler oder Chemiker tätig sein können, sondern sie sollen auch in der Lage sein, in ihrer zukünftigen beruflichen Funktion eine Rolle als Mittler zwischen zwei Kulturen wahrnehmen können.

Der Zugang zur deutschsprachigen Lebenswelt findet in erster Linie über Textlektüre statt. Aufgrund unserer inhaltlichen Zielsetzung wird

ausschließlich authentisches Material verwendet. Studierende sollen reichlich Gelegenheit haben, die deutsche Sprache in einem breiten Spektrum derjenigen Kontakte zu üben, die tatsächlich in der Zielkultur vorhanden sind oder vorkommen können. Dazu bedarf es umfangreicher landeskundlicher Informationen und Wissensstände, die nur über die Beschäftigung mit authentischen Sachverhalten gewonnen werden können. Der Umgang mit authentischen Sachverhalten gewonnen werden können. Der Umgang mit authentischen Texten macht die Verbindung zur sprachlichen Realität sichtbar und erhöht die Attraktivität der Inhalte.

In den folgenden Semestern wird der allgemeine Unterricht zwar fortgeführt, der Schwerpunkt liegt jedoch auf der Vermittlung von Fachsprachen. Die Studierenden werden systematisch an das Lesen von Fachtexten herangeführt. Authentizität der Texte, exemplarische Analyse von Textsorten und systematischer Aufbau eines breiten Fachwortschatzes spielen dabei eine wichtige Rolle. Das Lesen von Fachtexten ist aber nicht zuletzt für die Entwicklung von mündlichen Präsentationstechniken, die ein wesentlicher Bestandteil der Arbeit sind, von Bedeutung. Hier wird von der Allgemeinsprache ausgegangen und weiter aufgebaut nach dem Prinzip der zunehmenden Spezialisierung bezüglich der Fachsprache. Sichere Beherrschung der Allgemeinsprache ist aus diesem Grunde eine unverzichtbare Voraussetzung für den fachbezogenen Sprachunterricht. Es besteht heute Übereinstimmung darin, dass Fachsprachen nicht selbständige Sprachen sind, sondern Teil- oder Subsysteme bestehender Sprachen. Nach Meinung von Hans – Rüdiger Fluck heißt es nicht, dass die Fachsprachen eine eigene Grammatik besitzen, sondern dass sie bestimmte in der Gemeinsprache vorgegebene Mittel bevorzugen und in spezieller Bedeutung verwenden [2, S.12].

Jede zusammenhängende sprachliche Äußerung kann einer bestimmten natürlichen Sprache zugewiesen werden, auch wenn in einem solchen Text Elemente wie Formeln, Zeichen und Symbole enthalten sind. Die wissenschaftlichen Fachsprachen haben sich nicht nur historisch durch den Prozess der fortschreitenden (fachlichen und) sprachlichen Differenzierung auf der Grundlage der Alltagssprache entwickelt, sie bedürfen zu ihrer Definition und Explikation letztlich auch wieder der Alltagssprache als der letzten Metasprache. Besonders am Beispiel von Termini lässt sich zeigen, dass die sie definierenden Ausdrücke entweder alltagssprachliche Ausdrücke sind oder auf solche zurückgeführt werden können.

Der in fachbezogener Kommunikation gebräuchliche Wortschatz lässt sich in folgende Gruppe untergliedern: 1) Lexeme, die auch in der Gemeinsprache (in gleicher Bedeutung) verwendet werden; 2) Lexeme, die auch im alltäglichen Sprachgebrauch geläufig sind; 3) Lexeme, die in

fachbezogener Kommunikation wesentlich häufiger vorkommen als in der Alltagssprache; 4) Lexeme, die zwar aus der Gemeinsprache bekannt sind, in fachbezogener Kommunikation jedoch meist in abweichender oder eingeschränkter Bedeutung vorkommen; 5) Lexeme, die (fast) ausschließlich in fachbezogener Kommunikation gebräuchlich sind [3, S. 178-197].

Die Kenntnis von Lexemen hoher Frequenz bzw. großer Streuungsbreite mag die rezeptiven sprachlichen Fertigkeiten von Belang sein. Wenn jedoch Wert auf die Förderung der produktiven Fertigkeiten des Sprechens gelegt wird, sind vor allem qualitative Kriterien heranzuziehen.

Der in der Gruppe 2 enthaltene Wortschatz dürfte im Wesentlichen aus dem allgemeinen Deutschunterricht bekannt sein.

Der in der Gruppe 3 mögen zwar im Unterricht in verschiedenen Sachtexten bereits vorgekommen sein, müssen aber semantisiert werden und ihre kontextgerechte Verwendung finden.

Das trifft in besonderem Maße auch auf die Wörter der Gruppe 4 zu. Sie werden bei der Textlektüre oft übersehen, weil die Aufmerksamkeit meist auf die unbekannten Wörter gerichtet ist.

Bei Rückfragen stellt man oft fest, dass die abweichende, fachspezifische Bedeutung den Studierenden unbekannt ist. Vielfach handelt es sich um Fachtermini, die im fachsprachlichen Kontext genau definiert sind. Ohne genaue Kenntnis dieser Wortdefinitionen können Fachtexte inhaltlich nur unvollständig erschlossen werden.

Auch Lexeme der Gruppe 5 bieten gewisse Schwierigkeiten. Zwar findet sich hier eine große Zahl von Internationalismen, aber es gibt auch zahlreiche Bezeichnungen, die keine äußere Ähnlichkeit mit ihren deutschen Entsprechungen aufweisen.

Der Wortschatz wird nicht isoliert, d.h. ohne situative Einbettung in einen Fachtext, erarbeitet. Wie alle Vokabeln lassen sich auch Fachtermini leicht semantisieren und effektiver einüben, wenn sie in einen größeren Textzusammenhang eingebunden sind.

In den Mittelpunkt der Wortschatzarbeit wird außer fachspezifischen Termini auch eine andere Gruppe von Wörtern gestellt: Wörter, die Sachverhalte, Vorgänge, Handlungsweisen, Verfahren usw. bezeichnen, die in der gesamten Fachkommunikation gebräuchlich sind, also einen viel weiteren Anwendungsbereich haben als reine Fachwörter. Sie gehören zumeist den Gruppen 3 und 4 an.

Innerhalb dieser Gruppe kommt den Verben eine besondere Bedeutung zu. Zwar sind in der Fachkombination die Substantive die Informationsträger, doch erst die Verben verbinden diese zu einer syntaktisch-semantischen Struktur und ermöglichen so erst eine sinnvolle Aussage.

Den Studierenden wird dieses bewusst, wenn sie bemerken, dass Fachsprachen nicht als fachsprachlich selbständiges System neben der Gemeinsprache stehen, sondern sich bei aller Differenzierung, Spezialisierung, Erweiterung oder Restriktion auf das grammatische Gerüst und die lexikalische Basis der Gemeinsprache stützen. Die Fachsprache schließt auch allgemeinsprachliche Ausdrucksmittel mit ein, die bei der fachsprachigen Verständigung notwendig sind.

Die stofflichen Inhalte in der fachbezogenen Ausbildung stehen in enger Beziehung zu dem konkreten Profil des jeweiligen Studienganges. Die Studierenden bringen ein nicht geringes Maß an fachlicher und damit zugleich fachsprachlicher Kompetenz in ihrer Muttersprache mit. Durch Auswahl von Texten mit fachübergreifender fachbezogener und speziell-fachlicher Thematik werden die Studierenden in die Vielfalt und Besonderheiten von Textsorten der Fachgebiete eingeführt, da sie einerseits den fachlich-wissenschaftlichen Sprachgebrauch in der Fremdsprache adäquat widerspiegeln und andererseits die fachlichen Inhalte korrekt darstellen.

Die Studierenden sollen befähigt werden, die Information aus Lesetexten zu entnehmen, Originalfachtexte übersetzen zu können, sich zu ausgewählten Themen und in ausgewählten Situation monologisch und dialogisch in der Fremdsprache zu äußern. Vertiefte Kenntnisse in der fremdsprachigen Terminologie werden mit zunehmendem Fachlichkeitsgrad der zur behandelnden Texte erreicht. Lesen und Übersetzen werden grundsätzlich an Originaltexten aus Monographien, Rezensionen, Anleitungen, Gesetzeswerken, Referaten, Prospekten u.a.m. entwickelt. Von den Lehrkräften werden auch individuell fachorientierte Textsammlungen oder einzelne Texte zusammengetragen, die den lernerspezifischen Bedürfnissen und Fertigkeiten entsprechen.

Im Verlaufe des fachbezogenen Sprachunterrichts soll sich durch ständige Abforderung von Verstehens- und Äußerungsleistungen zu unbekannten authentischen schriftlichen und mündlichen Texten eine umfassende fremdsprachige Kompetenz entwickeln.

Beim Übersetzen wird die Fähigkeit zum sorgfältigen Erschließen fremdsprachiger Texte unter Betrachtung der inhaltlichen Adäquatheit und sprachlichen Korrektheit vorausgesetzt.

Außerdem gehört zu den Voraussetzungen eine solche Sprechfertigkeit, die normale Unterrichtsgespräche möglich macht sowie Fähigkeiten im monologischen Sprechen und Verstehen fremdsprachiger Monologe. Hierbei geht es sowohl um die Fähigkeit des globalen Verstehens von Texten als auch um selektierendes und detailliertes Erfassen des Inhalts.

Im Bereich des Schreibens werden als Vorleistungen im richtigen Gebrauch des Deutschen in Mittellagen vorwiegend auf der Grundlage vorgegebener Sachverhalte erwartet.

LITERATUR

1. Rehbein, J. (Hrsg.). Interkulturelle Kommunikation / J. Rehbein. – Tübingen, 1985.
2. Fluck, H.-R. Fachsprachen / H.-R. Fluck. – München, 1976.
3. Sieger G. Zur Wortschatzauswahl im fachbezogenen Fremdsprachenunterricht. / G. Sieger. In: Favrot B. (Hrsg.) Mobilität-Integration-Qualifikation: studien- und berufsbezogene Sprachausbildung an Hochschulen. Dokumentation der 17. – Arbeitstagung, 1992. AKS-Verlag Bochum.

*Зубовская Н.К., Смирнова Н.М., Ковган И.И.
Белорусский государственный университет, Минск*

DIE BESONDERE BEDEUTUNG DER NEUEN TECHNOLOGIEN FÜR DAS LERNEN AUßERHALB DES DEUTSCHSPRACHIGEN RAUMS

Für die Bürger des 21. Jahrhunderts wird es die selbstverständlichste Sache der Welt sein, mit der Technik des Computers komfortabel zu leben. Die Vision von heute, wird zur Realsituation von morgen werden; der individuelle Lerner wird seinen fremdsprachlichen Lernweg und die Lehrmittel, die er dazu benötigt, selbst bestimmen und aus einer Vielzahl von Möglichkeiten gezielt auswählen können. In einem solchen Umfeld kann Fremdsprachenunterricht nicht mehr in Anlehnung an Lehrbücher oder Lehrwerke erteilt werden. Er wird sich an Sachinhalten orientieren, die das sprachlich Fremde in inhaltlichen Zusammenhängen präsentieren, die der Lerner kennt, die ihn interessieren oder die ihn persönlich angehen. Anders ausgedrückt: Fremdsprachenunterricht wird zum Zweitsprachenunterricht. Der Erwerb einer fremden Sprache tritt an die Stelle des Lernens einer Fremdsprache. Der Alltag der Lernenden wird zum natürlichen fremdsprachlichen Lernfeld. Damit wird eine uneingeschränkte, didaktisch nicht mehr bewusst gesteuerte Authentizität zum Leitprinzip effektiven Unterricht.

Die Internationalisierung des Medienangebots und der Sehgewohnheiten durch die Unterhaltungsindustrie in Verbindung mit sprachgrenzüberschreitendem Zugang durch Satellitenfernsehen können über die schon immer vorhandenen Druck- und Radiokontakte hinaus in stärkerer und durch die zusätzliche visuelle Komponente auch qualitativ anderer Weise zu Kontakten mit der Fremdsprache führen, die aus einem Sehinteresse erwachsen, für das die damit verbundene Sprachwahl zweitrangig ist. So

kann z.B. ein deutschsprachiges Satellitenprogramm gerade ein Sportturnier senden, das keiner der eigensprachlichen Sender abdeckt. In diesem Fall würde man die Fremdsprache quasi nebenbei >mitnehmen<, durch ein inhaltliches Sehinteresse motiviert, und nicht, weil man meint, man müsse etwas in der Zielsprache hören oder sehen oder über die fremde Kultur erfahren. Diese Möglichkeiten werden sich mit der Weiterentwicklung der technischen Seite des Fernsehens im Zusammenhang mit der generellen Ortsunabhängigkeit von Kommunikation vervielfältigen:

Die neuen Kommunikations- und Bildmedien erzeugen eine nicht abreißende globale Zirkulation von Zeichen und Symbolen, von Daten und Informationen, an unterschiedlichen Orten der Welt werden beliebige Ausschnitte von Wirklichkeit elektronisch verzeichnet und verschlüsselt, um an anderen Orten tendenziell zeitgleich wieder entschlüsselt zu werden: was über die Monitore vermittelt in unseren Köpfen entsteht, ist ein hochgradig vermitteltes Bild von Wirklichkeit, das uns längst einen neuen Realitätszugang verschafft hat: eine neue Wahrnehmung von Wirklichkeit, gerade auch der fremden Wirklichkeit, und zwar entlastet von der Nötigung, physisch am Ereignisort anwesend sein zu müssen.

Diese neue Medienrealität zeichnet sich durch die tendenziell vollständige audiovisuelle Rekonstitution von Wirklichkeiten aus, durch die tendenzielle Gleichzeitigkeit von fernem Ereignis und nahem Ereignisbild, die Auflösung der räumlichen Distanzen zum fremden Körper und zur fremden Kultur, durch die mit den simulierten Nahverhältnissen verbundenen Grenzverwischungen und die mit der Gleichzeitigkeit und Echtzeit verbundene Beschleunigung der Datenvernetzung. Unabhängig davon, ob einem bei diesem Bild der neuen Medienwelt graust oder ob es zu Hoffnungen Anlass gibt, ob man glaubt, dass mit der medialen Nähe nur das Oberflächlichste, Unverbundenste, die Welt des Menschen stärker Partikularisierende gefördert wird oder dass dadurch ein Verstehen von Unterschieden ermöglicht wird, muss man für das Fremdsprachenlernen außerhalb des zielsprachigen Raums festhalten, dass die neuen Medien für eine Erweiterung des nicht-institutionalisierten Umgangs mit der fremden Sprache sorgen, der dem in der Inlandssituation nahekommen könnte und dass im institutionalisierten Lernen deshalb auf diese für die Auslandssituation bisher untypische Art des natürlichen Umgangs mit der Zielsprache im eigenen Land vorbereitet werden muss.

Durch die neuen Technologien wird außerhalb des deutschsprachigen Raums eine neue Ebene von unmittelbarem Kontakt mit der deutschen Sprache möglich. Aber auch im interaktiven Bereich steigern sich die Möglichkeiten direkten Kontaktes. Zusätzlich zum schon länger vorhandenen Telefon stellt die Überwindung des Raums per Fax oder E-Mail nicht nur

einfach eine technologische Verbesserung der altbekannten Briefe oder Kassetten, die Fremdsprachenlerner schon immer ausgetauscht haben, dar; die Unmittelbarkeit der Interaktion mit einem deutschsprachigen Kommunikationspartner ist zumindest bei den heute vorherrschenden Wahrnehmungsstrukturen die Voraussetzung dafür, dass diese als reale Kommunikation empfunden wird, die über größere Entfernungen stattfindet.

Video, Sprachlehrfilme, Satellitenfernsehen präsentieren die Fremdsprache nicht nur in Schrift und Ton, sondern auch mit dem den Kontext liefernden sich bewegenden Bildern. Die Lehrende verwenden häufig noch eine Nachrichtensendung, ein Jugendmagazin, usw. im Unterricht einfach als Diskussionsanlaß und Präsentieren sie mit einfachen Verstehensfragen.

Computer gibt es im Kontext des institutionell gesteuerten Lernens als fortgeschrittene Schreibmaschine für Lehrende und Lernende als Werkzeug für Lehrer zum Neuschreiben von Übungen und Texten, als Hilfsmittel für empirische Forschung wie z.B. in der Lehrmaterialanalyse oder als Steuergerät in Kombination mit anderen Medien. Vor allem aber gibt es ihn als Lern- und Lehrmittel, das im Vergleich zu den meisten Lehrenden recht geduldig ist, das motivierend wirkt, das zur Individualisierung des Unterrichts beitragen kann durch individualisierte Rückmeldungen über Leistungen und durch spezielle Übungen und Erklärungen, und das auf Tastendruck schnell Zusatzinformationen geben kann. Ein Computer, der ein Wörterbuch, eine Grammatik und landeskundlich-enzyklopädisches Wissen gespeichert hat, kann zur wichtigsten Informationsquelle neben dem Lehrer werden.

Eine offensichtliche Erweiterung vorhandener unterrichtlicher Möglichkeiten geschieht durch den Einsatz von Computern für individualisierte Übungen, bei denen bestimmte grammatische Elemente eingeübt werden sollen.

Auch wird, vor allem im Anfängerbereich, die Arbeit mit Computern noch stärker in komplexe Lern- und Lehrprogramme integriert werden müssen, sei es zur Individualisierung der Arbeit (intensiveres Üben, Aufholen von individuellen Schwachstellen, Arbeit an unterschiedlichen Aspekten bei nichthomogenen Lernergruppen, Arbeit an verschiedenartigen Verstehensstrategien bei verschiedenen Lernzielen), sei es zur Differenzierung von Lehrwerken.

Computer sind nicht nur schnelle Rechner sondern auch nimmermüde Spielpartner, die mit weit verzweigten Abenteuerspielen manch einen viele Stunden mit voller Konzentration vor dem Gerät sitzen lassen. Über den nützlichen Computer als Schreib Anlass, Grammatikübungs- oder Textverständnishelfer hinaus, der schneller, umfassender, motivierender und

individualisierter Spracharbeit initiieren kann als z.B. die entsprechenden gedruckten Übungen oder Schreibanlässe, der aber im Prinzip eine andere, und wenn gut gemacht, manchmal bessere Variante von etwas schon Vorhandenem darstellt. Der Computer ermöglicht für das Fremdsprachlernen außerhalb des zielsprachigen Raums in Verbindung mit Videomaterial eine qualitativ neue Dimension.

Darüberhinaus ermöglichen die neuen Medien auch Änderungen im Bereich des gesteuerten Lernens. Das geschieht allerdings nur, wenn E-mail, Satellitenfernsehen, interaktives Video oder Zweikanalfernsehen, Computer nicht als exotische Fremdkörper neben dem normalen Unterricht stehen bleiben.

ЧАСТЬ 5

ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ В ИССЛЕДОВАНИИ И ПРЕПОДАВАНИИ ЯЗЫКОВ

Супринович О.Е.

Белорусский государственный университет, Минск

ЗАИМСТВОВАННЫЕ ЛЕКСИЧЕСКИЕ ПАРАЛЛЕЛИ В БЕЛОРУССКОМ И НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКАХ

Заимствование является одним из важнейших факторов развития языка. Заимствование – элемент чужого языка (слово, морфема, синтаксическая конструкция и т. п.), перенесенный из одного языка в другой в результате контактов языковых, а также сам процесс перехода элементов одного языка в другой [5, с. 158]. Заимствованная лексика отражает факты этнических контактов, социальных, экономических и культурных связей между языковыми коллективами. Заимствования бывают прямыми и опосредованными. Так, в немецком языке широко представлены прямые заимствования из французского, латинского, греческого и английского языков. В белорусском языке основная часть заимствований русского, польского, реже немецкого происхождения. Прямые заимствования из европейских языков в белорусском языке встречаются значительно реже, чем в немецком языке. В большинстве случаев имеют место косвенные заимствования через язык-посредник, для белорусского языка – это русский или польский языки.

К заимствованным лексическим параллелям в белорусском и немецком языках относятся интернационализмы, заимствования из третьего языка, образования от латинских и греческих корней, экзотизмы, германизмы (в белорусском языке). В настоящей статье мы ставим целью рассмотреть заимствования из третьего языка, образования от латинских и греческих корней, экзотизмы, которым свойственны некоторые расхождения в семантике, функциональные и коннотативные отличия. Особенность этих слов состоит в том, что по своей внешней форме они очень похожи на интернационализмы и тем самым способны вводить в заблуждение, поскольку таковыми на самом деле не являются.

Так, например, бел. *адмірал* и нем. *Admiral* обнаруживают одно общее значение ‘высшее воинское звание командного состава военно-морских сил, а также лицо, имеющее такое звание’. Нем. *Admiral* также

употребляется в значениях: 1. ‘бабочка «Адмирал» (зоол.)’, 2. ‘теплый напиток из красного вина, яиц, сахара и пряностей (кул.)’. Процесс заимствования данной лексемы в белорусском и немецком языках проходил следующим образом, ср.: бел. *адмірал* < рус. *адмирал* < шведск. *Amiral* < ст.-франц. *a(d)miral* < араб. *emir al bahr* ‘владыка моря’) [2, с. 87] – нем. *Admiral* < франц. *amiral* < ст.-франц. *admiral* < араб. *amir (ar-rahl)* ‘главнокомандующий, эмир’ [6, с. 80]. Очевидно, что источником лексемы *адмірал* / *Admiral* является араб. *emir al bahr* / *amir (ar-rahl)*, которое было заимствовано первоначально во французский язык, где подверглось фонетической и орфографической адаптации в языке-реципиенте. Уже в новом облике эта лексема получила распространение в других европейских языках. В белорусский язык слово *адмірал* пришло из русского языка, в который было заимствовано, в свою очередь, из шведского языка в одном значении. В немецком языке лексема *Admiral* получила новое семантическое развитие.

Бывают случаи, когда из одной лексемы развиваются два совершенно противоположных по значению слова. Так, в частности, от латинского многозначного слова *torquere* ‘терзать, мучить; вить, крутить’ образовались лексемы *мопм* (в белорусском языке) и *Tort*, *Torte* (в немецком языке). Процесс заимствования вышеупомянутых лексем происходил в белорусском и немецком языках через посредничество итальянского (лексемы *мопм*, *Torte*) и французского (лексема *Tort*) языков, см.: бел. *мопм* ‘кондитерское изделие из сдобного теста с кремом, фруктами и т. д.’ < нем. *Torte* < ит. *torto* ‘торт’ < позд.-лат. *tōrta* ‘вид круглого, плоского хлеба’ < лат. *torquēre* ‘вить, крутить, вертеть’ [4, с. 311] – нем. *Tort* ‘обида, огорчение’ < франц. *tort* ‘несправедливость, ущерб’ < позд.-лат. *tortum* < лат. *tortus* ‘извилистый’ < лат. *torquere* ‘терзать, мучить’, нем. *Torte* 1. ‘торт’, 2. ‘девочка, девственница (молодежный жаргон, уст.)’ < ит. *torta* < позд.-лат. *torta* ‘круглый хлеб’ [6, с. 1543]. В процессе заимствования лексемы *мопм*, *Tort*, *Torte* подверглись фонетической, орфографической и морфологической адаптации в языках-реципиентах. Кроме того, немецкая лексема *Torte* приобрела дополнительные стилистические коннотации, не свойственные ее белорусскому аналогу.

В некоторых случаях значение слова при заимствовании сдвигается и приобретает культурно-специфическую окраску. Так, например, в белорусском языке слово *ветэран* асоциируется, в первую очередь, с ветераном войны, что нетипично для немецкого языка. Лексемам *ветэран* / *Veteran* свойственны не только семантические различия, но и то, каким образом происходил процесс заимствования (опосредованное заимствование – для белорусского языка, прямое – для

немецкого), см.: бел. *ветэран* 1. ‘престарелый, бывалый воин’, 2. ‘старый, заслуженный работник, деятель в какой-л. области’ < рус. *ветеран* < франц. *veteran* < лат. *veteranus* < *vetus, veteris* ‘старый’ [3, с. 108] – нем. *Veteran* 1. ‘старый работник; ветеран; «старый вояка», 2. ‘автоветеран; старая модель (автомобиля, парохода, самолета и т.п.)’ < лат. *veteranus* < лат. *vetus* ‘старый’ [6, с. 1677].

Любопытно было сопоставить семантическое развитие слов *вінегрэт* / *Vinaigrette*. Являющиеся заимствованиями из французского языка (в немецком языке – прямое заимствование, в белорусском – заимствование через посредничество польского языка), эти лексемы демонстрируют разное содержание. Примечательно, что в немецком языке лексема *Vinaigrette* сохранилась в той первоначальной форме (внешней и внутренней), в которой она была заимствована из французского языка. В белорусском языке, напротив, при заимствовании произошел не только семантический сдвиг, но и возникло совершенно новое значение. Кроме того, слово было адаптировано в соответствии с правилами фонетической, орфографической и морфологической систем белорусского языка, см.: бел. *вінегрэт* 1. ‘холодное блюдо, приготовленное из мелко нарезанных кусочков овощей, мяса или рыбы, яиц с соусом, растительным маслом и уксусом’, 2. ‘смесь разнообразных мыслей и понятий (*непен.*)’ < польск. *winegret* < франц. *vinaigrette* ‘соус из уксуса, растительного масла и соли’ [3, с. 108] – нем. *Vinaigrette* ‘соус из уксуса, масла, горчицы и различных приправ’ < франц. *vinaigrette* < *vinaigre* ‘(винный) уксус’ [6, с. 1680].

Случается, что семантические сдвиги в значении слов затрагивают и такую категорию слов как экзотизмы. Казалось бы, всем известное слово *банан* / *Banan* не должно вызывать сомнений относительно его семантики. Однако, в немецком языке наряду с основным его значением – ‘приятный на вкус продолговатый фрукт жёлтого цвета’ – имеет место и другое значение, см.: бел. *банан* ‘пальмообразное тропическое растение, а также сладкий мучнистый плод этого растения’ < рус. *банан* < франц. *banane* < язык баконго *banam* [2, с. 301] – нем. *Banane* 1. ‘приятный на вкус продолговатый фрукт жёлтого цвета; является плодом древовидного тропического кустарника’ (< португ. *banana* < зап.-африк.), 2. ‘вертолет с двумя роторами (разг., шут.) (происхождение по аналогии с формой банана)’ [6, с. 205].

Исходя из этимологии этой лексемы, видно, что она возникла в одном из западно-африканских языков (по версии этимологического словаря белорусского языка – в языке баконго) и при посредничестве португальского языка попала в немецкий язык. Вероятно, позже,

в процессе семантического развития этого слова возникло новое стилистически окрашенное значение, которое мы можем наблюдать в настоящий момент в немецком языке. В белорусский язык это слово было заимствовано через французский и русский языки-посредники.

Среди причин появления подобных квазипараллелей следует назвать независимое развитие языков, параллельное заимствование (когда слова двух разных языков заимствуются из одного языка в разных значениях), изменение значения слова при заимствовании (часто слова заимствуются в своем неосновном или суженном значении). Кроме того, разные значения или разные оттенки значения квазипараллелей могут быть результатом индивидуального семантического развития одного и того же корня (чаще греческого или латинского происхождения) в каждом из сопоставляемых языков.

В заключении хочется отметить, что заимствованная лексика несомненно представляет широкое поле для исследований в области сопоставительной лингвистики. Этимология заимствованных слов позволяет увидеть, как происходил процесс заимствования, проследить семантическое развитие слов, понять причины появления новых и утраты старых значений слов. Изучение заимствованных лексических параллелей имеет важное практическое значение в переводоведческой практике, при составлении словарей ложных друзей переводчика, в теории межкультурной коммуникации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Тлумачальны слоўнік беларускай літаратурнай мовы: больш за 65 000 слоў / пад рэд. М.Р. Суднікі, М.Н. Крыўко. – 2-е выд. – Мінск.: Беларус. энцыкл., 1999. – 784 с.
2. Этымалагічны слоўнік беларускай мовы, т. 1 А-Б / [В.У. Мартынаў, А.Я. Супрун, Г.А. Цыхун; Рэд. В.У. Мартынаў]. – Мн.: Навука і тэхніка, 1978. – 440 с.
3. Этымалагічны слоўнік беларускай мовы, т. 2 В / [І.І. Лучыц-Федарэц, Г.А. Цыхун; Рэд. В.У. Мартынаў]. – Мн.: Навука і тэхніка, 1978. – 344 с.
4. Этымалагічны слоўнік беларускай мовы, т.13 С-Т / [М.Я. Абрагімовіч, І.І. Лучыц-Федарэц, Р.М. Малько, Г.А. Цыхун; Рэд. Т.А. Гарбачэўская]. – Мн.: Беларуская навука, 2010. – 351 с.
5. Языкознание: большой энцикл. сл. / гл. ред. В.Н. Ярцева [и др.]. – М. : Большая Рос. энцикл, 1998. – 507 с.
6. Duden Deutsches Universalwörterbuch / Dudenredaktion unter Leitung von Günther Drosdowski. – 2., völlig neu bearb. u. stark. erw. Aufl. – Dudenverl., 1989. – 1816 s.

СТАДИЯ ПОИСКА ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРИЗНАКА ОБЪЕКТА В ГЕОГРАФИЧЕСКИХ СОБСТВЕННЫХ ИМЕНАХ КАК ПОСЛЕДНИЙ ЭТАП ЕСТЕСТВЕННОЙ ТОПОНИМНОЙ НОМИНАЦИИ (на материале имен Беларуси и США)

Ономасиологический вектор исследования, уже традиционный для топонимии, понимается нами не только как создание сетки семантических моделей (это классическое изучение семантико-этимологических свойств имен), но и как определение типов отношений, существующих между категориальными характеристиками классификатора и дифференциатора топонима (использование идей Я. Розвадовского о явной и скрытой двукомпонентности знака и М. Докулила о тема-рематических свойствах имен нарицательных по отношению к именам собственным) [7; 12].

В данном докладе мы с ономасиологических позиций рассмотрим особенности имен с вторичным дифференцирующим атрибутом. Их количество традиционно невелико в топонимии (обычно до 3–5% [9, с. 217–221], однако может составлять до 15% среди названий рек), но они, как и другие имена, выполняют индивидуализирующую функцию и являются неотъемлемой частью единой топорисистемы определенной территории. Материалом исследования являются наименования топообъектов Беларуси и США, взятые из энциклопедий и кадастровых планов объектов Беларуси [1; 2; 5; 6], а также электронной информационной системы географических имен службы геологической разведки Соединённых Штатов Америки [8]. Общее число проанализированных единиц составляет более 20000 единиц.

Логика топонимной номинации состоит в наделении родового или видового имени объекта (субстантивного элемента типа *река*, *озеро*, *болото*) индивидуализирующим признаком [4, с. 72]. Идеальный образ топонима представлен такими именами, которые включают в свой состав как субстантивный, так и признаковый элементы (бел. *Вялікае возера*, *Каменка* и т. д.). Выделенные полужирным шрифтом части наименования (как правило, это топоформанты) непосредственно или опосредованно представляют собой указание на род или вид объекта, а топоосновы (не выделенные в примерах части) указывают на некоторую характерную черту объекта номинации. Так, в имени болота *Alligator Swamp* субстантивный компонент со значением ‘болото’ (имя указывает на объект) индивидуализируется через название животного,

обитающего в данной местности. Стадия поиска различительных признаков – центральная для большинства топонимов. Об этом говорит как наибольшее количество имен, в которых эксплицитно отмечаются различные признаки объекта, так и специфика топонимной номинации, направленная на конкретизацию общих понятий. Название объекта, образованное на этой стадии, является типичным представителем топонима, его «средним классом». Это такое преобразование значения единицы, при котором исходное родовое понятие (субстанции) конкретизируется отношением к другому понятию (признаковость) [7, с. 102]: бел. *крывы* > *Крываль*; амер. *Bear Rock* > *Bear Rock Swamp*. Сохраняя предложенную М. Докулилом терминологию, назовем категорию, активируемую в подобном акте номинации, мутацией.

Дополнительные признаки оказываются востребованными номинаторами только в случаях, когда возникает необходимость различить несколько объектов с одинаковыми именами, расположенных недалеко друг от друга: англ. *Alligator Swamp* > *Big Alligator Swamp*. Хотя задача топонимного знака остается той же (дифференциация объектов), условия и результаты номинативной деятельности оказываются принципиально иными [3, сс. 62–63]. С формальной точки зрения производящая база данного примера поликомпонентна (*Alligator Swamp*), т.к. содержит 2 раздельнооформленные единицы, но по отношению к названию *Big Alligator Swamp* она представляет собой неделимый знак, т.к. он уже зафиксирован как особый компонент реальности (тема). Если в названии *Alligator Swamp* роль дифференциатора играет название животного, то в топониме *Big Alligator Swamp* эту роль играет признак размера, но размера относительного, существующего в связке с еще одним (или более) топонимом. Отличие названий, образованных на стадии поиска дополнительных признаков, от группы, описанной в предыдущем абзаце, состоит в том, что в них фиксируется «неодносторонняя семантика»: бел. *Вуглацкае* ‘болото, расположенное у болота *Вуглама*’; ср. *Вялікае Воўчае* ‘болото, которое находится у болота *Воўчае* и отличается / отличалось от него большим размером’. Ономаσιологическая категория модификации, которая при этом активируется, существенно не изменяет исходного понятия, а только прибавляет к нему дополнительный признак [7, с. 102].

Дифференцирующие признаки используются с учетом особенностей местности: *devil('s) swamp* > *Devil(s) Swamp* > *Devils Hopyard Swamp* (в штате Коннектикут) либо *Devils Old Field Swamp* (во Флориде) либо *Big Devils Swamp* (в Мичигане). Характерная деталь: только на этой стадии подключается признак количественный: англ. *Number Thirty-two*

Swamp, бел. *Чырвоны Вугал 1*. На предыдущей стадии признаки, отмечаемые в топоосновах, соотносились с качественными, относительными и притяжательными свойствами [10, с. 128].

Прежде чем получить вторичный дифференцирующий атрибут, имена могут некоторое время дублировать друг друга: например, имя *Cedar Swamp*, частое в топонимии США, в одном только штате Коннектикут может располагаться двойками (в округе Нью-Лондон), тройками (Миддлсекс, Нью-Хейвен, Толланд) и четверками (Уиндхем). Однако затем они вырабатывают систему разграничителей: *Acushnet Cedar Swamp*, *Bolton Cedar Swamp*, *Pocasset Cedar Swamp* (штат Массачусетс).

