

Министерство образования Республики Беларусь
Учреждение образования «Витебский государственный
университет имени П.М. Машерова»

**НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ
СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ**

Монография

Под редакцией Е.Л. Михайловой

*Витебск
ВГУ имени П.М. Машерова
2020*

УДК 378.147:364
ББК 74.480.46+60.9
НЗ4

Печатается по решению научно-методического совета учреждения образования «Витебский государственный университет имени П.М. Машерова». Протокол № 1 от 22.10.2020.

Одобрено научно-техническим советом ВГУ имени П.М. Машерова. Протокол № 8 от 26.11.2020.

Авторы: **Е.Л. Михайлова, Е.Н. Бусел-Кучинская, Н.Ю. Андрущенко, С.Г. Туболец, Т.В. Савицкая, С.А. Воробьёва, Л.В. Королькова, С.Д. Матюшкова, С.И. Михайлов, Н.Э. Шабанова, И.В. Шабашёва, Н.В. Щепеткова, А.Т. Юркевич, И.А. Беляев, Ю.С. Гамзюк, Е.А. Николаева, И.Н. Новикова**

Под редакцией *Е.Л. Михайловой*

Рецензенты:

профессор кафедры социальной и дифференциальной психологии
Российского университета дружбы народов,
доктор педагогических наук, профессор *В.И. Казаренков*;
профессор кафедры психологии ВГУ имени П.М. Машерова,
доктор исторических наук, профессор *В.А. Космач*

НЗ4 Научно-методическое обеспечение профессиональной подготовки специалистов социальной сферы : монография / Е.Л. Михайлова [и др.] ; под ред. Е.Л. Михайловой. – Витебск : ВГУ имени П.М. Машерова, 2020. – 255 с.

ISBN 978-985-517-773-0.

В монографии, представленной по результатам научно-исследовательской деятельности коллектива кафедры социально-педагогической работы, рассматриваются актуальные проблемы – от развития образования и школ в Беларуси в историческом и современном ракурсах до этнокультурных основ профессионального становления специалистов социальной сферы в условиях вуза и соответствующего научно-методического обеспечения.

Издание предназначено для специалистов социальной сферы и образования, преподавателей и студентов вузов, а также всех, кто интересуется вопросами научно-методического обеспечения профессиональной подготовки специалистов социальной сферы.

УДК 378.147:364
ББК 74.480.46+60.9

ISBN 978-985-517-773-0

© ВГУ имени П.М. Машерова, 2020

ПРЕДИСЛОВИЕ

Памяти профессора А.П. Орловой посвящается

Основополагающей целью современного образования является формирование разносторонне развитой, нравственно зрелой, творческой личности. Система обучения и воспитания должна содействовать успешной социализации подрастающего поколения в обществе, подготовке к самостоятельной жизни, продуктивной трудовой и профессиональной деятельности.

Реализация данной цели актуализирует осмысление историко-педагогических знаний в области социального и семейного воспитания, развития советской школы Беларуси. Формирование гражданственности, патриотизма и национального самосознания детей невозможно без поликультурного воспитания. У молодежи необходимо развивать толерантное отношение к другим культурам и формировать этнокультуру, прививать этнопедагогические ценности. Формирование нравственной и эстетической культуры должно осуществляться посредством активного вовлечения детей и молодежи в социально-культурную деятельность. Значимое место в семейном воспитании, подготовке молодежи к браку и семье занимают знания гендерной педагогики. Важной является задача по подготовке подрастающего поколения к труду и самостоятельной жизни, конкурентоспособной личности на рынке труда. Это детерминирует разработку проблем непрерывного педагогического образования в связке школа–колледж–вуз, мотивов выбора профессии и учебной мотивации студентов.

Данная монография – теоретико-эмпирическое исследование. Только сплав теории и практики, являясь методологическим и методическим фундаментом образования, может обеспечить качественное обучение и воспитание.

Монография подготовлена преподавателями, аспирантами и студентами ВГУ имени П.М. Машерова в рамках выполнения научной подтемы кафедры социально-педагогической работы «Научно-методическое обеспечение профессиональной подготовки специалистов социальной сферы в условиях вуза» научной темы факультета социальной педагогики и психологии «Психолого-педагогические ресурсы оптимизации взаимодействия субъектов образовательной среды» (приказ № 11 Н от 14.02.2017 г.), а также реализуемого под руководством Е.Л. Михайловой задания 6.4.01 «Этнокультура как детерминанта, определяющая успешность профессиональной подготовки будущих специалистов социальной сферы в поликультурном социуме: этнопедагогический аспект» подпрограммы «Образование» государственной программы научных исследований «Экономика и гуманитарное развитие белорусского общества» на 2016–2020 годы.

Книга состоит из 4 разделов. Первый раздел «Развитие образования и школы в Беларуси: история и современность» подготовлен кандидатом педагогических наук, доцентом Н.Ю. Андрущенко – глава 1; кандидатом педагогических наук, доцентом Е.Н. Бусел-Кучинской – глава 2; старшим преподавателем Н.В. Щепетковой – глава 3.

Второй раздел «Этнокультура как детерминанта профессионального становления специалистов социальной сферы в условиях вуза» представлен работами кандидата педагогических наук, доцента Е.Л. Михайловой – главы 1–3; старшего преподавателя С.И. Михайлова – глава 2; аспиранта А.Т. Юркевич – глава 4; кандидата педагогических наук, доцента С.Г. Туболец – глава 5.

Третий раздел «Тенденции развития образования в Беларуси в XXI веке» написан старшим преподавателем С.Д. Матюшковой – глава 1; старшим преподавателем Л.В. Корольковой – глава 2; кандидатом педагогических наук, доцентом Т.В. Савицкой и старшим преподавателем Н.Э. Шабановой – глава 3; старшими преподавателями С.А. Воробьёвой и И.В. Шабашёвой – глава 4; кандидатом педагогических наук, доцентом С.Г. Туболец – главы 5–6.

Четвертый раздел «Этнопедагогическая лаборатория: от теории к практике» подготовлен следующими студентами факультета социальной педагогики и психологии: Ю.С. Гамзюк (научный руководитель Е.Л. Михайлова) – глава 1; И.А. Беляевым, Е.А. Николаевой (научный руководитель С.Г. Туболец) – глава 2; И.Н. Новиковой (научный руководитель С.Г. Туболец) – глава 3).

РАЗДЕЛ I

РАЗВИТИЕ ОБРАЗОВАНИЯ И ШКОЛЫ В БЕЛАРУСИ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ

Глава 1. Теория и практика социального и семейного воспитания в Беларуси (20–50-е годы XX столетия)

События Октябрьской революции (1917 год) определили новый вектор политического, социально-экономического, культурного переустройства общества. Преобразования предусматривали построение системы социального воспитания. Следует отметить, что в указанный период времени социальное воспитание рассматривалось в широком и узком смысле слова. В широком понимании система социального воспитания включала в себя учебно-воспитательный процесс, социально-правовую помощь материнству и детству, борьбу с детской беспризорностью и правонарушениями среди несовершеннолетних, а также учреждения, которые их обеспечивали. В узком смысле слова социальное воспитание трактовалось как процесс воздействия педагога на учащихся с целью передачи знаний, формирования умений и навыков для подготовки подрастающего поколения к жизни с учетом окружающей действительности. В «Положении о единой трудовой школе» отмечалось, что «единая трудовая семилетняя школа Белоруссии имеет целью дать молодому поколению социальное воспитание путем сообщения сведений о трудовой жизни детей, природе и обществе и выработку у воспитанников школы путем педагогического на них воздействия сознательных строителей и организаторов как своей личной жизни, так и жизни в обществе трудящихся» [1, л. 52].

Народный комиссар просвещения БССР в 1920-е годы А. Балицкий, считая социальное воспитание одной из важных составляющих системы народного просвещения БССР, обозначил его цель следующим образом: «Воспитание физически и духовно здоровых и сильных граждан пролетарского государства, проникнутых сознанием своей солидарности с трудовыми массами Беларуси Советского Союза и всего света, готовых и способных строить социалистический строй и защищать революцию рабочего класса...; дать детям в соответствии с их возрастом общее образование, необходимое для трудовой и общественной жизни, дальнейшего умственного развития и подготовки к специализации в профессиональных учреждениях, путем практического и теоретического ознакомления с природой,

трудом и обществом и процессами, которые там происходят, и овладение культурно-техническими навыками» [2, с. 7].