Вероятность появления самостоятельного определяющего элемента в структуре наименования зависит также от природы объекта [11, с. 164]. По нашим подсчетам, в названиях рек штата Вашингтон представленность названий, образованных на стадии поиска дополнительного признака, составляет 13 %. В этом отражаются природные особенности речных систем, имеющих главную реку и притоки. В то же время в данном штате нами не обнаружено ни одного имени болота, водопада или изгиба русла реки со вторичными атрибутами в своем составе.

Среди вторичных признаков, как правило, выделяются четыре группы (полу жирным шрифтом выделены вторичные дифференцирующие элементы):

1) качественные: амер. *Little Bluff Swamp*, *White Shoal Marsh*, *Berry Heath*, etc., бел. *Большое Нязнава*, *Гарэлая Каменка*, *Жадна Мохаве*, *Сухое Галае*, *Чырвон Інуць* и др.;

2) относительные: амер. *Lower Hathan Bog*, *Juniper Knee Bog*, *Friendship Cranberry Bogs*, бел. *Малое-Ніжняе*, *Мох Дальняя Васілеўшчына*, *Вялікае Укрузскае*, *У Гары Вялікі Мох*;

3) притяжательные: амер. *Baldwin Luther Swamp*, *Jones Big Swamp*, бел. ;

4) количественные: амер. *Green Timber Reservoir Number Four*, *Dry Lake Number One*, бел. *Брускае 2*, *Балонне 3*.

Таким образом, стадия поиска дополнительных признаков объекта наступает при актуализации ономастологической категории модификации и осуществляется при помощи признаков, соотносимых с разрядами прилагательного, а также посредством признака количества. Уже имеющийся в структуре имени дифференциатор уточняется новым. Появлению вторичных признаков в названиях объектов способствует наличие рядом с номинируемым болотом других объектов с тем же именем. Количество их в топосистеме, как правило,

не превышает 3–5% и во многом зависит от вида объектов, подвергаемых номинации. Получение болотом имени происходит с учетом информации об особенностях ландшафта территории.

ЛИТЕРАТУРА

1. Блакітная кніга Беларусі. (Водныя аб'екты Беларусі): Энцыкл. / Беларус.энцыкл.імя П.Броўкі; рэдкал.: Н.А.Дзісько, М.М.Курловіч, Я.В.Малашэвіч і інш.; Маст.В.Г.Загародні. – Мн. : БелЭН, 1994. – 415 с.
2. Кадастровый справочник. Торфяной фонд Белорусской ССР. По состоянию разведанности на 1 января 1978 г. – Минск, 1979 (по каждой из областей).
3. Копач, О.И. Ориентационная функция топонимного знака и ее дифференциация / О.И. Копач // Нацыянальная мова і нацыянальная культура: аспекты ўзаемадзеяння: навуковы зборнік да 60-годдзя П.А.Міхайлава / адк. рэд. Д.В.Дзятко. – Мінск: “Права і эканоміка”, 2010. – С. 60–64.
4. Копач, О.И. Сознание, познание и топонимная номинация / О.И.Копач // Межкультурная коммуникация: теория и практика: материалы междунар. науч. конф. Минск, 18–19 октября 2007 г. / редкол.: Е. Г. Задворная (отв. ред.) [и др.]. – Минск: МГЛУ, 2007. – С. 70–72.
5. Мікратапанімія Беларусі : матэрыялы / Акадэмія навук Беларускай ССР, Інстытут мовазнаўства імя Я. Коласа; [укладальнікі: Г. У. Арашонкава і інш.; рэдактары: М. В. Бірыла, Ю. Ф. Мацкевіч]. - Мінск : Навука і тэхніка, 1974. - 325, [2] с.
6. Энцыклапедыя прыроды Беларусі: у 5 т. / Рэд. І.П. Шамякін і інш. – Мінск: БелСЭ, 1983. – 5 т.
7. Dokulil, M. Tvoření slov v češtině: v 2 d. / M. Dokulil. – Praha: Nakladatelství ČSAV, 1962. – 1. díl. Teorie odvozování slov. – 219 s.
8. Geographic National Information System // United States Geological Survey [Electronic resource]. – Mode of access: <http://geonames.usgs.gov/apex/f?p=136:1:0>. – Date of access: 12.08.2014.
9. Kopach, Aleh I. Contrasting American and Belarusian Place Names: a Cognitive-Onomasiological Approach (with special interest in the names of swamps) / Aleh I. Kopach. – NY: The Edwin Mellen Press, 2011. – 326 p.
10. Kopach, Aleh I. Onomasiological categories of attribute and substance and their reflection in the grammar of place names / Aleh I. Kopach // Jazykovedné štúdie XXIX. Život medzi apelatívami a propriami. Ed. M.Majtán. – Bratislava: Veda, 2011. – P. 127–132.
11. Kopach, Aleh I. The resource of a communicative-and-functional paradigm in studying place-names / Aleh I. Kopach // Names in daily life. Proceedings of the XXIV ICOS International Congress of Onomastic Sciences (Barcelona, September 5–9, 2011). Annex. – Barcelona: Generalitat de Catalunya; Departament de Cultura, 2014. – P. 159–166 (www.gencat.cat/llengua/BTPL/ICOS2011/cercador.html).
12. Rozwadowski, J.M. Słowotwórstwo i znaczenie wyrazów. Studium nad ich Podstawowymi Prawami (Wortbildung und Wortbedeutung. Heldelberg, 1904) / J.M. Rozwadowski // Wybór pism / J.M. Rozwadowski. – Warszawa, 1960. – T. III. – S. 21–59.

Долгова А.О., Ковган И.И.

Белорусский государственный университет, Минск

ОСОБЕННОСТИ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ С УНИКАЛЬНЫМИ КОМПОНЕНТАМИ (на материале немецких устойчивых оборотов)

Знание иностранного языка предполагает владение такими устойчивыми оборотами, как фразеологизмы (или идиомы). Особый интерес как в языковом, так и в культурологическом аспекте представляют собой фразеологизмы с уникальными компонентами, т.е. с национально-маркированной лексикой.

Во фразеологии существует проблема определения уникальности компонента в составе фразеологизма. В. Фляйшер предлагает следующие подходы:

1. Компонент является уникальным, если он в свободном употреблении считается устаревшим. Например, в выражении *aufpassen wie ein Schiesshund* ‘держать ухо остро, быть на чеку, смотреть в оба’ (БинГр, 484) компонент *Schiesshund* как отдельная лексема уже не принадлежит лексическому составу современного немецкого языка. Исследование этимологии данного слова свидетельствует, что этим словом называли охотничьих собак, которые преследовали подстреленную дичь и приносили ее охотнику. Впоследствии данное слово использовалось в переносном значении в речи студентов как синоним слова «сторож».

2. Компонент является уникальным, если как отдельная лексема он используется только в качестве специального термина. Например, во фразеологизме *j-d hat den Drehwurm* 1. ‘кого-л. мутит, тошнит’; 2. ‘у кого-л. ветер в голове’ (БинГр, 132) никто из носителей языка не ассоциирует слово *Drehwurm* с особым видом ленточного червя, который вызывает болезнь вертячку. В противном случае говорить об уникальности компонента было бы невозможно.

3. При определении статуса уникальности какого-либо компонента иногда необходимо принимать во внимание, являются ли различные значения определенной лексемы полисемантическими или омонимичными, т.е. имеем ли мы дело с одним словом с несколькими значениями или с двумя разными словами. Например, в состав фразеологизма *mit Kind und Kegel* ‘со всей семьей, с чадами и домочадцами; со всем скарбом’ (БинГр, 323) входит слово *Kegel*, которое в современном немецком языке имеет значение «тело, нижняя поверхность которого представляет собой круг, и которое сужается снизу вверх» (LGDF, 536). Кроме этого, слово *Kegel* является старым

названием незаконнорожденного ребенка. Таким образом, если рассматривать данные слова как омонимы, можно говорить об уникальности компонента *Kegel* в составе приведенного выше фразеологизма.

4. Одна из сложностей в определении статуса уникальности компонента заключается в том, что некоторые компоненты (субстантивы) сочетаются не только с одним определенным глаголом, но также и с другими глаголами на основе конкретной структурной модели. Например, субстантив *Irre* сочетается не только с глаголом *gehen*, но также с глаголами *führen* и *locken*: *j-n in die Irre führen (locken)* 1. 'завести кого-л. (не туда куда нужно)'; 2. 'обманывать, вводить в заблуждение кого-л.'; *in die Irre gehen* 1. 'заблудиться'; 2. 'заблуждаться' (БинГр, 306). В таких случаях можно говорить об уникальности компонента *Irre*, так как он используется с ограниченным количеством глаголов, которые семантически мало друг от друга отличаются [7].

Д.О. Добровольский, используя термин «национально-маркированная лексика», относит к уникальным компонентам национально-специфичные реалии, характерные для каждой культуры, т. е. безэквивалентную лексику, национальные имена собственные (онимы) и их производные, устаревшую лексику (историзмы и архаизмы), слова с нестандартной морфологией, а также «факторы осложнения формы» фразеологизма, такие как рифма, аллитерация, ассонанс» [3].

Особый интерес представляет вопрос идиоматичности фразеологизмов с уникальными компонентами. Согласно определению идиоматичности И.А. Мельчука, фразеологизм является идиомой, если хотя бы один из его компонентов употребляется не в своем словарном (узуальном) значении и при этом встречается за пределами оборота: «*остаться с носом* = «остаться ни с чем», где *нос* получает единичный перевод «ничто» только при одновременном наличии слов *остаться* и *с*» [4]. Если уникальный компонент, входящий в состав фразеологизма, не употребляется в речи вне его, то сравнение внутриязыковых значений данного компонента с внеязыковыми невозможно, поэтому утверждение об идиоматичности таких фразеологизмов является спорным.

Н.А. Амосова различает выражения с «единичной сочетаемостью слов»: *armer Schlucker* 'человек, который вызывает сочувствие (в основном из-за бедности)' (LGDF, 843). Субстантив *Schlucker* встречается только в данном выражении, при этом он может заменяться иными словами с похожим значением *armer Hund / Teufel*. Н.А. Амосова

выделяет также группу так называемых некротизмов, т. е. слов, которые больше не используются в современном языке, не являются частью словарного состава языка: например, слово *Schur* в выражении *etwas zum Schur tun*. Как первое выражение, так и второе Н.А. Амосова не считает идиоматичными [1].

В. Фляйшер отмечает, что словообразовательная структура уникальных компонентов различна, что влияет на семантические отношения данных компонентов к лексическим единицам вне фразеологизмов. Такие компоненты, как *Fug (mit Fug und Recht* ‘с полным правом, с полным основанием’ (БинГр, 193)), *verlustig (verlustig gehen* ‘лишаться чего-л., потерять что-л.’ (БинГр, 593)), *ausfindig (ausfindig machen* ‘долго искать и найти кого-л./что-л.’ (LGDF, 93)) имеют в своем составе корневую морфему и другие морфемы, которые встречаются в иных словах вне фразеологизма: *Un-fug* (бесчинство; безобразие; (глупая) выходка, проделка (Мскл, II, 479)), *be-fug-t (zu etw. Befugt sein* ‘иметь право [полномочие], быть уполномоченным на что-л.’ (Мскл, I, 217)); *Verlust* (потеря, утрата, пропаж; убыток; проигрыш (Мскл, II, 521)); *her-aus-find-en* (1. обнаруживать (видеть); выявлять; выискивать; 2. понимать (что-л.), догадываться (о чем-л.) (Мскл, I, 618)). Семантические отношения, в которые вступают данные лексические единицы, свидетельствуют о невысокой степени идиоматичности приведенных выше фразеологизмов с уникальными компонентами. При этом степень идиоматичности фразеологизма с уникальным компонентом выше в том случае, если в языке отсутствуют слова с морфемами, которые входят в состав уникального компонента: *etwas zum Schur tun* ‘сделать в пику кому-л. что-л.’ (БинГр, 501), *abspenstig machen* ‘отбивать [переманивать] кого-л. у кого-л.’ (Мскл, 60) [7].

Таким образом, большинство ученых придерживаются точки зрения, что фразеологические сочетания (в традиционной классификации Виноградова-Шанского те фразеологизмы, в состав которых входит уникальный компонент, который не употребляется за пределами оборота, например, *закадычный друг*) являются неидиоматичными, так как значение одного компонента фразеологизма соответствует словарному значению, значение другого компонента не прослеживается в современном языке, значит, необходимо обращение к культурно-историческим или специальным знаниям, т. е. к этимологии фразеологизма, как, например, в случае с устойчивым сравнением *aufpassen wie ein Schiesshund*: значение уникального компонента *Schiesshund* невозможно определить только с помощью

языковых и семантических отношений между компонентами фразеологизма.

Фразеологизмы с уникальными компонентами – это национально-маркированные фразеологизмы. В качестве уникальных компонентов выступают национально-специфичные реалии, характерные для каждой культуры, т.е. безэквивалентная лексика, национальные имена собственные (они́мы) и их производные, устаревшие лексемы (историзмы и архаизмы), специальные термины. Фразеологизмы с уникальными компонентами и высокой устойчивостью обладают разной степенью идиоматичности. Спорным и перспективным для дальнейшего изучения является вопрос об идиоматичности фразеологизмов с уникальными компонентами.

ЛИТЕРАТУРА

1. Амосова, Н.Н. Основы английской фразеологии / Н.Н. Амосова. – Ленинград: Изд-во Ленингр. ун-та, 1963. – 208 с.
2. Бинович, Л.Э. Немецко-русский фразеологический словарь / Л.Э. Бинович, Н.Н. Гришин; под ред. Г. Малиге-Клаппенбах. – М.: Рус. яз., 1975. – 656 с.
3. Добровольский, Д.О. Национально-культурная специфика во фразеологии (II) / Д.О. Добровольский // Вопросы языкознания. – 1998. – № 6. – С. 48–57.
4. Мельчук, И.А. О терминах «устойчивость» и «идиоматичность» / И.А. Мельчук // Вопросы языкознания. – 1960. – № 4. – С. 73–80.
5. Мскл – Большой немецко-русский словарь: в 2 т. / сост. Е.И. Лепинг [и др.]; под общ. ред. О.И. Москальской. – М.: Рус. яз., 1980. – 2 т. – 1416 с.
6. LGDF – Langenscheidts Grosswörterbuch: Deutsch als Fremdsprache: das neue einsprachige Wörterbuch für Deutschlernende / hrsg. von D. Götz, G. Haensch, H. Wellmann. – Berlin, München, 1993. – 1182 S.
7. Fleischer, W. Phraseologie der deutschen Gegenwartssprache / W.F. leischer. – Leipzig: VEB Bibliographisches Institut, 1982. – 250 S.

Лесовская И.А.

Белорусский государственный университет, Минск

ОСОБЕННОСТИ АНГЛИЙСКОГО ЭССЕ ЭПОХИ РОМАНТИЗМА

Возникший и заслуживший признание еще во времена древних цивилизаций, оформившийся как литературный жанр в эпоху Возрождения, эссе с успехом развивается и совершенствуется на протяжении столетий. С того времени, как Ф. Бэкон создает свои знаменитые пятьдесят восемь эссе («Essays», 1597 – 1625 гг.), жанр становится традиционным для английской литературы.

Эссеистика привлекала писателей на разных этапах развития общества. Объясняется это тем, что, представляя собой достаточно

гибкую прозаическую литературную форму, как по композиционной структуре, так и по тематике, эссе не предполагает всестороннего и исчерпывающего исследования проблемы или неопровержимого ее решения и всегда ориентировано на общение с читателем. К эссе обращались в эпоху Просвещения, используя его как средство влияния на сознание читающей аудитории и с целью распространения просветительских идей. Писатели-романтики довели жанр практически до совершенства, расширив границы его возможностей, дав пространство полету мысли, фантазии, импровизации. Путевые заметки, письма, дневниковые записи, критические статьи, лирические зарисовки вызвали неизменный интерес у читателей. Авторы выносили на суд читателей свое мнение по вопросам философии, истории, религии, искусства, литературы, общественной морали.

С точки зрения образовательной, эссе является не только эффективным средством контроля знаний студентов, обеспечивающим при этом реализацию их творческого потенциала и развитие критического мышления, но также позволяет передать эмоциональное состояние автора. На наш взгляд, именно эссе эпохи Романтизма целесообразно использовать на занятиях в качестве примера при обучении студентов умению выражать свои чувства, душевные переживания, описывать волнующие впечатления.

Эссе романтиков отличаются непринужденностью, они словно обращены к другу. В отличие от просветителей, романтики не проповедуют принятую в обществе манеру поведения, образ мышления, стиль жизни, а значит, исчез нравоучительный и назидательный тон. Эссе все больше приобретает *личностный* характер, давая читателю возможность узнать точку зрения и мнение автора по тому или иному вопросу, становясь средством выражения личности – внутреннего мира, чувств и настроений – самого автора.

В качестве примера мы решили рассмотреть эссе У. Хэзлитта из сборника «Застольные беседы» («Table-Talk – Essays on Men and Manners»). Стоит взглянуть на оглавление и становится понятно, что темы, волновавшие писателей и читателей в те далекие годы, и сейчас вызывают не меньший интерес: «О прошлом и будущем», «Об одержимости одной идеей», «О невежестве ученых», «О тех, кто живет своей жизнью», «Мысль и действие», «Вульгарность и жеманство», «О путешествиях», «О великом и малом», «О простоте слога», «Об изнеженности характера». «Об опасностях умственного превосходства», «О постижении особенностей характера»... Поскольку для студенческой аудитории объем этих литературных произведений достаточно велик, то будет целесообразным выбрать для анализа

отрывок из одного из них. Желательно, чтобы тема соответствовала учебной тематике. Нас привлекли две работы: «О путешествиях» («On Going a Journey») и «О простоте слога» («On familiar style»). В зависимости от цели – либо побудить студентов изложить свои впечатления о поездке, либо сделать акцент на непринужденности повествования – выбор делается в пользу одного из эссе. В первом случае предлагается взять для подробного анализа два первых абзаца, в которых очень хорошо разъясняется, что писать «простым языком» вовсе не означает использовать просторечье или вульгаризмы, но выбирать слова и обороты, которыми пользуется большинство образованных людей в обиходе: «To write a genuine familiar or truly English style is to write as any one would speak in common conversation who had a thorough command and choice of words, or who could discourse with ease, force, and perspicuity, setting aside all pedantic and oratorical flourishes. ... A truly natural or familiar style can never be quaint or vulgar, for this reason, that it is of universal force and applicability, and that quaintness and vulgarity arise out of the immediate connection of certain words with coarse and disagreeable or with confined ideas» [3]. При этом следует обратить внимание студентов не только на лексические стилистические средства (эпитеты, синонимичные повторы и др.), но и на грамматические (параллелизмы, эмфатические конструкции, парантезы). Что касается другого произведения, то здесь как раз его вторая часть заслуживает тщательного анализа: совершенно изумительная лексика, изобилующая метафорами и художественными сравнениями («the short-sightedness or capriciousness of the imagination», «the canvas of the fancy», «an old crazy vessel», «The world ... is not much bigger than a nutshell»; «The confused, busy murmur of the place was like oil and wine poured into my ears»; «The whole is vanished like a shade») [3] раскроет перед студентами невероятное богатство английского литературного языка. Удивительное же смысловое единство повествования покажет виртуозное владение автором языковыми средствами. А предложение «There is hardly anything that shows the short-sightedness or capriciousness of the imagination more than travelling does» вполне можно предложить в качестве темы (заголовка) для студенческой работы.

Итак, помимо таких плюсов, как относительно небольшой объем, непринужденная манера изложения, свободная композиция и конкретность темы, эссе романтиков отличают подчеркнуто субъективное отношение к теме, а также богатство используемых стилистических приемов; что является важным компонентом при обучении студентов умению передать свое эмоциональное состояние

средствами английского языка, а кроме того, помогает воспитать у них литературный вкус и способность видеть и ценить прекрасное.

ЛИТЕРАТУРА

1. Лесовская, И.А. О целесообразности включения в образовательный процесс работ эссеистов-классиков / И.А. Лесовская // Лингвистическая теория и образовательная практика: сб. науч. ст. / Белорус. гос. ун-т; отв. ред. О.И. Уланович. – Минск: Изд. центр БГУ, 2014. – С. 65-71.
2. Pooley, Robert C., Anderson, George K., Farmer, P., Thornton, H. England in Literature / Robert C. Gower, George K. Anderson, P. Farmer, H. Thornton – Glenview: Scott, Foresman and Company, 1968. – 820 p.
3. Table-Talk – Essays on Men and Manners. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://lit.genius.com/William-hazlitt-table-talk-vol-ii-essay-viii-annotated>. – Дата доступа: 28.08.2014.

Шудейко М.Н.

Белорусский государственный университет, Минск

АНАЛИЗ ЛИТЕРАТУРНЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ МАЛОЙ ФОРМЫ КАК ЭЛЕМЕНТ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ (на примере новеллы Г. Джеймса «Поворот винта»)

Новелла является важнейшим из малых повествовательных жанров. Как малый прозаический жанр она берет свое начало еще в эпоху Античности, когда существовали мифологические сказания о первопредках и трикстерах. В эпоху Средневековья популярным жанром становится басня, давшая толчок к развитию предновеллистических фаблю. Также ввиду доминирующей роли церкви во всех областях жизни общества широкое развитие получают т.н. «примеры» (exempla), представлявшие собой притчеобразные рассказы на религиозные темы и сюжеты.

В новеллах эпохи Просвещения, в отличие от Возрождения, резко сокращается число традиционных новеллистических сюжетов, в то время как оригинальные сюжеты стали преобладающими в этом жанре. В новеллах Романтизма зачастую присутствуют мистические, сверхъестественные элементы. Е.М. Мелетинский утверждает, что обращение к фантастике способствует обогащению глубинного уровня новеллы. Первые теоретические осмысления жанровой сущности американской новеллы связаны с именем Эдгара По и обозначенным им главным принципом создания новеллы – стремлением к единому впечатлению. Готическая новелла, или новелла с привидением как особая жанровая разновидность, является результатом своего рода

синтеза жанров новеллы и готического романа. Во второй половине XIX в. эта жанровая разновидность обретает новую черту – более тонкий, психологически и художественно изощренный подход к трактовке классических готических сюжетов. В XX в. происходит интеллектуализация жанра, в результате чего новелла того времени часто обладает антикварной тематикой, придающей ей мистическое звучание [2].

Генри Джеймс был талантливым писателем-экспериментатором и теоретиком литературы, автором сложной психологической прозы, главные темы которой – сопоставление американской и европейской культур, анализ американского национального характера, весьма успешно работал и в жанре готической новеллы. Ярким примером готической новеллы Джеймса является повесть «Поворот винта» (*The Turn of the Screw*, 1898 г.), в которой он возрождает жанр мистического рассказа о привидениях, однако придает ему жуткую психологическую достоверность путем изощренного, многословного и досконального пересказа ощущений рассказчицы [1].

Новелла начинается с повествования о молодой женщине, которая нанимается на работу гувернанткой при двух детях – восьмилетней Флоре и десятилетнем Майлзе. Одним из основных требований опекуна детей является самостоятельное решение гувернанткой всех возникающих проблем, без привлечения и даже информирования его особы. Дети кажутся девушке ангелами во плоти, но лишь до определенного момента. Однажды гувернантка начинает видеть призраки ее предшественницы мисс Джессел и ее предполагаемого любовника – лакея Питера Квинта, не так давно умерших, которые, по словам экономки миссис Гроуз, приложили руку к просвещению детей в области существующего во взрослом мире зла. По собственному же мнению гувернантки, в образе призраков они вернулись, чтобы окончательно развратить умы Флоры и Майлза и забрать их с собой в загробный мир. Она уверена, что ее подопечные тоже видят призраков и просто не говорят ей об этом. Девушка всем сердцем хочет помочь бедным детям освободиться от пагубного влияния восставших мертвецов. Ее «помощь» заканчивается внезапной болезнью Флоры и такой же внезапной смертью Майлза.

«Поворот винта» обладает типичными признаками новеллы. Во-первых, сюжет новеллы представляет собой повествование в повествовании, так как в прологе говорится о рукописи той истории, которая составляет основное содержание новеллы. Во-вторых, новелла предполагает необычное происшествие, а явление призраков детям – происшествие из ряда вон выходящее.

Само название новеллы – «Поворот винта» – имеет символическое значение. Поворот встречается в новелле достаточно часто, причем в связи с наиболее важными происшествиями в сюжете – в основном, при появлении призраков, которые то сидят на лестнице за поворотом, то скрываются из виду, повернув за дом, и т. п. [3].

Для создания таинственной атмосферы в новелле Джеймс использует многочисленные английские эквиваленты слов «ужасный», «страшный», «зловещий» и однокоренные с ними слова [3]. Такая негативная лексика помогает глубже раскрыть чувства персонажей новеллы и создает эффект присутствия.

Характеристика, данная автором персонажам новеллы, играет немаловажную роль в создании атмосферы нагнетающегося ужаса. Дети кажутся ей настоящими ангелами, чьи души чисты, как облака в небе. Однако такое их восприятие также служит созданию эффекта напряженного ожидания.

Неразделимость добра и зла в человеке подчеркивается автором тем фактом, что в момент «раскрытия» гувернанткой связи между Флорой и призраком мисс Джессел девочка перестает казаться ей таким уж ангелочком. Ее уверенность в тайных отношениях девочки с привидением заставляет видеть во Флоре саму мисс Джессел.

На протяжении всей новеллы автор использует прием недосказанности для придания повествованию большей таинственности и загадочности. Данный прием актуализируется при помощи различных средств. Во-первых, это использование автором слов и выражений, подчеркивающих неопределенность и непонятность ситуации. Также недосказанность ощущается в концовке новеллы, поскольку автор не дает читателю разъяснения по поводу того, чем закончилась болезнь Флоры и как отнесся к гувернантке после всего случившегося опекун детей.

Очень важной отличительной чертой новеллы является неоднозначность ее трактовки, как отмечалось в более ранних исследованиях творчества Джеймса – существует как минимум два прочтения новеллы.

Итак, проанализировав новеллу Джеймса «Поворот винта», мы выявили следующие ее отличительные черты: символизм названия, употребление негативно окрашенной лексики, детальные описания персонажей, символику цвета и времени суток, использование приема недосказанности, а также множественность трактовки сюжета.

Анализ данной новеллы дает читателю представление о культуре жизни в США в XIX в. – благовоспитанные дети, гувернантка и домашнее образование, жизнь в изолированном большом доме.

Наряду с описанием видимого благополучия и размеренного течения жизни семьи, автор раскрывает перед нами мир страхов людей, живших в подобных условиях в то время; непонимание между детьми и взрослыми, напряженность отношений и нагнетание страха, приводящего к страданию и несчастью, на фоне внешних атрибутов «счастливого» по-американски существования способствует осознанию неоднозначности общепризнанных утверждений о благоденствии и процветании в американском обществе и приближает нас к пониманию американцев как нации. Именно это и является одной из главных задач культурологического аспекта гуманитарного образования – показать явление всесторонне и достоверно, помочь разобраться в многообразии национального характера. Произведения малой формы особенно удобны для этой цели. Их можно рекомендовать студентам для домашнего чтения, т.к. небольшой размер, скажем, новеллы позволяет довольно скоро удовлетворить интерес читателя в плане содержания: этому способствует немногочисленность персонажей повествования и быстрое развитие событий в произведении.

ЛИТЕРАТУРА

1. Анцыферова О. Ю. Творчество Генри Джеймса: проблема литературной саморефлексии: автореф. дис. ...доктора фил. наук: 10.01.03. / О.Ю. Анцыферова; Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова. – Москва, 2002. – 28 с.
2. Воробьева, Т.А. История поисков определения жанра новеллы: к вопросу о жанровой самостоятельности / Т.А. Воробьева // Актуальные проблемы прикладной лингвистики: сб. науч. ст.: в 2 ч. Ч. 1./ Под ред. А.В. Зубова и др. – Минск: МГЛУ, 2008. – С. 61–65.
3. James, Henry. The Turn of the Screw [Electronic resource]. / Henry James – Mode of access: <http://www.gutenberg.org/files/209/209-h/209-h.htm>. – Date of access: 25.08.2010.

*Рабцевич В.Ю.
Белорусский государственный университет. Минск*

ТЕМА ДВОЙНИЧЕСТВА В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ Ф.М. ДОСТОЕВСКОГО («ДВОЙНИК») И Ф. КАФКИ («ПРЕВРАЩЕНИЕ», «ПРОЦЕСС»)

Франц Кафка называл Достоевского своим «кровным братом» наряду с Флобером, Грильпарцером и фон Клейстом, «...не претендую сравняться с ними в силе и разуме» [1, с. 409]. Однако, учитывая, немногочисленность материалов, оставленных Кафкой о Достоевском,

тема «Достоевский – Кафка», лежащая на поверхности и вместе с тем парадоксальная, редко привлекает к себе внимание исследователей.

Особая родственная проблема, на которую, по нашему мнению, следует обратить внимание – тема двойничества. Для сравнения мы взяли повесть Достоевского «Двойник» и рассказ Франца Кафки «Превращение», а также роман «Процесс». Во всех этих произведениях затрагивается тема потери индивидуальности, так называемой «нерукотворной» составляющей в человеке, под влиянием искаженных ценностей общества и социальных стереотипов. И Кафка, и Достоевский делают упор не на процесс превращения (раздвоения личности), механизм превращения их не интересует, а на то, что привело их героев к отказу от себя. Можно сказать, что обоих писателей занимает духовная катастрофа, которая приводит к катастрофе в человеческом сознании. И если Гоголь, который также затрагивал тему двойника, вскрывал в подробностях именно психиатрические причины шизофрении своего героя, стараясь не уходить от реалистического принципа изображения, то Достоевский и Кафка не уделяют этому внимания.

Все три произведения начинаются с пробуждения героев. Вспомним начало рассказа «Превращение»: «Проснувшись однажды утром после беспокойного сна, Грегор Замза обнаружил, что он у себя в постели превратился в страшное насекомое». Это превращение не вызывает удивления у героя: несмотря на странный вид, он, лежа в постели, рассуждает о своем низком социальном статусе, возмущается поведением начальства. Те же амбиции мы видим и в «Двойнике» Достоевского у Якова Петровича Голядкина. Герои настолько поглощены будничной рутинной и заботами о том, как им улучшить свое материальное положение, что абсолютно забывают о духовных ценностях человека. Следствием этого становится вытеснение реальной личности двойником Голядкиным-младшим у Достоевского и жуком у Кафки.

В «Процессе» имеет место несколько иная ситуация. Герой долгое время сопротивляется и пытается анализировать, почему с ним происходят странные события, но в конечном итоге он смиряется, что ведет к неизбежной гибели.

Во всех этих произведениях воссоздаются два мира, противоположные и враждебные друг другу, две системы ценностей, соотношение которых и определяет судьбу главного героя. Один мир – это мир людей, стоящих на сравнительно высокой ступени общественной лестницы, мир «достойного общества». В «Двойнике» этот мир представлен семьей Берендеевых и их домом;

в «Превращении» – обществом «других коммивояжеров» и начальников, а затем собственной семьей Грегора и новыми жильцами квартиры; в «Процессе» – аппаратом судопроизводства. Именно в этом заветном мире герои стремятся утвердить свою личность, но желанный мир оказывается античеловечным, живущим по аморальным законам.

Также внимания заслуживают попытки проникновения героев в этот мир. Во всех произведениях он оказывается враждебным по отношению к герою. Не пройдя через главный вход, Голядкин, подобно Йозефу К. в «Процессе», пытается пройти обходным путем: по черной лестнице, другими словами, незаконно, что говорит о том, что «амбиция» Голядкина противоречит сущности, порядкам обоих миров. Общество на балу у Берендеевых изгоняет Голядкина. Йозеф К. в «Процессе» также не находит путь к цели, не осознавая того, что стремиться к ней и не стоило бы. Грегора Замзу тоже решают «ликвидировать», ведь из-за его появления во время ужина жильцы решили съехать с «грязной» квартиры, и семья потеряла доход. Таким образом, писатели показывают ошибочность стремлений героев попасть в «первый мир».

Второй мир, противоположный этому, – мир подлинно человеческих ценностей, без которого невозможно гармоничное существование личности, остается на втором плане, но его действительность неопровержима. Отказавшись от себя и согласившись с тем, что человек определяется его социальным статусом, Голядкин превращается в ту самую «ветошку», и его с легкостью замещает уродливый двойник Голядкин-младший. Франц Кафка превращает своего героя в мерзкого жука, который также перестает быть нужным обществу и вызывает отвращение и враждебность у окружающих. Так, потеряв в себе душу и забыв о вечных ценностях, герои становятся беззащитны перед уродливым первым миром. После непродолжительной борьбы и Голядкин, и Замза, и Йозеф К. принимают свое положение и становятся согласными с тем, что им надо исчезнуть. Грегор Замза погибает от того, что в его спине гниет яблоко. Йозефа К. постигает незавидная участь быть зарезанным, как собака. Неизвестно, какая кончина ждет Голядкина, которого увозит доктор Крестьян Иванович. Увезят его, скорее всего, в сумасшедший дом, где он и угаснет, прежде всего, как личность.

Исчезновение этих «жертв» вполне закономерное, потому что, утратив неповторимость души, потеряв «божественное дыхание» в себе (эту уникальную составляющую), заменив ее ложными ценностями, которые вытеснили душу, они исчезают с лица земли, смиряются с тем,

что теряются среди других. Они обезличиваются. Поэтому они обречены «на уход».

Таким образом, в произведениях, на первый взгляд не схожих, просматривается схожая проблематика. Герои Достоевского и Кафки существуют одновременно в двух мирах: социальном и духовном. Социальный мир не принимает героев, так как они не имеют нужного для полноценного существования социального статуса. Но этот же, античеловечный и аморальный мир полностью поглощает сознание персонажей, подавляя их аксиологическую составляющую. Герой настоящий исчезает, на его место приходит герой искусственный, двойник.

ЛИТЕРАТУРА

1. Набоков, В. Лекции по русской литературе / В. Набоков. – М.: Независимая газета, 1996. – 438 с.
2. Достоевский, Ф.М. Бесы / Ф.М. Достоевский. – М.: Правда, 1990. – 704 с.
3. Достоевский, Ф.М. Избранные сочинения / Ф.М. Достоевский. – М.: ОГИЗ, 1947. – 484 с.
4. Кафка, Ф. Из дневников. Письмо отцу / Ф. Кафка. – М.: Известия, 1988. – 256 с.
5. Кафка, Ф. Дневники. Письма к Фелиции / Ф. Кафка. – М.: Эксмо, 2009. – 832 с.

Кобрин Л.М.