На совещании инспекторов соцвоса Беларуси было подчеркнуто, что «задачей социального воспитания является подготовка революционеров-борцов и участников строительства коммунизма» [3, с. 135]. Выполнить эту задачу возможно «через передачу им (детям. – *Н.А.*) комплекса знаний и привычек, которые помогают детям разбираться в сложных обстоятельствах окружающей жизни и сознательно подходить к своей роли и практическому участию в ней» [3, с. 135].

Белорусский педагог В. Самцевич утверждал, что задача социального воспитания следующая: «Воспитать классово сознательных людей с материалистическим марксистским мировоззрением на окружающую жизнь, борцов за идеалы трудовых масс и строителей коммунизма, работников с практическими коллективистическими привычками» [4, с. 11–12].

Известный русский педагог В.В. Зеньковский признавал, что «социальное воспитание должно развивать социальные силы ребенка, подготавливать его к социальной жизни...» [5, с. 14].

В Малой советской энциклопедии (1930 г.) отмечается, что «социальное воспитание – одна из основных областей в системе народного образования... Социальное воспитание ставит своей задачей выработать новый тип физически здорового, вооруженного необходимыми знаниями навыками борца за коммунизм, активного строителя социалистического общества» [6, с. 240].

Белорусский педагог Гендина в работе «Связь с современностью и окружающими условиями и принципы детского коллектива» подчеркнула, что учебно-воспитательные учреждения должны содействовать развитию у детей «...здоровой направленности в смысле социальной приспособленности к современности» [7, с. 38].

Политические события 1930-х годов способствовали тому, что понятие «социальное воспитание» постепенно стало вытесняться из научного оборота. Ему на смену пришел новый термин – «коммунистическое воспитание». В 1930 году ведущее педагогическое издание Беларуси «Асвета» получило новое название «Камуністычнае выхаванне». Это не было случайным явлением: «Несмотря на то, что советская школа должна быть школой коммунистического воспитания и в целом воспитание в нашей стране должно быть подчинено задачам коммунистической революции и социалистического строительства, несмотря на это до настоящего времени не всегда и не все обращают внимание на четкую классовую линию по осуществлению основных принципов программы коммунистической партии в области народного просвещения» [8, с. 30].

Мы полагаем, что социальное воспитание – это специально организованная деятельность, направленная на социальное развитие личности, педагогизацию среды жизнедеятельности, оказание социально-педагогической

помощи с целью гармонизации взаимоотношений между индивидом и средой для его успешного функционирования в обществе.

Теоретические проблемы социального воспитания освещались в трудах известных советских педагогов. Одним из идеологов реформ образования была Н.К. Крупская. В работе «К вопросу о социалистической школе» она сформулировала цель воспитания, которая была по своей сути социально-педагогической: «...воспитание всесторонне развитых людей, с сознательными и организованными общественными инстинктами, имеющих цельное, продуманное мировоззрение, ясно понимающих все то, что происходит вокруг них в природе и общественной жизни; людей, подготовленных в теории и на практике ко всякого рода труду, как физическому, так и умственному, умеющих строить разумную, полную содержания, красивую и радостную общественную жизнь» [9, с. 11].

Воспитание должно быть социальным и содействовать развитию общественных инстинктов, общественного сознания и общественных навыков. Воплотить данную идею в жизнь, по мнению Н.К. Крупской, должна школа. Именно она является проводником идей социального воспитания: «Школа, которая ставит себе целью воспитание у учащихся общественных инстинктов, не может изолироваться. Необходимо расширить рамки общественных переживаний детей, сблизить школу с взаправдашней общественной жизнью» [10, с. 130].

В качестве основных средств воспитания Н.К. Крупская выделяла труд и коллектив: «Лучшим средством воспитания является правильно налаженная коллективная жизнь, правильно налаженный труд и товарищеское, внимательное отношение к ребятам» [10, с. 344]. Центральное место в трудовой школе, с точки зрения Н.К. Крупской, должна занимать общественная работа школьников, которая является фундаментом социального воспитания.

Социальное воспитание рассматривалось в рамках внешкольной работы. В статье «О воспитательной работе» Надежда Константиновна обозначила, что «иногда внешкольная работа понимается как организация непрерывной цепи развлечений – кино, театры, утренники, концерты и пр. Внешкольная работа должна быть органически связана со школьной и быть направлена на организацию всей внешкольной жизни детей, на всестороннюю организацию детской самостоятельности, их общественной жизни и работы» [10, с. 675–676].

Теоретические вопросы педагогики среды, социального воспитания осуществляла Опытная станция Наркомпроса под руководством С.Т. Шацкого. Педагог с научной точки зрения обосновал влияние семьи, школы, социального окружения ребенка на его формирование. Улица, по мнению С.Т. Шацкого, являясь стихийным фактором, играла существенную роль в жизни ребенка, педагоги, организуя процесс воспитания, должны были учитывать это: «Нельзя относиться так к “улице”, как это обыкновенно делается... Как во всяком постоянном явлении социального порядка, улица

имеет свои нормы, регулирующие ее жизнь (обычаи, мода). Она имеет свои методы воспитания при помощи среды» [11, с. 42].

Задача школы заключалась в том, чтобы упорядочить стихийные факторы, придав им организованный характер: «Школа создает свою специальную среду, свою детскую культуру. Она организует жизнь детей, развивая в них такие потребности, которых обычная жизнь не дает. Школа в воспитательном процессе из массы влиятельных факторов избирает наиболее благоприятные для жизни ребенка. Она производит их отбор, усиливая одни и ослабляя другие. Словом, школа создает условия жизни детей» [11, с. 43].

П.П. Блонский полагал, что подготовить подрастающее поколение к жизни возможно только в том случае, если образование будет тесно связано с окружающей действительностью: «Мы должны самым решительным образом отвергнуть проклятое обособление школы от жизни и вернуться к античному пониманию школы как школы жизни. Выработки определенного поведения, определенных привычек. В народной школе ребенок должен, прежде всего, не обучаться теоретическим знаниям, но учиться жить» [12, с. 39]. Поэтому одна из задач школы заключается в организации воспитания в соответствии с явлениями окружающей жизни и возрастными особенностями ребенка, его интересами и потребностями. Школа должна способствовать расширению социальной среды, окружающей ребенка, и выполнять не только учебную, но и социализирующую функцию. П.П. Блонским была предложена программа изучения среды, которая нацеливала педагогов на исследование условий жизнедеятельности ребенка и его семьи (жилищные условия, микроклимат, ценности, традиции, отношение к ребенку).

А.С. Макаренко обращался к вопросу воспитания во всех своих трудах. Ему принадлежат слова: «Правильное воспитание – это наше счастливая старость, плохое воспитание – это наше будущее горе, это наши слезы, это наша вина перед другими людьми, перед всей страной» [13, с. 84].

Педагог утверждал: «Главные основы воспитания закладываются до пяти лет, и то, что вы сделали до пяти лет, – это 90% всего воспитательного процесса, а затем воспитание человека продолжается, обработка человека продолжается, но в общем вы начинаете вкушать ягодки, а цветы, за которыми вы ухаживаете, были до пяти лет» [13, с. 285]. Поэтому главенствующая роль в формировании ребенка принадлежит семье. Антон Семенович был приверженцем большой семьи: «Только в семье, где есть несколько детей, родительская забота может иметь нормальный характер... В большой семье ребенок привыкает с самых малых лет к коллективу, приобретает опыт взаимной связи» [14, с. 362]. Напротив, в неполной семье, где родители находятся в разводе, необходимо помнить «...чтобы в своей ссоре, в своем расхождении они больше думали о детях» [14, с. 363].

Значимым средством воспитания А.С. Макаренко считал пример родителей: «Ваше собственное поведение – самая решающая вещь. Не думайте, что вы воспитываете ребенка только тогда, когда с ним разговариваете, или

поучаете его, или приказываете ему... Малейшие изменения в тоне ребенок видит или чувствует, все повороты вашей мысли доходят до него невидимыми путями, вы их не замечаете. А если дома вы грубы, или хвастливы, или пьянствуете, а еще хуже, если вы оскорбляете мать, вам уже не нужно думать о воспитании: вы уже воспитываете ваших детей и воспитываете плохо, и никакие самые лучшие советы и методы вам не помогут» [14, с. 365].