Белорусский государственный университет, Минск

ВЫБОР ЛИТЕРАТУРНЫХ И ЛИТЕРАТУРНО- ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ТЕКСТОВ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ЯЗЫКА ИВРИТ В СООТВЕТСТВИИ С ДИАХРОНИЧЕСКИМ МЕТОДОМ КУЛЬТУРОЛОГИИ

Язык иврит преподается на кафедре культурологии гуманитарного факультета БГУ студентам, обучающимся по специальности «Культурология», специализации «Еврейская и английский язык», и рассматривается не только как иностранный язык, но и как культурологическая дисциплина – является одной из дисциплин специализации. С учетом современных требований методики преподавания иностранных языков, требующих соблюдения принципа профессиональной направленности, процесс обучения организован таким образом, что в качестве иностранного языка иврит изучается на первом году обучения.

Как только студенты приобретают необходимые знания, умения и навыки, усваивают первоначальную грамматическую основу языка

и формируют минимально необходимый лексический запас, нами в учебный материал в соответствии с принципом межпредметных связей включаются литературные и литературно-художественные тексты. Вначале используются тексты, адаптированные в учебных целях, однако, по мере совершенствования студентов в языке, все более активно привлекаются оригинальные произведения.

При отборе литературных и литературно-художественных текстов для изучения на учебных занятиях оправданным представляется применение диахронического метода, который позволяет исследовать культурные процессы и явления в хронологической последовательности их появления и протекания. Это дает возможность оптимально реализовать принцип соблюдения межпредметных связей, так как и при освоении других дисциплин, следуя элементарной логике, явления изучаются преимущественно в диахроническом аспекте. При этом и сами учебные дисциплины представлены в учебном плане по специальности в логической последовательности, определяемой диахроническим фактором.

Диахронический принцип при отборе в качестве учебного материала культурологически значимых текстов представляется наиболее оправданным и стабильным даже в условиях мобильности учебных планов и с учетом имеющих место изменений в жизни общества и на рынке образовательных услуг.

Одним из первых учебных курсов, изучаемых студентами в первом семестре, является дисциплина «Введение в гебраистику». На усвоение заключительного раздела дисциплины («Государство Израиль. Политика, общество, экономика и культура») учебным планом предусмотрено всего 18 аудиторных часов. Грамотный отбор учебных текстов при изучении языка иврит позволяет «поддержать» этот курс за счет углубления и расширения знаний студентов через знакомство с оригинальными литературными произведениями, освещающими стороны общественно-политической жизни и экономического уклада государства. Если раньше мы учитывали только культурологическую значимость содержания текстов, то сегодня ставится цель изучать тексты культурологического содержания, привлекая их в учебном процессе в диахронической последовательности, логика которой определяется междисциплинарными связями.

В качестве примера можно продемонстрировать следующий учебный комплекс оригинальных литературных произведений, подобранный нами в соответствии с содержанием вышеотмеченного раздела дисциплины «Введение в гебраистику» и предлагаемый студентам для ознакомления при изучении языка иврит.

№	Тема	Литературный текст	Учебная проблематика
1	Создание Государства Израиль. Основные события в истории Государства Израиль до 1948 г.	Эли Амир. Фрагмент произведения «Петух искупления»	История поселенческого движения в Палестине, появление кибуцев
2	Основные события в истории Государства Израиль до 1967 г.	Меира Меида. «Дневник Анны Франк»	Катастрофа еврейского народа в Великой Отечественной войне
3	Основные события в истории Государства Израиль после 1967 г.	Письма Йони Нетаньягу	Операция Энтеббе, спасение израильских заложников в 1967 г.
4	Основные события в истории Государства Израиль до и после 1967 г. (КСР)	Учебный текст «Саддат прибыл в Израиль»	Историческое подписание мирного договора между Израилем и Египтом в 1977 г.
5	Основные события в истории Государства Израиль (продолжение)	Статья «Рабин, Ицхак (1922-1995)»	Убийство Ицхака Рабина 27 марта 1995 г.
6	Миграционные процессы в Государстве Израиль. Этнический состав еврейского населения современного Израиля (лекция)	Амнон Шимуш. «Картинки из народной школы»	История еврейского мальчика из Сирии: соприкосновение западной и восточной культур на земле Израиля
7	Современный Израиль	Серия книг Рон-Федер Амит «Минхерет хазман» (туннель времени)	Израильские дети «переносятся» в другие исторические эпохи
8	Миграционные процессы в Государстве Израиль. Этнический состав еврейского населения современного Израиля (практическое занятие)	Меира Меида. «Типичный израильтянин».	Современный израильтянин является продуктом «плавильного котла», его характеристики отражают состояние израильского общества
9	Израиль в современном мире: политика, экономика, наука. Система образования. Израильское общество в зеркале культуры и искусства	Эфраим Кишон. «Королевская одежда»	Модернизм в израильском искусстве. Общемировые и израильские тенденции в культуре. Израиль и девиантные проблемы.

Методическая работа на занятиях по языку иврит с отобранными в соответствии с диахроническим принципом текстами предполагает использование традиционных и новых лингводидактических методов, грамотное соблюдение этапов методической работы с учебным

материалом и разработку специального комплекса упражнений, интегрирующего задачи овладения студентами как формой, так и содержанием литературных текстов.

Воронович В.В.

Белорусский государственный университет, Минск

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОРПУСОВ ПАРАЛЛЕЛЬНЫХ ТЕКСТОВ В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ-ЛИНГВИСТОВ

С 2005 г. на гуманитарном факультете БГУ осуществляется обучение студентов по специализациям «Компьютерная лингвистика» и «Компьютерное обучение языкам» на отделении «Современные иностранные языки». Основными целями обучения являются приобретение знаний в области автоматической обработки естественно-языковых текстов, а также формирование умений и навыков использования лингвистических компьютерных программ в профессиональной деятельности.

На занятиях по дисциплинам «Компьютерная лингвистика» и «Автоматическая обработка естественного языка» важное место занимает изучение корпусной лингвистики, поскольку языковой корпус – это «очень эффективный и полезный инструмент, которым могут пользоваться не только узкие специалисты» [1, с. 6], а корпусная лингвистика – молодая отрасль языкознания. Поэтому в нашей стране остро стоит задача создания как одноязычных корпусов для государственных языков (белорусского и русского), так и корпусов параллельных текстов, в которые входят тексты на одном (или на обоих) из этих языков.

Корпус параллельных текстов (КПТ, параллельный корпус) – это «подмножество текстов на языке-источнике и одно или несколько подмножеств текстов, которые являются переводами текстов языка-источника на языки-цели» [2, с. 65]. В зависимости от целей создания параллельный корпус может включать в себя как тексты одного стиля речи или даже одного автора, так и тексты самых разных стилей и жанров. Проецируя указанное свойство на тему данной статьи, можем утверждать, что при обучении студентов необходимо использовать КПТ, включающий максимально разнообразные тексты, т.е. он должен обладать свойством репрезентативности в любой проблемной области. Ведь невозможно предсказать, в какой сфере реализует себя будущий выпускник и с какой целью он может использовать КПТ в будущем. С этой стороны, например, параллельный корпус, представленный на

сайте Национального корпуса русского языка [3], не полностью соответствует целям обучения, так как в нем представлены в основном тексты художественного стиля.

В изучении параллельных корпусов в рамках вышеназванных специализаций можно выделить четыре проблемные области: 1) усвоение основных принципов составления и поддержки параллельных корпусов текстов; 2) использование параллельных корпусов в профессиональной деятельности переводчика; 3) использование параллельных КПТ при обучении иностранному языку; 4) проведение лингвистических исследований при помощи параллельных корпусов.

Рассмотрим подробнее каждую из проблемных областей.

На лекциях и семинарских занятиях по компьютерной лингвистике студенты узнают основные понятия корпусной лингвистики, принципы создания и ведения корпусов текстов, приобретают навыки морфологической и синтаксической разметки, а также способы выравнивания текстов в параллельных корпусах. Обратим внимание, что создание корпусов следует базировать, прежде всего, на лингвистических механизмах, а не на статистических (как это часто происходит, если к работам над естественно-языковыми текстами лингвисты не привлекаются или привлекаются изредка). Так, при выравнивании параллельных текстов «наиболее широко применяемые статистические методы, которые не требуют развитой словарной базы и могут использоваться для редких языков, часто дают ошибочные результаты выравнивания, требуя в последующем дорогостоящей ручной проверки и исправления» [4].

Важно сформировать у обучающихся не только взгляд на КПТ со стороны пользователя, но в первую очередь – как лингвиста-разработчика. Таким образом, на протяжении обучения у будущих специалистов формируется профессиональная компетенция в одном из направлений автоматической обработки текстов на естественном языке. Кроме того, студенты специализации «Компьютерная лингвистика» имеют возможность детально изучить одну из проблем при написании курсовой и дипломной работы. За 2010-2014 гг. было успешно защищено несколько дипломных работ, посвященных КПТ: «Использование параллельных корпусов текстов при переводе», «Использование параллельных корпусов текстов в системах автоматической обработки естественного языка» и др.

Особого внимания заслуживает вопрос практической значимости параллельных корпусов в профессиональной деятельности переводчика. В данном аспекте рассматривается возможность использования

параллельного корпуса для выявления и анализа переводческих решений. Как известно, двуязычные словари не всегда полно отражают все возможные эквиваленты слов, а тем более словосочетаний. КПП позволяет быстро найти и использовать в переводческой практике наиболее точный и адекватный вариант перевода определенной лексемы или конструкции. Переводы в параллельном корпусе, как правило, сделаны профессиональными переводчиками, поэтому студенты при работе с ним усваивают наилучшие образцы перевода.

Кроме того, параллельные корпуса являются основой систем машинного перевода, основанного на примерах. В отличие от КПП, представленного в табличной форме, система машинного перевода позволяет получить готовый перевод нового текста, который при необходимости редактируется. Такой подход значительно повышает производительность труда переводчика, однако для приемлемого автоматического перевода необходимо накопить значительное количество параллельных текстов. Поэтому важной задачей также становится автоматизация пополнения КПП, создания автоматизированного рабочего места (АРМ) лингвиста и подготовка специалистов в данной отрасли.

Поскольку выпускники названных специализаций получают в том числе квалификацию преподавателя иностранного языка, проводится обучение студентов использованию КПП в преподавательской практике. Корпус является источником значительного количества примеров для составления упражнений различного рода. Например, при изучении грамматики «возможность поиска по грамматическим критериям позволяет автоматически (и с несравнимо большей скоростью) получить примеры, из которых уже вручную можно выбрать наиболее подходящие... Корпус дает возможность отсортировать источник примеров» [5, с. 311]. Ниже приведен пример упражнения, составленного одним из студентов специализации «Компьютерная лингвистика» при помощи параллельного англо-русского корпуса, представленного на сайте Национального корпуса русского языка [3].

Переведите предложения на русский язык, обращая внимание на трансформации грамматической основы при переводе. Сравните ваш вариант и вариант профессионального переводчика, используя параллельный корпус.

1) *He fled with a sinister reputation to South America, where he was said to have died unmarried. [Arthur Conan Doyle. The Hound of the Baskervilles (1902)].*

2) *I hadn't known his full name, and believed him to be what he was said to be, a new gardener working for Buildings and Grounds. [Kurt Vonnegut. Hocus Pocus (1990)].*

3) *He was believed to have a bedroom at the back. [John Galsworthy. The Man of Property (1906)].*

4) *Would he go back upon it? It was thought to be unlikely. All waited with interest. [John Galsworthy. The Man of Property (1906)].*

5) *Above all, he was known to be liberal and hospitable, and believed to be good-natured. [Walter Scott. Ivanhoe (1819)].*

Как отмечал А.Н. Баранов, «любое лингвистическое исследование в той или иной мере опирается на анализ языкового материала, языковых данных» [2, с. 63]. Параллельный корпус предоставляет возможности сбора языкового материала для исследований сравнительного характера, причем этот сбор занимает времени на несколько порядков меньше по сравнению с ручным сбором и обработкой материала. Собранный при помощи корпуса материал может быть успешно использован при написании курсовых и дипломных работ. Так, студентами специализации «Компьютерная лингвистика» были защищены дипломные проекты на темы «Сравнительный анализ валентности ментальных глаголов в русском и английском языках: корпусное исследование», «Валентностные возможности вещественных имен существительных в русском и английском языках: корпусное исследование» и др. Отметим, что сбор языкового материала для нужд лингвистов при помощи корпуса текстов достаточно прост и может быть использован при обучении студентов любого гуманитарного ВУЗа.

ЛИТЕРАТУРА

1. Плулгян, В.А. Зачем мы делаем Национальный корпус русского языка? / В.А. Плулгян // Отечественные записки – 2005. – № 2. – С. 296-308.
2. Баранов А.Н. Введение в прикладную лингвистику: Учебное пособие / Н.А. Баранов – М.: УРСС Эдиториал, 2001. – 360 с.
3. Национальный корпус русского языка [Электронный ресурс] / Институт русского языка им. В. В. Виноградова РАН. – М., 2003-2014. – Режим доступа: <http://ruscorpora.ru>. – Дата доступа: 02.09.2014.
4. Потемкин С.Б., Кедрова Г.Е. Выравнивание неразмеченного корпуса параллельных текстов / С.Б. Потемкин, Г.Е. Кедрова // Диалог – международная конференция по компьютерной лингвистике [Электронный ресурс]. – 2008. – Режим доступа: <http://www.dialog-21.ru/digests/dialog2008/materials/html/67.htm>. – Дата доступа: 02.09.2014.
5. Добрушина, Н.Р. Как использовать Национальный корпус русского языка в образовании? / Н.Р. Добрушина // Национальный корпус русского языка: 2003–2005. – М.: Индик, 2005. С. 308 – 329.

СПОСОБЫ ОБРАБОТКИ КОРПУСОВ ТЕКСТОВ

В лингвистике сегодня все чаще используется относительно новый подход исследования с помощью компьютеров и электронных корпусов естественного употребления языка в «реальной жизни», который носит название корпусная лингвистика (КЛ). Под корпусом обычно понимают компьютерную базу данных, для создания которой применяются специальные процедуры и программы и которая предназначена для широкого круга пользователей.

Существуют различные способы обработки корпуса текстов. К одному из них В.П. Захаров относит токенизацию, под которой понимается разбиение потока символов отдельного языка на отдельные значимые единицы – токены. Необходимость применения токенизации обусловлена тем, что языки не обладают совершенной пунктуацией и даже самая совершенная программа испытывает затруднения при разбиении текста на слова (в особенности такие трудности возникают при обработке аббревиатур и сложных слов), руководствуясь пробелами и знаками препинания [1, с. 34].

Для проведения морфологического анализа используют лемматизацию, или процесс группировки различных флексий одного слова для установления его первоначальной формы, например, общей леммой следующих однокоренных слов домик, дома, домище является дом. Лемматизация связана с отнесением слова к определенной части речи, что и исключает дальнейшую процедуру ввода всевозможных форм слова для выделения и изучения всех вариантов отдельной лексемы.

При возникновении необходимости нахождения стема (основы) слова В.П. Захаров предлагает применять стемминг, где стеммер работает с отдельным словом, не учитывая контекст, что, в свою очередь, может привести к отнесению слова к не той части речи. Но, с другой стороны, стеммеры просты для использования и быстрее обрабатывают данные.

Процесс построения автоматических синтаксических анализаторов называется парсингом. Данный вид обработки языка предполагает сопоставление линейной последовательности лексем (слов, токенов) языка с его формальной грамматикой. Для снятия неоднозначности разрабатываются специальные синтаксические анализаторы, использующие основанные либо на правилах, либо на ограничениях

подходы. Подход, основанный на правилах, связан с учетом частотности использования определенной структуры в данном корпусе. Второй же подход работает с ограничениями, выявленными в процессе выборки лексических единиц из корпуса текстов [1, с. 39].

Для обработки естественного языка в корпусе текстов разрабатываются специальные программы автоматической разметки (tagging, annotation), которые при работе с корпусом приписывают текстам и их компонентам специальные тэги: лингвистического и экстралингвистического характера.

В соответствии со следующими принципами: 1) *описание схемы разметки*; 2) *общепринятая система лингвистических понятий*; 3) *известная для пользователя схема анализа*; 4) *мотивированность введения параметров*; 5) *теоретически нейтральная схема разметки*; 6) *следование международным стандартам* лингвистическую разметку, согласно В.П. Захарову, принято классифицировать на морфологическую, синтаксическую, семантическую, анафорическую, просодическую [1, с. 46].

Частеречная разметка или part-of-speech tagging предполагает морфологические метки признаков части речи и грамматических категорий, свойственных данной части речи. Данный тип разметки является основным по ряду причин: во-первых, большая часть крупных корпусов – это уже морфологически размеченные корпуса, во-вторых, морфологический анализ является приоритетным для дальнейшего синтаксического и семантического анализа, и, в-третьих, достижения в компьютерной лингвистике позволяют автоматически и достаточно правильно размечать корпуса больших размеров, учитывая морфологические признаки.

Данные о разметке имеют определенную структуру представления и включают лемму, признак части речи, признаки грамматических категорий.

На основе данных, полученных в результате морфологического анализа, осуществляют парсинг текста, то есть на данном этапе устанавливаются синтаксические связи между лексическими единицами и выявляются синтаксические конструкции.

По сравнению с морфологической разметкой синтаксическая обработка языка в корпусе текстов не столь унифицирована. Предлагается выявлять отношения между лексическими единицами и выделять синтаксические структуры, учитывая *грамматику зависимостей*; *грамматику непосредственно составляющих*; *грамматику структурных схем*; *традиционные синтаксические учения*

о членах предложения; функциональную грамматику; семантический синтаксис и др. [1, с. 51].

Что же касается семантической разметки, то здесь выявляют тэги, обозначающие семантические категории слов или словосочетаний и подкатегории, которые определяют специфику значения слова. Семантическая разметка корпусов также предусматривает разрешение омонимии и синонимии, выделение тематических классов, признаков каузативности, оценочных и деривационных характеристик и т. д.

Так как корпуса предназначены для многократного применения многими пользователями, их разметка и их лингвистическое обеспечение должны быть доступны и понятны широкому кругу исследователей, а также должны соответствовать общепринятым научным классификациям. Поэтому предполагается, что оба типа разметки, лингвистическая и экстралингвистическая, должны базироваться на довольно широко распространенных и общепринятых принципах описания текстов и языковых единиц. Использовать единое программное обеспечение и обмениваться корпусными данными становится возможным только тогда, когда данные представлены в едином формате.

ЛИТЕРАТУРА

1. Захаров, В.П., Богданова, С.Ю.. Корпусная лингвистика: учебник / В.П. Захаров, С.Ю. Богданова. – Иркутск: ИГЛУ, 2011. – 161 с.
2. Национальный корпус русского языка [Электронный документ]. – Режим доступа: <http://ruscorpora.ru>. – Дата доступа: 12.09.2014.
3. Sinclair, J.M. Preliminary recommendations on text typology / J.M. Sinclair. – [Электронный документ]. – Режим доступа: <http://www.ilc.pi.cnr.it/EAGLES96/texttyp/texttyp.html>. – Дата доступа: 12.09.2014.

Василина В.Н.

Белорусский государственный университет, Минск

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОБЛЕМНОГО МЕТОДА ПРИ ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ ИНОЯЗЫЧНОМУ ОБЩЕНИЮ

Под *проблемным обучением* понимается такая организация учебных занятий, которая предполагает создание под руководством преподавателя проблемных ситуаций и активную самостоятельную деятельность студентов по их разрешению, в результате чего происходит творческое овладение знаниями, умениями и навыками и развитие мыслительных способностей [3, с. 136].

С помощью проблемного обучения на занятиях иностранного языка можно: выявить индивидуальные склонности каждого студента;

научить наблюдать, исследовать, активизировать умственную деятельность, поскольку ни в одном учебнике нет готовых ответов на вопросы; научить слушать и слышать друг друга, уважать мнение собеседника.

Проблемные задания, которые создают проблемные ситуации, являются основным содержательно-процессуальным средством формирования иноязычной коммуникативной компетенции у студентов. Под термином «проблемное задание» имеется в виду задание, предлагаемое преподавателем с целью регуляции процесса поиска необходимых средств и способов решения принятой обучаемыми проблемы и деятельности по ее решению [1, с. 11].

Для создания проблемных ситуаций на занятиях преподаватель может применять различные методические приемы: 1) преподаватель подводит студентов к противоречию и предлагает им самим найти способ его разрешения; 2) сталкивает противоречия практической деятельности; 3) излагает различные точки зрения на один и тот же вопрос; 4) предлагает учебной группе рассмотреть проблему с различных позиций; 5) побуждает обучаемых делать сравнения, обобщения, выводы из ситуации, сопоставлять различные факты; 6) ставит конкретные вопросы (на обобщение, обоснование, конкретизацию, логику рассуждения и т. д.); 7) определяет проблемные теоретические и практические задания (например, исследовательские); 8) ставит проблемные задачи (например, с недостаточными исходными данными, с заведомо допущенными ошибками, с неопределенностью в постановке вопроса, с противоречивыми данными и т.д.) [3, с. 144–145].

При моделировании проблемных ситуаций на занятиях практики устной и письменной речи преподавателю следует учитывать ряд факторов: 1) уровень сформированности интеллектуальных, коммуникативных умений студентов на данном этапе обучения; 2) уровни проблемности; 3) межкультурные и социолингвистические различия на уровне проблемы; 4) новизну представления информации; 5) сферы общественной жизни, в которых может проявиться данная проблема; 6) профессиональная направленность обучения [2, с. 14].

Е.А. Белякова предлагает типологию проблемных заданий, направленных на формирование у студентов умений устной и письменной речи. В основе заданий данной типологии лежит проблема, которую надо разрешить в ходе речевого взаимодействия:

- 1) задания на воссоздание ситуации;
- 2) ролевые игры проблемной направленности, которые используются для решения комплексных задач усвоения нового

материала, закрепления и развития творческих способностей, а также для формирования общеучебных умений;

3) сценарии (речевое взаимодействие студентов, исполняющих разные роли с целью решения проблемы, разрешения «конфликта»);

4) симуляции / воображаемые ситуации (развернутые, усложненные сценарии, поддерживающие ролевое взаимодействие на протяжении нескольких эпизодов);

5) дискуссии (обсуждение некоторого спорного вопроса);

6) проекты (самостоятельно планируемая и реализуемая на иностранном языке работа по решению проблемы);

7) решение проблем (поиск способа решения разнообразных личностно / социально / профессионально значимых для студентов проблем);

8) дискуссионные сочинения;

9) задания на нахождение выхода / составление лабиринта (предъявление студентам серии проблемных ситуаций и нескольких способов ее решения, которые они последовательно обсуждают, чтобы найти выход из лабиринта / моделирование лабиринта);

10) задания на основе информационного неравновесия (вначале участники владеют лишь частью общего «банка информации», а в результате речевого взаимодействия каждый получает более полный объем сведений, необходимый для решения проблемы) [1, с. 15].

Из перечисленных типов особое место при проблемном обучении иностранному языку занимает учебная дискуссия, которая является компонентом многих других проблемных заданий. Под дискуссией понимают такой публичный спор, целью которого является выяснение и сопоставление различных точек зрения, поиск, выявление истинного мнения, нахождение правильного решения спорного вопроса.

Дискуссию проводят в несколько этапов.

1. Студенты сами выдвигают интересующие их проблемы. Затем в процессе групповой дискуссии они располагают проблемы по степени важности, значимости и выделяют наиболее «острую» для изучения в малых группах.

2. Преподаватель предъявляет группе необходимый материал (концепции, принципы, факты, взгляды) – базовые сведения по изучаемой проблеме, а также научную литературу, справочники, словари.

3. Выделенная проблема становится предметом изучения и обсуждения в каждой малой группе.

4. Все группы последовательно предъявляют свой материал (факты, примеры, выработанную точку зрения, позиции) всей учебной группе.

5. Далее следует общая дискуссия: анализ высказанных позиций, принятие наиболее перспективных, дополнение, взаимообогащение разных точек зрения, расширение представлений, установок, способов поведения, изменение отношения к себе, к другим, к миру.

6. По окончании работы проводится опрос, при котором члены группы должны ответить на несколько вопросов, связанных с эффективностью их работы на занятии [4, с. 8–9].

К преимуществам проблемного метода можно отнести самостоятельное добывание знаний путем собственной творческой деятельности, высокий интерес к учебному труду, развитие продуктивного мышления. Использование проблемного метода на занятиях обеспечивает активное отношение студентов к знаниям, систематичность и настойчивость в подготовке заданий, дает положительный результат в обучении иностранному языку.

ЛИТЕРАТУРА

1. Белякова, Е.А. Проблемные задания как средство формирования иноязычной коммуникативной компетенции у будущих учителей иностранного языка (на материале английского языка): Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Е.А. Белякова; ГОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского». – Ярославль, 2011. – 23 с.
2. Виноградова, О.С. Формирование иноязычной коммуникативной компетенции с использованием проблемных методов обучения ИЯ на продвинутом этапе специализированного вуза (на материале английского языка): Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / О.С. Виноградова; Институт общего среднего образования Российской академии образования. – Москва, 2003. – 24 с.
3. Коньшева, А.В. Английский язык. Современные методы обучения / А.В. Коньшева. – Минск: ТетраСистемс, 2007. – 352 с.
4. Реутова, Е.А. Применение активных и интерактивных методов обучения в образовательном процессе вуза (методические рекомендации для преподавателей Новосибирского ГАУ) / Е.А. Реутова. – Новосибирск: Изд-во НГАУ, 2012. – 58 с.

ЧАСТЬ 6

НАУЧНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ СТУДЕНТОВ В СОВРЕМЕННОМ ГУМАНИТАРНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Алексеева Н.В.

*Белорусский государственный университет, Минск
Магистрант кафедры общей и клинической психологии
Науч. рук. – доц. Сыкало А.И.*

КРЕАТИВНЫЕ ИНДУСТРИИ КАК ИННОВАЦИОННЫЙ ВЕКТОР РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Кризис мировой системы образования вынуждает мировое сообщество пересмотреть стихийно сложившиеся и потому приведшие к кризису цели, ценности, приоритеты социального развития и выдвинуть принципиально новые требования к управлению социальным развитием.

В основе этих кризисных явлений лежит противоречие между потребностью формирующегося информационного общества в интеллектуально насыщенном, творческом трудовом ресурсе и неспособностью сложившейся системы образования, ориентированной на трансляционную модель усредненного предметного знания, удовлетворить эти запросы.

В настоящее время необходим новый массовый креативный интеллект, способный решать проблемы в условиях высокой неопределенности.

С древних времен природа души, психики, сознания человека связывалась с его способностью свободно ориентироваться и действовать в неопределенных ситуациях, предполагающих поиск и построение особо универсальных (творческих) способов действия, которые были бы сообразны логике будущего [6].

Принято считать, что мы живем сейчас в «информационной» экономике или «экономике знания». Однако более существенная истина заключается в том, что современная экономика приводится в действие человеческой креативностью [7].

Несмотря на то, что человека можно нанять на работу или уволить, его творческие способности нельзя купить и продать.

Нынешняя «предметная» модель образования, не способствует, а препятствует формированию креативного класса, востребованного сегодня.

Потребность в креативных людях, по мнению К. Роджерса [5], обусловлена ситуацией в современном мире, связанной с увеличением научных открытий и изобретений. Пассивный и культурно ограниченный человек оказывается не в состоянии справиться с потоком вопросов и проблем, предъявляемых ему окружающим миром. Платой за отсутствие творческого начала является дезадаптация человека.

Креативность – это интеллектуальная позиция и определенный подход к проблемам, который раскрывает спектр возможностей.

Креативность – это стиль мышления, это способность субъекта создавать не столько новые продукты, сколько новые схемы или алгоритмы для создания этих продуктов, а также схемы и алгоритмы для создания самих новых схем и алгоритмов.

Культурное наследие – сумма творческих усилий прошлого, а результаты творчества есть механизм, который позволяет обществу развиваться. При этом все аспекты культуры нуждаются в переосмыслении каждым следующим поколением [3].

«Когда время созрело, яблоки падают в разных садах», – писал Гете. Возникает концепция креативных индустрий – нового ресурса развития и массового спроса на творческих исполнителей, впервые в Великобритании. С 1998 г. развитие творческих индустрий является приоритетом британской национальной политики, а также в большинстве случаев, политики муниципального уровня. За последние годы эта концепция (и соответствующая практика) распространилась очень широко во всем мире и является сегодня одной из самых популярных инновационных идей, имеющих отношение как к культуре, так и к инновационной экономике – «экономике знаний» [1].

В последние годы креативные индустрии являются одним из приоритетов экономического развития в развитых странах Европы, Америки и Юго-Восточной Азии. В последние 4–5 лет наиболее развитые города Китая Шанхай, Пекин, Гуанчжоу стремятся трансформировать экономику городов и целенаправленно развивают творческие индустрии.

Наиболее известным и общепринятым определением креативных индустрий является определение Департамента культуры, медиа и спорта Правительства Великобритании, предложенное в 1998 г.: «Креативные индустрии – это деятельность, в основе которой лежит индивидуальное творческое начало, навык или талант и которое несет в себе потенциал создания добавленной стоимости и рабочих мест путем производства и эксплуатации интеллектуальной собственности».

Департамент предлагает также перечень конкретных видов деятельности, из которых складывается творческий сектор экономики. В этот список входят: реклама, архитектура, художественный и антикварный рынок, ремесла, дизайн, мода, производство кино- и видеопродукции, программирование, в том числе создание развлекательных интерактивных программ и компьютерных игр, музыка, исполнительские искусства, издательское дело, теле-, радио- и интернет-вещание.

Любопытно, что все перечисленные виды деятельности существовали задолго до того, как их объединили в понятие креативных индустрий. Следовательно, смысл концепции творческой экономики в том, чтобы взглянуть по-новому на хорошо знакомые вещи [2].

30 марта 2010 г., на конференции ООН по торговле и развитию (ЮНКТАД) и Программе развития ООН (ПРООН) в штаб-квартире ООН в Нью-Йорке совместно представили доклад «Креативная экономика – отчет за 2010 г.». В докладе сообщается о том, что креативные индустрии в противостоянии глобальному кризису намного сильнее, чем традиционные индустрии.

Представитель Программы развития ООН Ребека Гринспен отметила, что креативная экономика – это пересечение и интеграция искусства, бизнеса, инновации и новых бизнес-моделей. При разработке политики креативной экономики необходимо учитывать не только экономические потребности, но и особые требования – такие, как социальное образование, культурная идентичность, социальное неравенство, экологические факторы и др. Каждая страна может определить для себя ключевую отрасль в креативной экономике, которая еще не полностью освоена [8].

Модель креативной индустрии, содержит в себе следующие ключевые элементы [4]:

- креативные акторы, субъекты, группы, классы;
- виды креативной деятельности – профессии, включая подготовительные этапы креативной деятельности;
- социальные институты, в рамках которых происходит аккумуляция вышеперечисленных элементов;
- креативные секторы и сегменты индустрии;
- креативные продукты.

Британский урбанист, специалист по развитию городов Чарльз Лэндли отмечает [3]:

1. Творческие стратегии могут реализоваться только в обществе с безусловными приоритетами инновации, динамизма и обновления.

2. Повышение креативности, творческого начала направлено не только на самовыражение и создание художественных ценностей, но, прежде всего, на борьбу за достойную жизнь.

3. Государство и общество в целом настроены на поддержку творческого предпринимательства.

Креативные индустрии играют ключевую роль в развитии инновационной экономики – «экономики знаний», открывают новые возможности для социально-экономического и культурного развития городов, неразрывно связаны с личностным и профессиональным ростом.

Креативные индустрии – важная составляющая производства продуктов интеллектуальной собственности.

Креативные индустрии – это новые рабочие места, причем рабочие места, востребованные образованными жителями современных мегаполисов. Это не только повышает спрос на рынке труда творческих профессий, но и создает целые системы, инфраструктуры, в которых востребованы представители «креативного класса» [3].

Необходимо подчеркнуть, что стратегии креативных индустрий базируются на социальном и технологическом феномене увеличения количества творческих людей, которые необходимы для успешной и эффективной деятельности в любой сфере. Это позволит значительно быстрее и легче осваивать новые реальности, приспосабливаться к ним и создавать принципиально новые продукты, которые будут востребованы не только сегодня, но и в будущем.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гнедовский, М. Творческие индустрии: политический вызов для России / М. Гнедовский // Отечественные записки. – 2005. – № 4.
2. Зеленцова, Е. Творческие индустрии – один из ключевых инструментов городского развития / Е. Зеленцова // Всё о новостройках. – 2009. – №4.
3. Лэндри, Ч. Креативный город / Ч. Лэндри. – М.: Классика-XXI, 2006. – 399 с.
4. Мацевич, И. Креативное общество: в поисках релевантной социальной теории / И. Мацевич // Социология: теория, методы, маркетинг. – 2010. – №2.
5. Роджерс, К. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К.К. Роджерс. – М.: Прогресс, 1994. – С. 74–79.
6. Савенков, А.И. Эмоциональный и социальный интеллект как предикторы жизненного успеха / А.И. Савенков // Вестник практического психологического образования. – 2006. – №1.
7. Флорида, Р. Креативный класс: люди, которые меняют будущее / Р. Флорида; пер. А. Константинова. – М.: Классика-XXI, 2007. – 432 с.
8. Веб-сайт Организации Объединенных Наций [Электронный ресурс] / Креативная экономика – двигатель и катализатор устойчивого развития. 2013. –

Режим доступа: <http://www.un.org/russian/news/story.asp?NewsID=20605#.UqddrdJdVPF>. – Дата доступа: 14 ноября 2013 г.

*Булахова М.И.
Белорусский государственный университет, Минск
Аспирант кафедры культурологи
Науч. рук. – доц. Усовская Э.А.*

ПЕРВАЯ ВОЛНА БЕЛОРУССКОГО АНДЕГРАУНДА

Формирование андеграунда в искусстве явление сложное и неоднозначное. Неформальные, альтернативные течения часто оказываются более гибкими, чем официальная культура и способны быстрее реагировать на актуальные политические, исторические, культурные изменения. Именно поэтому в андеграундной культуре находят отражение потрясения общества, вызванные радикальными сдвигами и событиями, в ней формируются новые художественные ценности и идеалы.

Рубеж XX–XXI в. стал переломным этапом в истории белорусского народа. После распада огромной державы, СССР, возникла необходимость формирования нового типа культуры, способного объединить вокруг себя белорусскую нацию и развить национальное самосознание. Еще одной важной задачей стало создание положительного имиджа Беларуси как самостоятельного государственного и национального образования. Поэтому культура белорусского андеграунда получила широкое распространение. При анализе современного искусства Беларуси андеграундным течениям необходимо уделять особое внимание, поскольку в них представлен принципиально иной тип художественности.

В формировании культуры белорусского андеграунда можно выделять различные этапы, обусловленные хронологическими рамками и тождеством ключевых идей, присущих разным видам искусства. Однако при рассмотрении вопроса о предпосылках данного культурного явления возникает ряд вопросов о хронологических рамках развития андеграундного искусства. Точкой отсчета современного постсоветского андеграунда следует считать 1990-е гг., то есть время приобретения Беларусью суверенитета. Подобный подход позволяет выявить преемственность между андеграундом настоящего времени и советским андеграундом 1960-х и 1980-х гг, особенно с московской и петербургской школами. Основными особенностями музыкальной культуры андеграунда стали выбор стиля исполнения, отличного от официальной сцены, а также особенности текстов, в которых

преобладали тенденции эклектики. Особенностью музыкальных произведений белорусского андеграунда 1960–80-х гг. является обращение к национальным традициям, использование в произведениях народной музыки и литературных произведений белорусских классиков. Предпосылками для формирования театра андеграунда можно считать перформансы различных творческих объединений.

На рубеже 1980–90-х гг., в так называемую эпоху перемен, остро встал вопрос о необходимости оформления андеграундной культуры из полуподпольной и любительской в определенное течение со своими нормами, установками и идеалами. Назрел новый переворот в политической, исторической и культурной ситуации, ввиду чего культура белорусского андеграунда получила широкое распространение.

Возникла необходимость перестройки общественного сознания, поиска и формирования ядра, вокруг которого можно было начать строить новый тип национальной культуры. В структуре белорусской национальной культуры наметился разрыв, появилось новое семантическое поле, которое изначально не было заполнено. С одной стороны, привычные советские установки, нормы и ценности продолжали свое существование. С другой – становилось очевидным их несоответствие новым потребностям общества. Разграничение между культурой андеграунда и массовой было очень четким. Массовая культура продолжала развитие по инерции. Поэтому полем для формирования, развития и функционирования новых структур стал андеграунд.

Основной акцент в произведениях андеграундных художников первой волны был сделан на свободу творчества. Поднимались острые социальные проблемы, предлагалось абсолютно новое осмысление политического раскола общества, осознавалась необходимость жизни в новых исторических условиях, а значит, и ориентация на новые эстетические парадигмы. Ситуация кризиса, в которой находилась Беларусь в 1990-е гг., стала одной из основных причин формирования особого драматического художественного мироощущения.

Формирование пространства современной жизни воспринималось многими художниками как дисгармоничное и агрессивное по отношению к человеку, а силой, способной консолидировать и возродить народное самосознание становилось искусство.

Развитие андеграунда первой волны пошло по двум основным направлениям. Первое можно обозначить как «культурный героизм». Композитор, актер и любой другой деятель искусства был в первую очередь оружием, его творения рассматривались исключительно через

призму борьбы с прошлым. Важнейшими факторами становились безусловная вера в себя, творчество, убежденность в необходимости перевоспитания общества. Во втором направлении акцент делался на самоидентификации белорусского этноса как на самостоятельной и независимой нации. В первую очередь это выражалось в обращении к фольклору как источнику «белорускости». Оригинальные переработки народных мелодий, использование традиционных тем, возрождение народных инструментов стали визитной карточкой многих музыкантов андеграунда. Возрождение исторических традиций, по мнению представителей этого направления, может привести к возрождению белорусов как свободной нации: народ без прошлого, не помнящий своих предков, не способен к строительству независимого, самодостаточного будущего. В развитии театральной культуры белорусского андеграунда первой волны значительное место занимали тенденции реанимации художественного сознания и самосознания на базе национальной идеи. Театр больше не нуждался в традиционных формах и содержании, а, напротив, старался избегать всевозможных штампов и традиционных представлений.

В театральном искусстве за счет отказа от традиционных форм постановки метафорическое и символическое наполнение спектакля изменилось, как и общее отношение зрителя к актеру. Если в традиционном театре это был конкретный персонаж, имевший свою историю, которая от начала и до конца была показана на сцене, четко отделенной от зрительного зала, то теперь граница между актером и зрителем стиралась, как стирались все напускные действия актера, зажатого рамками роли. Кроме программных спектаклей, можно выделить перформанс как средство художественного выражения идеалов антиофициозного движения в культуре андеграунда. Однако идеал человека-борца как спасителя страны и культуры вскоре исчерпал себя с художественной точки зрения и постепенно утратил свою актуальность.

В 1990-е гг. на волне общей белорусизации остро встал вопрос о наличии национального кинематографа. В связи с небольшим количеством грамотных специалистов, а также отсутствием должного финансирования кинематограф в Беларуси в 1990-е гг. находился в весьма плачевном состоянии: не было возможности развивать действительно необходимые темы, не ощущалось движения вперед, а напротив, штамповались классически привычные фильмы о партизанах, героях войны, развитии сельской культуры. Любое отступление от традиций и канонов, присущих официальным запросам, уже становилось вызовом и андеграундом. Поэтому в кинематографе,

в отличие от музыкальной или театральной культуры, границу между официальным, массовым кино и кино андеграунда провести практически невозможно. Безусловным лидером белорусского кинематографа 1990-х гг. является анимация и детское кино. Это связано с тем, что этот жанр не считался особенно серьезным и потому не подвергался такой строгой цензуре, а также не нуждался в мощном финансировании. В анимации воссоздаются картины белорусской истории, раскрываются в новом свете белорусские сказки и легенды, которые интересны не только детям, но и взрослым и направлены на развитие самосознания, идентификации себя как белоруса, гордости за свою страну, нацию, историю.

Белорусский андеграунд является ярким явлением, которое оказывает влияние на самые различные аспекты развития культуры страны. Особенности андеграундного искусства Беларуси первой волны стали плюрализм, жанровое разнообразие и усиление этнической составляющей.

Величко Н.А.

*Белорусский государственный университет, Минск
Студ. 5 к. специальности «Современные иностранные языки (перевод)»
Науч. рук. – доц. Лапунова О.В.*

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ В ЯЗЫКЕ ДЕТЕКТИВНОГО ЖАНРА (НА МАТЕРИАЛЕ ПРОИЗВЕДЕНИЙ А. КРИСТИ)

Перевод – явление сложное и многогранное, отдельные аспекты которого могут быть предметом исследования разных наук. В рамках переводоведения изучаются психологические, литературоведческие, этнографические и другие стороны переводческой деятельности, а также сама история ее развития в той или иной стране или странах.

Ведущее место в современном переводоведении принадлежит лингвистическому переводоведению, изучающему перевод как лингвистическое явление. Лингвопереводческие исследования дают дополнительные сведения об использовании языка как средства общения, раскрывают характерные способы выражения мысли средствами различных языков, помогают разграничить языковое и когнитивное содержание в речевых высказываниях.

Перевод фразеологических единиц представляет собой одну из самых сложных и интересных проблем, разрабатываемых в рамках современной теории перевода. О фразеологии написано множество

статей, книг, научных исследований, а интерес к этой области языка по-прежнему не ослабевает. Фразеология составляет наиболее живую, яркую и своеобразную часть словарного состава любого языка. Даже стилистически нейтральные ФЕ отличаются национальным своеобразием и могут приобретать различное значение в контексте. Идиоматичность, семантическая однозначность и смысловая связанность являются важными характеристиками ФЕ. Они играют важную роль в общении и придают разные оттенки выражения: они могут сделать высказывание (текст) более эмоциональным, придать ему выразительность, определенным образом направить эстетическое восприятие, обеспечить те или иные культурные ассоциации и т.п. Очень часто ФЕ служат своего рода кодом узнавания статуса текста (собеседника, темы высказывания, отношения между участниками коммуникаций и др.)

Фразеология предлагает различные типы классификаций фразеологического состава языка в зависимости от свойств фразеологизмов и методов их исследования. Из имеющихся в настоящее время классификаций ФЕ наиболее широкую известность приобрела семантическая классификация А.И. Смирницкого.

В ходе практического исследования мы систематизировали корпус ФЕ, отобранных из произведений А. Кристи, на основе семантической однозначности их компонентов. В соответствии с классификацией А.И. Смирницкого, выделявшего одновершинные и двухвершинные (многовершинные) ФЕ, нами был расклассифицирован корпус ФЕ по двум данным категориям. Всего, в соответствии с определениями данных типов ФЕ, анализу были подвергнуты 93 ФЕ. Нами были получены следующие результаты:

1. К одновершинным ФЕ относится 43 анализируемых единиц, что составляет 46,2%:

а) глагольно-адвербиальные ФЕ

• to roll up – явиться.

“I had an idea the old horse had gone to Norway. Told me to roll up here.” [1, p. 49]. У фразового глагола to roll up есть несколько значений, включая ‘свёртываться, подъехать, закатить, скатывать’. При переводе фразового глагола необходимо руководствоваться контекстом или словарным окружением. Словарные синонимы turn up, show up анализируемой ФЕ также имеют постпозитивную частицу up, что говорит об изменении лишь одного компонента из двух в составе синонимичных ФЕ.

• to hold out on – скрывать.

“But naturally I thought he would have communicated with his relations and I was a bit sore with you for holding out on me” [2, p. 269].

Необходимо отметить, что ФЕ употребляется с двумя постпозитивами out on. Фразовые глаголы с одним из этих постпозитивов при переводе имеют различные значения: to hold out – выдерживать, хватать; to hold on – упорствовать, держаться.

б) обороты типа to be + Part. II и близкие к ним:

• to be devoted – быть посвящённым.

“And Evans was supposed to be devoted to his master?” [2, p. 39].

• to be known – быть известным.

Within half an hour they knew everything there was to be known about the inhabitants of the small community. [2, p. 133].

Следует учитывать при переводе, что ФЕ по структуре напоминают форму страдательного залога. В страдательном залоге могут употребляться только предлоги by или with. При переводе данных ФЕ употребляются предлоги at, to, about. Исходя из этого, можно сделать вывод, что данные ФЕ употреблены в активном залоге;

в) предложно-именные сочетания, эквивалентные наречиям, а также связующие слова:

• on the jump – в нервном состоянии, на взводе.

The girl was clearly on the jump. [2, p. 193].

• by proxy – чужими руками.

“You don’t think this Owen idea might be to do the job by proxy, as it were?” [1, p. 99].

Проанализировав указанные выше примеры, мы можем сделать вывод, что все предложно-именные сочетания строятся по общей модели предлог+(артикль)+существительное или субстантивированный глагол. При переводе необходимо руководствоваться не только контекстом, но и направленностью самого текста.

2. К двухвершинным ФЕ относится 50 анализируемых единиц, что составляет 54%:

а) атрибутивно-именные фразеологические единицы, эквивалентные существительным

• a long shot – смелое предположение.

It was a long shot, but he believed that he was right. [2, p. 251].

a bosh shot – промах, неудачная попытка.

He would make a bosh shot and hit him in the wrong place if he did. [2, p. 118].

Следует обратить внимание на то, что ФЕ a long shot и a bosh shot имеют общее существительное, которое при переводе на русский язык обозначает совершенно другое значение. Прилагательное long носит

положительный оттенок, в то время как прилагательное *bosh* – отрицательный оттенок. При переводе необходимо учитывать контекст, а также направленность самого текста, так как чёткого перевода для этих сочетаний не существует.

Проанализировав все примеры, нами был сделан вывод о том, что все атрибутивно-именные фразеологические единицы можно построить по общей модели (артикл) + прилагательное + существительное:

б) глагольно-субстантивные ФЕ

• *to give smb a snub* – давать от ворот поворот.

Some young lady or other gives them a snub when they are young – and they gets the “abit.” [2, p. 44].

Проанализировав фразеологизм, мы обнаружили, что ФЕ имеет форму единственного числа с субстантивным компонентом вводимым неопределенным артиклем.

• *to show smb hand* – раскрывать карты.

Inspector Narracott was not disposed to show his hand too soon. [2, p. 59].

Следует обратить внимание, что ФЕ имеет форму единственного числа, но артикл в них не употребляется. За счет этого усиливается фразеологическая устойчивость анализируемых языковых единиц.

Сравнив примеры *to give smb a snub* и *to show smb hand* можно предположить, что фразеологизмы с субстантивным компонентом можно разделить на две группы: субстантивный компонент с неопределенным артиклем, а второй – с определенным артиклем.

• *to poke fun* – насмехаться, подшучивать.

“It’s the fashion to poke fun at retired army officers nowadays, but we know a thing or two all the same, Miss Trefusis.” [2, p. 151].

• *to look sharp* – спешить, торопиться.

“I’m afraid you will have to look sharp.” [2, p. 208].

В рассматриваемом примере при переводе на русский язык данная ФЕ переводится в контексте произведения А. Кристи – спешить, торопиться. Однако словарь предлагает совсем другой перевод смотри в оба, живой, что относится к просторечной лексике. Мы привели словарные синонимы данной ФЕ *to make haste*, *to look alive* что переводится как торопиться, спешить. Поскольку анализируемое произведение детективного жанра рассчитано на широкую аудиторию, поэтому при переводе необходимо сохранять нейтральную лексику.

в) адвербиальные многовершинные ФЕ

• *in the same strain* – в том же духе.

He observed with no very great fervor in his voice, and was about to go on in the same strain when he caught sight of Emily and his expression altered. [2, p. 150].

•at an early date – в ближайшее время.

But he determined to seek an interview with this Mrs Willett at an early date. [2, p. 51].

Следует отметить, что полное экспрессивное переосмысление при переводе преодолевает частично-предикативную структуру этих оборотов, и их значение является целостным, интенсифицирующим и демотивированным.

Проведённое исследование показало, что классификация Смирницкого, разделённая на одновершинные и двухвершинные (многовершинные) ФЕ в языке детективного жанра, отличается лишь на 7%, что говорит о практически равнозначном употреблении. Необходимо отметить, что перевод фразеологизмов является довольно сложной задачей, но благодаря этой классификации нам намного легче удаётся распознать и перевести фразеологизмы. При переводе необходимо руководствоваться контекстом или словарным окружением. Зачастую в одном предложении находятся два ФЕ, что довольно значительно затрудняет перевод и требует переосмысления в пользу адекватного перевода на русский язык с соблюдением как лексических, так и грамматических норм.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кристи, А. Десять негрятят: Книга для чтения на английском языке / А. Кристи. – СПб.: Антология, КАРО, 2010. – 256 с.
2. Кристи, А. Загадка Ситтафорда: Книга для чтения на английском языке / А. Кристи. – СПб.: КАРО, 2007. – 368 с.

Петлицкая В.П.

Белорусский государственный университет, Минск

Студ. 5 к. специальности «Современные иностранные языки (перевод)»

Науч. рук. – доц. Уланович О.И.

КОНЦЕПТУАЛЬНОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ СТИЛИСТИЧЕСКОГО ПРОСТРАНСТВА ГОТИЧЕСКОГО РОМАНА

Переводческий профессионализм предполагает не только продуктивное владение двумя или более языками и инструментально-техническими переводческими умениями, но также владение уникальными приемами стилизации перевода. Под стилизацией

перевода можно понимать передачу в тексте перевода заданной в оригинале имплицации, имитации и прагматики, присутствующих в оригинале смысловых и декоративных элементов при обеспечении максимально близкой трансляции не только архитектоники и содержания произведения, но и образности, эффектов, аффектов и моделируемой псевдореальности. Стилизация перевода представляется совершенно необходимой компетенцией при переводе готического романа, осуществляемого по принципу «эквивалентного эффекта».

Специфика художественного перевода определяется тем, что эстетическая образность художественного текста реализуется не только собственно инструментарием языка, но всем комплексом вербальных и невербальных средств, которые в своей уникальной совокупности и благодаря своей многоуровневой экспликации создают уникальный псевдореальный мир художественного произведения: мир иллюзорных образов, переживаний, эмоций и чувств. Данная специфика отчетливо обнаруживается в готическом романе, органично интегрирующем особую прагматику и эстетику, транслирующем некоторые эстетические, эмоционально-аффективные, аксиологические и смысловые установки, чем и формируется определенное эмоциональное и ментальное состояние читателей произведения.

Можно утверждать, что одним из ключевых стилеобразующих элементов готической литературной традиции является многоуровневая экспликация в произведениях этого жанра концепта «Страх». Мотивированное использование различных вербальных и невербальных средств создает мрачно-мистическую атмосферу «сладкого ужаса» и формирует определенное эмоциональное состояние читателя – переживание страха и ужаса. Изучение экспликации концепта «Страх» в готическом романе представляет определенную сложность, поскольку полимодальность, субъективность и зачастую недифференцированность психического проявления человеческого чувства страха предопределяет и экспликацию этого переживания, во-первых, с учетом потенциально различной степени интенсивности этого чувства, во-вторых, на разных уровнях архитектоники готического произведения.

В соответствии с теорией дифференциальных эмоций, разработанной Э.К. Изардом, выделяется три вида эмоций, связанных с ростом интенсивности человеческих переживаний: удивление-испуг; страх-ужас; интерес-возбуждение [1, с. 245]. По словам К. Изард, в зависимости от своей интенсивности страх может переживаться как предчувствие, неуверенность, полная незащищенность. У человека появляется чувство недостаточной надежности, чувство опасности

и близкого несчастья [1, с. 260]. Также страх может сопровождаться различными эмоциями, такими как ненависть, агрессия, боль – т.е. отрицательными эмоциями, или же такими положительными эмоциями как любовь, интерес, удивление [2]. Таким образом, в рассматриваемый нами концепт «Страх» включается ряд сопутствующих переживаемых человеком эмоциональных состояний, таких как испуг, ужас, возбуждение и др., формирующих развернутую систему номинативного поля концепта страх.

Рассматривая концепт «Страх» в качестве стилеобразующего элемента в готическом романе важным и интересным видится установление собственно языковых средств различного семантического и грамматического класса, непосредственно и эксплицитно вербализующих эмоциональное состояние страха, что предлагаем рассматривать в качестве *собственно вербального уровня (или микроуровня)* экспликации концепта «Страх» в готическом произведении. Наше экспериментальное исследование позволило выявить следующие ключевые вербальные единицы, эксплицирующие концепт «Страх» в романе Д. Дюморье «Ребекка» и формирующие его номинативное поле: существительные, прилагательные, глаголы, фразеосочетания, синтагмы.

В качестве экспериментального корпуса нашего исследования выступили четыре фрагмента англоязычного оригинального романа Д. Дюморье «Ребекка» объемом 1000, 1100, 1000 и 2000 словоформ. Анализ, классификация и ранжирование текстовых элементов номинативного поля концепта «Страх» позволяет нам утверждать, что модель концепта «Страх» представляется сложной когнитивной структурой, интегрирующей такие субконцепты как «волнение / дрожь», «ужас», «испуг / боязнь», «тревога», выявляемые по степени интенсивности и продолжительности переживаемого эмоционального напряжения.

Так, в тексте романа Д. Дюморье «Ребекка» субконцепт «волнение / дрожь» передают такие лексические единицы как, например, *excitement* 'волнение', *to tremble* 'дрожать', *to thrill* 'трепетать'. Субконцепт «испуг / боязнь» транслируется единицами *feared* 'напуганный', *frightened* 'испуганный', *to startle* 'пугаться'. Субконцепт «тревога» воплощается в лексических единицах типа *anxiety* 'тревога', *alarmingly* 'тревожно', *panic* 'паника', 'тревога', *uneasy* 'тревожный'. Субконцепт «ужас» передается единицами *horror* 'ужас', *terrible* 'ужасный', *ghastly* 'жуткий', *awful* 'ужасный'.

Также можно отметить и следующие имплицитные вербальные единицы, формирующие номинативное поле концепта «Страх»:

синтагмы, фразеологические сочетания и даже целые предложения, которые образно передают волнующую и пугающую атмосферу, а также чувство страха у героев, за счет создания экспрессивного метафорических образов.

Итак, построение парадигмы вербализации концепта «Страх» позволило нам выделить четыре субконцепта – «волнение / дрожь», «испуг / боязнь», «тревога», «ужас». Проведение контекстуально-семантического анализа и последующая классификация всех выделенных нами во фрагментах вербальных единиц, эксплицирующих концепт «Страх», позволили установить относительную репрезентативность указанных субконцептов в контексте ограниченного экспериментального корпуса.

Таблица – Вербализация концепта «Страх» в готическом романе
Д. Дюморье «Ребекка»

Субконцепт	Количество номинантов	Репрезентативность субконцепта %
Волнение / дрожь	18	23,7
Испуг / боязнь	20	26,3
Тревога	17	22,4
Ужас	21	27,6

Таким образом, можно полагать, что вербальное поле концепта «Страх» имеет полевую структуру, в которой ядро поля формирует субконцепт «ужас» за счет максимальной репрезентативности в формате лексических единиц. Заядерную часть поля составляет субконцепт «испуг / боязнь»; периферийными элементами интегративного концепта «Страх» являются субконцепты «волнение / дрожь» и «тревога».

Рассмотрев экспликацию эмоционального концепта «Страх» на вербальном уровне текста художественного произведения, мы можем сделать вывод, что неотъемлемой частью непосредственной и опосредованной экспликации эмоционального концепта «Страх» в готической литературной традиции являются различные языковые средства, с помощью которых создается мистическая атмосфера ужаса и трепета. При этом вербальная экспликация концепта «Страх» формирует интегративную структуру из четырех взаимосвязанных субконцептов «ужас», «тревога», «испуг / боязнь», «волнение / дрожь», которая, можно полагать, является универсальной для всех

произведений готического жанра и выступает стилиобразующим ядром готической литературной традиции.

ЛИТЕРАТУРА

1. Изард, Е. Кэррол. Эмоции человека / К.Е. Изард – М.: Издательство Московского университета, 1980. – 440 с.
2. Кириллова, Н.В. / Концептуализация страха в разноструктурных языках: автореф. ... канд. филол. наук: 10.02.20 / Н.В. Кириллова; Чуваш. гос. ун-т им. И.Н. Ульянова. [Электронный ресурс]. 2007. – Режим доступа: <http://cheloveknauka.com/kontseptualizatsiya-emotsii-straha-v-raznostrukturnykh-yazykah>. – Дата доступа: 08.06.2013.].

Бобрик А.И.

*Белорусский государственный университет, Минск
Студ. 5 к. специальности «Современные иностранные языки (перевод)»
Науч. рук. – доц. Значёнок В.С.*

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

Художественный перевод – это синтез двух антитез – созидания живого целого и кропотливого технического труда, творческого полета и единоборства со словом как с материалом.

Художественный стиль – это свойство целого произведения, и он проявляется в каждой части. Поэтому любая часть приобретает свою значимость лишь в соотношении с целым, лишь в органической связи с целым произведением, как клетка с целым организмом.

В прозе все подчиняется повествовательной интонации и она меняется от одного эпизода к другому, зависит от формы текста, сопровождает характеры различных персонажей.

В художественном произведении существует особая конфигурация ритмообразующих элементов: паузы, расположение ударных и безударных слогов, интонация, выбор и расстановка слов, фонетика.

Элементами, образующими ритм прозы, являются протяженность фраз, взаимоотношение их структуры, связь их между собой, характер их окончаний, реже – начал. То есть ритм создается движением смысловых единиц, тем, как они сцепляются друг с другом.

Специфические особенности, присущие языку, наиболее ярко проявляются при переводе, когда происходит сопоставление двух языковых систем. Трудности, с которым неизбежно сталкивается переводчик, можно разрешить только при условии владения всеми закономерностями этих языков.

В отличие от научной и технической литературы, основная задача которых – «предельно ясно и точно довести определенную информацию до читателей...» [1, с. 11], «художественная литература, являющаяся прежде всего искусством, располагающая широчайшим диапазоном средств и преломляющая в себе различные как книжно-письменные, так и устно-речевые стили, представляет необыкновенное разнообразие лексических элементов. Отличием ее словаря от словаря литературы научной является отсутствие или большая редкость терминов. Другая отличительная черта – широкое применение диалектизмов, профессионализмов, архаизмов, слов иностранного происхождения, элементов просторечия и т. п. Столь же широк в художественной литературе диапазон использования разных возможностей словоупотребления – прямых и переносных значений слов, тропов языковых и тропов стилистически действенных» [2, с. 254].

Перевод художественного произведения (интерпретация оригинала) представляет собой сложный психолингвистический процесс, в ходе которого в сознании переводчика значения отдельных элементов высказывания и значение высказывания в целом через постижение его общего смысла преобразуются в новые значения, и, таким образом, текст оригинала (внешняя структура речевого высказывания на одном языке) воплощается в тексте перевода (внешней структуре, актуализирующей новый смысл сообщения в новых значениях).

На основе теоретической части по теме исследования, а также анализа оригинала и перевода отрывка исторического романа В. Скотта «Айвенго» (“Ivanhoe”) нами были выделены общие закономерности перевода художественной литературы в обеих культурах, которые могут вызывать трудности при переводе художественной литературы с английского на русский язык. Обнаруженные нами закономерности легли в основу созданной нами специфики перевода художественной литературы.

Первая – синтаксическая специфика, подразумевает членение высказывания на синтагмы, которое при переводе может быть произведено по следующим признакам: интонационному, смысловому, с сохранением количества синтагм, с увеличением или уменьшением количества синтагм.

Вторая – лексико-семантическая специфика, включающая в себя особенности перевода следующих элементов: фразеологических единиц, имен собственных, реалий, диалектизмов, архаизмов, авторских неологизмов, сохранение дословности или интерпретацию.

Третья – стилистическая специфика, предполагает учет принципов перевода следующих фигур речи и жанрово-стилистических

характеристик: эпитетов, сравнений, метафор, повторов, иронии, игры слов, юмора, сохранение стиля, культуры, эпохи, описываемой в тексте-оригинале.

Для того, чтобы добиться максимально адекватного перевода с учетом вышеперечисленных факторов, при переводе художественной литературы применяются различные методы трансформаций: опущения и добавления, транслитерация и транскрипция, аналоговый перевод, калькирование, описательный перевод и др.

В результате проведенного исследования отрывка исторического романа В. Скотта «Айвенго» (“Ivanhoe”) мы обнаружили, что синтагматическое членение фразы при переводе может претерпевать изменения и адаптироваться под просодию языка-перевода, но, с другой стороны, таких изменений может и не происходить. Переводчик, на свое усмотрение, может сохранять или изменять синтагматическое членение фразы в соответствии с главной задачей – воспроизведением средствами русского языка интонации эмоционального смысла.

На основе анализа текста-оригинала романа «Айвенго» нами были выделены 128 единиц лексико-семантических группы. Фразеологические единицы составили 12% от общего числа. При переводе фразеологических единиц, с точки зрения автора перевода, не существует более или менее универсальных способов перевода – каждый из них может быть представлен в примерно одинаковом соотношении по отношению к другим. Например: one’s eye fire – огонь в глазах (аналоговый перевод); turn round – подойти с другой стороны (эквивалент), as usual – присуще (модуляция). Выбор способа перевода подчинен одной задаче – наиболее адекватной передаче смыслового и художественного замысла автора текста-оригинала.

Имена собственные составили 19%. Выбор способа перевода имен собственных преимущественно осуществляется в соответствии с общим правилом перевода существительных этой категории, согласно которому наиболее традиционные способы – транслитерация/транскрипция и метод традиционных соответствий. При этом необходимо учитывать, является ли это имя собственное реалией или нет. Для перевода имен-собственных – реалий – выбор традиционного соответствия более предпочтителен. Например: Edward the Third – Эдуард III, William the Second – Вильгельм II, Henry the Second – Генрих II.

Реалии составили 36%. При переводе реалий перевод при помощи эквивалента является наиболее распространенным. На него может приходиться до половины случаев перевода существительных этой лексико-семантической группы. Например: Anglo-Saxon – ‘англосаксонский язык’, franklin – ‘франклин’, the Conquest – ‘завоевание’. Однако на другую половину приходится остальные способы перевода, и в целом не существует каких-либо закономерностей выбора того или иного способа. Однако если реалия представлена именем собственным, то для ее перевода предпочтительно традиционное соответствие.

Диалектизмы и архаизмы составили 32%. В случае перевода диалектизмов и архаизмов наиболее уместным является перевод при помощи эквивалента – на него, как и в случае с реалиями, приходится около половины случаев перевода таких лексических единиц. Например: hark ‘слушать’, slough ‘трясина’, bandeau ‘околыш’, thee ‘тебе’, thou ‘ты’. Его выбор, на наш взгляд, является, с одной стороны, вполне логичным и оправданным, поскольку как для диалектизмов, так и архаизмов существуют эквиваленты, закрепленные литературной нормой как языка-оригинала, так и языка-перевода, и найти эквивалент не представляет особой сложности. Однако, с другой стороны, при этом частично теряется исторический и этнический колорит эпохи. Переводчик ни разу не прибегла к переводу англоязычного архаизма при помощи русскоязычного архаизма. Такой прием, на наш взгляд, тоже имел бы право на существование.

На основе анализа текста-оригинала романа «Айвенго» нами также были выделены 57 единиц стилистической группы. Эпитеты составили 56% от общего числа. Что касается стилистических фигур речи, то эпитеты в основном переводятся посредством модуляции (около половины случаев). Например: deep dejection – унылый вид, rash expedition – опрометчивая затея, dim vista – сумрачная просека. Выбор такого способа, на наш взгляд, является оправданным, поскольку это – образное определение, а характер образа в разных языках может различаться в силу разности выбора и восприятия прототипа. Переводчик в данном случае подчиняет свой выбор задаче сохранения образности посредством средств, понятных для читателя на языке перевода. Однако в случае одинакового восприятия образов носителями обоих языков никаких модуляций не требуется, и можно прибегать к калькированию. Например: ambition protector – честолюбивый покровитель, placid and silent streamlet – мирные и тихие струи. С целью сохранения образности допустимы и другие способы, хоть они и менее частотны.

Метафоры составили 35%. При переводе метафор характерны те же способы перевода, что и при переводе эпитетов. По тем же причинам, поскольку они, как и эпитеты, несут в себе образность. Например: *oaks sob and creak* – дубы трещат и стонут (модуляция), *sacrifice independence* – жертвовать свободой (калькирование).

При переводе повторов во всех случаях используется эквивалент, что может говорить об универсальности этого способа относительно стилистических фигур этой категории.

При переводе игры слов, юмора во всех случаях употреблялось калькирование, что также может говорить об универсальности этого способа относительно стилистических фигур этой категории.

Принимая во внимание выводы, к которым мы пришли в результате проведенного исследования, мы можем сказать, что универсальных закономерностей относительно выбора способа перевода художественного текста на синтагматическом, синтаксическом, лексико-семантическом и стилистическом уровне не существует. Переводчик осуществляет выбор того или иного способа, руководствуясь единственной целью – целью максимальной передачи художественного и смыслового замысла автора текста-оригинала. При этом ее достижение должно осуществляться средствами языка-перевода, а не языка-оригинала, что в ряде случаев может повлечь за собой модуляцию текста-оригинала, как на синтагматическом, так и на лексико-семантическом, синтаксическом и стилистическом уровнях. Однако к модуляциям следует подходить с большой осторожностью, чтобы не нарушить исторический и этнический колорит произведения и тем самым не навредить передаче художественного замысла.

ЛИТЕРАТУРА

1. Пумпянский, А.Л. Введение в практику перевода научной и технической литературы на английский язык / А.Л. Пумпянский. – М., 1965. – 356 с.
2. Федоров, А.В. О художественном переводе / А.В. Федоров. – Л., 1941. – 34 с.

Носкевич К.И.

Белорусский государственный университет, Минск

Студ. 5 к. специальности «Современные иностранные языки (перевод)»

Науч. рук. – ст. преп. Занковец О.В.

ЖАНРОВО-СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ТЕКСТОВ ОБЩЕСТВЕННО-ПОЛИТИЧЕСКОЙ ТЕМАТИКИ

Эмоциональная насыщенность общественно-политических текстов достаточно высока, что в некотором роде сближает их

с художественными. Как правило, общественно-политические тексты являются газетно-публицистическими материалами и имеют все их особенности. Зачастую в общественно-политических (или газетных) материалах встречаются различные образные средства: сравнительные и метафорические обороты, метонимии, фразеологизмы, элементы иронии и юмора и т.д. Политическая направленность такого рода текстов выражается в использовании политической лексики, нередко носящей побудительный характер и эмоционально-окрашенной.

Газетно-публицистические тексты характеризуются двумя функциями: информационной и воздействующей [5, с. 154].

Рассмотрим стилевые особенности, которые несет за собой информационная функция.

Для общественно-политических текстов характерен документализм, то есть подчеркнутая документально-фактологическая точность выражения, которая проявляется в насыщенности текста терминами и профессионализмами.

Другой особенностью является сдержанность, официальность, использование стандартных конструкций (клише) и т. д. К примеру, в газетных статьях очень часто можно встретить такие речевые штампы, как, *by the decision of* – ‘по решению’, *to draw the conclusion* – ‘прийти к заключению’ [4].

Кроме того, газетным текстам присуща некоторая степень обобщенности и абстрагированности, вызванная стремлением к информативности и фактографичности [8].

В общественно-политических текстах нередко можно заметить использование конструкций типа «глагол+that» при изложении чужого высказывания, комментировании заявлений политических деятелей и т. д., например: *The paper argues that...* – ‘Газета считает, что’, *It is considered that* – ‘считается, что’ [1, с. 171].

Также для этого вида текстов характерно использование устойчивых выражений структуры «глагол + существительное», например: *to have a discussion* вместо *to discuss*; *to give support* вместо *to support* [4].

Зачастую авторы общественно-политических текстов включают в начальную часть информационного сообщения безличные конструкции вида: *It is generally believed that* – ‘по общему убеждению’.

Также необходимо отметить такую особенность текстов общественно-политического характера, как повсеместное использование сокращений, например: *M.P.* – *Member of Parliament* *T.U.C.* – *Trades Union Congress* [4].

Для того чтобы сделать текст статьи объективным и беспристрастным, а также скрыть источники данных, журналисты нередко используют фразы следующего типа: *some people believe* ‘некоторые считают, что’, *critics have an opinion that* – ‘критики полагают что’. Этот прием принято называть анонимным построением текста.

В синтаксическом плане для газетных общественно-политических текстов присущи компрессия и лаконичность изложения информации, что нагляднее всего видно в заголовках статей. К примеру: «*Death Claims Two in Auto Crash*», «*Cheers!*» [10].

Воздействующая функция газетно-публицистических текстов также накладывает свой отпечаток на функционирование газетно-публицистического стиля.

Например, для английских и американских газетных материалов характерно использование разговорных оборотов в самых серьезных по содержанию текстах [3]: «*I can't see demand picking up for the rest of this year* [11]» – ‘Не думаю, что спрос до конца года будет расти’.

Для русскоязычной прессы включение разговорных оборотов недопустимо и является стилистической ошибкой [2].

Для усиления экспрессивности в газетных статьях зачастую используются метафоры и метонимии. К примеру: *the Downunder* – ‘Австралия’, *the Emerald Island* – ‘Ирландия’. «*A bigger problem with a managed democracy is that it provides no safety valve for social discontent* [7]» – ‘Более серьезная проблема для управляемой демократии заключается в том, что она неспособна стать предохранительным клапаном для сброса пара социального недовольства’.