В.Н. Шульгин главную задачу социального воспитания видел в формировании нового человека с социалистическим типом мышления. Соответственно необходимо было создать «новый тип» социального воспитания. Для выполнения этой задачи требовалось изучение среды, в которой живет ребенок, и ее влияния на него, а также исследование возможностей воспитания по изменению среды. Одним из центров преобразования окружающей среды, с точки зрения педагога, является школа. Она должна вовлекать детей в общественную работу с населением. Именно работа детей со взрослыми по их просвещению и обучению будет содействовать изменению социальной среды. Однако В.Н. Шульгин настолько абсолютизировал роль общественной работы, что предлагал отодвинуть на второй план обучение, выдвигая на первое место труд и работу с взрослыми. Вместе с тем идея о необходимости исследования взаимодействия и взаимовлияния друг на друга человека и среды имела прогрессивный характер.

На изучение «фона» воспитания обратила внимание педагогического сообщества М.В. Крупенина. Она говорила о том, что стихийные факторы имеют немалое влияние на развитие личности и критиковала некоторых педагогов за их догматичные взгляды на воспитание, признававших только целенаправленное воспитание. В этой связи М.В. Крупенина подчеркивала целесообразность расширения области педагогического исследования.

Н.К. Крупская также отмечала, что формирование человека осуществляется посредством стихийных действий и специально организованных мероприятий: «Но воспитывают не только отдельные лица, воспитывает весь семейный уклад, весь школьный уклад. Воспитывает улица, воспитывают общественные учреждения, вся окружающая обстановка, весь общественный строй. Воспитывают события» [9, с. 347]. Поэтому была глубоко убеждена в том, что следует изучать личность: «...чтобы воспитывать ребенка, надо очень хорошо знать ребят вообще и тех ребят, которых воспитываешь в частности. Тут важны не только педологические обследования – важно знание интересов ребенка, его взглядов, стремлений, его жизненного опыта, необходимо знание людей, которые его окружают, условий, в которых он живет» [10, с. 675], а также социальную среду, его окружающую: «...воспитание в гуще жизни требует... анализа этой среды, анализа общественных явлений, в ней происходящих, умения понять их значимость, их взаимозависимость, их причины, их положительное или отрицательное значение. Необходимо умение общественные явления, наблюдаемые в окружающей среде, связать

с процессами, происходящими во всей стране, связать с практическими задачами текущего момента» [9, с. 364].

Теоретическим осмыслением проблем воспитания занимался отечественный ученый профессор С.Я. Вальфсон. Он резюмировал, что воспитание должно организовываться с учетом социального фактора, а его цель – «...всестороннее развитие личности» [15, с. 112].

Белорусский педагог Гендина выделила внешние и внутренние факторы социального воспитания [7].

В педагогическом сообществе развернулась актуальная дискуссия по вопросу соотношения стихийных и целенаправленных факторов, определяющих развитие ребенка. В.Н. Шульгин, в отличие от А.Г. Калашникова и А.П. Пинкевича, считал целесообразным воспитание с учетом стихийных факторов: «Преднамеренность, планомерность нужны, они есть в воспитании. Это видно. Но, во-первых, это не все. Это одна часть. Только одна часть процесса, пусть очень важная, дающая возможность проследить и изучить ряд отдельных моментов, но только часть, и взятая сама по себе, изолированная от всего процесса в целом, она дает мало. ...Вы устраняете сложность взаимодействий, имеющих на лицо при воспитательном процессе...» [16, с. 139].

Существовавшая в 1930-е годы власть привела к чрезмерной политизации проблему воспитания. В журнале «Камуністычнае выхаванне» появился ряд статей с критикой А.Г. Калашникова, М.В. Крупениной, В.Н. Шульгина за «игнорирование классовой борьбы пролетариата» в области воспитания [17]. Например, П. Панкевич в статье «Педагогика как социально-историческая наука», анализируя проблему соотношения политики и педагогики, не признавал наличия стихийности в процессе воспитания и считал, что педагогика может быть только коммунистической, а «всякие теории педагогики среды... необходимо отстранить, т.к. в данном случае вопрос ставится абстрактно. Нельзя говорить “педагогика среды”, когда само окружение подразделяется на классы. Можно говорить только о педагогике конкретного класса – феодального, буржуазного, пролетарского» [17, с. 29]. Следует отметить, что П. Панкевич сам себе противоречил, поскольку, с одной стороны, отрицал стихийность в воспитании, с другой – в одной из статей говорил: «Задача воспитания заключается в том, чтобы овладеть как стихийным влиянием, так и организованным, руководить действиями этих влияний, в одних случаях или подавлять, или нейтрализовать их действие, в других, наоборот, усиливать их и использовать в воспитательных целях» [18, с. 33]. Ю. Дардак в работе «Эклектизм в педагогике» критикует профессора С.Я. Вальфсона за его приверженность идеям гармоничного формирования личности, стихийности в воспитании [19]. За пропаганду идей А.Г. Калашникова, М.В. Крупениной, В.Н. Шульгина был раскритикован и сам журнал «Камуністычнае выхаванне».

Воплощение на практике идей социального и семейного воспитания осуществлялось посредством краеведческой работы. В 20–30-е годы XX века краеведение стало ведущим принципом учебно-воспитательного процесса: «вся работа дошкольных учреждений и школ по познанию законов жизни и способов их использования должны проводиться на местном материале» [20, с. 7]. В соответствии с этим процесс образования был тесно связан с окружающей жизнью: «Школы, оторванные от жизни, школы, которые замкнулись в своих стенах, которые заставляют учеников иметь дело только с учебниками, являются школами маложизненными, малолюдными и малоавторитетными» [21, с. 8].

Используя краеведческий материал в учебно-воспитательном процессе, педагоги стремились дать учащимся реальные знания о действительности, сформировать социальные умения и навыки. Применение местного материала в школьных программах содействовало накоплению детьми социального опыта жизнедеятельности: «Ученик должен не только получать полезные знания о данной местности и ее жителях, но и научиться использовать эти знания в целях воздействия на местную жизнь» [22, с. 10].

Способы применения краеведческих знаний в практической деятельности школы обсуждались на съездах и конференциях. Вопросы о роли краеведения в социальном воспитании, методах сбора, обработки, использования местного материала в работе учреждений соцвоса БССР были в повестке дня съезда инспекторов и инструкторов по социальному воспитанию.

Краеведческая проблематика активно обсуждалась в журналах «Асвета», «Камуністычнае выхаванне», «Наш край», «Советское краеведение». Педагогические издания рекомендовали активно создавать школьные краеведческие кружки и давали конкретные советы по их организации. Подчеркивалось, что краеведческий кружок должен дать ученику «в первую очередь знания из природы, экономических условий, социально-общественных и бытовых отношений, в которых ему придется жить и работать» [23, с. 43]. Поэтому содержание работы секций краеведческих кружков было ориентировано на социальное воспитание и развитие детей и подростков.

В 1930-е годы роль и значимость краеведческих знаний в системе социального воспитания возросла. Были приняты нормативно-правовые документы, обязывающие работников образования использовать краеведческие материалы в своей педагогической деятельности. В частности, анализируя постановление ЦК ВКП(б) «Об учебных программах и режиме в начальной и средней школе», можно говорить о том, что краеведческий материал предлагали вводить в программы для того, чтобы дать детям реальные знания о своем крае, помочь лучше усвоить и осознать общий образовательный материал.

На социальное воспитание и формирование у подрастающего поколения социального опыта жизнедеятельности была направлена белорусиза-

ция. Она предполагала воспитание подрастающего поколения на родном языке и в тесной связи с окружающей действительностью.

Официальное признание социальной обусловленности воспитания детерминировало изучение быта ребенка: «Не может пройти мимо современная трудовая школа и нового быта. Без знания, что мы имели в народной жизни и куда она идет, невозможно строить новый быт» [24, с. 93]. Исследования, касающиеся быта ребенка и взрослых, имели большое практическое значение, поскольку их результаты помогали на качественно новом уровне организовать обучение и воспитание, а через это сильнее воздействовать на быт семьи. Поэтому учебно-воспитательные учреждения были ориентированы на изучение окружающей ребенка действительности.