Нередко в общественно-политических текстах встречаются эпитеты, придающие выразительность сухому тексту, а также показывающие отношение автора, к примеру: «*The Bank extended a 25-year, \$350 million loan to them, at the comfortable interest rate of 11/2 per cent* [9]» – ‘Банк предоставил им заем в сумме 350 миллионов долларов сроком на 25 лет на исключительно льготных условиях – всего 11/2 %’!

Парафраза (иносказание) также зачастую включается в публицистические тексты. Например: *the one writing these words* – ‘пишущий эти строки’ [6].

В политическом языке встречается много фразеологизмов, с помощью которых журналисты придают своему стилю индивидуальность: «*Bavarian lagers were dark while the beer from Pilsen was an enticing pale gold and took the world by storm* [10]» – ‘Однако, в отличие от темных баварских лагерей, пльзенское имело приятный бледно-золотистый оттенок; оно быстро завоевало весь мир’.

Для придания статье торжественности газетные материалы нередко содержат синонимические пары. Например: *men of conscience and good will* – ‘люди доброй воли’ [6].

Популярным образным приемом в публицистике являются сравнения [6]. Например: *the battle is as good as won* – ‘считай, что дело выиграно’, *the battle is as good as lost* – ‘пиши пропало’ [6].

Использование гипербол придает общественно-политическим текстам динамизм, напряженность и некоторую степень драматизма: *scared to death* – ‘напуган до смерти’, *bleeding heart* – ‘сердце, обливающееся кровью (иронично о политике-либерале)’, «*He tears off his hair*» – ‘он рвет на себе волосы’ [6].

Таким образом, тексты общественно-политической направленности обладают рядом специфических особенностей, которые выражаются в комбинации средств экспрессии и стандарта. При этом правильное понимание их назначения является залогом адекватного перевода текста на русский язык.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аристов, Н.Б. Основы перевода / Н.Б Аристов. – М.: Издательство литературы на иностранных языках, 1959. – 262 с.
2. Голованова, Д.И. Русский язык и культура речи. Краткий курс / Д.И. Голованова, Е.К. Михайлова. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://lib.rus.ec/b/138620/read> – Дата доступа: 20.04. 2014.
3. Журналистика и медиаобразование в XXI веке: сб. науч. трудов Международной научно-практической конференции – Белгород: БелГУ, 2006.
4. Занковец, О.В. Лекции по переводу общественно-политических текстов / О.В. Занковец. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.gumf.bsu.by/zankovets> – Дата доступа: 25.04. 2014.
5. Кожина, М.Н. Стилистика русского языка / М.Н. Кожина, Л.Р. Дускаева, В.А. Салимовский. – М.: Флинта: Наука, 2008. – 464 с.
6. Крупнов, В.Н. Пособие по переводу общественно-политической и официально-деловой лексики / В.Н. Кожина. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.xies.ru/237703.htm> – Дата доступа: 20.04. 2014.
7. FT [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.ft.com/cms/s/0/84f8dc82-d0cf-11db-836a-000b5df10621.html#axzz2zvvgJxkEq> – Дата доступа: 26.02.2014.
8. Gramma.ru [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.gramma.ru/RUS/?id=8.5>. – Дата доступа: 20.04. 2014.
8. News week editorial [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.yourbbsucks.com/forum/showthread.php?t=494>. – Дата доступа: 26.02.2014.
9. The Guardian [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.theguardian.com/lifeandstyle/2007/mar/28/foodanddrink.travelnews> – Дата доступа: 20.04. 2014.

10. The Telegraph [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.telegraph.co.uk/finance/newsbysector/energy/5274121/Rising-reserves-of-unused-oil-put-strain-on-storage.html>. – Дата доступа: 25.04.2014.

Карась О.М.

*Белорусский государственный университет, Минск
Студ. 3 к. специальности «Современные иностранные языки (перевод)»*

Науч. рук. – доц. Уланович О.И.

ОСОБЕННОСТИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ НЕФОРМАЛЬНОЙ ЛЕКСИКИ В ДИАЛОГАХ ПЕРСОНАЖЕЙ И СТРАТЕГИИ ВОСПРОИЗВЕДЕНИЯ ПРАГМЕМ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ПЕРЕВОДЕ

Одним из важных направлений переводческой деятельности является перевод художественных произведений, основная сложность которого заключается в максимальном сохранении интенциональных, вербально-семантических и функционально-прагматических особенностей оригинала в переводе, в передаче образно-эстетического колорита произведения, специфики авторского повествования и речевой манеры персонажей. Важным инструментом реализуемого на читателя воздействия является эксплицитно и имплицитно присутствующая в художественном произведении прагматически маркированная информация, перевод которой предполагает вскрытие вариантных характеристик прагматического значения и вербальных единиц реализации прагматического потенциала, установление предпочтительной стратегии сохранения прагматического инварианта при переводе и определение диапазона возможных переводческих модификаций.

Очевидно, что прагматический потенциал художественного произведения не является чем-то единым, монолитным, а состоит из некоторого набора элементов текста, которые в сумме своей по замыслу автора моделируют определенную художественную образность и влияют на читателя. Согласно самому общему определению прагматика изучает отношение языковых единиц, обозначающих действительность, к тому, кто их употребляет, в каком контексте и с какой целью. Таким образом, все художественное произведение – это целенаправленно моделированное выражение отношения автора к некоторому фрагменту действительности, направленное на достижение определенного эффекта. Можно думать, что именно диалоги персонажей являются наиболее прагматически маркированными элементами художественного повествования за счет

калькирования схемы естественного разговора и стилизации определенной социально-коммуникативной среды и характерных образов личностей персонажей.

Важной особенностью диалогов в художественном произведении можно рассматривать тот факт, что язык персонажей представляет собой авторскую стилизацию разговорной речи, в которую часто включены разные регистры общения – от официального стиля до вульгаризмов. В текстах художественных произведений наблюдается мощный наплыв неформальных форм речи и даже сниженных лексем, что, несомненно, функционально ориентировано на моделирование определенной среды и художественных образов – стилизованной псевдореальности. Вот как комментирует эту тенденцию В.С. Елистратов: «Литературный язык, подчиненный норме, владеющий богатейшим арсеналом тонко дифференцированных средств, рассчитанный на вдумчивое проникновение в смысл сказанного и требующий четкого произнесения слов, утомительного для артикуляционного аппарата человека, сегодня, видимо, уже не отвечает ‘техническим’ требованиям разговорной речи, и она втягивает в себя удобные для использования лексические и грамматические формы из просторечных и жаргонных систем, где закон экономии речевых усилий и закон аналогии не имеют нормативных преград [1, с. 203]. Все это непосредственным образом воплощается в диалогах персонажей художественных произведений равно как и в кинодиалогах художественного и анимационного кино. Речевые формы, ранее рассматриваемые как грубо противоречащие речевому этикету и недопустимые в литературных произведениях, сегодня частотны, вполне уместны, уже не вызывают культурного или лингвистического шока, в частности, в формате диалога.

При переводе специалист должен передавать речь персонажей таким образом, чтобы она не утратила свою художественную достоверность, сохранила идентичную эмоциональную и прагматическую функции, заложенные автором. Необходимым инструментом достижения этого видится знание и понимание форм реализации и роли в тексте жаргона, сленга, инвективной лексики, элементов юмора и языковой игры, фразеологизмов, реалий и других культурно и прагматически маркированных единиц.

Из всех существующих языковых средств реализации прагматики в диалоге в художественном произведении сленг представляется нам наиболее репрезентативным, поскольку он обладает неисчерпаемыми возможностями моделирования художественной образности, включая потенциал следующих средств: экспрессивность, оценочность,

комичность, неологизация и создание свежего образа, социальная идентификация, культурная маркированность и др.

Изучая в своем исследовании принципы языковой организации сленга и закономерности речевого функционирования в контексте художественного произведения, А.Н. Колесниченко указывает на следующие функции сленговых слов и выражений в литературно-художественном дискурсе: коммуникативная, когнитивная, номинативная, мировоззренческая, эзотерическая, идентификационная, экспрессивная, эмоционально-оценочная и функция экономии времени. «Особенно важной из всех является идентификационная функция, благодаря которой говорящий подчеркивает свою принадлежность к определенной группе лиц. Сленг служит языковой характеристикой каждой группы, что позволяет в процессе общения определить и опознать ‘своего’ среди ‘чужих’» [2, с. 16].

Таким образом, сленговые слова и выражения – официально не включенный в литературный язык пласт лексики – находят свое место в произведениях художественной литературы и функционируют как прагмемы. Способность сленга к созданию эффектов новизны, живости, оценочности, наглядности привлекает писателей как эффективный инструмент художественной образности и литературной стилизации – умышленной или явной имитации характерных особенностей определенной речевой манеры для создания некой псевдореальности, что предполагает отчуждение от собственного стиля автора, посредством чего воспроизводимый стиль сам становится объектом или субъектом художественного изображения.

С целью выявления стратегий воспроизведения в переводе сленговых слов и выражений нами был проведен анализ текста англоязычного произведения А. Hailey «Airport» и его русскоязычного варианта «Аэропорт». Сравнительный анализ сформированного экспериментального корпуса сленговых слов и выражений, фигурирующих как в диалогах персонажей в англоязычной версии произведения, так и в русскоязычной версии, позволил обнаружить следующие способы передачи сленговых выражений и их функциональной нагрузки в тексте.

В большинстве случаев имеет место подбор переводчиком аналогичного сленгового выражения, существующего в языке перевода. При этом сленговое соответствие может иметь разную степень семантического сходства и близости эмоционально-экспрессивной окраски с оригинальным выражением. Так, следующие примеры демонстрируют максимальную эквивалентность и адекватность сленгового соответствия, как по семантике, так и по степени

экспрессивности и интенсивности: Strictly for the birds – ‘Вот уж липа’, Thanks, honey – ‘Спасибо, лапочка’, Nuts! – ‘Чушь собачья’; We’re short-staffed and everybody is under the gun – ‘У нас не хватает рук, все загружены до предела’.

Замечено, что в ряде случаев функциональный аналог не является семантическим эквивалентом, а именно, русскоязычный вариант либо менее груб и язвителен, либо наоборот более едок, категоричен и неприличен. Так, С.А. Прищепчук указывает на следующие основные направления модификации эмоционально-оценочного потенциала переводимых прагматически маркированных единиц: (1) интенсификация, (2) деинтенсификация и (3) сохранение исходного уровня интенсивности [3, с. 12]. Наш анализ выявил использование всех трех вариантов модификации прагматического значения при переводе сленговых выражений с помощью сленговых соответствий.

Например, Keep that bumptious bastard out of my hair, but book me on his flights – ‘Держите этого надутого индюка от меня подальше, но летать я буду только с ним’. Так, переводчик передал выражение «bumptious bastard» с помощью более сдержанного аналога «надутый индюк», тогда как по параметрам экспрессивности, интенсивности и категоричности русскоязычный вариант «высокомерный ублюдок» был бы более адекватным. Данный пример демонстрирует реализацию деинтенсификации как направления модификации прагматического значения при переводе прагмемы.

В следующем примере использование в переводе выражений «черт бы вас побрал» и «девчонок шупаете» делает русскоязычную версию реплики более грубой и неприличной: What are you guys doing? Having a supper and ladies’ night. – ‘Да чем же вы там, черт бы вас побрал, занимаетесь – ужинаете, что ли, или девчонок шупаете?’. Также в направлении огрубления речи персонажей модифицируется прагматическое значение сленгового восклицания в переводе следующей реплики: Good God! – if I were a pilot neither would I – ‘Черт возьми, да будь я пилотом, я тоже не стал бы этого делать!’ (более адекватным вариантом перевода могло бы быть использование выражения «Боже праведный!»). В указанных примерах имеет место реализация приема интенсификации.

Более многочисленны примеры сохранения исходного уровня интенсивности при передаче прагмем в переводе: Only meatheads like us would work in this lousy weather – ‘Только болваны вроде нас и могут работать в такую чертову погоду’, ; “The way I hear it,” the agent said, “this one’s a dilly” – “Видите ли”, – сказал инспектор, – “на этот раз пассажир, как я слышал, с приветом”; Everybody voted to get the hell out

– ‘И все высказались за то, чтобы поскорее убраться отсюда’; Seems they still plan to hold it (community meeting), and the way we heard, they're cooking up something new – ‘Да, отменять его (собрание коммуны) они вроде не собираются, и, похоже, что-то они там затевают’. Передача сленговых выражений в переводе через равной интенсивности функционально-семантический аналог наблюдается как доминирующий способ при передаче прагмем. Это, вероятно, объясняется отношением близким к изоморфизму между прагмемами двух языков, выражающими оценку нравственных качеств, умственных способностей, акцентуаций характера, рода деятельности и поведения лиц.

Также имеют место случаи, в которых переводчик «опускает» сленговое слово или выражение, использованное в диалогах персонажей в оригинале: Anybody could be at the goddam North pole tonight and never know the difference – ‘У нас же тут как на Северном полюсе – никакой разницы!’ Функциональным аналогом с использованием сленгового выражения в переводе мог бы быть вариант «С таким же успехом можно было бы находиться на трижды проклятом / треклятом / чертовом Северном полюсе».

Вариант перевода следующей реплики также демонстрирует опущение неформальных выражений: Sometimes it shows up in the mind, sometimes in the gut. Either way, when it happens we try to help each other – ‘Иной раз человек падает духом. Но когда такое бывает, мы всегда выручаем друг друга’. Сленговым аналогом выражения мог бы быть вариант перевода: «Бывает, что в голове мутиться, или ухайдокался / уработался так, что нутро сводит / уработался до мозга костей». Стратегию передачи прагмем в переводе через использование приема опущение предлагаем назвать стратегией эвфемизации – смягчение или полная нейтрализация прагматического значения и эмотивно-экспрессивной оценочности прагмем.

В ряде случаев перевода можно наблюдать обратную переводческую стратегию: оригинал не содержит сленгового выражения, в то время как переводчик прибегает к использованию единиц данного лексического пласта: He said we were all inefficient and half asleep – ‘Сказал, что все мы безрукие и спим на ходу’; “Try blowing on your hands, Ernie,” Danny said. “It may keep ‘em warm, and it’ll stop you sounding off.” – ‘Заткнул бы ты глотку, Эрни, – посоветовал Дэнни. – А то, не ровен час, на таком ветру и простыть недолго’; Listen, son, you’ll never move that rig with one tow truck – ‘Послушай, сынок, одним тягачом ты это чучело с места не сдвинешь’. Данную стратегию можно назвать стратегией дезэвфемизации – передача при переводе

стилистически нейтральных единиц оригинала с помощью прагматически маркированных единиц в языке перевода с целью интенсификации общего прагматического потенциала произведения.

Предпочтительность той или иной стратегии при переводе диалогов персонажей определяется особенностями прагматического аспекта конкретного художественного произведения, а также доминирующими языковыми средствами реализации функционально-прагматического аспекта в оригинальном тексте. Выявление отмеченных детерминант перевода является, по нашему мнению, целью предпереводческого анализа кинотекста.

ЛИТЕРАТУРА

1. Елистратов, В.С. Словарь русского арго (материалы 1980–1990-х гг.) / В.С. Елистратов. – М.: Русские словари, 2000. – 694 с.
2. Колесниченко, А.Н. Сленг в английском и русском языках: структурно-семантический, этимологический, функциональный и стилистический аспекты: на материале произведений Д. Сэлинджера «Над пропастью во ржи» и Д. Гуцко «Русскоговорящий» / А.Н. Колесниченко: автореф. ... канд филол. наук: 10.02.19 / А.Н. Колесниченко. – Ростов-на-Дону, 2008. – 27 с.
3. Прищепчук, С.А. Особенности воспроизведения оценочной лексики в переводе (на материале политического дискурса) / С.А. Прищепчук: автореф. ... канд филол. наук: 10.02.20. – Пятигорск, 2009. – 27 с.
4. Хейли, А. Аэропорт / А. Хейли – М: АСТ, 2006. – 476 с.
5. Hailey, A. Airport / A. Hailey. – Doubleday, 1968. – 440 p.

Мамайко С.Г.

*Белорусский государственный университет, Минск
Студ. 3 к. специальности «Современные иностранные языки (перевод)»
Науч. рук. – доц. Уланович О.И.*

ЭКСПРЕССИВНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ МЕТАФОРЫ В МАСС-МЕДИЙНОМ ДИСКУРСЕ

Основными принципами развития общества в мировом пространстве являются процессы интеграции и глобализации. Одним из главных механизмов достижения интеграции, а, следовательно, и глобализации как более масштабного процесса, включающего интеграцию, является масс-медийное пространство – система технологий и институтов, распространяющих информацию среди широких масс. Другими словами, это разноплановая информационная сфера, интегрирующая ряд аспектов, таких как телевидение, радио, пресса, интернет.

Масс-медиа не только отражают реальность, являясь продуктом определенной социокультурной технологической среды, но и являются активным поставщиком поведенческих моделей для усредненного носителя современной массовой культуры, «источником большинства текстовых реминисценций (цитат, аллюзий, упоминаний), функционирующих в повседневной коммуникации» [4, с. 4]. Тем самым вносятся те или иные изменения в сознание «виртуального» собеседника, в контекст его жизни, регулируется его поведение и деятельность. Таким образом, масс-медиа выполняют идеологическую, политическую, информативную и воздействующую функции. В свою очередь, воздействующая функция в масс-медийном пространстве достигается путем реализации экспрессивной установки в передаваемой информации за счет символов различных семиотических систем.

Понятие экспрессивности в классическом представлении лингвистики рассматривается как совокупность всех признаков единицы языка или речи, которые обеспечивают ее способность выступать в коммуникативном акте в качестве средства субъективного выражения отношения автора к содержанию или адресату сообщения [6, с. 591]. Можно сказать, что сущность экспрессивности в лингвистике заключается в отражении личностного отношения говорящего к происходящему.

Основным стилем информационного обмена в масс-медийном пространстве является публицистический стиль, коммуникативно-функциональное своеобразие которого и заключается в реализации информационно-воздействующей функции. С точки зрения языкового инструментария экспрессивность в англоязычной публицистике достигается посредством таких языковых единиц, как *параллелизм* и *повторение*, *фразеологизмы*, *клише*, обширный *синонимический ряд*, *тропы* и *фигуры речи*. Экспрессивность в контексте синтаксической организации текста выражается путем использования вводных конструкций, вопросительных и восклицательных предложений, инверсий и т.д. Также стоит отметить наличие графической, грамматической, текстовой и других видов экспрессивности, однако можно предположить, что из всех средств именно языковая метафора обладает максимальным экспрессивным потенциалом.

Под языковой метафорой следует понимать слово или выражение, которое употребляется в переносном значении, в основе которого лежит сравнение предмета с чем-либо другим (объектом, явлением) на основе наличия некоторого общего атрибута. И.В. Арнольд определяет метафору как «скрытое сравнение, осуществляемое путем применения

названия одного предмета к другому и выявляющее таким образом какую-нибудь важную черту второго» [1, с. 83]. Важно отметить значимую роль метафоры не только как средства художественной выразительности, но и как ведущего способа познания. В современной когнитивной лингвистике метафора понимается как основная ментальная операция, способ познания, концептуализации, категоризации, оценки и объяснения мира [2, с. 17].

По мнению Ю.И. Клименовой, метафора служит мощным средством создания экспрессивности и образности, а также является средством выражением модальности, имплицитно воздействуя на читателя [3]. Метафора максимально насыщена коннотативными оттенками значения, которые автор (чаще всего намеренно) привносит в речь. Метафоры прочно фиксируются в нашем языковом сознании, именно поэтому их умелое использование позволяет автору текста оказывать суггестивное воздействие на индивидуальное сознание. Приведем в качестве примера метафору, взятую из речи американского политика М. Роумни, *kissed the shores of freedom* – ‘поцеловал свободную землю’. Взятые отдельно слова «shores» и «freedom» не несут в себе особой эмоциональности. Однако сочетание *the shores of freedom* позволяет нам уловить глубокую мысль выражения, которое демонстрирует чувство трепета и патриотизм автора по отношению к родной стране.

П. Ньюмарк выделяет шесть типов метафор: стертая (dead), метафора-клише (cliché), общая (stock), адаптированная (adapted), недавняя (recent) и оригинальная (original) [7].

Стертые метафоры – это метафоры, которые утратили свою яркую окраску. Очень часто этот тип метафор связан с описанием времени, географических объектов и деятельности людей [5]: *In an attempt to get to the bottom of the mystery Giora Keinan from Israel looked not only at how frequently people get angry, but at the intensity of that anger.* – ‘Пытаясь добраться до истины, израильский профессор Георг Кейнен изучил не только частоту, с которой люди сердятся, но и интенсивность этого гнева’ (30 July 2014, BBC);

Метафоры-клише – тропы, которые несколько утратили эстетическую составляющую, поэтому используются, чтобы яснее выразить мысль [5, с. 5]: *There may be only twelve days of Christmas but those days can make or break many retailers* – ‘Всего 12 дней осталось до Рождества, но эти дни решат судьбу многих торговцев’ (8 January 2001, BBC).

Общая метафора – это метафора, которая описывает конкретное или абстрактное понятие, а также эмоционально воздействует

на читателя и обладает активной эстетической функцией [5, с. 6]: *The warning will **throw a spotlight** on the UK government's insistence that it does not pay ransoms – unlike other European countries, which have been accused of encouraging further terrorist abductions as a result – ‘Предупреждение прольет свет на правительство Великобритании, которое настойчиво не платит выкупов – в отличие от других европейских стран, которые, в результате, были обвинены в поддержке дальнейших террористических похищений’* (3 September 2014, BBC).

Адаптированная метафора – метафорические окказионализмы, при переводе которых приходится максимально «адаптировать» метафору на иностранном языке под носителя языка перевода, используя стратегию «культурного переноса»: *As we attempt to **check the gang activities in depressed neighborhoods we are facing formidable challenge of the alternative power basis there** – ‘Пытаясь пресечь деятельность банд в бедных негритянских районах, мы сталкиваемся с проблемой* влиятельных местных «паханов»’.

Недавняя метафора – широко распространенные в языке оригинала метафоры-неологизмы: *In Sumatra and Borneo he meets orangutans and gets adopted by **headhunters***. – ‘На Суматре и Борнео он занимается исследованием орангутангов и в тоже время выступает в качестве **специалиста по подбору персонала**’ (14 September 2014, BBC).

Оригинальная метафора – нераспространенная в повседневном общении авторская метафора: *Oxford, a place of **Lyonnesse***. Лайонесс – это по легенде страна, расположенная западнее полуострова Корнуолл, ныне затопленная морем. Для англоязычного получателя эта реалья может быть вполне узнаваемой (особенно, принимая во внимание тот факт, что эта страна упоминается в «Легенде о Тристане и Изольде»). При переводе на русский язык Лайонесс можно было бы заменить *Атлантидой*, что, на наш взгляд, внесло бы больше ясности в переводимый текст [5, с. 8-9].

Принимая во внимание факт многообразия видов метафор, можно полагать, что использование метафоры как стилистического средства в текстах масс-медийного дискурса задает особый ракурс общения, характеризующийся особым экспрессивным и, вероятно, манипулятивным потенциалом, а также формирует особый способ презентации информации в соответствии с ключевой прагматической установкой масс-медийной коммуникации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арнольд, И.В. Стилистика современного английского языка (Стилистика декодирования): учеб. пособие; 3-е изд. / И.В. Арнольд. – М.: Просвещение, 1990. – 300 с.
2. Будаев, Э.В. Становление когнитивной теории метафоры / Э.В. Будаев // Лингвокультурология. – Вып. 1. – Екатеринбург: УГПУ, 2007. – С. 16 – 32.
3. Клименова, Ю.И. Интегрированный подход к исследованию метафоры. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: ftp://lib.herzen.spb.ru/text/klimenova_96_201_205.pdf. – Дата доступа: 12.02.2014.
4. Слышкин, Г.Г. Кинотекст (опыт лингвокультурологического анализа) / Г.Г. Слышкин, М.А. Ефремова. – М.: Водолей Publishers, 2004. – 153 с.
5. Шикалов, С.В. Способы перевода метафор в концепции Питера Ньюмарка / С.В. Шикалов. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.thinkaloud.ru/science/shik-newmark.pdf>. – Дата доступа: 9.09.2014.
6. Ярцева, В.Н. Лингвистический энциклопедический словарь // В.Н. Ярцева. – М: Советская Энциклопедия, //1990 г – 685 с.
7. Newmark, P.A Textbook of Translation / P.A. Newmark. – Harlow: Pearson Education Ltd., 2008. – 292 p.

*Гарбуз И.А., Губанова Я.В., Нетребская М.И.
Белорусский государственный университет, Минск
Студ. специальности «Менеджмент»
Науч. рук. – ст. преп. Сиротина И.К.*

СОЗДАНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ МОДЕЛЕЙ В ПРОГРАММЕ «МАТЕМАТИЧЕСКИЙ КОНСТРУКТОР»

В настоящее время большое внимание уделяется использованию компьютеров и информационных технологий для усиления визуальной и экспериментальной составляющей обучения математике, реализации практической направленности на основе таких дидактических возможностей современных информационных технологий, как компьютерная визуализация и компьютерное моделирование изучаемых или исследуемых объектов. Одним из инструментов, реализующих идеи компьютерной визуализации и моделирования в математике, являются специализированные компьютерные программы – конструктивные творческие среды. В основе этих программ лежит принцип динамической геометрии, выдвинутый и впервые реализованный более двадцати лет назад.

Примером такой программы является отечественная разработка – «1С: Математический конструктор», программная среда которой предназначена для создания интерактивных моделей по математике,

сочетающих в себе конструирование, динамическое варьирование, эксперимент [1].

В нашем случае Программа «1С: Математический конструктор» используется для разработки и создания интерактивных моделей по учебной дисциплине «Геометрия» для учеников и учителей общеобразовательных школ. Данная работа выполняется в рамках программы НИР Национального института образования «ОНТП Электронные образовательные ресурсы», № 22–Н/2012.

Динамический наглядный механизм "Математического конструктора" предоставляет ученикам младших классов возможность творческой манипуляции с объектами, ученикам старших классов – полнофункциональную среду для конструирования и решения задач [2] (рисунок 1).

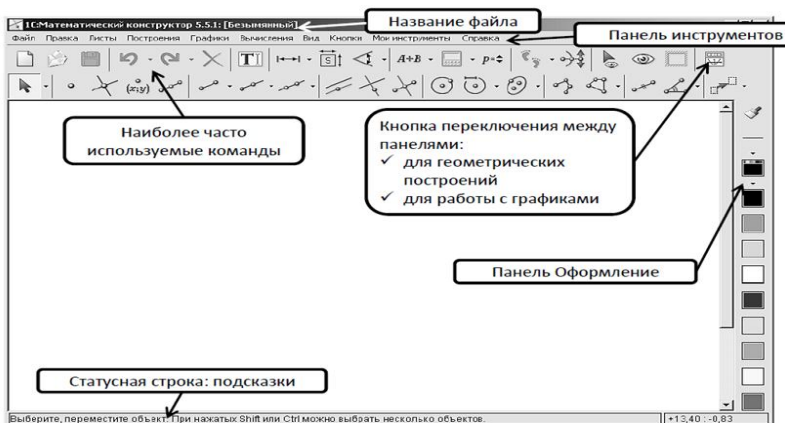


Рисунок 1 – Окно программы.

Возможности математического конструктора [2]:

- может использоваться как дома, так и в школе при различных формах проведения занятий и при различной компьютерной оснащенности учебного класса;
- позволяет быстрее и эффективнее освоить школьный курс математики, повышает запоминаемость материала;
- обеспечивает возможность изучения математики на основе деятельностного подхода за счет внедрения элементов эксперимента и исследования в учебный процесс;
- повышает степень эмоциональной вовлеченности учеников, обеспечивает возможность постановки творческих задач и организации проектной работы;

– показывает, как современные технологии эффективно применяются для моделирования и визуализации математических понятий.

Назначение программной среды «Математический конструктор» [2]:

- динамические геометрические построения;
- измерения и вычисления;
- построение функций и графиков;
- построение конических сечений и других кривых;
- определение областей и операции над ними;
- автоматическая проверка построений и тестовых заданий;
- использование текстового редактора с вводом формул;
- анимация построений;
- экспорт рисунков и апплетов.

Преимущества математического конструктора:

для учителя:

- быстрые построения при работе на уроке;
- организация проектной деятельности учащихся;
- создание обучающих и контрольных материалов;

для ученика:

- коллекция интерактивных обучающих моделей;
- создание аккуратных чертежей и графиков;
- самостоятельное исследование и эксперимент.

«Математический конструктор» – незаменимый помощник автора учебных материалов, в том числе учителя. Он позволяет легко создавать качественные рисунки для вставки в печатные тексты, интерактивные модели-иллюстрации к объяснению теории и модели-задания, содержит заготовки математических объектов, условия заданий и инструкции по работе с ними, пошаговые планы построений и информацию, а также, при необходимости, модуль проверки [3].

Заранее подготовленные модели по конкретным вопросам учебной программы могут использоваться учителем и учениками на всех этапах занятий, в то числе, благодаря модулю проверки, и как задания для самостоятельных и контрольных работ. При этом ученики работают не с конструктором, а с автономными моделями [4].

В отличие от традиционного рисунка – геометрического чертежа или графика функции, выполненных на листе бумаги или с помощью «обычных» систем компьютерной графики, построение, созданное с помощью такой системы, – это модель, сохраняющая не только результат построения, но и его исходные данные, алгоритм и зависимости между объектами. При этом все данные легко доступны

для изменения (можно перемещать мышью точки, варьировать размеры, вводить с клавиатуры новые значения числовых данных и т.п.). И эти изменения тут же в динамике отражаются на экране компьютера. Важно отметить, что любой чертеж, построенный в «Математическом конструкторе», можно экспортировать в качестве изображения, т.е. сохранить как отдельный файл-картинку или скопировать чертеж в буфер обмена и вставить его в другое приложение (MS Word, MS PowerPoint, Paint, CorelDraw, Adobe Illustrator и др.).

Используя математический конструктор, можно организовывать процесс обучения при помощи как теоретических моделей, где демонстрируются изучаемые объекты и их свойства, так и практических моделей, где ученику предлагается решить задачи, используя инструменты программы с последующей проверкой ответа.

Примеры таких моделей приведены на рисунках 2 и 3.

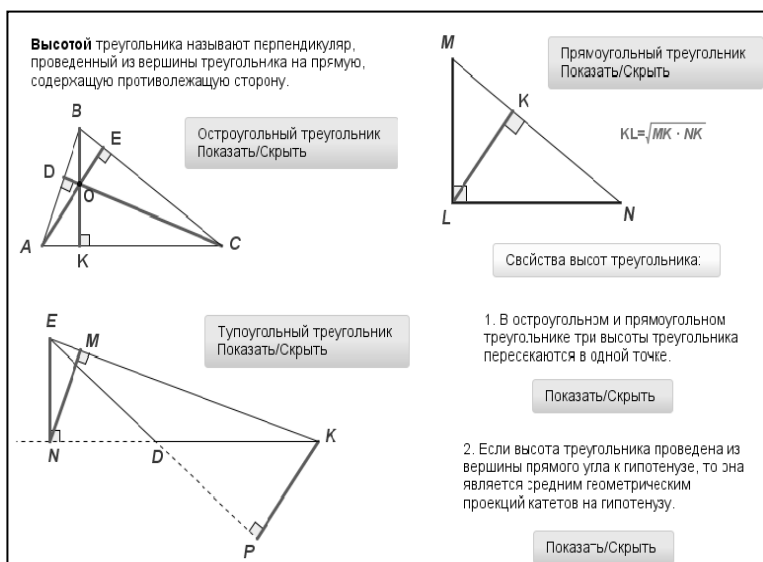


Рисунок 2 – Пример построения (теоретическая модель)

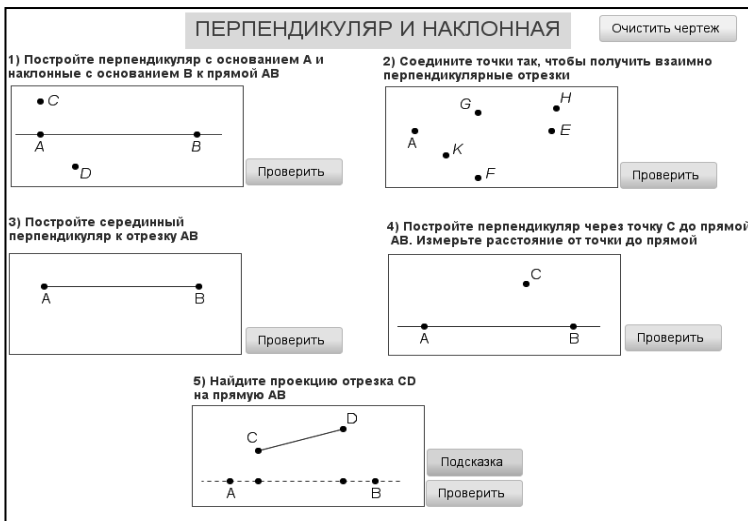


Рисунок 3. – Пример построения (практическая модель)

Использование конструктора в таком качестве отвечает самым современным педагогическим концепциям. Систематическое использование динамических моделей на уроках математики способствует развитию математического мышления и пробуждает интерес к математическому творчеству.

ЛИТЕРАТУРА

1. Родионов, М.А. Создание конструктивной творческой среды на основе реализации интерактивных динамических моделей / М.А. Родионов, Т.А. Чернецкая. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://obr.1c.ru/methodically/Stati4/Sozdanie-konstruktivnoj-tvorcheskoy-sredy-na-osnove/>. – Дата доступа: 14.09.2014.
2. 1С: Математический конструктор 5.5 // Руководство пользователя. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <file://localhost/C:/Program%20Files/1C%20MathKit%205.5/help/manual/index.html>. – Дата доступа: 14.09.2014.
3. Дубровский, В.Н. 1С: Математический конструктор – новая программа динамической геометрии / В.Н. Дубровский, Н.А. Лебедева, О.А. Белайчук // Компьютерные инструменты в образовании. – СПб.: Изд-во ЦПО «Информатизация образования». – 2007. – № 3 – С. 47–56.
4. Бакулина, Е.А. Организация проектных домашних заданий учащихся по математике с использованием средств информационных технологий / Е.А. Бакулина // Молодой ученый. – 2011. – №5. Т. 2. – С. 121–123.

[Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.moluch.ru/archive/28/3055/>.
– Дата доступа: 14.09.2014.