Администрации и учителям школ рекомендовалось знакомиться с составом учащихся, их бытовыми условиями, семейной обстановкой и окружением. При этом преследовали цель – совместно с родителями принимать все необходимые меры по обеспечению детям надлежащих условий для учебы и защите их от вредных воздействий социума.

С учетом анализа социальной среды, окружающей ребенка, планировали работу в дошкольных учреждениях. Отмечалось, что развитие ребенка определяет не только семья, но и детское учреждение. Поэтому предлагалось изучать социально-бытовые характеристики семьи, детского учреждения и района.

Социальное положение семьи, домашнюю обстановку, взаимоотношения родителей и детей, быт в целом должны были контролировать представители детской инспекции.

Социальное воспитание в тесной связи с окружающей общественно-трудовой жизнью, применительно к местным условиям, осуществляли опытно-показательные школы Наркомпроса.

На решение вопросов социального воспитания была направлена клубная работа. В Витебске действовало несколько рабочих клубов. С 1918 года функционировал Латышский клуб. При нем 3–4 раза в неделю работала драматическая студия. Но серьезной просветительской и воспитательной работы он не осуществлял. Клуб был на самокупаемости, поэтому помещения сдавались в аренду, а также «устраивались танцы и халтуры» [25, л. 5].

В 1920 году в Витебске был открыт клуб при губернской больнице. В 1921 году он был объединен с клубом имени Октябрьской революции. Клуб подчинялся отделу народного образования исполнительного комитета Витебского Совета рабочих, крестьян и красноармейских депутатов. В конце 1921 года рабочий клуб имени Октябрьской революции перешел в ведение Витебского губернского политико-просветительского комитета. Был назначен новый заведующий – Александр Викторович Благовещенский. В клубе работали драматическая и балетная студии, спортивный кружок, хор. Действовала библиотека с 5 до 9 вечера, в дни спектаклей – с 4 до 6 часов. Был рояль, на котором могли играть все желающие клуба.

Кроме того, в помещении располагались школа по ликвидации безграмотности, читальня.

Одним из значимых направлений работы клуба являлись постановки на различные темы. Например, в новогодние и рождественские праздники 1921 года в рамках Недели ребенка в клубе состоялся спектакль в пользу детей по пьесе А.П. Чехова «Медведь». Сбор средств составил 42 432 рубля. Проводились спектакли в пользу голодающих Поволжья. Общими усилиями было собрано 237 000 рублей. Работники клуба приглашали на праздники детей, давали представление и раздавали им конфеты, угощали чаем с хлебом и повидлом.

При клубе действовала детская драматическая студия, одним из спектаклей которой был «Вербочка и лучик».

Не остался без внимания «женский» вопрос. Силами драматического кружка взрослых был поставлена пьеса «Насилие и суфражистка».

Митинги-спектакли для рабочих проводились клубом не только в Витебске, но и в Городке.

В сентябре 1921 года вышел первый номер устной газеты клуба.

Постоянно проводились лекции, которые в основном касались санитарно-гигиенических проблем и здоровья. Так, доктором Беленьким была прочитана лекция на тему «Охрана материнства и младенчества» (профилактика абортов) [26, л. 1–59].

В 1922 году издан Циркуляр Главполитпросвета «О ближайших задачах рабочих клубов». В частности, отмечалось, что основной причиной сокращения клубной сети является отсутствие денежных средств. Предлагалось на договорной основе передавать клубы на баланс предприятий и учреждений. Но идейное руководство клубами осталось за политпросветом. Он принимал решение о приеме на работу и об увольнении педагогических кадров. В том же году принято решение о передаче клуба имени Октябрьской революции Витебскому губернскому управлению по просвещению строительного пролетариата, который обслуживал рабочих кирпичных заводов и строителей.

18 марта 1922 года открылся клуб Парижской коммуны. Работали естественно-научный и драматический кружки, библиотека. Клуб объединял 3 союза (строителей, древоотделочников и металлистов). Всего в клубе числилось 700 человек [25, л. 5].

Функции социального воспитания выполняли детские дома. Первоначально данным учреждениям придавали особое значение. Предполагалось, что они станут массовым типом учреждения для нового общественного воспитания всех категорий детей. Однако основным контингентом детских домов были беспризорные дети. Внимание в работе с беспризорниками уделяли социальному воспитанию, которое предполагало предоставление государством условий жизни, способствующих всестороннему развитию личности ребенка. Именно в правильно организованном процессе социального воспитания видели средство сокращения детской беспризорности,

детской преступности и профилактики этих негативных явлений: «Все производственные затраты с излишком покроются той материальной экономией, которая явится следствием уменьшения преступности, числа неприспособленных и даже опасных для государства элементов» [27, л. 53об.].

С целью реализации идей социального воспитания в 1920-е годы были созданы отдел социально-правовой защиты несовершеннолетних, детский инспекторат, детский приемный пункт, распределительно-наблюдательный пункт, комиссия по делам несовершеннолетних, институт социального перевоспитания, институт опеки.

План работы подотдела социально-правовой охраны и воспитания дефективных (морально-дефективные в 1920-е годы – это подростки девиантного поведения. – *Н.А.*) на 1923–1924 год предусматривал:

- проведение широкой агитации и пропаганды в пользу беспризорных;
- организацию колонии для мальчиков и пункта для девочек;
- расширение швейных мастерских для несовершеннолетних;
- учреждение юридической консультации;
- проведение раз в неделю заседания комиссии по делам несовершеннолетних;
- обследование домов заключенных с целью изъятия из них несовершеннолетних;
- расширение работы по опеке, назначению опекунов не только над детьми-сиротами, имеющими имущество, но и всеми нуждающимися в опеке [28, л. 63].

В 1921 году в отделе правовой защиты несовершеннолетних главсоцвоста при подотделе борьбы с беспризорностью и правонарушителями образуется отделение патроната. Его задачи состояли в патронировании бывших воспитанников учреждений принудительного воспитания с целью оказания им содействия в первых шагах самостоятельной жизни, а также несовершеннолетних правонарушителей, которых не помещали в учреждения принудительного воспитания. Для данной категории людей устраивались патронируемые общежития с полным содержанием, имелись мастерские для работы. Персонал наблюдал за развитием, поведением, условиями жизни несовершеннолетних, помогал с трудоустройством [29, л. 17].

Активно социальным воспитанием занималась комиссия по делам несовершеннолетних. В переписке с Губернским отделом образования КДН сообщала, что в Витебске необходимо открытие трудовой коммуны для малолетних преступников, а также пункта для девочек и приемника для беспризорных. В городе уже был пункт, рассчитанный на 20 мальчиков. На первое декабря 1924 года там находилось 18 человек. В течение декабря прибыли еще 36 человек. Требовалось помещение в виде небольшой комнаты для проведения воспитательных бесед с несовершеннолетними. Не хватало одежды, обуви, не было мастерских, штат педагогических работников был не доукомплектован [28, л. 115].

В деревне Селюты Витебской губернии находилась воспитательно-трудовая колония для нравственно-дефективных детей. Коллегия Губотдела просвещения обследовала данную колонию и пришла к следующим выводам: дети массово убегали из колонии, было недостаточное питание, присутствовала тяжелая физическая работа. Дети не имели возможности помыться в бане, не было постельного и нательного белья, антисанитарные условия проживания [30, л. 44].

Особый акцент в системе социального воспитания был сделан на здоровье, а также социально-бытовой, социально-правовой помощи матери и ребенку. Выполнение данных функций было возложено на подраздел охраны материнства и младенчества: «...необходима популяризация прав женщины и ребенка... Предлагалось организовывать при содействии подразделения охраны материнства и младенчества, отделов социально-правовой защиты детей, женотделов показательные уголовные процессы против лиц, виновных в оставлении детей без помощи и без надзора, в передаче заразных заболеваний, в совершении аборт» [31, л. 23–24].

При учреждениях охраны материнства и младенчества были созданы советы социальной помощи. В данный совет входили профсоюзы, женотделы, отдел охраны труда, сестры-обследовательницы, представители юридической консультации. Направлениями работы совета являлись:

- помощь в организации лекций, выставок на предприятиях;
- организация при консультациях библиотечек для матерей;
- организация патронажа матерей и детей на дому;
- продвижение на предприятиях идей материнства;
- улучшение жилищных условий детей и матерей;
- помощь матери в поиске работы;
- содействие в юридической консультации [32, л. 3].

Функции социального воспитания выполняли женотделы. В 1918 году был созван первый съезд делегатов, который регламентировал работу женотделов. Всем женотделам поручили бороться с беспризорностью, неграмотностью, асоциальными явлениями в обществе: «призвать всех женщин Беларуси, чтобы они посылали детей в школу, сами ходили в школы, помогали бездомным, боролись с пьянством» [33, л. 4].

В целом образованию женщин придавали огромное значение. Директора предприятий, заводов и фабрик должны были содействовать:

- посещению неграмотными работницами ликпунктов;
- вовлечению их в клубную работу (драматические, музыкальные и хоровые кружки);
- заключению коллективных договоров с включением требований работниц по улучшению их быта (ясли, детский сад, столовые, общежития) [34, л. 24].

За период июнь–август 1924 года при избах-читальнях для женщин было прочитано 3 лекции по санитарно-гигиенической тематике [34, л. 128].

Подчеркивалось, что женщина должна принимать активное участие в общественной жизни: «Работница должна быть организатором в открытии яслей, детских садов, консультаций, столовых и прачечных. Все это раскрепощает ее в быту домашнем и дает ей возможность заняться политикой» [33, л. 11]. На собраниях женотделов обсуждался вопрос организации на крупных предприятиях комиссии по изучению быта рабочих.

План работы Губженотдела на зимний период 1924 года предусматривал обучение женщин. Для теоретической подготовки организовывалась работа секций материнства и младенчества. Рассматривались вопросы:

- охрана материнства и младенчества в условиях нэпа;
- разбор декретов об охране женщины как матери;
- декрет о легализации абортов;
- учреждения охраны материнства и детства (консультации, молочные кухни, ясли, дома матери и ребенка);
- детская смертность и борьба с ней;
- гигиена беременности;
- участие трудящихся в деле охраны материнства и младенчества (комиссия содействия и др.).

Секция социального воспитания работала по следующей программе:

- воспитание детей до Революции и при Советской власти;
- развитие работы по соцвосу в условиях нэпа;
- учреждения социального воспитания, их организация и закрытие [33, л. 54].

Состав женотделов был многонациональным. Например, в 1924 году по городу Витебску и волостям насчитывалось 595 работниц. В Витебске из 317 работниц женотделов было 165 русских, 84 еврейки, 37 белорусок, 8 латышек, 1 немка, 1 эстонка, 1 украинка [33, л. 76].

При женотделах согласно плану один раз в неделю по 2 часа проходили занятия по тематике:

- учреждения социального воспитания (детдом, детсад, колония дефективных);
- ребенок и его особенности;
- домоводство;
- структура органов соцвоса [34, л. 5].

С целью освобождения женщины «от мелкой и неблагодарной работы» для общественной деятельности предлагалось создать на кооперативных началах общественные столовые, ясли, общежития [34, л. 14]. Следует отметить, что государственных детских учреждений катастрофически не хватало. Например, в 1923 году в Витебске был один дом младенца, 2 яслей. Прием в данные учреждения осуществлялся по социальному, а не по материальному положению [34, л. 13].

Женотделам было поручено провести кампанию среди работниц по вербовке членов обществ «Долой безграмотность» и «Друзья детей».

В рассматриваемый период времени активно развивались общественные организации, цель которых заключалась в оказании помощи детям. В 1923 году Президиумом ЦИК БССР было утверждено положение о Центральной комиссии по улучшению жизни детей. Задачи комиссии состояли в следующем: «сосредоточение и распределение всех поступающих средств; изыскание новых средств помощи детям; установление размеров и видов детской нужды и соответствующих видов помощи; согласование, координирование и наблюдение за работой центральных и местных органов в деле помощи детям и в первую очередь по борьбе с детской беспризорностью и содействие в проведении в жизнь мероприятий в этой области» [35].

Наравне с центральной были созданы местные комиссии по улучшению жизни детей. На их основе в 1924 году в городах Беларуси появляются местные организации общества «Друзья детей». Появилась данная организация и в Витебске. Согласно проекту устава цель Витебского окружного общества заключалась в полной ликвидации и предупреждении детской беспризорности. Для осуществления намеченной цели перед обществом стояли следующие задачи:

- открытие детских домов, сельскохозяйственных коммун, колоний, яслей, столовых, детских садов и площадок, мастерских, общежитий для беспризорных и одиноких матерей с грудными детьми, ночлежек, приемников, пунктов, юридических консультаций;

- пропаганда в широких массах идеи ликвидации беспризорности, предупреждения ее и методы борьбы с нею, охрана материнства и младенчества, детства путем устройства лекций, диспутов, экскурсий.

Членом данного общества мог стать совершеннолетний дееспособный человек. Средства поступали от разных сборов (кружечный, по подписным листам); от устройства лекций, спектаклей, концертов и иных зрелищ; от продажи нагрудных и пр. значков, марок, открыток, календарей и других изданий; от доходов с коммерческих предприятий.

В 1925 году Витебское окружное общество «Друзья детей» организовало ясли-консультации. В данное учреждение принимались дети в возрасте от 2 месяцев до 3 лет, чтобы «дать возможность одинокой безработной матери подыскать себе работу, освободив ее на день от ребенка». Учредители рассматривали ясли-консультации как меру профилактики подкидышания грудных детей. В отчете о работе ясель-консультаций за 1925–1926 год было отмечено, что посещаемость детей достаточно высокая, в месяц в ясли приходят в среднем 30 детей. Дети часто болеющие, имеющие серьезные заболевания (туберкулез, сифилис и др.). В основном дети поступали с резко отсталым весом, в лохмотьях, с заразными болезнями. Штат яслей составляли врач, он же заведующий, 4 сестры и 4 технических служащих. Врач и сестры обслуживали детей при заболевании лечебной помощью на дому, поскольку их матери не имели страховки и были лишены больничной помощи. Помимо оказания социально-медицинской помощи ясли-консультации должны были

проводить с матерями своего района санитарно-просветительскую работу посредством общих и индивидуальных бесед.

В ведении Витебского окружного общества «Друзья детей» находился распределительный пункт, в который направлялись беспризорники, несовершеннолетние правонарушители для временного пребывания. В пункте оказывалась первая медицинская помощь, детей переодевали, кормили, а также обучали их грамоте. При пункте действовала сапожная мастерская, в которой подростки обучались ремеслу, делая новую обувь и занимаясь починкой старой. Имелся токарный станок. С наступлением весны дети работали в саду, на огороде, в цветнике. В детском учреждении широко применялось самообслуживание. По отчету распредпункта, в 1926 году на производство было направлено 16 подростков, в профтехшколы – 2, на работу к крестьянам – 41, в детучреждения – 30, в институт социального перевоспитания – 29. В акте ревизионной комиссии отмечалось, что педагогический совет в основном решает не педагогические, а сельхоз-административные вопросы, «педагогическая работа слаба, что объясняется неравномерным составом детей, как по возрасту, так и по развитию. Кроме того, штат недостаточный, вследствие чего одному руководителю приходится следить за 50 детьми».

При деткомиссии и обществе в Витебске в 1925 году действовали:

- швейная мастерская на 25 девочек;
- детский дом на 65 детей школьного возраста;
- столовая на 225 беспризорников.

В отчете о деятельности правления Витебского общества «Друзья детей» за два года с 01.10.1926 по 01.10.1928 говорилось о том, что «резко сократились источники доходов, безучастное отношение соответствующих организаций к деятельности общества, значительно ослаб интерес широких масс трудящихся к деятельности общественных организаций вообще и к обществу в частности».

В 1936 году белорусское общество «Друзья детей» было ликвидировано.

Советская власть внесла коррективы в развитие частной и общественной благотворительности. Были упразднены все учреждения, занимающиеся данной деятельностью, а само понятие «благотворительность» придано забвению. Однако на территории Беларуси осуществляла свою работу международная благотворительная организация «Джойнт» (Американский объединенный еврейский комитет по распределению фондов), которая была создана в 1914 году в США с целью помощи евреям, пострадавшим от войны. Представительство этой организации было открыто в Беларуси в 1923 году. Так, «Джойнт» оказывала продовольственную помощь 41 детскому учреждению и 3 инвалидным домам Гомеля, 13 детским учреждениям и 1 инвалидному дому в Рогачевском уезде. Помощью организации пользовались 9 детских учреждений в Речицком и Мозырском уездах, по 3 – в Чериковском и Климовичском, 6 – в Быховском. В 1938 году «Джойнт» прекратил свою деятельность [36].