*Кудина О.Н., Руткевич В.Ю.
Белорусский государственный университет, Минск
Студ. 2 к. специальности «Менеджмент»
Науч. рук. – ст. преп. Сиротина И.К.*

ОСОБЕННОСТИ СОЗДАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ ПО МАТЕМАТИКЕ В СРЕДЕ MOODLE

Одно из важнейших направлений совершенствования подготовки обучающихся – это внедрение таких методов, форм и средств обучения, которые способствуют созданию продуктивной образовательной среды. Организовать такую среду возможно, например, посредством свободно распространяемой системы Moodle, успешно применяющуюся в вузах, как России, так и Белоруссии, и позволяющую внести значительные перемены в организацию образовательного процесса.

Назначение системы Moodle [1]

Среда Moodle вполне подходит для создания интерактивных электронных учебно-методических комплексов, позволяющих:

- повысить продуктивность процесса освоения содержания математического образования;
- увеличить количество способов действий по овладению содержанием;
- обеспечить педагогическую поддержку процесса обучения и осуществлять его своевременную диагностику и коррекцию.

Посредством интерактивных тестов:

- оценивается степень освоения учебного материала и умение применять полученные знания на практике;
- развивается навык самообразовательной деятельности и повышается уровень ее эффективности.

Moodle осуществляет ряд функций [2]. В среде Moodle возможно не просто знакомиться с учебной информацией, но и действовать активно, так как обучающийся может:

- получать доступ к учебному материалу и к словарю терминов (гlossарию);
- проверять свои знания с помощью тренажеров и тестирования;
- выполнять поиск учебных материалов;
- обмениваться файлами;
- скачивать дополнительные справочные и другие материалы на свой

компьютер для автономного просмотра или распечатки.

Кроме того, система Moodle может обеспечить [3]:

- ☐ выбор удобного времени и места для обучения как для преподавателя, так и для ученика;
- ☐ прочное усвоение знаний;
- ☐ контакт преподавателя с учеником по мере необходимости;
- ☐ индивидуализацию обучения;
- ☐ экономию времени и денег – отпадает необходимость тратить время и деньги на учебные занятия на курсах.

Создание образовательных ресурсов в Moodle. В частности, нашей задачей стала разработка в среде Moodle двух интерактивных электронных учебно-методических комплексов по математике для учеников общеобразовательных школ: «Планиметрия» и «Стереометрия».

В рамках этих ЭУМК было разработано 9 учебных модулей: «Углы и прямые», «Многоугольники», «Треугольники», «Четырехугольники», «Окружность и круг», «Вписанная и описанная окружность», «Прямая и плоскость», «Многогранники», «Призма», «Пирамида», «Тела вращения», «Комбинации многогранников и тел вращения».

Каждый из этих модулей включает:

- 1) систематизированный теоретический материал;
- 2) примеры решения ключевых задач;
- 3) систему контрольных тестов;
- 4) систему задач для самостоятельного решения;
- 5) набор интерактивных моделей.

Работа выполняется в рамках программы НИР Национального института образования «ОНТИ Электронные образовательные ресурсы», №22–Н/2012.

Интерактивный контент представлен авторскими математическими текстами, принципы создания которых раскрыты в работе [4].

Среда Moodle позволяет использовать разнообразную форму тестовых заданий, что оказывает существенное влияние на качество педагогического измерения. В связи с чем в тесты стало возможным включить:

- задания с выбором одного правильного ответа;
- задания с выбором нескольких правильных вариантов ответов;
- задания на установления соответствия;
- задания на установление правильной последовательности;
- цепные задания;
- задания открытой формы.

Сама процедура тестирования осуществляется в двух режимах: контрольном (тест для проверки оперативных теоретических знаний) и обучающем (тест для проверки практических умений и навыков).

По окончании теста обучающемуся, предоставляется возможность ознакомиться с результатами тестирования и анализом выполненного теста: фиксируется общее количество заданий, количество выполненных заданий, количество правильно выполненных заданий, результативность в процентах, количество набранных баллов, результат в процентах и оценка.

В окне информации можно отследить и общее время, потраченное на выполнение каждого из заданий теста. Кроме того, после закрытия диалогового окна с результатами, ученик может изучить отчет о прохождении теста, с указанием тех тестовых заданий, в которых были допущены ошибки, и правильные ответы к ним.

Выводы. Среда Moodle – это не только платформа для создания интерактивных модулей электронных учебно-методических комплексов, но и средство для организации продуктивного дистанционного обучения.

Чтобы войти в дистанционную среду обучения, достаточно иметь компьютер и доступ в сеть Интернет.

В этой среде обучения есть возможность получить личную консультацию учителя, восполнить пробелы в знаниях и закрепить на практике приобретенные умения и навыки. Здесь же можно выполнить индивидуальные задания или написать учителю о своих затруднениях через систему внутренних сообщений.

ЛИТЕРАТУРА

1. Анисимов, А.М. Работа в системе дистанционного обучения Moodle / А.М. Анисимов. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://moodle-center.ru> – Дата доступа: 14.09.2014.
2. Дискуссионный клуб Министерства образования и науки Российской Федерации. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://cfo.mononline.ru/> – Дата доступа: 07.09.2014.
3. Белозубов, А.В. Работа в системе дистанционного обучения Moodle / А.В. Белозубов, Д.Г. Николаев. – СПб., 2007. – 108 с.
4. Сиротина, И.К. Интерактивный электронный учебно-методический комплекс: проблемы создания и перспективы развития / И.К. Сиротина, А.И. Марченко // Вести института предпринимательской деятельности. – Вып. 2(9). [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://elibr.bsu.by/handle/123456789/90954> – Дата доступа: 14.09.2014.

Капутова И.В.

*Белорусский государственный университет, Минск
Студ. 4 к. специальности «Современные иностранные языки (перевод)»
Науч. рук. – ст. преп. Гончарик А.В.*

ОСОБЕННОСТИ КАНАДСКОГО ВАРИАНТА АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

В настоящее время уделяется особое внимание проблеме языковой вариативности, представление о языке как едином монолитном образовании признается отечественными и зарубежными лингвистами упрощенным, что обусловлено воздействием лингвистических и экстралингвистических факторов, проявляющихся в многообразии форм языка, неоднородностью и сложностью состава, его дифференциации как на социальном и территориальном, так и на функциональном уровне.

В рамках лингвистического изучения проблемы вариативности английский язык является, безусловно, исключительно важным и интереснейшим объектом исследования. Английский язык является официальным языком многих государств, а именно Великобритании, США, Канады, Австралии, Новой Зеландии и др. Примерно 1,6 млрд. людей (почти одна треть населения всего земного шара) говорит на английском языке, для 380 млн. людей английский язык является родным языком. Именно на этом языке издается большая часть книг, журналов, газет. Радио и телевидение способствуют распространению не только англоязычной культуры, но и языка. Согласно статистическим данным, более 80% содержания интернета выходит на английском языке, хотя 44% пользователей говорят на другом языке. Еще ни один язык в истории человечества не был настолько распространен и популярен.

Сходства и различия территориальных вариантов английского языка и их взаимовлияние являются не только пространственной проекцией языка, а также проекцией социальной, культурной и исторической. Смешение языков «является важнейшим фактором языковых изменений» и проявляется в «столкновении социальных групп» [1]. Очутившись в новых, незнакомых контекстах – экологическом, культурном, лингвистическом, язык начал приобретать иные черты. Варианты английского, на которых говорят в странах, где английский язык имеет статус официального и где английским языком владеют как вторым, называются «новыми вариантами английского языка» [4].

Официальными языками Канады являются, как известно, английский и французский языки, хотя регионально также признаны и используются языки малых народов (коренного населения) – Inuktitut, Inuinnaqtun, Cree, Dene Sqtline, Gwich'in, Inuvialuktun, Slavey и др.

Исторически англоязычное общество Канады складывалось в постоянном всестороннем контакте с исторической родиной и непрекращающейся иммиграцией из Англии, Ирландии, Шотландии в Канаду на протяжении столетий. Следует помнить, что основой англоканадской нации в конце XIX в. стали «лоялисты», сохранившие преданность британской армии во время войны за независимость Северной Америки и заселившие впоследствии свободные территории Канады. Несмотря на то, что Канада оставалась с 1867 г. доминионом Великобритании, она находилась под политическим и экономическим влиянием США. Все эти факторы исторического, политического, экономического, социально-культурного характера повлияли на формирование канадской версии английского языка, который по своей фонетике, лексике и орфографии занимает промежуточное положение между британским («оксфордским») и американским и подтверждает наличие вполне сформировавшихся национально-специфических вариантов литературного языка.

Что касается фонетического строя языка, для канадского английского характерно отсутствие различия долготы и краткости гласного. Как утверждает Р. Грэг, в канадском варианте «нет постоянной зависимости между качеством и долготой гласного, находящегося под относительно сильным ударением; традиционно краткие гласные часто удлиняются, особенно в связи с изменением высоты тона, например, падением и подъёмом высоты в конце высказывания» [3]. Долгие гласные в речи могут сокращаться, отчего теряется различие в произношении таких слов, как *cot* – *caught*, *sod* – *sawed* др. При удлинении гласного отмечается тенденция вставлять дополнительный гласный, поэтому создается впечатление дополнительного слога. В словах типа *news*, *dew*, *tune*, *student* британская норма [ju] пользуется в Канаде большим престижем, за исключением слова *suit*, в котором более 80% информантов произносят [u]. У. Авис отмечает, что произношение этих слов с монофтонгом наблюдалось чаще у говорящих более низкого культурного уровня, в то время как престижность [ju] имела следствием распространение его на произношение даже таких слов, как *moon*, *poop*, *too* [2].

Произношение [ɹ] в конце слов таких, как *car*, *bar* придаёт речи канадцев типично «американскую» окраску. Только в существительных

aunt и drama более высокого образовательного уровня они обычно произносятся с [a:] [2].

Слово zebra более половины канадцев произносят с [e] в первом слоге, тогда как в США здесь произносится [i:]. Форма been в канадском произношении имеет гласный [i:], в американском [i]; в наречии again подобно британской норме произносится под ударением дифтонг [ei], в то время как в США обычно [e]. В первом ударном слоге существительных типа process, progress большинство канадцев предпочитает дифтонг [ou]. Слово vase – американское [veiz] – в Канаде звучит преимущественно [va:z] [2].

Префиксы anti-, semi-, multi-, которые в американском варианте произносятся с [ai], большинство канадцев произносит по-британски с [i]. Поэтому подростки в пограничных местностях Канады называют своих американских сверстников «semis» ['semaiz] [2].

Буква “z” в Канаде называется по-британски [zed], а не по-американски [zi:]. В многосложных словах dictionary, ordinary, obligatory в канадском варианте обычно наблюдается двойное ударение.

Говоря о написании слов, следует отметить, что в канадском варианте английского языка также прослеживается влияние как британского, так и американского варианта. В частности, в словах с –OUR/-OR предпочтительно – our, например colour, а не color или favourite, а не favorite. В словах на -RE/-ER –re более употребимо, например, centre and theatre. В словах типа enroll, fulfill, install, marvelled, marvellous, signalled, skillful, traveller, woollen в канадском английском наблюдается удвоенное –ll.

Специфические признаки национального варианта английского языка в Канаде сосредоточены также и на его лексических особенностях. Что касается лексики, канадский английский более близок к американскому варианту, хотя в некоторых случаях британская и американская версии тех или иных слов и словосочетаний сосуществуют в равноправной мере. В качестве примеров приведем нижеследующую таблицу.

Canadian English	American English	British English
bus depot	bus station	coach station
Elevator	Elevator	Lift
Gas	Gas	Petrol
main floor	first floor	ground floor
phone, call (v)	Call	Phone
Vacation	Vacation	Holiday

Washroom	Ladies' room	Gents/Ladies
University	College	University
Railways	Railroads	Railways
Fire hall	Fire house	Fire station

Особое место также занимают лексические канадизмы. Авторы «Словаря канадизмов» определяют канадизм как «любой лингвистический признак (feature), например, в произношении, морфологии, синтаксисе, лексике, правописании, являющийся характерным для английского языка Канады» [5].

Многие из канадизмов заимствованы из других языков, например, из аборигенного эскимосского (kayak – эскимосская лодка, tuprek – летняя палатка из шкур, atigi – меховая одежда). Существует много слов, подвергшихся специализации значения, например: sled в британском английском означает «сани», в то время как в канадском варианте – это «собачьи нарты», rat в британском «крыса», а в канадском – «ондатра». Значительное количество канадизмов появилось за счет пополнения тематических групп, к которым относятся обозначения флоры и фауны, предметов одежды, средств передвижения, обозначения рельефа и особенностей географической среды, названия профессий, должностных лиц, политических терминов и др. Нельзя не упомянуть и о сленге, присущем именно канадскому языку (a toonie – канадская монета \$ 2, a loonie – \$1; a Double Double – кофе с двойной порцией сливок и сахара).

Итак, всё вышесказанное свидетельствует о многогранности английского языка вообще и жизненности его канадского варианта, изучение особенностей которого, безусловно, является важной составляющей при обучении английскому языку и англоязычной культуре.

ЛИТЕРАТУРА

1. Степанов, Г.В. К проблеме языкового варьирования / Г.В. Степанов. – М.: Наука, 1979 – 328 с.
2. Avis, W.S. The English language in Canada / W.S. Avis // Current trends in linguistics; ed. by Th. A. Serbek. – Paris, 1973.
3. Gregg R. Canadian English. / Gregg. R. – London, 1957.
4. Dictionary Canadian. – London, 1998. – P. 6.
5. The Canadian Dictionary 1962; под ред. Ж. Винэя. Dictionary of Canadian English в 3-х выпусках. (1962–1967).

Колыско А.Н.

*Могилевский институт МВД Республики Беларусь, Могилев
Курсант 4 к. факультета милиции
Науч. рук. – Венедиктов С.В., зам. Начальника
кафедры социально-гуманитарных дисциплин
Могилевского института МВД РБ*

МЕДИАТИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В СИСТЕМЕ МИНИСТЕРСТВА ВНУТРЕННИХ ДЕЛ

Основная цель высшего учебного заведения – подготовить высококвалифицированного специалиста, способного грамотно мыслить и самостоятельно принимать решения. В данном процессе традиционно важную роль играет психологический процесс сохранения в памяти новой информации с возможностью ее воспроизведения через определенный промежуток времени. Одновременно возрастает значение компетенций самостоятельного поиска и анализа, трансформации и ретрансляции информации – информационной компетентности личности. Как отмечается в Грюнвальдской декларации ЮНЕСКО по медиаобразованию «необходимо инициировать и поддерживать разработку и внедрение всесторонних программ по медиаобразованию различных уровней – от дошкольного до университетского» [2]. Формирование медиакоммуникативной компетентности наиболее эффективно происходит в случае, когда образовательное пространство интегрировано с медиасредой. В таком случае мы можем говорить о медиатизации образовательного процесса, актуальной при получении любой специальности.

Так, на базе кафедры социально-гуманитарных дисциплин Могилевского института МВД Республики Беларусь функционирует лаборатория учебного телевидения. Деятельность лаборатории направлена на повышение качества образования при подготовке квалифицированных сотрудников МВД путем максимальной визуализации служебных задач. Процесс визуализации используется при преподавании как профессионально ориентированных дисциплин, так и гуманитарных. Лабораторией создано более 20 учебно-методических фильмов, позволяющих интенсифицировать процесс усвоения учебной информации. Специфика лаборатории также заключается в том, что курсанты принимают непосредственное участие в производстве фильмов. Это способствует развитию творческого мышления, формированию умения анализировать служебные ситуации,

разбивая их на этапы. Использование учебных фильмов в процессе обучения позволяет изучать материал дистанционно, исключая необходимость поиска большого количества дидактических материалов. С помощью анализа учебно-методических фильмов курсанты могут моделировать свое поведение, не принимая реального участия в учебной ситуации.

Одним из проектов лаборатории является «Наряд вне очереди», организованный совместно с городским телевидением «2 канал». Проект представляет собой цикл 20-минутных программ, раскрывающих специфику работы органов и подразделений МВД (участковые инспекторы, патрульно-постовая служба, ОМОН, оперативно-дежурная служба, инспекция по делам несовершеннолетних, госавтоинспекция, департамент охраны, уголовный розыск, управление по наркоконтролю и др.). Среди задач проекта – нейтрализация устойчивых негативных стереотипов о работе милиции, актуализация социальных проблем, проявление нестандартного взгляда на работу правовой системы в целом.

Цикл программ с 2013 г. выходит в эфир городского телевидения, размещается на интернет-сайтах и в социальных сетях. Каждая серия используется в образовательном процессе высшего колледжа в качестве учебного видеофильма. Телепрограмма не имеет аналогов ни в Беларуси, ни в русскоязычном медиапространстве: никогда ранее курсанты (студенты) учебного заведения, не имеющего медиаспециализации, не работали в таком формате. В создании «Наряда вне очереди» принимают участие 6 человек: руководитель проекта из числа профессорско-преподавательского состава и 5 курсантов, которые обеспечивают организацию съемок, режиссуру и монтаж.

В качестве примера актуализации социальных проблем с помощью медиапроекта рассмотрим серию «Наряда вне очереди», посвященную работе управления по наркоконтролю УВД Могилевского облисполкома. Серия предлагает взгляд «изнутри» на проблемы незаконного оборота наркотиков. Внимание зрителя привлекает то, что обычно остается за кадром новостных сводок: реальная картина наркотизации молодежной среды, скрытые угрозы, правовые последствия, человеческие истории. И все это – на примере знакомого города, где проблемы зачастую кажутся надуманными и преувеличенными. Специфика этой серии – в отсутствии назидательности и в равном общении со зрителем, т. к. ведущие проекта (курсанты колледжа) соответствуют целевой аудитории «Наряда». В данном случае реализуется принцип «равный учит равного». Среди задач данной серии проекта выделим основные:

1. Нейтрализация устойчивого стереотипа относительно «нетипичности» проблемы употребления наркотиков для Могилева.

2. Актуализация проблемы употребления наркотических средств и связанных с ними правонарушений в молодежной среде.

3. Максимально приближенный к реальности показ борьбы сотрудников органов внутренних дел с указанной проблемой.

4. Разъяснение доступным языком правовых последствий участия в незаконном обороте наркотических средств.

Решению поставленных задач способствует благоприятный информационный фон, сформировавшийся в связи с выходом проекта. Среди предполагаемых результатов:

1. Привлечение внимания общественности к проблеме.

2. Организация обсуждения проблемы в социальных сетях (проект имеет страницу в интернете, где размещаются все серии, фотоотчеты о съемках, организуется обсуждение).

3. Обеспечение открытого доступа к видеоматериалу посредством размещения его на ресурсе YouTube. Это позволяет в течение длительного времени визуализировать проблему, показать ее зрителю глазами экспертов, пострадавших и привлеченных к ответственности.

4. Использование серии проекта в качестве учебно-методического фильма в учреждениях образования системы МВД.

5. Использование фрагментов проекта в качестве иллюстрации во время проведения бесед в учреждениях образования.

Таким образом, проект «Наряд вне очереди» способствует актуализации социальных проблем в локальном сообществе. Зрители своими глазами могут увидеть реальную работу сотрудников органов внутренних дел и последствия нарушения законодательства, в результате чего формируется правовая культура и внутренняя необходимость подчинения действий граждан закону.

Медиатизация образовательной среды в Могилевском институте МВД Республики Беларусь соответствует актуальным тенденциям. Развитие новых технологий, переход к информационному обществу приводят к коренным изменениям во всех сферах жизнедеятельности, в том числе и в образовательной. Например, в Кронбергской декларации о будущем процессов приобретения и передачи знаний (2007 г.) указаны перспективы процессов получения и передачи знаний на ближайшие двадцать пять лет. Особое внимание обращено на разработку долговременных стратегий рационального использования потенциала новых коммуникационных и информационных процессов и технологий в целях создания новых подходов к приобретению и передаче знаний; разработку гибких стандартов знания (то есть динамичных профилей

знания/навыков); обеспечение долгосрочной и непрерывной доступности цифрового контента и взаимосвязанности систем электронного обучения на всемирном уровне [3]. Одно из последних исследований в русскоязычном пространстве, участниками которого являлись студенты и преподаватели высших учебных заведений Украины, показало, что 94 % студентов и 98 % преподавателей считают необходимым расширение использования медиа-средств в образовательном процессе [1].

Таким образом, медиатизация процесса подготовки кадров в учебных заведениях системы МВД Республики Беларусь происходит в контексте новой образовательной парадигмы. Информационные и коммуникативные технологии, позволяющие создавать дидактические материалы нового уровня, а также интенсифицировать учебный процесс, меняют не только содержание образования, но и его философию.

ЛИТЕРАТУРА

1. Георгиади, А.А. К вопросу о применении медиаобразовательных технологий в преподавании филологических дисциплин в Украине и за рубежом / А.А. Георгиади // Научно-педагогічний журнал «Порівняльно-педагогічні студії». – 2012. – № 3 (13). – С. 142–149.
2. Грюнвальдская декларация ЮНЕСКО по медиаобразованию 1982 г. [Электронный ресурс] / Информационная грамотность и медиаобразование для всех. – Москва, 2014. – Режим доступа: http://www.mediagram.ru/documents/documents_24.html. – Дата доступа: 24.07.2014.
3. Кронбергская декларация о будущем процессов приобретения и передачи знаний [Электронный ресурс] / Информационная грамотность и медиаобразование для всех. – Москва, 2014. – Режим доступа: http://www.mediagram.ru/documents/documents_22.html. – Дата доступа: 24.07.2014.

Тулупова К.В.

Белорусский государственный университет, Минск

Студ. 3 к. специальности «Культурология (фундаментальная)»

Науч. рук. – ст. преп. Супранкова Т.С.

ОТРАЖЕНИЕ НЕМЕЦКОГО И РУССКОГО МЕНТАЛИТЕТА В СКАЗКАХ «О РЫБАКЕ И ЕГО ЖЕНЕ» БРАТЬЕВ ГРИММ И СКАЗКЕ «О РЫБАКЕ И РЫБКЕ» А.С. ПУШКИНА

Каждое литературное произведение принадлежит не только своему автору, но и эпохе, той или иной стране, народу. В нем так или иначе

отражаются черты истории, культуры, языковые особенности, а также способ мышления, ментальные ценности нации. В литературах разных европейских стран существуют произведения с похожим сюжетом, но в каждом из них отразились особенные национальные черты. Ярким примером здесь может послужить сюжет о рыбаке и рыбке (в русском варианте или о рыбаке и его жене – в немецком), на котором выросло не одно поколение. Немецкий вариант – народный, записанный знаменитыми фольклористами братьями Гримм, русский – принадлежит гению А.С. Пушкина.

Двое выдающихся ученых братья Якоб (1785–1863) и Вильгельм (1786–1859) Гриммы были теми, кто обогатил немецкую историческую науку, языкознание и фольклористику. Они разработали свою методику записи сказок, стараясь не вносить изменений в услышанное. Хотя современные комментаторы их творчества стремятся обнаружить в сказках следы стилистики собирателей, это практически еще никому не удавалось сделать. Причина не только в научной добросовестности Якоба и Вильгельма Гриммов, но и в самой природе жанра сказки.

Братьям Гримм присуща эмоциональная нейтральность. Это выражается в отсутствии приукрашивающих элементов в узоре сказочного сюжета, а событие сопровождается только самыми необходимыми подробностями и деталями. Для выражения эмоциональной реакции или морального наставления сказочник использует существующие устойчивые традиционные формулы.

В сказках нельзя обойтись без гиперболы или преуменьшения, ибо мир предстает в предельных воплощениях. Из этого и возникают частые персонажи – карлики и великаны. Так и в сказке «О рыбаке и его жене» жена рыбака не знает границ в своих желаниях. Ее ненасытность и непомерные запросы наказываются возвращением к «разбитому корыту», как колоритней выразился А.С. Пушкин.

В 1857 г. вышло издание «Kinder- und Hausmärchen», включающее двести десять наименований. Эта книга стала основой для всех последующих, в том числе для переводов. Сборник братьев Гримм «Детских и домашних сказок» продолжил свое распространение за пределами Германии, независимо от тех, кто его собрал и записал.

Внимание русских поэтов привлекли, остававшиеся тогда еще не переведенными на русский язык сказки и их собиратели. Первым принялся за сказки братьев Гримм еще в 1826 г. В.А. Жуковский, опубликовавший свою обработку сказок в журнале «Детский собеседник».

В Болдине летом 1833 г. в своем черновике А.С. Пушкин сумел запечатлеть таинственный двойной портрет. В ту пору великий русский

поэт создавал «Сказку о рыбаке и рыбке». Один из эпизодов, заимствованных из немецкой сказки, в котором рыба-камбала превращает жену рыбака в Римского Папу, содержался и в его черновых листах, но потом это комическое превращение, неподходящее ко всем прочим, он выбросил.

А.С. Пушкина привлекли возможности национальной интерпретации сюжета немецкой сказки. У него, равно как и у братьев Grimm, действие развивается благодаря чудесной рыбе, однако ее вид немного изменяется. В то время как в сказке Гриммов чудеса творит камбала-рыба, являющаяся очарованным принцем, то у Пушкина это – золотая рыбка. Главный образ русифицируется еще и за счет использования уменьшительно-ласкательной формы существительного (суффикс «-к-»), а эпитет «золотой» усиливает эффект магии.

В немецкой сказке называется вид рыбы – камбала. В мировой литературе существует и легенда о происхождении рыбы камбалы. Когда Дева Мария услышала от архангела Гавриила, что у нее родится сын, который станет Спасителем человечества, она не поверила и сказала, что если оживет однобокая рыба, второй бок у которой уже съеден, то внимлет его словам. В то же мгновение рыба ожила. Так в мире появилась однобокая камбала. По другой легенде из польского Поморья, когда камбала услышала, что все рыбы избрали себе королем селедку, то она так скривила рот, что он остался кривым навсегда.

Примечательны названия произведений. Немецкая сказка называется «О рыбаке и его жене»: центральными являются образы людей, хотя и рыба-камбала тоже оказывается зачарованным принцем. Ничего не говорится о возрасте главных героев, А.С. Пушкин с первых строк сообщает о том, что будет повествовать о старике и старухе. В немецких сказках часто действуют молодые персонажи, которым жизнь преподносит уроки, а старики уже дают им мудрые советы. У Пушкина в центр заглавия вынесен рыбак и рыбка как главные хранители ценностей альтруизма, добра, взаимопомощи, человечности. В русских народных сказках часто приключения случаются со стариками или их детьми.

Говоря о характере желаний жены/старухи в сказках братьев Grimm и Пушкина, следует заметить, что в пушкинском тексте нет сильно выраженного мотива корысти. Своеобразно раскрывается Пушкиным тема жилища, становящегося показателем общественного статуса старухи: ветхая землянка – изба со светелкой – высокий терем – царские палаты – землянка. В обоих случаях желания жены отражают социальную иерархию своей страны. Когда старуха в сказке «О рыбаке

и рыбе» просит сделать ее столбовою дворянкой и получает «высокий терем», жене рыбака мало «тесной избы» и она снова посылает мужа к морю, чтобы жить в «каменном замке». В описании убранства жилищ заметны явные отличия – немецкий замок с «мраморными полами и хрустальными люстрами» гораздо богаче, чем русский дворянский терем.

У Пушкина развивается и постепенно углубляется антитеза «старик – старуха», приобретающая сатирическую направленность. Напротив, в сказке братьев Гримм рыбак разделяет все почести, которые достаются его жене. Показывая мужу новый дом или рыцарский замок, она дружелюбно спрашивает его: «Не правда ли, как мило? Не правда ли, как красиво?» И только потом, возвышаясь постепенно до положения королевы, императрицы и, наконец, папы, она меняет тон и становится суровее и строже с мужем: «Что такое? Я королева, а ты мой муж; пойдешь подобру-поздорову!

Мотив издевательства и насилия над стариком целиком принадлежит Пушкину, и это становится главным содержанием сказки о рыбаке и рыбке. Мотив недовольства старухи, усиливающийся по мере исполнения ее желаний, не находит отражения в гриммовской сказке, где рыбак обращается к рыбе-камбале с одними и теми же словами и лишь скудные замечания автора позволяют уловить смену настроения героя: «Не хотелось идти рыбаку – Тяжело было на сердце у рыбака – Пошел рыбак в смущенье – Подошел он к морю, но стало ему страшно – «Человечек Тимпе-Те,/ Рыба-камбала в воде,/ Ильзебилль, моя жена,/ Против воли шлет меня» (Гримм). В пушкинской сказке гнев старика переходит в возмущение, что придает описанию оттенок социальной сатиры, чего нет в немецком источнике. Если в сказке братьев Гримм жена вежливо обращается к рыбаку (муж, муженек), то речь старухи в пушкинской сказке характеризуется грубостью (дурачина, простофиля). Пушкинская сатира проникнута глубокой горечью, отсутствующей в гриммовском тексте.

Мотив нарастающего недовольства рыбки во многом соотносим с мотивом постепенного усиления морского волнения, совершенно чуждым русским вариантам сказок. Вместе с тем Пушкин достаточно точно воссоздает гриммовские картины волнующегося моря: «помутилось море, потемнело» (Гримм) – «помутилось синее море» (Пушкин). Как видим, в сказках создается живой образ моря, символически изображающий нарастающий гнев рыбки. Однако, следуя традициям русской народной сказки, Пушкин вводит новый постоянный эпитет, отсутствующий в сказках Гриммов – «синее море».

Характер последнего желания героини носит в сказках дифференцирующую символику. У братьев Grimm жена рыбака желает стать богом, чтобы «повелевать луною и солнцем», у Пушкина старуха желает стать «владычицей морскою», чтобы ей «служила рыбка золотая, и была бы у нее на посылках». В немецком источнике принцип нарастающей экспрессии достигает своего апогея – жена желает то, больше чего уже желать невозможно – божественного могущества. Пушкин в тексте достигает кульминационного момента опять же в рамках социально-сатирической направленности, и в этой связи пограничным, необузданным желанием сварливой, ненасытной старухи является свобода, в данном случае, золотой рыбки.

Особый интерес вызывают реалии русского быта в пушкинской сказке «О рыбаке и рыбке» в их сравнении с немецким источником. Так в русской сказке старик и старуха живут в «ветхой землянке», тогда как в немецкой это «бедная избушка». Также первым желанием сварливой старухи становится «новое корыто» и только затем «хорошая изба». В этом проявляется такая особенность русского менталитета, как хвалиться в мелочах, в отличие от немцев, которые могут гордиться лишь серьезными достижениями. Разница есть и в способе ловли рыбаком зачарованной рыбы – в сказке Гриммов рыбак ловит камбалу на «die Angel», что в переводе означает «удочка», в то время как русский старик несколько раз забрасывает невод. Немецким сказкам присуща и некая брутальность и натурализм, у братьев Grimm часто жуткие моменты описываются в подробностях. Например, после того, как рыбак отпускает рыбу-камбалу, она оставляет кровавый след на воде от крючка удочки.

Одинаково хотят большей власти и богатства обе женщины, когда просят сделать их королевами, но примечательны слова рыбака в немецкой сказке, когда он спорит со своей женой, которая хочет стать императрицей: «Императрица одна во всем государстве, императрицей не сможет сделать тебя камбала-рыба, никак не сможет». В этом имплицитно чувствуется феодальная раздробленность Германии, начавшаяся еще в XIII и продолжавшаяся вплоть до начала XIX, когда вся страна была разделена на самостоятельные княжества, что означало значительно меньшее влияние немецких королей по сравнению с русской «царицей», которая могла быть только одна во всем государстве.

Отличает сопоставляемые сказки и форма произведения. В отличие от прозы братьев Grimm Пушкин излагает сюжет в стихотворной форме. Стихи предоставляют автору значительно большую свободу в отношении к «чужим» речевым нормам, чем проза.

Гриммовская сказка «О Рыбаке и его жене» дала богатый художественный материал для Пушкина. Однако мастерски, изящно тонко обработанные сюжетные элементы немецкой сказки предстают в воображении читателя отнюдь не как переложения гриммовского текста, а как полноценные художественные произведения, где нашли выражение и традиции национальной культуры и поэзии, и богатый художественный мир русского поэта.

Шиманович Е.К.

*Белорусский государственный университет, Минск
Студ. 3 к. специальности «Культурология (фундаментальная)»
Науч. рук. – ст. преп. Супранкова Т.С.*

МИФОЛОГИЧЕСКОЕ СОЗНАНИЕ ДРЕВНИХ ГЕРМАНЦЕВ И ЕГО ОТРАЖЕНИЕ В ПАМЯТНИКАХ СРЕДНЕВЕКОВОЙ СЛОВЕСНОСТИ

Понятия народ и культура тесно связаны между собой. Каждый народ имеет свою многовековую историю и культуру. Немаловажное значение в истории культуры имеет устное народное творчество, которое отражало мировосприятие и мироощущение древних народов, в том числе и древних германцев. Дошедшие памятники культуры древних германцев отражают быт народа, события из его истории, сказания, легенды, обычаи, которые дают представление о жизни давно ушедших дней.

Устное народное творчество основывается на мифологии. Не исключением является и культура древних германцев. Это подтверждают такие памятники средневековой словесности как «Мерзебургские заклинания», «Песнь о Нибелунгах» и «Старшая Эдда». Последние два произведения являются образцами героического эпоса, наличие которого у древних германцев впервые упоминается в работах римских и раннесредневековых латинских авторов, таких как Тацит, Павел Диакон, Сакс Грамматик и других исследователей.

Героический эпос – это поэтическое произведение, исполняющееся в свободной манере. Героическая песня рассказывала о подвигах героя, который с честью выдержал выпавшие на его долю испытания. Этот жанр присутствует в литературе многих народов, начиная с античных времен. В древнегерманском эпосе отражаются обычаи и нравы этих племен, которые находились на высшей ступени родового строя. Нужно отметить, что героические песни возникли во времена

язычества, а записаны были после принятия христианства, что наложило отпечаток на данные произведения.

Среди памятников устного творчества сохранились «Мерзебургские заклинания» (ранний памятник язычества), а из более поздних – заговоры. «Мерзебургских заклинаний» сохранилось два, записаны они на древневерхненемецком языке. Первое заклинание является волшебным стихом. Это заговор на удачное освобождение из плена, а второе заклинание обращено к богам с просьбой излечить от вывиха и другого членовредительства. Оба заклинания написаны в форме аллитерационного стиха. В обоих заклинаниях мы видим отражение древних верований. Герои первого произведения – валькирии, они освобождают из плена воина и помогают сразиться с врагами. Действующие персонажи второго заклинания – боги Водан, Бальдер, Сунна, Ситгунт. Этот текст проливает свет на такую сферу быта, как лечение, целительство. Можно сделать вывод, к каким богам обращались за помощью древние знахари. Также здесь сказано о том, что самым могущественным врачом является бог Водан, а в этом искусстве ему не было равных. То есть, у древненемецкой народности помимо силы и мудрости он обладал еще и функциями врача.