Преобразования, проводимые в стране в конце 40-х – 50-х годах XX столетия, привели к активизации проблемы воспитательной работы с детьми. Перед органами образования была поставлена задача всестороннего изучения и обобщения опыта, накопленного школами, родителями, общественностью в деле воспитания подрастающего поколения. Предлагалось принять все меры для усиления связи школы и семьи посредством обязательного планирования деятельности школ с родителями, ознакомления учителей с содержанием и формами работы с родителями.

В 1940–1950-е годы наблюдался повышенный интерес к проблеме семейного воспитания: «Школа только в том случае может выполнять задачи, которые стоят перед ней, если она будет вести свою работу в тесном контакте с семьей» [37, с. 63]. Во многом это было обусловлено тем, что педагогическое сообщество признало ошибочность установки «воспитывать должна только школа».

Вопросы семейного воспитания, взаимодействия школы и семьи в воспитании ребенка обсуждались на страницах периодики. Предлагалось активизировать совместную деятельность школы и родителей. Акцентировалось внимание на воспитательном потенциале семьи и необходимости его развития. Значительная роль в совместной работе отводилась родительскому комитету, который являлся своего рода связующим звеном между педагогическим коллективом и семьей. Задачи родительского комитета состояли в изучении условий жизни и воспитания детей в семье, консультациях по вопросам обучения и воспитания, педагогической пропаганде. Например, в одной из школ Могилева по инициативе родительского комитета для родителей учителями был прочитан ряд лекций: «О воспитании в семье», «Об ответственности родителей за воспитание и успеваемость учеников», «О роли родителей в воспитании детей» [38].

В конце 1940-х годов активно пропагандировался передовой опыт по взаимодействию школы и семьи в воспитании детей. В Положении о методической работе в школе заострялось внимание на целесообразности изучения педагогами возрастных особенностей детей, форм и методов воспитательной работы, методики работы с талантливыми детьми, на методах и содержании педагогической пропаганды среди родителей. В 1952 году Коллегия Министерства просвещения Белорусской ССР постановила разработать и обсудить на советах по народному просвещению конкретные мероприятия по улучшению пропаганды педагогических знаний среди населения и родителей.

В инструктивно-методическом указании «О работе классного руководителя в школе» отмечалось, что классный руководитель обязан добиться того, чтобы родители принимали активное участие в воспитании собственных детей, чаще посещали школу и интересовались их успехами и неудачами, советовались с педагогами по вопросам воспитания. В этой связи классные руководители и учителя школ были нацелены на организацию лекций, консультаций для родителей, изучение воспитательного потенциала роди-

телей, индивидуальных особенностей детей и социально-бытовых условий жизни. Для проведения родительских лекториев предлагался перечень тем, отдельные из которых («Совместная работа школы и семьи», «Воспитание у детей навыков и привычек культурного поведения») носили социально-педагогическую направленность.

На страницах педагогических изданий поднимался вопрос внешкольных учреждений. Указывалось на то, что внешкольные детские учреждения ведут свою работу в отрыве от школы, с узким кругом учеников, не согласовываются планы работ, без учета нагрузки детей, их интересов, дают задания, которые не имеют никакого воспитательного значения. Управление школ Министерства просвещения БССР и органы народного просвещения не уделяют должного внимания руководству внеклассной и внешкольной работой учеников, допуская бесконтрольность школы в этой области педагогической работы, чем в значительной мере снижают ее образовательную роль.

В послевоенные годы упор в воспитательной работе был сделан на усилении дисциплины учащихся. С этой целью предлагалось усилить ответственность учителей и классных руководителей за проводимую ими воспитательную работу, активизировать работу родительских комитетов, шире развернуть педагогическую пропаганду среди населения, увеличить педагогическое и общественное воздействие на родителей, не должным образом заботящихся о детях. Для повышения качества работы с детьми и подростками предлагалось сконцентрироваться на организации детских комнат, спортивных площадок при домоуправлениях, общежитиях, рабочих клубах, домах культуры. Был выявлен ряд недостатков проводимой воспитательной работы. В частности, отмечалось, что недостаточно внимания уделяется воспитанию у учеников во внеклассной работе ответственного поведения, многие школы не работают с родителями, не помогают им правильно воспитывать детей в семье, в малой степени пропагандируют педагогические знания среди населения. Слабость воспитательной работы в ряде школ, отсутствие необходимого контакта в единой линии воздействия на учеников со стороны школы и семьи приводили к безнадзорности детей и другим негативным явлениям. Во многом данные проблемы не решались из-за отсутствия квалифицированных кадров. Поэтому обращалось внимание на повышение квалификации педагогов, важным звеном которого была методическая работа. В 1949 году вышло Положение о методической работе в школе. Основное содержание деятельности методических объединений учителей включало организацию учебно-воспитательной работы с второгодниками, изучение методики работы с отлично и хорошо успевающими учениками, знакомство с их интересами и потребностями, методику проведения внеклассных и внешкольных мероприятий, методы изучения учеников и составление педагогических характеристик и др.

В 1950-е годы в центре внимания оказались вопросы воспитания школьников и повышения ответственности учителей за результаты своей педагогической деятельности. Учителей ориентировали на необходимость увязки преподаваемых дисциплин с практической жизнью и явлениями ок-

ружающей действительности. Значимыми средствами осуществления поставленных задач считали краеведение и педагогизацию среды.

Связующим звеном между школой и родителями должны были стать классные руководители. В их обязанности входили постоянное взаимодействие с родителями и информирование об успеваемости детей, посещение на дому, проведение индивидуальных бесед, организация родительских собраний и т.п.; всестороннее изучение индивидуальных особенностей, интересов учеников, организация контроля за поведением школьников.

Интерес, с точки зрения специфики нашего исследования, вызывают учебники по педагогике. В «Педагогике» И.Т. Огородникова отдельно рассматривается проблема соотношения среды и воспитания в формировании ребенка. Автор анализирует такие понятия, как «среда и воспитание», «социальное развитие», подчеркивая приоритетность воспитания, не умаляя роли среды и необходимости ее изучения. Отдельный параграф посвящен проблеме взаимодействия школы и семьи в воспитании детей.

П.Н. Шимбирева в учебнике по педагогике уделяет внимание вопросам сотрудничества семьи и школы в развитии ребенка. Глава «Семья и школа» отсутствовала в ранее изданном учебнике «Педагогика». Это свидетельствует о нарастающем интересе к проблеме семейного воспитания. Не обошел ученым стороной аспекты влияния социальной среды на развитие ребенка. Автор на примере анализа идей буржуазных педагогов, в частности В. Лая, хотел показать, что социальная среда не может предопределить все последующее развитие ребенка. Неоднозначность объясняется тем, что данные проблемы рассматривались сквозь призму существовавших тогда политических установок, с позиции марксистско-ленинской идеологии. В учебнике по педагогике под редакцией П.Н. Груздева вопрос о социальной среде, развитии ребенка анализируется только с точки зрения буржуазной педагогики, где социальная среда видится вне контекста общественно-классовой борьбы и соответственно неприемлемой для советской системы образования. В данном издании не нашла отражения проблема семейного воспитания [39].

Таким образом, социальное воспитание в 20–30-е годы XX столетия являлось важной составляющей образовательного процесса, направленного на формирование физически и духовно здоровых детей, а также общее образование, необходимое для трудовой и общественной жизни, посредством краеведческой работы, белорусизации, с учетом знаний о социальной среде, окружающей ребенка. Осуществляли социальное воспитание разнообразные учебно-воспитательные заведения как традиционного типа (дошкольные учреждения, школы), так и новые учреждения, получившие развитие после Октябрьской революции (детские дома, школы-коммуны, опытно-показательные школы Наркомпроса). В 1920–1930-е годы акцент в социальном воспитании был сделан, в первую очередь, на интересах государства и общества.

В 1940–1950-е годы активизировалась воспитательная работа с детьми. Политика образования была направлена на изучение и обобщение опыта, на-

копленного школами и родителями в деле воспитания детей. Поэтому наблюдался значительный интерес к проблемам взаимодействия родителей и школы, семейного и внешкольного воспитания. Данные вопросы широко обсуждались на страницах педагогических изданий. Подчеркивалось, что мало внимания уделяется внеклассной работе, многие школы не сотрудничают с родителями, недостаточно пропагандируются педагогические знания, что приводит к отрицательным последствиям – безнадзорности, беспризорности, нарушению дисциплины, правонарушениям. Эти проблемы во многом были обусловлены отсутствием квалифицированных кадров, в связи с чем возникла необходимость усилить профессиональную подготовку и повысить квалификацию педагогов. В учебниках по педагогике освещались вопросы социального развития, соотношения социальной среды и воспитания, взаимодействия семьи и школы.

Список использованных источников:

1. Положение о единой трудовой школе // Государственный архив Минской области (ГАМО). – Ф. 321. Оп. 1. Д. 26. Л. 52.
2. Баліцкі, А. Сьстэма народнай асьветы Беларускай Савецкай Сацыялістычнай Рэспублікі / А. Баліцкі // Асвета. – 1927. – № 3. – С. 3–18.
3. Розэнблюм, Л. Піонэрскі рух і ўстановы сацыяльнага выхаваньня / Л. Розэнблюм // Асвета. – 1925. – № 2. – С. 135–141.
4. Самцэвіч, В. Рост і дасягненьні нашай масавай школы к 10-годзьдзю БССР / В. Самцэвіч // Асвета. – 1928. – № 8. – С. 11–23.
5. Зеньковский, В.В. Социальное воспитание, его задачи и пути / В.В. Зеньковский. – Петроград, 1922. – 60 с.
6. Малая советская энциклопедия / под ред. Н.Л. Мещерякова. – М., 1930. – Т. 8. – 990 с.
7. Гендзіна. Сувязь з сучаснасьцю і акружаючымі ўмовамі і прынцыпы дзіцячага каляктыву / Гендзіна // Асвета. – 1926. – № 1. – С. 37–42.
8. Панкевіч, П. Пэдагогіка як сацыяльна-гісторычная навука / П. Панкевіч // Камуністычнае выхаванне. – 1931. – № 3–4. – С. 19–30.
9. Крупская, Н.К. Педагогические сочинения в десяти томах / Н.К. Крупская; под ред. Н.К. Гончарова, И.А. Каирова, Н.А. Константинова. – М., 1958. – Т. 2: Общие вопросы педагогики. Организация народного образования в СССР. – 734 с.
10. Крупская, Н.К. Педагогические сочинения в десяти томах / Н.К. Крупская; под ред. Н.К. Гончарова, И.А. Каирова, Н.А. Константинова. – М., 1959. – Т. 3: Обучение и воспитание в школе. – 798 с.
11. Шацкий, С.Т. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. / С.Т. Шацкий; под ред. Н.П. Кузина, М.Н. Скаткина, В.Н. Шацкой. – М.: Педагогика, 1980. – Т. 2. – 416 с.
12. Блонский, П.П. Избранные педагогические и психологические сочинения: в 2 т. / П.П. Блонский; под ред. А.В. Петровского. – М.: Педагогика, 1979. – Т. 1. – 304 с.
13. Макаренко, А.С. «Проектировать лучшее в человеке...» / А.С. Макаренко. – Минск: Университетское, 1989. – 416 с.
14. Макаренко, А.С. Книга для родителей. Лекции о воспитании детей / А.С. Макаренко. – М.: Правда, 1986. – 448 с.
15. Вальфсон, С.Я. За марксизм: сборник статей / С.Я. Вальфсон. – Минск, 1928. – 240 с.
16. Спорные вопросы научной педагогики // На путях к новой школе. – 1928. – № 12. – С. 139–149.

17. Шашкоў, Л. Дробна-буржуазная тэорыя свабоднага выхавання і антыленінская тэорыя «адмірання школы» / Л. Шашкоў // Камуністычнае выхаванне. – 1932. – № 6. – С. 19–29.
18. Панкевіч, П. Што такое камуністычнае выхаванне / П. Панкевіч // Камуністычнае выхаванне. – 1931. – № 6. – С. 12–33.
19. Дардак, Ю. Эклетызм у пэдагогіцы / Ю. Дардак // Камуністычнае выхаванне. – 1931. – № 7–8. – С. 90–101.
20. Каспяровіч, М.І. Асвятнае крэйзнаўства / М.І. Каспяровіч // Працаўнік асветы. – 1928. – № 8. – С. 7.
21. Об общественной работе учителя и общественно необходимой работе школы // Асвета. – 1926. – № 2. – С. 6–10.
22. Мазур, И. Конференция центральных и местных исследовательских школ СССР по работе в деревне и краеведению / И. Мазур // Асвета. – 1925. – № 3. – С. 6–10.
23. Афанасьева, А. Да пытання аб арганізацыі працы ў школьных крэйзнаўчых гуртках / А. Афанасьева, А. Мікалаеў // Асвета. – 1927. – № 3. – С. 43–48.
24. Василевский, Д. Краеведение в школах как средство коммунистического воспитания молодежи в деревнях / Д. Василевский // Асвета. – 1924. – № 2. – С. 90–93.
25. Циркуляр Главполитпросвета «О ближайших задачах рабочих клубов» // Государственный архив Витебской области (далее ГАВТО). – Ф. 1319. Оп. 1. Д. 15. Л. 5.
26. Дневник клуба имени Октябрьской революции // ГАВТО. – Ф. 1319. Оп. 2. Д. 1. Л. 1–59.
27. Доклад подотдела социального воспитания // ГАВТО. – Ф. 246. Оп. 1. Д. 17. Л. 53–61.
28. Переписка со следственными и другими учреждениями Витебской губернии по вопросам правовой защиты детей несовершеннолетних и беспризорных // ГАВТО. – Ф. 246. Оп. 1. Д. 236. Л. 63–115.
29. Постановление СНК // ГАВТО. – Ф. 246. Оп. 1. Д. 202. Л. 17.
30. Положение о Витебской губернской воспитательно-трудовой колонии для нравственно-дефективных детей // ГАВТО. – Ф. 246. Оп. 1. Д. 201. Л. 44.
31. Циркуляр подотдела охраны материнства и младенчества // ГАВТО. – Ф. 376. Оп. 1. Д. 148. Л. 23–24.
32. Положение о советах социальной помощи при учреждениях охраны материнства и младенчества // ГАВТО. – Ф. 376. Оп. 1. Д. 163. Л. 3.
33. Циркуляры временного бюро ЦК РКП(б). Протоколы заседаний коллегии женотдела Витугоркома // ГАВТО. – Ф. 10054. Оп. 1. Д. 324. Л. 4–76.
34. Циркуляры Губженотдела // ГАВТО. – Ф. 10054. Оп. 1. Д. 199. Л. 5–128.
35. Положение о комиссии по улучшению жизни детей // ГАВТО. – Ф. 933. Оп. 1. Д. 1. Л. 25.
36. Андрущенко, Н.Ю. Социальное воспитание подрастающего поколения в Беларуси (20–30-е годы XX столетия) / Н.Ю. Андрущенко // Весн. Віцеб. дзярж. ун-та. – 2013. – № 2(74). – С. 78–81.
37. Аб рабоце дырэктара, загадчыка навучальнай часткі сямігадовай і сярэдняй школы // У дапамогу настаўніку. – 1945. – № 1. – С. 57–66.
38. Ермоленка, Я. Пашырыць сувязь школы з сям'ёй у справе навучання і выхавання дзяцей / Я. Ермоленка // У дапамогу настаўніку. – 1954. – № 5. – С. 32–40.
39. Андрущенко, Н.Ю. Развитие социальной педагогики в Беларуси (40–50-е годы XX столетия) / Н.Ю. Андрущенко // Весн. Віцеб. дзярж. ун-та. – 2014. – № 2(80). – С. 82–85.

Глава 2. Региональная практика строительства советской школы Беларуси 1917–1920-х гг. (на примере Витебщины)

Исторические события 1917 г. повлекли за собой преобразования во всех сферах социально-политической жизни Витебской губернии, составляющей часть Западной области и Западной коммуны РСФСР (1917–1918), БССР (1919), РСФСР (1919–1924). Территориальные границы региона изменялись в 1919, 1920 и 1923 гг. 24 марта 1924 г. Витебская губерния была упразднена как административно-территориальная единица, а ее земли вошли в состав БССР. Несколькими месяцами позже были образованы Витебский, Полоцкий и Оршанский округа, внутри которых созданы районы. Северо-восточная Витебщина, включая бывшие Велижский, Невельский и Себежский уезды, осталась в составе РСФСР.