А теперь непосредственно обратимся к мифологии в «Песни о Нибелунгах». Нужно отметить, что «Песнь о Нибелунгах» – то эпическое повествование, состоящее из 33 песен, которое насчитывает около 10000 стихов. Автор песни неизвестен, но его заслуга состоит в том, что он объединил поэтические произведения и сказания, переработал их и придал им окончательную художественную форму.

Главным героем «Песни о Нибелунгах» является королевич Зигфрид. Это положительный персонаж. С его именем связан ряд мифологических мотивов. Первый миф – это неуязвимость Зигфрида, которую он приобрел благодаря тому, что искупался в крови дракона. Необыкновенная ловкость героя – это следующий мифологический мотив. Зигфриду не было равных в метании копья и бросании камней. Еще один миф, связанный с Зигфридом, – это шапка-невидимка или плащ-невидимка. Это предмет, который играет в жизни героя определенную роль. Плащ-невидимка имеет мифологическое происхождение. Зигфрид отнял его в борьбе за клад Нибелунгов.

Из женских образов «Песни о Нибелунгах» нужно отметить образ Кримхильды, которая является возлюбленной Зигфрида, а позже становится его женой. В начале поэмы Кримхильда характеризуется как кроткая и послушная девушка. А в конце поэмы – это охваченная жадой мести женщина. Смена характера героини также является

мифологическим мотивом. Еще один миф, связанный с Кримхильдой, – это ее вещий сон. Кримхильде снилось, что в ее доме прижился сокол, который был заклеван двумя орлами. Видеть все это Кримхильде было «всех смертных мук страшнее».

Песни «Старшей Эдды» являются собранием скандинавской и германской мифологии. Сборник состоит из 19 песен о богах и героях, поэтому песни делятся на две части: мифологические и героические. Мифологические песни – это песни о богах. Среди скандинавских богов верховным богом скандинавской мифологии был Один. Он являлся также богом войны и покровителем героев. Он же глава и родоначальник богов, творец Вселенной. Бог грома и молнии Тор почитался как защитник людей от болезней, колдовства и другого зла; бог дождя и солнца Фрейрг даровал людям мир и богатство.

Героические песни «Старшей Эдды» – это прежде всего эпические сказания о Сигурде и Нибелунгах, знакомым нам по героическим немецким песням. Что касается мифологических мотивов в эпических сказаниях «Старшей Эдды», то здесь нужно отметить следующие: рождение и детство главного героя, борьба героя с драконом и его неуязвимость, сватовство к деве-богатырше, подмена героев и так далее.

В скандинавской версии Сигурд вырастает в лесу. У него нет родителей. Его воспитанием занимается кузнец-волшебник. Кровь дракона, опять же по скандинавским мотивам, попадает на язык Сигурда и он может понимать пение птиц. Для того, чтобы завоевать Брюнхильду, Сигурд и Гуннар меняются обликами, и этот прием помогает Сигурду укротить королеву.

Итак, исходя из вышесказанного видно, что не только героический эпос, но и эпос вообще, базируется на древней мифологии. Иногда граница между эпосом и мифом едва видна и различима. Доказательством этого служит, например, и то, что одну часть песен «Старшей Эдды» составляют мифологические песни. Песни о богах являются тому подтверждением.

Обобщая вышесказанное, можно сделать вывод о том, что героические песни «Старшей Эдды» и «Песнь о Нибелунгах» не утратили своей актуальности и в наше время. Они дают возможность окунуться в древние времена и убедиться в том, что мифология является неотъемлемой частью литературы.

Кроме этого «Песнь о Нибелунгах» имела огромное значение для развития немецкой литературы. Сюжеты песни использовались в других произведениях. Среди них можно отметить такие как «Сага о Тидреке», «Сага о Волсунгах», а также поэма о Зейфриде. К сюжету «Песни о Нибелунгах» обращались многие немецкие романтики. По мотивам

«Старшей Эдды» была поставлена музыкальная тетралогия Р. Вагнера «Кольцо Нибелунга». Огромное культурное значение имела кинопостановка германского эпоса Ф. Лангом. Образы героев песни стали объектом изображения на полотнах Генриха Фюсли, Петера Корнелиуса и Юлиуса Шнорра фон Карольсфельда.

*Снапкоўскі С.У.
Беларускі дзяржаўны ўніверсітэт, Мінск
Студ. 3 к. спецыяльнасці “Міжнародныя адносіны”
Навук. кіраўнік – дац. Свілас С.Ф.*

КУЛЬТУРНАЕ СУПРАЦОЎНІЦТВА БЕЛАРУСІ З ЗАМЕЖНЫМІ КРАІНАМІ Ў 1990 гг.

У азначаны перыяд міжнароднае культурнае супрацоўніцтва Рэспублікі Беларусь развівалася ва ўмовах, калі краіна стала незалежнай. Да станоўчых фактараў, якія садзейнічалі інтэграцыі Рэспублікі Беларусь у міжнародную культурную прастору, адносіліся: паўнаважны выхад краіны на міжнародную арэну, устанавленне дыпламатычных адносін і абмен пасольствамі з высокаразвітымі ў культурным сэнсе дзяржавамі Еўропы і свету, абвешчаныя Беларуссю палітыка добрасуседства, імкнення да нейтралітэту і бяз’ядзернасці. Сваю станоўчую ролю адыгралі і культурна-гістарычныя фактары, звязаныя з наяўнасцю ў новай дзяржавы даволі развітага культурнага патэнцыялу, а таксама выгаднага геаграфічнага становішча Беларусі на скрыжаванні цывілізацыйных і культурных камунікацый.

Развіццю замежнага культурнага супрацоўніцтва Беларусі садзейнічала прававая база, асновай якой стаў Закон «Аб культуры ў Беларускай ССР», прыняты 4 чэрвеня 1991 г. У ім дэкларавалася імкненне адмовіцца ад класавых устаноў, пачаць перабудову культурнай сферы на аснове агульначалавечых каштоўнасцяў, выкарыстоўваць падыходы і нормы, якія адпавядаюць узятым міжнародным абавязкам. Знешнім культурным сувязям ў законе быў прысвечаны спецыяльны раздзел «Міжнароднае культурнае супрацоўніцтва», у якім вызначаліся задачы, прынцыпы, напрамкі і прававыя асновы міжнароднага культурнага супрацоўніцтва. Паводле закона, задачамі суб’ектаў культурнай дзейнасці пры ажыццяўленні міжнароднага культурнага супрацоўніцтва з’яўляюцца: узбагачэнне культурнага жыцця беларускага народа, далучэнне грамадзян, якія пражываюць у Рэспубліцы Беларусь, да каштоўнасцяў сусветнай культуры; азнаямленне сусветнай грамадскасці з культурай Беларусі;

інтэграцыя беларускай нацыянальнай культуры ў сусветную культуру і сусветную інфармацыйную прастору [1].

У 1990-я гг. адбывалася эвалюцыя культурнай палітыкі дзяржавы, што выразілася ў фарміраванні новых прадстаўленняў аб ролі культуры ў беларускім грамадстве, яе мэтах і задачах, развіцці новых напрамкаў і форм міжнароднага культурнага супрацоўніцтва, пашырэнні геаграфіі замежных сувязяў [2, с. 22-23].

Назіраўся значны прагрэс ва ўсталяванні і развіцці сувязяў рэспублікі з беларускай дыяспарай, якія насілі ў асноўным культурны характар. Было створана міжнароднае грамадскае аб’яднанне “Бацькаўшчына”, праведзены З’езд беларусаў блізкага замежжа і Першы з’езд беларусаў свету. Склаліся асноўныя напрамкі міжнароднага культурнага супрацоўніцтва: міжнародны культурны абмен; культурныя сувязі з суайчыннікамі, якія пражываюць за мяжой; захаванне і ахова культурных каштоўнасцей; сумесная дзейнасць па стварэнню і выкарыстанню культурных каштоўнасцей; навукова-даследчая дзейнасць у галіне культуры; правядзенне фестываляў, конкурсаў, аглядаў і іншых культурных мерапрыемстваў.

Былі зроблены намаганні па наладжванню двухбаковага культурнага супрацоўніцтва з замежнымі краінамі, перш за ўсё Цэнтральнай і Заходняй Еўропы. Да канца 1999 г. Рэспубліка Беларусь падпісала 25 двухбаковых міжнародна-прававых актаў, якія рэгулявалі адносіны ў галіне адукацыі, культуры, мастацтва, сродкаў масавай інфармацыі, спорту і турызму, у тым ліку з Балгарыяй, Германіяй, Вялікабрытаніяй, Індыяй, Італіяй, Кіпрам, КНР, Польшчай, Расійскай Федэрацыяй, Румыніяй, Славакіяй, Славеніяй, Узбекістанам, Югаславіяй [3, с. 61, 68-69].

Найбольш шырокая дагаворна-прававая база культурнага супрацоўніцтва была створаная з Польшчай, з якой Беларусь падпісала Дэкларацыю аб супрацоўніцтве ў галіне культуры, навукі і адукацыі (1992), Пагадненне аб супрацоўніцтве ў галіне турызму (1993), Пагадненне аб супрацоўніцтве ў галіне аховы гісторыка-культурнай спадчыны (1995), Пагадненне аб супрацоўніцтве ў галіне культуры, навукі і адукацыі (1995). З мэтай больш эфектыўнай арганізацыі культурнага супрацоўніцтва, падрыхтоўкі рэкамендацый урадам дзвюх дзяржаў, рашэнні іншых важных пытанняў узаемадзеяння ў 1993 г. была створана беларуска-польская кансультацыйная камісія па справах гісторыка-культурнай спадчыны. Аналагічная камісія была створаная ў 1995 г. з Германіяй [4, с. 202-203].

У гэты час адбылося значнае пашырэнне колькасці суб’ектаў міжнароднага культурнага супрацоўніцтва. Сваё месца ў ім знайшлі

мясцовыя органы дзяржаўнай улады, грамадскія арганізацыі, камерцыйныя структуры, творчыя калектывы, асобныя грамадзяне Беларусі. Пашыраныя магчымасці адміністрацыйна-тэрытарыяльных утварэнняў у сферы міжнароднага супрацоўніцтва былі заканадаўча замацаваны ў Законе Рэспублікі Беларусь «Аб мясцовым кіраванні і самакіраванні ў Рэспубліцы Беларусь» (люты 1991 г.), дзе было зафіксавана права мясцовых органаў улады ўдзельнічаць у стварэнні сумесных з замежнымі партнёрамі навуковых, культурных, турыстычных, фізкультурна-аздараўленчых, рэабілітацыйных цэнтраў, іншых арганізацый.

Былі зроблены крокі па аднаўленні рэгіянальных і прыгранічных сувязяў Беларусі з краінамі Цэнтральнай Еўропы, якія аказаліся прыпыненыя ў канцы 80-х гг. Кіраўніцтва Гродзенскага аблвыканкама заключыла пагадненні аб развіцці прыгранічных гаспадарчых і культурных сувязяў з уладамі Сувалкаўскага і Беластоцкага ваяводстваў. У другой палове 90-х гг. падпісаны пагадненні аб супрацоўніцтве паміж Мінскай і Русенскай абласцямі, паміж Магілёвам і Габрава, іншымі рэгіёнамі Беларусі і Балгарыі [4, с. 217-218].

Значна пашырыўся ўдзел у культурных сувязях Беларусі з замежнымі краінамі няўрадавых арганізацый. Сярод іх выдзяляліся як традыцыйныя структуры (Беларускае таварыства дружбы і культурнай сувязі з замежнымі краінамі, Беларускі камітэт абароны міру, творчыя саюзы рэспублікі, так і створаныя ў пасля абвяшчэння незалежнасці новыя грамадскія фарміраванні (Аб'яднанне беларусаў свету “Бацькаўшчына”, Міжнародная асацыяцыя беларусістаў, Беларуская асацыяцыя пародненых гарадоў). Яны актыўна працавалі ў кірунку папулярызацыі культуры замежных краін у Беларусі і беларускай культуры за мяжой, паглыблення міжнароднага супрацоўніцтва ў культурных, адукацыйных і гуманітарных праграмах, развіцця народнай дыпламатыі.

Прыярытэтым напрамкам знешніх культурных сувязяў Беларусі сталі адносіны з дзяржавамі СНД. Прававую аснову міждзяржаўнага ўзаемадзеяння ў сферы культуры заклала падпісанае 15 мая 1992 г. кіраўнікамі ўрадаў дзяржаў-удзельніц СНД Пагадненне аб супрацоўніцтве ў галіне культуры. Беларусь заключыла пагадненні аб культурным супрацоўніцтве з Азербайджанскай Рэспублікай, Рэспублікай Казахстан, Рэспублікай Малдова, Рэспублікай Таджыкістан, Рэспублікай Узбекістан, Расійскай Федэрацыяй і Украінай.

У 1990-я гады ў галіне міжнароднага культурнага супрацоўніцтва Рэспубліка Беларусь дасягнула значнага прагрэсу і назапасіла багаты

вопыт. Новай з’явай стала развіццё супрацоўніцтва не толькі на дзяржаўным узроўні, але таксама на ўзроўні прыватных і грамадскіх ініцыятыў, што спрыяла станаўленню культурнай і народнай дыпламатыі. Назіраўся прыкметны прагрэс у развіцці супрацоўніцтва з замежнымі суайчыннікамі. Дзяспара стала разглядацца як важны рэсурс у фарміраванні станоўчага іміджу краіны, пашырэнні эканамічнай і культурнай прысутнасці Рэспублікі Беларусь у свеце. Рост культурнага ўзаемадзеяння з іншымі краінамі і міжнароднымі арганізацыямі спрыяў умацаванню пазіцый Беларусі ў міжнародных культурных адносінах, стварэнню пазітыўнага міжнароднага іміджу нашай краіны.

ЛІТАРАТУРА

1. Аб культуры ў Беларускай ССР: Закон Беларускай ССР, 4 чэрв. 1991 г. // Ведымадзі Вярхоўнага Савета Беларускай ССР. – 1991. – № 20. – Арт. 294.
2. Дзяржава і культура (раздзел “Дзяржаўная палітыка ў сферы культуры”) // Культура Беларусі: 20 год развіцця (1991–2011 гг.): манаграфія / С.П. Вінакурава [і інш.]; навук. рэд. І.І. Крук. – Мінск: Інстытут культуры Беларусі, 2012. – 327 с. – С. 22-29.
3. Міжнароднае супрацоўніцтва (раздзел “Дзяржаўная палітыка ў сферы культуры”) // Культура Беларусі: 20 год развіцця (1991–2011 гг.): манаграфія / С.П. Вінакурава [і інш.]; навук. рэд. І. І. Крук. – Мінск: Інстытут культуры Беларусі, 2012. – 327 с.: іл. С. 59-72.
4. Шадурский, В.Г. Культурные связи Беларуси со странами Центральной и Западной Европы: 1945–1990-е годы / В.Г. Шадурский. – Минск: БГУ, 2000. – 285 с.

Куницкая Т.Г.

*Белорусский государственный университет, Минск
Студ. 3 к. специальности «Культурология (фундаментальная)»*

Науч. рук. – доц. Синило Г.В.

ЗАЩИТА ГУМАНИСТИЧЕСКИХ ЦЕННОСТЕЙ ИОГАНЕСА БОБРОВСКОГО

Иоганнес Бобровский – поэт и прозаик, чей вклад в развитие немецкой литературы послевоенного времени действительно трудно переоценить. Всю жизнь Бобровский писал о Сарматском крае – крае между Вислой и Неманом, населенном поляками, беларусами, литовцами, немцами, евреями и, как сказал Гердер, густо политом кровью. Именно в таком месте, в устах человека, видевшего все ужасы войны и бесчеловечности, рождаются стихи, полные мольбы о мире, наполненные идеями гуманизма и братства народов. Творчество

Бобровского отмечено удивительным единством темы. «Вина моего народа перед народами Восточной Европы от возникновения ордена германских рыцарей и до событий недавнего прошлого» [1, с. 31] – так сформулировал ее сам писатель.

Взаимоотношения между немцами и их восточными соседями (славянами и прибалтами) – главная проблема творчества Бобровского, которую он решает в гуманистическом плане. Будучи родом из мест, «где все настоящие немцы имеют польскую фамилию, а настоящие поляки — немецкую» (собственно, и сам Бобровский – немец с польской фамилией, проводивший детство на литовских землях), поэт сумел в только ему присущей манере воплотить гуманистические идеи, звучащие актуально и сейчас. Исследователи творчества Бобровского утверждают, что многое в решении темы прошлого Германии, ее вины перед другими народами, уходящей корнями в далекую историю, начинается именно с него. Именно Бобровский заговорил на особом языке он призывает братского сочувствия, доброты, понимания.

Живя в чудовищные годы войны, годы истребления и геноцида, Иоганнес Бобровский начал писать о том, о чем забыли те, кто начал убивать: о человечности, о сочувствии и сострадании. Именно поэтому В. Гирнус назвал главный цвет его творчества «темно-красным», но вместе с тем определил это творчество как «несущее нам, как завет, идеал братства между гуманной Германией и балтийскими и славянскими народами...» [5, с. 226]. Одним из таких стихотворений «темно-красного» цвета является стихотворение под названием «Auf den jüdischen Händler A. S.» («Еврейскому торговцу А.С.»; в переводе Г.И. Патгауза – «Еврею-торговцу А.С.»):

Ich bin aus Rasainen.
Das ist, wo die zweite Waldnacht
vorbeigeht, wenn du vom Strom kommst,
wo die Gehölze sich auftun
und aus den Wiesen drängt
gilbender Sand.

Dort sind die Nächte hell.
Unsre Frauen löschen die Feuer
zeitig. Lang
atmen wir, tief mit dem dunklen
schweifenden Windhauch.

Alles haben wir, jede Zeit aus den
Händen der Väter.
Ihre Sorg' hält uns wach.
Ihr übersterntes Gefürcht

glänzt im Gezweig unsrer Rede.
Frierend schütten wir ihnen
Gräber. Es lagern die Wolken
lange darüber, Rauch.

Immer geht einer davon,
schaut nicht zurück, kein Winken
folgt ihm. Doch hält ihn der Alten
Spruch an den Pfosten des Tores
über dem Meer noch. Fern weckt ihn der Birkenwege
wehe tönendes Saitenspiel.

(Цит. по: [2, с. 743])

Я – из Расейния.
Там, по дороге с реки,
лесной надвигается мрак,
и чаща там так густа,
и на лугу иногда
светится желтый песок.

Там ночи светлы.
Рано тушат огонь
наши жены. Спокойно
мы дышим темным
тревожным ветром.

Каждый из наших дней
сбережен был в ладонях отцов.
Мы живы заботою их.
Их благочестье, звездой озаренное,

блестит в ветвях нашей речи.
Нас знобит, когда мы
им роем могилы. Клубятся
над могилами тучи, как дым.

Кто-то уходит вдаль,
не оглянувшись. Ему
не машут вслед. Но и в дальних
морях его хранит
изречение древних, сокрытое
над входом. Вдали
его будит во сне грустный шум
берез, осеняющих тропы.

(Перевод Г. Рамгауза) [4]

Помимо точной эмоциональной окраски, которую передают и автор стихотворения, и переводчик словами, всевозможными их оттенками и смыслами, читатель улавливает все напряжение и трагизм благодаря особой манере поэта: порой Иоганнес Бобровский пишет длинными предложениями, занимающими целую строфу, которая как бы иллюстрирует поток мыслей автора, бесконечное желание достучаться, будто захлебываясь при этом словами; однако порой он использует твердые, короткие, словно резюмирующие предложения, чеканя каждое слово.

Все стихотворение, несомненно, дышит идеями гуманизма, обеспокоенности судьбой людей, которых уничтожают и лишают свободы. Стихотворение наполнено болью утраты и уважением к ушедшим, благодарностью за их заботу, ведь каждый прожитый день

– их заслуга – они отдавали жизни, защищая и оберегая от смерти «своими ладонями». Для Бобровского действительно нет ничего важнее мира и жизни человека, свободы личности каждого, его права быть, существовать. И как-то дико врывается в стихотворение то бесчеловечное, от которого «знобит», когда ушедшим роют могилы.

Иоганнеса Бобровского всегда беспокоили судьбы исчезнувших, истребляемых народов, будь то некогда давно жившие и уничтоженные тевтонцами племена пруссов или загубленные в годы нацизма евреи и цыгане. Всякие мысли о «лишних, ненужных» народах были неприемлемы для поэта, ведь вся его поэзия, по словам Стефана Хермлина, «дышит братством, хотя сам он никогда не поизносил речей о братстве».

Взгляды Иоганнеса Бобровского во многом продолжают идеи его соотечественника, мыслителя и писателя, жившего и творившего в конце XVIII – начале XIX века, – Иоганна Готфрида Гердера, отстаивавшего идеи ценности каждого народа, каждой национальной культуры. Как и Гердер, Бобровский не раз говорил в своих произведениях о славянах, гонимых татарах, евреях, цыганах и тем самым, как он сам признавался, «стремился пробудить симпатию к литовцам, русским, полякам и другим народам» [1, с. 31]. Примерами таких лирических стихотворений, в которых, несомненно, звучат гуманистические идеи, являются «Holunderbluete» («Бузина в цвету»), «Pruzzische Elegie» («Элегия памяти пруссов»), «Gertruda Kolmar» («Гертруда Кольмар») и многие другие. Очень точно, говоря о преемственности гуманистических взглядов и идей Бобровского по отношению к Гердеру, Г. В. Синило отмечает: «Гердер руководствовался им же самым сформулированным принципом: “Каждый народ несет в себе меру своего совершенства, не сравнимую с другими...” Эти слова становятся девизом и для Бобровского, который в немецкой культуре XX в., быть может, наиболее очевидно и ярко продолжил особую гердеровскую тему – уважения и любви ко всему малому, незаметному, к народам униженным, отверженным, истребляемым» [6, с. 243].

Несмотря на весь трагизм, звучащий в стихах Бобровского, есть у поэта и произведения, исполненные уверенности в том, что люди в силах исправить, искоренить несправедливость. Здесь он, как и Гердер, считает, что состояние гармонии в мире, стремление к гуманности – самое природное и естественное из состояний для человека и человечества. Примером такого жизнеутверждающего стихотворения и в то же время призыва к действенной памяти можно назвать «Вновь пробуждение»:

Здесь
пустая
страна,
сквозь ее полотно
зеленью всходит иная, под спудом
бывшая болью
некогда
раньше. Восходит
она из времен чумы, бела
от костей, позвонков и ребер,
от россыпи извести.
Сочти
травы,
сочти
нити дождя,
и свет, и листья
сочти, и впиши
собственные шаги, оживи
словами
кровь в деревьях и
в легких, со стен
и ступеней ржавь
соскреби, пусть она
разъедает
теперь
язвы
твоих ладоней.
И не время думать о ней.
Нынче время для капель
на стеблях, для обновленной
травы и для глаз,
впервые открывших листву.
(Перевод В. Куприянова) [3]

Вся поэзия И. Бобровского дышит гуманизмом, призывает к защите гуманистических ценностей, главной из которых является человек.

ЛИТЕРАТУРА

1. Johannes Bobrowski : Selbstzeugnisse und neue Beiträge über sein Werk. – Berlin : Union Verlag, 1975. – 427 S.
2. Haufs, R. Der Lyriker Johannes Bobrowski / R. Haufs // Gewerkschaftliche Monatshefte. Köln, 1963. – S. 739–746.
3. Бобровский, И. Вновь пробуждение / И. Бобровский; пер. В. Куприянова. [Электронный ресурс]. – Режим доступа:

<http://www.reading-hall.ru/publication.php?id=8260>. – Дата доступа: 29.09.2014.

4. Век перевода – русский поэтический перевод XX–XXI веков. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.vekperevoda.com/> – Дата доступа: 12.09.2014.

5. Гирнус, В. Красные розы Иоганнесу Бобровскому / В. Гирнус // Иностранная литература. – 1969. – № 2. – С. 221–226.

6. Синоло, Г.В. Еврейская тема в поэзии Иоганнеса Бобровского / Г.В. Синоло // Научные труды по иудаике: в 2 т. – М.: Центр научных работников и преподавателей иудаики в вузах «Сэфер»; Институт славяноведения РАН, 2012. – Т. 2. – С. 240–267.

Лытко Е.В.

*Белорусский государственный университет, Минск
Студ. 3 к. специальности «Культурология (фундаментальная)»
Науч. рук. – доц. Синоло Г.В.*

ОБРАЗ ПРОРОКА В ПОЭЗИИ Р.М. РИЛЬКЕ

Р.М. Рильке в своем творчестве затрагивал многие темы, волнующие мир до сих пор. Как известно, именно этот поэт заново открыл для европейской поэзии многие библейские образы и сюжеты, стимулировал создание особых «библейских» стихов (в этом плане он влиял и на русских поэтов – А. Ахматову, Б. Пастернака, М. Цветаеву). Особое внимание Рильке привлекли образы библейских пророков, ведь, согласно устоявшейся в европейской культуре традиции, именно поэты восприняли миссию пророков – «истину царям с улыбкой говорить» (А.С. Пушкин).

«Давая свою интерпретацию многим ветхозаветным сюжетам, Рильке стремится показать и фигуры библейских пророков, и праведников. Поэт рассматривает библейских персонажей не как статичные фигуры, определенные стереотипы поведения, а как отдельных личностей со своими особенностями характера и мировосприятия», – пишет А.Е. Жихар [1, с. 141]. Иисус Навин, царь Давид, Илия, Иеремия, Иезекииль – эти образы очень близки самому поэту. Переживая дисгармоничность окружающего мира, катастрофичность своего времени, Рильке с помощью библейских образов стремится донести до читателей мысль о гибельности пути, избранного человечеством. «Он остро ощущал переломность своего времени, его катастрофичность, четко осознавал угрозу человеческому духу и всю жизнь стремился защитить его, не позволяя себе ни грана

высокомерного снобизма по отношению к малому, незаметному, земному, не пятная себя ни малейшим пятном национальной ограниченности и шовинизма», – отмечает Г.В. Синило [2, с. 692].

В ряду образов великих пророков у Рильке особое место занимает Иеремия – согласно Библии, самый молодой избранник Божий. В Книге Пророка Иеремии сказано: «И было ко мне слово Господне: // Прежде нежели Я образовал тебя во чреве, Я познал тебя, и прежде нежели ты вышел из утробы, Я освятил тебя: пророком для народов поставил тебя. // А я сказал: о, Господи Боже! я не умею говорить, ибо я еще молод. // Но Господь сказал мне: не говори: “я молод”; ибо ко всем, к кому пошлю тебя, пойдешь, и все, что повелю тебе, скажешь» (*Иер 1:4–7; здесь и далее Синод. перевод*). Иеремия был призван пророчествовать, когда ему не было еще и двадцати лет. Это в очередной раз подчеркивает, насколько ему было тяжело, ведь мало кто станет воспринимать всерьез юношу, говорящего о страшных карах, к тому же тогда, когда у всех на устах были слова о вечной славе «дома Давидова», т. е. мессианского рода Давида. Именно поэтому Рильке в первой же строке стихотворения «Иеремия» («Jeremia») отмечает молодость пророка, его гнев, надежду, метания:

Einmal war ich weich wie früher Weizen,
doch, du Rasender, du hast vermocht,
mir das hingehaltne Herz zu reizen,
dass es jetzt wie eines Löwen kocht. [4, с. 125]

Был я прежде мягок, как пшеница.
С бешенством твоим наедине
я остался. И, как лев, яритя
сердце обнаженное во мне.
(Здесь и далее перевод К. Богатырева) [5, с. 119]

Юноше ничего и не остается, как пережить эти муки. Его сердце буквально рвется на части от осознания своего бессилия перед людьми, его никто не слушает и не слышит. Очень мастерски перевел этот фрагмент А.В. Карельский:

Был я нежен, словно стебель ранний,
ты ж, неистовый, ты своего
все ж добился, сердце мне изранив
и наполнив яростью его. [5, с. 476]

Очень интересно, что в оригинале текст начинается со слова «einmal» – «однажды», что, в свою очередь, моментально настраивает читателя на некий интересный случай, произошедший в жизни повествователя. Эта мысль видна и дальше в продолжающейся строке,

которая дословно звучит как «однажды был я мягок как ранняя пшеница» («einmal war ich weich wie früher Weizen» [4, с. 125]). Примечателен также и выбор автора в использовании метафоры. Известно, что пшеница во многих культурах является символом жизни, а в евангельских притчах обычно обозначает праведников (например, притча Христа о работнике, засеявшем поле пшеницей, – Матф 13:24–43).

В следующих строках мука и боль становятся еще острее и острее. Поэт самым звучанием стиха, его ритмом демонстрирует нарастающее напряжение:

Welchen Mund hast du mir zugemutet,
damals, da ich fast ein Knabe war:
eine Wunde wurde er: nun blutet
aus ihm Unglücksjahr um Unglücksjahr. [4, с. 125]

Ты другого ждал? Мой рот болящий
чуть ли не с младенчества орет.
Он стал раною кровоточащей,
горем и бедой из года в год. [5, с. 119]

Подчеркивая в очередной раз юность пророка, Рильке, словно в противовес этому, рисует страшную кровавую рану – уста Иеремии, изрекающие страшные проклятья и сулящие невероятные беды. Согласно Библии, Иеремия всячески клеймил вельмож, священников и слугителей Храма, а также простой народ за показное благочестие и грозил ему страшным наказанием: «Посему так говорит Господь Бог Саваоф: за то, что вы говорите такие слова, вот, Я сделаю слова Мои в устах твоих огнем, а этот народ – дровами, и этот огонь пожрет их. // Вот, Я приведу на вас, дом Израилев, народ издалека, говорит Господь, народ сильный, народ древний, народ, которого языка ты не знаешь, и не будешь понимать, что он говорит. // Колчан его – как открытый гроб; все они люди храбрые. // И съедят они жатву твою и хлеб твой, съедят сыновей твоих и дочерей твоих, съедят овец твоих и волов твоих, съедят виноград твой и смоквы твои; разрушат мечом укрепленные города твои, на которые ты надеешься» (*Иер 5:14–17*).

И уже дальше несчастная участь молодого пророка достигает апогея; пророк невероятно страдает, он взывает к Богу с мольбами прекратить эти муки, дать ему насладиться молчанием:

Täglich tönte ich von neuen Nöten,
die du, Unersättlicher, ersannst,
und sie konnten mir den Mund nicht töten;

sieh du zu, wie du ihn stillen kannst... [4, с. 125]

Горе горлом льется ежедневно.
Ненасытный, ты на том стоишь!
Только не убить мой рот плачевный,
если можешь, – ты его утишь. [5, с. 119]

В оригинале эти строки звучат тягуче, с некоторой долей отвращения и бессилия, невозможностью унять горькую правду. В первой строке переводчик попытался сохранить звучание оригинала, но у него все же эти слова звучат более угрожающе, они не утешительно-тягучие, смысл их уже передается более открыто, надежда и боль чувствуются не сквозь призму безнадежной усмешки, а прямо, открыто. Бога Рильке рисует в этих строках очень грозным, но в то же время очевиден и упрек Ему: Бог «придумывает» наказания, Он ненасытен, кровожаден, неистов в Своих карах.

Но последние строки стихотворения в очередной раз поражают динамикой чувств, они преисполнены надежды. Это взгляд в будущее, предвещание возвращения, хотя бы и на руины разрушенного Иерусалима. Иеремия пророчествует о том, что жизнь изменится кардинальным образом, ведь семьдесят лет в рабстве – это уже страшное наказание и испытание, это целая человеческая жизнь:

...wenn, die wir zerstößen und zerstören,
erst verloren sind und fernverlaufen
und vergangen sind in der Gefahr:
denn dann will ich in den Trümmerhaufen
endlich meine Stimme wiederhören,
die von Anfang an ein Heulen war. [4, с. 125]

И когда, отринутые свыше,
распылясь среди земель пустынных,
из последних выбьемся мы сил, –
без свидетелей, один в руинах
вновь тогда свой голос я услышу –
тот, что изначально ревом был. [5, с. 119]

В словах пророка звучат слова Бога: «Ибо так говорит Господь: как Я навел на народ сей все это великое зло, так наведу на них все благо, какое Я изрек о них» (*Иер* 32:42). Рильке изображает пророка в руинах родной земли, снова одинокого, но уже не с угрожающими речами, а словами утешения. «Пророчества утешения пророка Иермии проникнуты любовью и нежностью к своему народу. Некоторые образы этих пророчеств... стали... символами надежды на будущее», – пишет Г.В. Синило [6, с. 580].

Таким образом, уже по одному стихотворению можно проследить неимоверную мощь чувств и эмоций, свойственных пророку и поэту. Как динамичны чувства, так динамичен и сам образ юноши, невольно ставшего на какое-то время изгоем и даже «врагом» в глазах своего народа, – молодого пророка Иеремии, несущего и обрушивающего горькую правду на извращенное общество, исполненного боли за свой народ и требовательной любви к нему. Через образ пророка сквозит и образ самого Рильке, и образ подлинного поэта вообще – человека любящего и сострадающего, несущего людям грозную и божественно-прекрасную истину, но понимаемого лишь единицами.

ЛИТЕРАТУРА

1. Жихар, А.Е. Образ библейского пророка как парадигма пути избранничества во второй части сборника Р. М. Рильке «Новые стихотворения» / А.Е. Жихар // Сборник тезисов 66-й научно-практической конференции студентов, магистрантов и аспирантов факультета международных отношений БГУ (Минск, 9 апреля 2009 г.) / редкол.: В. Г. Шадурский [и др.]. – Минск, 2009. – С. 141–142.
2. Синило, Г.В. Рильке / Г. В. Синило // Большой энциклопедический словарь / гл. науч. ред. и сост. С. Д. Солодовников. Минск: Интерпрессервис, 2002. – С. 692–694.
3. Библия: Книги Священного Писания Ветхого и Нового Завета канонические: Синодальный перевод.
4. Rilke, R.M. Die Neue Gedichte; Der neuen Gedichte anderer Teil / R.M. Rilke. Leipzig: Insel Verlag, 1981. – 388 S.
5. Рильке, Р. М. Новые стихотворения; Новых стихотворений вторая часть / Р.М. Рильке; изд. подгот. К.П. Богатырев, Г.И. Ратгауз, Н.И. Балашов. – М.: Наука, 1977. – 543 с.
6. Синило, Г.В. Древние литературы Ближнего Востока и мир Танаха (Ветхого Завета) / Г.В. Синило. – М.: Флинта; МПСИ, 2008. – 848 с.

Круглова Н.В.

*Белорусский государственный университет, г. Минск
Студ. 3 к. специальности «социальная работа»
Науч. рук. – доц. Пантюк И.В.*

ВОЛОНТЕРСКАЯ ПОМОЩЬ ВЕТЕРАНАМ И УЧАСТНИКАМ ВОВ В РЕШЕНИИ СОЦИАЛЬНО-БЫТОВЫХ ПРОБЛЕМ

Великая Отечественная война явилась тяжелейшим испытанием в истории нашей цивилизации. В Республике Беларусь ведется учет ветеранов Великой Отечественной войны, созданы и постоянно обновляются соответствующие банки данных. Во всех населенных пунктах, включая самые отдаленные и малонаселенные, проводятся

обследования условий жизни ветеранов Великой Отечественной войны, членов семей погибших в годы войны, выявляется их нуждаемость в социальной поддержке.

В настоящее время в республике проживает 25,3 тыс. ветеранов Великой Отечественной войны, в том числе:

- инвалидов и участников войны – 17,7 тыс. человек, из них инвалидов войны I и II группы – 4,8 тыс. человек (их них: 6 – Героев Советского Союза, 1 – кавалер ордена Славы трех степеней);
- награжденных тружеников тыла – 6,4 тыс. человек;
- «блокадников» Ленинграда – 728 человек;
- граждан, работавших на прифронтовых участках железных дорог – 402 человек;
- граждан, принимавших участие в составе специальных формирований в разминировании территорий и объектов после освобождения от немецкой оккупации в 1943–1945 годах – 103 человек.

Численность граждан, пострадавших от последствий войны составляет 34,2 тыс. человек, в том числе:

- членов семей военнослужащих, погибших в годы войны – 1,7 тыс. человек;
- бывших узников фашизма – 31,6 тыс. человек;
- инвалидов с детства вследствие ранения, контузии, увечья, связанных с боевыми действиями в период войны либо с последствиями боевых действий – 0,9 тыс. человек [1].

Все заявки и просьбы, поступающие от ветеранов войны во время обследований, а также дополнительно по обращениям, учитываются и выполняются в соответствии с утвержденными на местах (в исполкомах, городских администрациях, сельских исполкомах) планами мероприятий в установленные сроки и в необходимых объемах с привлечением средств местных бюджетов.

Общая координация и контроль за выполнением мероприятий по социальной поддержке ветеранов осуществляется Министерством труда и социальной защиты. При Министерстве создана Межведомственная комиссия по проблемам пожилых людей, ветеранов и лиц, пострадавших от последствий войн, в состав которой входят представители республиканских органов государственного управления, облисполкомов, Минского горисполкома, общественных организаций ветеранов и БРСМ. Члены Межведомственной комиссии ежегодно выезжают в регионы и на местах изучают вопросы организации и проведения обследований условий жизни ветеранов войны, порядок предоставления им льгот и оказания необходимой помощи [2].

Для проведения мероприятий по обследованию условий жизни ветеранов Великой Отечественной войны, членов семей погибших в годы войны в помощь территориальным социальным службам привлекаются волонтеры общественных молодежных организаций. В мае 2014 г. совместно с Территориальным центром социального обслуживания населения Московского района г. Минска было организовано посещение волонтерами гуманитарного факультета Белорусского государственного университета ветеранов Великой отечественной войны, проживающих на территории района, с составлением актов социально-бытовых условий и поздравлением с годовщиной Великой Победы.

В ходе проведенного обследования было опрошено 65 ветеранов и участников войны в возрасте от 81 до 99 лет. Некоторая часть ветеранов (или членов их семей) отказалась от встречи и беседы с волонтерами – это около 10% ветеранов. Больше половины опрошенных, 56,9%, имеют одного ребенка. Это можно объяснить трудными условиями жизни в послевоенное время, а также плохим состоянием здоровья. 21,5% имеют двоих детей, 6,1% – троих, 1,5% – четверых, 1,5% – пятерых и более. Также 12,3% не имеют детей вообще.

Жилищные условия ветеранов и участников войны в целом удовлетворительные. У многих в квартирах имеется хорошая мебель, а также бытовые приборы, такие как стиральная машина, холодильник и телевизор. По площади квартир, количество ветеранов и участников распределилось следующим образом: 1-комнатная квартира имеется у 30,8%, 2-х комнатная – у 38,5%, 3-х комнатная – у 26,2%, 4-х комнатная – у 4,6%. Некоторые проживают совместно с детьми или внуками. Это связано с тем, что в таком возрасте им необходима помощь посторонних для жизнедеятельности.

Также было установлено, что ветераны и участники ВОВ проживают на средства собственной пенсии и льгот по инвалидности (если они имеются). 44% опрошенных сказали, что материально им помогают дети или внуки. Остальные 56% проживают только на средства собственных пенсий и льгот. Исследование материального положения ветеранов показало, что у 15,4% имеется дача или загородный дом, у 4,6% – имеется автомобиль.

В оказании помощи нуждаются 64% опрошенных, остальным помогают дети или они справляются сами. Необходимая помощь заключается в следующем: медицинские услуги, материальные услуги, социальные услуги, помощь в ремонте квартир, создание безбарьерной среды (пандусы возле подъезда), услуги сиделки, гуманитарная помощь (одежда).

Один из опрошенных нуждался в помощи, чтобы сменить 5-й этаж проживания на 1-й, т.к. в доме отсутствует лифт. Некоторым нужно сходить в магазин и принести продукты, т.к. человек инвалид I группы. Многим нужна помощь в оформлении льгот, льготных путевок в санаторий и других документов. Также необходима консультация специалиста по социальной работе, чтобы он рассказал об имеющихся льготах и скидках для ветеранов и участников ВОВ. Двоим из опрошенных необходима замена инвалидной коляски. Одному из ветеранов требуется помощь оккупационального терапевта.

Некоторым ветеранам и участникам ВОВ ранее уже оказывалась помощь. От администрации Московского района 5 раз в неделю доставляются продукты, а также с мест бывшей работы были доставлены подарки ко Дню Победы.

Таким образом, общие условия проживания ветеранов вполне удовлетворительные. Основные потребности в помощи и услугах связаны с решением бытовых вопросов. Они в первую очередь касаются одиноких ветеранов. Большинство ветеранов, проживающих совместно с другими членами семьи, в опеке не нуждаются. Но при этом практически всем необходимы консультации социального работника по целому ряду юридических вопросов. На наш взгляд, ветеранам в настоящее время не хватает общения и внимания, особенно это касается одиноких ветеранов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Министерство труда и социальной защиты Республики Беларусь [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://mintrud.gov.by/special/ru/news_ru/-sotsialnaja-zaschita-veteranov-velikojotechestvennoj-nbspvojny_2142/ – Дата доступа: 19.06.14
2. Охрана труда и социальная защита [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.otsz.by/news.php?id=9654> – Дата доступа: 19.06.14

*Можей К.А.
Белорусский государственный университет, г. Минск
Студ. 3 к. специальности «социальная работа»
Науч. рук. – доц. Пантюк И.В.*

ОБЩЕСТВЕННОЕ МНЕНИЕ ПО ВОПРОСУ ЭФФЕКТИВНОСТИ СОЦИАЛЬНОЙ РЕКЛАМЫ В ГОРОДЕ МИНСКЕ

С 10 июля 2013 г. вступила в силу новая редакция закона Республики Беларусь «О рекламе». Согласно ему, правительству поручено разработать порядок производства и распространения

социальной рекламы, определены функции работы межведомственного совета по рекламе, который создан при Министерстве торговли, по оценке качества социальной рекламы [2].

Заказчиком социальной рекламы являются государственные органы, а цель социальной рекламы – правильное формирование стереотипов поведения в обществе, адекватного отношения к тем или иным ситуациям. Ответственность при производстве социальной рекламы более серьезна, чем при производстве рекламы коммерческой. Если задача социальной рекламы не будет выполнена, от ее демонстрации можно получить обратный эффект [3].

Компанией «МАСМИ» по заказу рекламного агентства «Белая Карона» было проведено социологическое исследование потребителей и заказчиков. В телефонном опросе приняли участие 300 респондентов из Минска в возрасте от 18 до 64 лет. Согласно данным исследования, население достаточно неоднозначно воспринимает социальную рекламу. Социальная реклама «скорее нравится» – 53% респондентов, в то же время «скорее не нравится» – более 30%, «очень не нравится» – 5% [3]. Более ранние исследования показывают, что некоторые потребители не воспринимают социальную рекламу правильно. Например, рекламные материалы по безопасному выезду за границу воспринимают как рекламу против наркомании. Социологи советуют тестировать социальную рекламу на фокус – группах [3].

Был также произведен опрос шести экспертов из различных министерств, в ходе которого выяснилось, что заказ социальной рекламы зависит от актуальности тематики на данный момент, и не во всех ведомствах есть специалисты по заказу рекламы [3].

Среди проблем в социальной рекламе специалисты называют [3]: отсутствие медиапланирования, которое влечет за собой снижение эффективности рекламы; размещение в нерейтинговое время на ТВ и радио; использование принципа остаточного размещения; ограниченные бюджеты.

Результаты социологических исследований говорят о довольно низкой оценке белорусами качества социальной рекламы. По данным Национального статистического комитета (на 12.09.13), треть опрошенных не считают такую рекламу эффективной, 55% респондентов убеждены, что реклама, скорее эффективна, чем нет. И только небольшой процент людей оценивает социальную рекламу как эффективную [1].

Мы провели исследование, в ходе которого изучали общественное мнение по вопросу эффективности социальной рекламы в городе Минске. Предметом исследования являлась эффективность социальной

рекламы в городе Минске. В качестве объекта исследования выступили граждане Республики Беларусь, города Минска (1 926,3 тыс. человек, на 1 апреля 2014 года).

Учебная выборочная совокупность составила 100 человек, проживающих в городе Минске, отобранных случайным образом с учетом квоты по возрасту: 15 – 18 лет; 18 – 25 лет; 25 – 30 лет; 30 – 40 лет; 40 – 50; 60 лет и старше. Это позволило нам выявить различия ответов респондентов в зависимости от возраста и полученного образования. Мы разработали раздаточный анкетный опрос, с помощью которого изучили эффективность социальной рекламы в городе Минске.

Большее число респондентов (86%) считают, что являются целевой аудиторией социальной рекламы. Оставшиеся 14% не относят себя к целевой аудитории социальной рекламы. Из них 9 человек из возрастной группы 15–18 лет и 5 человек из группы 18 – 25 лет.

Основные способы донесения рекламных сообщений, действительно фокусируется в телевизионной рекламе (48%), радиорекламе (3%), наружной рекламе (28%), рекламе на общественном транспорте (9%). Респонденты также выделили рекламу в Интернете (12%), что частично подтверждает нашу гипотезу.

Относительно частоты появлений рекламных сообщений, то респонденты отметили, что скорее часто (42%) обращают внимание на социальную рекламу (36% - часто; скорее редко – 12%; редко – 10%) и частота появления рекламных сообщений действительно зависит от целевой группы и спроса на рекламируемый продукт.

Респонденты указали на недовольство качеством социальной рекламы (84%). 16% отметили, что довольны качеством социальной рекламы. Эти данные подтверждают нашу гипотезу.

Большинство респондентов считают, что степень влияния рекламных сообщений на поведение граждан формируется из качества рекламных сообщений и частоты появления рекламных сообщений (76%). Однако оказывает низкую степень влияния на поведение горожан (70%), что также подтверждает нашу гипотезу. В ходе исследования основная гипотеза подтвердилась. Так, социальную рекламу считают эффективной 15% респондентов. Скорее эффективной считают 37% респондентов. Скорее неэффективной – 48% респондентов. Также в ходе исследования неосновные гипотезы подтвердились частично.

На вопрос «Знаете ли Вы, что такое «социальная реклама»?» большинство респондентов ответили утвердительно (84%). «Скорее да» ответили 12% респондентов и 4% из возрастной категории 15–18 лет ответили, что скорее не знают точного определения понятия.

Респонденты выделили основные способы донесения рекламных сообщений целевой группе:

1. Телевизионная реклама (48%).
2. Наружная реклама (28%).
3. Реклама на общественном транспорте (9%).
4. Радиореклама (3%).

Дополнительно респонденты отметили интернет рекламу (12%).

Респонденты чаще всего обращают внимание на телевизионную рекламу (49%), наружную рекламу (32%), рекламу на общественном транспорте (12%), интернет рекламу (5%), радиорекламу (2%).

На вопрос «Должно ли стать больше социальной рекламы в городе Минске?» респонденты ответили следующим образом: «да» – 24%; «скорее да» – 37%; «скорее нет» – 32%; «нет» – 7%.

Анализируя результаты ответов о степени влияния рекламных сообщения на поведение граждан, мы получили следующие результаты.

На вопрос «Считаете ли Вы, что социальная реклама оказала бы большее влияние, если бы увеличилось качество и частота появления рекламных сообщений?» большинство респондентов ответило утвердительно (76%). Отрицательно – 18%, сомневаются в ответе – 6%.

На вопрос «Оказывает ли на Вас влияние социальная реклама?» респонденты ответили следующим образом: да – 14%; скорее да – 16%; скорее нет – 31%; нет – 39%.

На вопрос «Замечаете ли Вы за собой, что социальная реклама побудила Вас совершить какое – либо действие, рекламируемое в данной рекламе?» большинство респондентов ответили отрицательно (46%). «Скорее нет» ответили 18%, «скорее да» – 12%; «да» – 4 %, и возникли трудности в ответе у 20% респондентов.

В ходе раздаточного анкетного опроса респондентам были заданы также вопросы, касающиеся эффективности, окончательного формирования, проблем и объектов рекламирования в социальной рекламе.

Так, социальную рекламу считают эффективной 15% респондентов. Скорее эффективной считают 37% респондентов. Скорее неэффективной – 48% респондентов.

Из предложенных проблем в социальной рекламе, респонденты выделили ограниченные бюджеты (68%), размещение в нерейтинговое время (16%), отсутствие медиапланирования (12%) и использование принципа остаточного размещения (4%).

Респонденты считают, что социальная реклама в Минске скорее не сформировалась (56%), «скорее сформировалась» – 42% респондентов и возникли трудности с ответом у 4% респондентов.

Полезной социальную рекламу считают 43% респондентов («скорее нет» – 19%; «нет» – 9%; «затрудняюсь ответить» – 29%).

Таким образом, результаты проведенного социологического исследования общественного мнения по вопросу эффективности социальной рекламы в городе Минске показали, что большинство респондентов (84%) недовольны качеством социальной рекламы и (86%) считают, что являются целевой аудиторией социальной рекламы. Для эффективности решения социальных проблем, формирования тематики и объектов рекламирования в социальных рекламах мы инициируем Проект по созданию Студенческого социально-ориентированного рекламного агентства. Реализация этого проекта позволит студентам Белорусского государственного университета проявить гражданскую ответственность, социальную инициативу, самостоятельность и творчество в создании рекламы, поддержать общественные организации и вывести социальную рекламу на новый уровень, на котором социальная реклама будет не только качественной, эффективной, но и решать актуальные проблемы общества.

ЛИТЕРАТУРА

1. Национальный Интернет-портал Республики Беларусь. [Электронный ресурс] / Национальный статистический комитет Респ. Беларусь. – Минск, 2013. – Режим доступа: <http://www.belstat.gov.by>. – Дата доступа: 25. 09.2014.
2. Закон Республики Беларусь «О рекламе» № 225-З. Национальный Интернет-портал Республики Беларусь [Электронный ресурс] / Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь. – Минск, 2013. – Режим доступа: <http://www.pravo.by>. – Дата доступа: 15. 09.2014.
3. Материалы пленарного заседания в рамках Международного фестиваля маркетинга и рекламы «Белый Квадрат». – Минск, 2013.

СОДЕРЖАНИЕ

ЧАСТЬ 1. ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ С ВЫСШИМ ОБРАЗОВАНИЕМ И КАДРОВ С ВЫСШЕЙ НАУЧНОЙ КВАЛИФИКАЦИИ В ОБЛАСТИ ГУМАНИТАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	3
Ананич И.Г., Байтасов Р.Р. ВЛИЯНИЕ МАССЫ ТЕЛА НА АРТЕРИАЛЬНОЕ ДАВЛЕНИЕ СТУДЕНТОВ	3
Антоненко А.Н., Шупляк В.И. О РОЛИ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ С ВЫСШИМ ОБРАЗОВАНИЕМ ГУМАНИТАРНОГО ПРОФИЛЯ	5
Астапович Т.Н. ЭКОНОМИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРЕДОСТАВЛЕНИЯ ПЛАТНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛУГ	8
Венізіктаў С.В. РАЗВІЦЦЁ ВІЗУАЛЬНАЙ КУЛЬТУРЫ Ё КАНТЭКСЦЕ МЕДЫЯАДУКАЦЫІ	12
Волчкевич Т.Я., Манцурова Н.В. АКТУАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «БУХГАЛТЕРСКИЙ И УПРАВЛЕНЧЕСКИЙ УЧЕТ» В ВУЗЕ	16
Гафаров Х.С. ГУМАНИТАРНЫЕ АСПЕКТЫ «ТЕОРИИ И МЕТОДОЛОГИИ ДИЗАЙНА» КАК АКАДЕМИЧЕСКОЙ ДИСЦИПЛИНЫ	19
Канапацкая З.И. ПУТИ ФОРМИРОВАНИЯ ДУХОВНОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ	23
Лебедев С.Ю. ПРОБЛЕМА НАЦИОНАЛЬНОЙ ПРИНАДЛЕЖНОСТИ ПРОИЗВЕДЕНИЯ ИСКУССТВА	26
Лявонава П.І. ЛІТАРАТУРНАЯ АДУКАЦЫЯ СТУДЭНТАЎ-КУЛЬТУРОЛАГАЎ: РЭФЛЕКСІЯ ПЕДАГАГІЧНАГА ВОПЫТУ	31
Морозов И.В. НАСУЩНАЯ ПАРАДИГМА ГУМАНИТАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	36
Пантюк И.В., Гурский В.Е., Доморацкий В.А. ОПЫТ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЕ НА ГУМАНИТАРНОМ ФАКУЛЬТЕТЕ БГУ	40
Полоник И.С., Скуратович А.Л. ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ МЕНЕДЖЕРОВ-ЭКОНОМИСТОВ ДЛЯ СИСТЕМЫ ЗДРАВООХРАНЕНИЯ	45
Полоник И.С., Шандора Н.И., Коробкина Л.В. ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАФЕДРЫ МЕНЕДЖМЕНТА И ОРГАНИЗАЦИИ ЗДРАВООХРАНЕНИЯ В СИСТЕМЕ ГУМАНИТАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	48

Руцкий А.В.	О СОВЕРШЕНСТВОВАНИИ ПОДГОТОВКИ	53
Синило Г.В.	ЗНАЧЕНИЕ ИЗУЧЕНИЯ БИБЛИИ	55
Синило Г.В.	КАФЕДРА КУЛЬТУРОЛОГИИ	65
Снапковская С.В.	КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ	72
Сыкало А.И.	ГУМАНИТАРИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ	76
Таланцева О.Ф.	СЕМИОТИЧЕСКИЙ ПОДХОД	81
Телюк Н.А.	СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ГУМАНИТАРНО-	86
Усовская Э.А.	СОЦИАЛЬНОЕ ПАРТНЕРСТВО В СТРУКТУРЕ	89
Ушакова Н.В., Курчева Е.П.	ИНСТИТУТ КУРАТОРОВ	94
Янушевич И.И.	АГИТАЦИОННО-ПРОПАГАНДИСТСКОЕ	98
	СОПРОВОЖДЕНИЕ АТЕИСТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В БССР	(1937-1941 гг.)
ЧАСТЬ 2.	ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ	104
Беспанская-Павленко Е.Д.	ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ	104
Воробьева Л.В.	ТЕОРЕТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ
Воронович Д.В.	МЕСТО СОЦИАЛЬНОГО МЕНЕДЖМЕНТА В	109
Доморацкий В.А., Березовская Н.А.	НОВОЙ ПАРАДИГМЕ ГУМАНИТАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	113
Доморацкий В.А., Березовская Н.А.	ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОГО	116
Доморацкий В.А., Березовская Н.А.	ПРОЕКТИРОВАНИЯ В БЕЛАРУСИ ГЛАЗАМИ СТУДЕНТОВ	120
Jeszke J.	МАГИСТРАТУРА	127
Забавская Т.И.	ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ «ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ	127
Забавская Т.И.	КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ И ПСИХОКОРРЕКЦИЯ»:	127
Забавская Т.И.	ПЕРВЫЕ ИТОГИ, ПРОБЛЕМЫ, ПЕРСПЕКТИВЫ	127
Забавская Т.И.	PROBLEMY OCHRONY NARODOWEGO DZIEDZICTWA	127
Забавская Т.И.	KULTUROWEGO	127
Забавская Т.И.	НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ	127
Забавская Т.И.	ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ФАКТОР ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО	127
Забавская Т.И.	РАЗВИТИЯ СТУДЕНТА	127

Зайдадь Т.В. ПРИЧИНЫ КРИЗИСА ДЕТСТВА И НОВЫЙ ОБРАЗ РЕБЕНКА	129
Зуева Е.Н., Пантюк И.В. ОРГАНИЗАЦИЯ СТУДЕНЧЕСКОЙ ВОЛОНТЕРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ГУМАНИТАРНОМ ФАКУЛЬТЕТЕ БГУ КАК НАПРАВЛЕНИЕ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ	134
Кондратенко Т.Л. ФЕНОМЕН ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОЙ ПАРАДИГМЫ ГУМАНИТАРНОЙ СФЕРЫ	137
Конькова О.В. ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ АКАДЕМИЧЕСКИХ И ПРАКТИЧЕСКИХ ПСИХОЛОГОВ	141
Лашук Т.В., Давидович Т.Г. КЛЮЧЕВЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ И КВАЛИФИКАЦИИ КАК ОСНОВНЫЕ КРИТЕРИИ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ	146
Матусевич О.А. ФОРМИРОВАНИЕ ПАТРИОТИЗМА И ЧУВСТВА НАЦИОНАЛЬНОЙ ГОРДОСТИ У СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ (ПО РЕЗУЛЬТАТАМ СОЦИОЛОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ)	150
Пантюк И.В. СОЦИАЛЬНО-ЛИЧНОСТНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ СПЕЦИАЛЬНОСТИ «СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА», ОБУЧАЮЩИХСЯ ЗАОЧНО	155
Рожкова А.В. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ЦЕННОСТЯХ И ПРАКТИКАХ ГРАЖДАНСКОГО ПОВЕДЕНИЯ (НА ПРИМЕРЕ ЕВРОПЕЙЦЕВ И РОССИЯН)	160
Stefanska A. MOZLIWOSCI WYKORZYSTANIA METOD ARTETERAPII W ROZWIJANIU KOMPETENCJI MIĘKKICH U STUDENTÓW ZAWODÓW Z MISJĄ SPOŁECZNĄ	165
Тищенко Ю.В. КОГНИТИВНЫЕ СТИЛИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ВУЗЕ	169
Ткаченко Е.А. ДИАЛОГИЧНОСТЬ КАК КРИТЕРИЙ ЛИЧНОСТНОЙ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ-ПЕДАГОГОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ ГУМАНИТАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	171
Чепик Ю.И. НАУЧНО-ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРЕПОДАВАНИЯ КУРСА «РАБОТА С СЕМЬЕЙ И РОДИТЕЛЯМИ ТЯЖЕЛОБОЛЬНОГО РЕБЕНКА» В РАМКАХ ИЗУЧЕНИЯ КРИЗИСНОЙ ПСИХОЛОГИИ СЕМЬИ	174
Шестиловская Н.А. ФАКТОРЫ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ МЛАДШИХ КУРСОВ	177

**Борейко Н.А. РОЛЬ PR-СЛУЖБЫ В СТРУКТУРЕ ОРГАНИЗАЦИИ
(НА ПРИМЕРЕ PR-СЛУЖБЫ ГУМАНИТАРНОГО ФАКУЛЬТЕТА
БГУ)** 186

**Воробьева А.Н. ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЕ
ТЕХНОЛОГИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ В
РАМКАХ ВУЗОВСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ 195**

**Дубровина О.В., Саркисян Г.Ф. О ПРЕЕМСТВЕННОСТИ
ДИСЦИПЛИН ПРОГРАММИРОВАНИЯ В УЧЕБНОМ
ПРОЦЕССЕ** **202**

Дубровская Е.В., Ольшевская Н.В. КОММУНИКАТИВНЫЙ ПОДХОД КАК СПОСОБ МОДЕЛИРОВАНИЯ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ 205

Дрюкова Т.П. ИНТЕРАКТИВНЫЕ ЛЕКЦИИ КАК
ИННОВАЦИОННАЯ ФОРМА ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ
УЧРЕЖДЕНИЙ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ **208**

Кульбицкий А.Е. ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ УЧЕБНОГО КУРСА «КОМПЬЮТЕРНАЯ ГРАФИКА И АНИМАЦИЯ» ДЛЯ СТУДЕНТОВ ИТ-СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ **211**

**Лукьянович И.Р., Бушило И.Д. ТЕХНОЛОГИИ РАЗРАБОТКИ
ИНТЕРАКТИВНЫХ ОБУЧАЮЩИХ ПРОГРАММ
ДЛЯ МОБИЛЬНЫХ ПЛАТФОРМ 214**

Овсянников А.В., ОРГАНИЗАЦИОННО-СОДЕРЖАТЕЛЬНЫХ ПРЕПОДАВАНИЯ «МАЛЫХ» ДИСЦИПЛИН	Нифагин В.А. О ОСОБЕННОСТЯХ	217
---	-----------------------------------	-----

**Павлють О.А., Ким К.В. ИНТЕРАКТИВНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ
В ВУЗЕ: РЕПОРТАЖ С КОНФЕРЕНЦИИ** **218**

Сиротина И.К., Информационного Образовательной Среды	Березюк С.И.	К	ВОПРОСУ ИНТЕРАКТИВНОЙ	223
Фисюк А.М.	НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ			227
Чернявская А.Л.	ПЕРСПЕКТИВЫ ВНЕДРЕНИЯ В УЧЕБНО- ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС БГУ ПРОЕКТА «ИНТЕРНЕТ- УНИВЕРСИТЕТ» КАК ИННОВАЦИОННОЙ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ			231
ЧАСТЬ 4.	ПРОБЛЕМЫ		ФОРМИРОВАНИЯ	
Лингводидактической среды в образовательном процессе				235
Буко В.П.	РОЛЬ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА В ФОРМИРОВАНИИ ЕДИНОГО ЕВРОПЕЙСКОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА			235
Голикова Ж.А.	ОПТИМИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В СИСТЕМЕ МНОГОУРОВНЕВОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ ВЫСШЕЙ НАУЧНОЙ КВАЛИФИКАЦИИ			238
Галай О.М.	ФОРМИРОВАНИЕ ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКОЙ СРЕДЫ НА ОСНОВЕ СРАВНИТЕЛЬНЫХ НАБЛЮДЕНИЙ В БЕЛОРУССКОЙ И НЕМЕЦКОЙ ФРАЗЕОЛОГИИ			242
Уланович О.И.	ПОНИМАНИЕ ОРИГИНАЛА КАК ОБЪЕКТ ПЕРЕВОДЧЕСКОЙ ЛИНГВОДИДАКТИКИ			245
Шабан О.П.	ДИДАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СТРАНОВЕДЧЕСКОЙ ИНФОРМАЦИИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ			250
Сергиенко О.О., Языку	Жевнерович Е.Э.	МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ КАК ОСНОВА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ		253
Лобанова Т.С.	ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ			256
Цвирко Е.И., Специальностей	Сокеркина О.В.	ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ		259
Черкас М.А., Deutsch als Fremdsprache	Пригодич Е.А.	FACHSPRACHE IM BEREICH DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE		262

Зубовская Н.К., Смирнова Н.М., Ковган И.И. DIE BESONDERE BEDEUTUNG DER NEUEN TECHNOLOGIEN FÜR DAS LERNEN AUßERHALB DES DEUTSCHSPRACHIGEN RAUMS 267

ЧАСТЬ 5. ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ В ИССЛЕДОВАНИИ И ПРЕПОДАВАНИИ ЯЗЫКОВ 271

Супринович О.Е. ЗАИМСТВОВАННЫЕ ЛЕКСИЧЕСКИЕ ПАРАЛЛЕЛИ В БЕЛОРУССКОМ И НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКАХ 271

Копач О.И. СТАДИЯ ПОИСКА ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРИЗНАКА ОБЪЕКТА В ГЕОГРАФИЧЕСКИХ СОБСТВЕННЫХ ИМЕНАХ КАК ПОСЛЕДНИЙ ЭТАП ЕСТЕСТВЕННОЙ ТОПОНИМНОЙ НОМИНАЦИИ (на материале имен Беларуси и США) 275

Долгова А.О., Ковган И.И. ОСОБЕННОСТИ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ С УНИКАЛЬНЫМИ КОМПОНЕНТАМИ (на материале немецких устойчивых оборотов) 279

Лесовская И.А. ОСОБЕННОСТИ АНГЛИЙСКОГО ЭССЕ ЭПОХИ РОМАНТИЗМА 282

Шудейко М.Н. АНАЛИЗ ЛИТЕРАТУРНЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ МАЛОЙ ФОРМЫ КАК ЭЛЕМЕНТ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ (на примере новеллы Г. Джеймса «Поворот винта») 285

Рабцевич В.Ю. ТЕМА ДВОЙНИЧЕСТВА В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ Ф.М. ДОСТОЕВСКОГО («ДВОЙНИК») И Ф. КАФКИ («ПРЕВРАЩЕНИЕ», «ПРОЦЕСС») 288

Кобрина Л.М. ВЫБОР ЛИТЕРАТУРНЫХ И ЛИТЕРАТУРНО-ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ТЕКСТОВ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ЯЗЫКА ИВРИТ В СООТВЕТСТВИИ С ДИАХРОНИЧЕСКИМ МЕТОДОМ КУЛЬТУРОЛОГИИ 291

Воронович В.В. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОРПУСОВ ПАРАЛЛЕЛЬНЫХ ТЕКСТОВ В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ-ЛИНГВИСТОВ 294

Шкурская Н.М. СПОСОБЫ ОБРАБОТКИ КОРПУСОВ ТЕКСТОВ 298

Василина В.Н. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОБЛЕМНОГО МЕТОДА ПРИ ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ ИНОЯЗЫЧНОМУ ОБЩЕНИЮ 300

ЧАСТЬ 6. НАУЧНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ СТУДЕНТОВ В СОВРЕМЕННОМ ГУМАНИТАРНОМ ОБРАЗОВАНИИ 304

Алексеева Н.В. КРЕАТИВНЫЕ ИНДУСТРИИ КАК ИННОВАЦИОННЫЙ ВЕКТОР РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ 304

Булахова М.И.	ПЕРВАЯ ВОЛНА БЕЛОРУССКОГО	
АНДЕГРАУНДА		308
Величко Н.А.	ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА	
ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ В ЯЗЫКЕ ДЕТЕКТИВНОГО		
ЖАНРА (НА МАТЕРИАЛЕ ПРОИЗВЕДЕНИЙ А. КРИСТИ)		311
Петлицкая В.П.	КОНЦЕПТУАЛЬНОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ	
СТИЛИСТИЧЕСКОГО ПРОСТРАНСТВА ГОТИЧЕСКОГО		
РОМАНА		315
Бобрик А.И.	ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА ХУДОЖЕСТВЕННОЙ	
ЛИТЕРАТУРЫ		319
Носкевич К.И.	ЖАНРОВО-СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ	
ТЕКСТОВ ОБЩЕСТВЕННО-ПОЛИТИЧЕСКОЙ ТЕМАТИКИ		323
Карась О.М.	ОСОБЕННОСТИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ	
НЕФОРМАЛЬНОЙ ЛЕКСИКИ В ДИАЛОГАХ ПЕРСОНАЖЕЙ		
И СТРАТЕГИИ ВОСПРОИЗВЕДЕНИЯ ПРАГМЕМ		
В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ПЕРЕВОДЕ		327
Мамайко С.Г.	ЭКСПРЕССИВНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ МЕТАФОРЫ	
В МАСС-МЕДИЙНОМ ДИСКУРСЕ		332
Гарбуз И.А., Губанова Я.В., Нетребская М.И.	СОЗДАНИЕ	
ИНТЕРАКТИВНЫХ МОДЕЛЕЙ В ПРОГРАММЕ		
«МАТЕМАТИЧЕСКИЙ КОНСТРУКТОР»		336
Кудина О.Н., Руткевич В.Ю.	ОСОБЕННОСТИ СОЗДАНИЯ	
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ ПО МАТЕМАТИКЕ В СРЕДЕ		
MOODLE		341
Капутова И.В.	ОСОБЕННОСТИ КАНАДСКОГО ВАРИАНТА	
АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА		344
Колыско А.Н.	МЕДИАТИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО	
ПРОЦЕССА В СИСТЕМЕ МИНИСТЕРСТВА ВНУТРЕННИХ ДЕЛ		348
Тулупова К.В.	ОТРАЖЕНИЕ НЕМЕЦКОГО И РУССКОГО	
МЕНТАЛИТЕТА В СКАЗКАХ «О РЫБАКЕ И ЕГО ЖЕНЕ»		
БРАТЬЕВ ГРИММ И СКАЗКЕ «О РЫБАКЕ И РЫБКЕ»		
А.С. ПУШКИНА		351
Шиманович Е.К.	МИФОЛОГИЧЕСКОЕ СОЗНАНИЕ ДРЕВНИХ	
ГЕРМАНЦЕВ И ЕГО ОТРАЖЕНИЕ В ПАМЯТНИКАХ		
СРЕДНЕВЕКОВОЙ СЛОВЕСНОСТИ		356
Снапкоўскі С.У.	КУЛЬТУРНАЕ СУПРАЦОЎНІЦТВА БЕЛАРУСІ	
З ЗАМЕЖНЫМІ КРАІНАМІ Ў 1990 ГГ.		359
Куницкая Т.Г.	ЗАЩИТА ГУМАНИСТИЧЕСКИХ ЦЕННОСТЕЙ	
ИОГАНЕСА БОБРОВСКОГО		362
Лытко Е.В.	ОБРАЗ ПРОРОКА В ПОЭЗИИ Р.М. РИЛЬКЕ	367

Круглова Н.В. ВОЛОНТЕРСКАЯ ПОМОЩЬ ВЕТЕРАНАМ
И УЧАСТНИКАМ ВОВ В РЕШЕНИИ СОЦИАЛЬНО-БЫТОВЫХ
ПРОБЛЕМ 371

Можей К.А. ОБЩЕСТВЕННОЕ МНЕНИЕ ПО ВОПРОСУ
ЭФФЕКТИВНОСТИ СОЦИАЛЬНОЙ РЕКЛАМЫ В ГОРОДЕ
МИНСКЕ 374