После октябрьских событий 1917 г. в сжатые сроки была организована масштабная работа по строительству новой системы народного образования. В советских губерниях сформировались Советы рабочих, крестьянских и красноармейских депутатов, а при них – культурно-просветительские секции. 20 декабря 1917 г. была образована культурно-просветительская секция Витебской губернии; в марте 1918 г. ее реорганизовали в отдел народного образования Витебского губисполкома.

По имеющимся сведениям, до 1914 г. в учебных заведениях региона обучалось около 40% детей школьного возраста (8–12 лет). В начале XX в. земскими органами Витебской губернии разрабатывался проект по введению всеобщего начального обучения. Первая мировая война (1914–1918) негативным образом повлияла на сложившуюся систему образования, количество учебных заведений в Витебской губернии значительно сократилось. На начало 1917 г. в регионе функционировало 1321 начальное народное училище, а также сеть разнотипных учебных заведений, включая епархиальные, ремесленные и реальные училища, гимназии и прогимназии, семинарии, учительский институт и т.п. Перечисленные учебные заведения были мужскими, женскими и смешанными, различались по уровням образования, продолжительности обучения, возможности дальнейшего трудоустройства либо продолжения обучения. 27 мая 1918 г. Витебский губоно объявил о незамедлительном введении обязательного совместного обучения, запрещении преподавания латинского языка, отметок и экзаменационных испытаний. В целях унификации основного звена народного образования 16 октября 1918 г. был принят декрет (положение) «О единой трудовой школе РСФСР», которая имела 2 ступени: I ступень – для детей 8–13 лет с 5-летним курсом обучения, II ступень – для детей 13–17 лет

с 4-летним курсом обучения¹. Существовавшее ранее разделение школ по разрядам упразднилось. К единой школе присоединялся детский сад для детей 6–8 лет.

Становление дошкольного звена народного образования советской Витебщины. Период 1917–1924 гг. характеризуется не только масштабными преобразованиями во всех сферах общественно-политической жизни советского государства, частью которого являлась Витебская губерния, но и обострением негативных тенденций, развернувшихся на фоне Первой мировой и Гражданской войн, нестабильных социально-политической ситуации, финансовой системы и т.п. Кризисные явления социально-политического, экономического и продовольственного характера осложняли демографическую обстановку региона. В годы Гражданской войны в Витебской губернии фиксировалась высокая материнская и детская смертность. Более 10% малышей умирало, не достигнув одного года. Одновременно возрастало число детей-сирот, беспризорников, «отказников» и «подкидышей». В 1917 г. при Народном комиссариате государственного призрения (с 1918 г. – Народный комиссариат социального обеспечения) РСФСР организуются подструктуры охраны матери и грудного ребенка. С 1921 г. работу подразделов охраны материнства и младенчества курировало ведомство Народного комиссариата здравоохранения РСФСР.

В задачи подразделения охраны материнства и младенчества (ПООМиМ), созданного при Витебском губисполкоме, входило обеспечение здоровья и благополучия трудящихся женщин и детей младенческого возраста, а также создание условий, облегчающих труд материнства и дающих возможность принимать участие в хозяйственной жизни страны без ущерба для ребенка (*«ПООМиМ выполняют задачи, направленные к созданию для трудящихся женщин условий, облегчающих им труд материнства, дающих возможность принимать участие в хозяйственной жизни страны без ущерба для ребенка, а для ребенка обеспечивающих рациональный уход и правильное развитие»*²). Было решено беременным женщинам выдавать удостоверения об их правах и привилегиях (рисунок 1). Заметим, что подобные бланки встречаются в фондах Государственного архива Витебской области (далее ГАВТО), однако нам не удалось найти заполненный документ. Более действенными мерами нам представляются организация молочных кухонь, а также открытие домов матери и ребенка, домов младенца, яслей, приютов для «грудничков» и детей раннего возраста и прочее.

¹ Декрет (Положение) Всероссийского Центрального Исполнительного Комитета Советов «О единой трудовой школе Российской Социалистической Федеративной Советской Республики» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://istmat.info/node/31601>. – Дата доступа: 31.05.2020.

² ГАВТО. – Ф. 64. Витебский губздравотдел. Оп. 1. Д. 418. Л. 9.



Рисунок 1 – Бланк удостоверения о правах и привилегиях беременной женщины

В то же время в русле социального воспитания и «общественного спасения» детей Наркомпрос РСФСР для дошкольников учреждал детские дома, коммуны, площадки, очаги, сады и т.п. Детские сады объявлялись «коммунистическими рассадниками», направляющими подрастающее поколение с самого доступного воздействию воспитания возраста на путь новой жизни»³. К концу 1917 г. в РСФСР была принята «Декларация о дошкольном воспитании», которое объявлялось бесплатным и общедоступным. В тесной связи с дошкольным воспитанием виделось строительство новой советской школы, что отражало положение «О единой трудовой школе РСФСР», где указывалось на преемственность между дошкольным и школьным образованием. В последующем перспективы развития государственной системы воспитания дошкольников регламентировались «Инструкцией по ведению очага и детского сада» (1919), «Руководством по ведению очага и детского сада» (1920) и выносились на обсуждение на I, II и III Всероссийских съездах по дошкольному воспитанию (1919, 1921, 1924). В 1918 г. при отделе народного образования Витебского губисполкома был создан дошкольный подотдел, реорганизованный в 1919 г. в подотдел дошкольного воспитания.

³ Бусел-Кучинская, Е.Н. Основные направления строительства советской школы на белорусских землях в 1917–1924 гг. (по материалам Витебской губернии) / Е.Н. Бусел-Кучинская // Весці БДПУ. – 2017. – № 4. – С. 17–21.

К началу 20-х годов XX века в Витебской губернии значительно возросло количество детских учреждений государственного призрения и дошкольного воспитания, включая учреждения для младенцев, ясли, детские сады и детские дома (таблица 1).

Таблица 1 – Государственные учреждения содержания и воспитания детей Витебской губернии на начало 1921 года

Учреждения ведомства подотдела охраны материнства и младенчества		Учреждения подотдела дошкольного воспитания	
	Планировалось к открытию:		Из них дома для голодающих детей Поволжья:
14 (9 учреждений «закрытого призрения» и 5 яслей)	11 полевых яслей в уездах	155 (111 детских садов и 44 детских дома)	2 (Витебский уезд)

Сохранились сведения 1923 года о трех домах для детей Поволжья, один из которых располагался в Сенненском уезде, другие – в Городке или Городокском уезде. Однако последующее развитие инфраструктуры дошкольного воспитания осложнялось сокращением бюджетных средств на содержание детских учреждений. Одновременно в 1923 г. в Витебской губернии количество учреждений ведомства подотдела охраны материнства и младенчества сократилось более чем вдвое, за счет объединения и упразднения функционировали только дом младенца, дом ребенка, а также ясли при фабрике «Двина» и объединенные ясли имени Самойловой. К слову, в историческом здании Витебска, где располагались последние, и по сей день функционирует дошкольное учреждение.

Материально-хозяйственное положение учреждений государственного призрения и дошкольного воспитания, можно сказать, было бедственным. Дети могли лишь получать скудную пищу. Государством предусматривалось снабжение детей одеждой и обувью, однако их выделялось недостаточно и зачастую в одном размере «на вырост». Даже в относительно «успешном» 1921 г. среди нужд учреждений охраны материнства и младенчества Витебской губернии перечислялись недостаток продуктов питания, предметов ухода за детьми, медикаментов и верхней одежды. Под здания детских учреждений отводились хозяйственные строения, реквизированные квартиры, разграбленные усадьбы.

В одном из документов ГАВТО⁴ повествуется о «жутком» виде помещения Митковского детского сада, расположенного в бывшей усадьбе (Витебский уезд): грязное, с выбитыми стеклами, оборванными обоями и поломанной мебелью. Повсеместно отмечалось отсутствие книг, игрушек, развивающего материала, мебели и т.п. Как правило, скудный обед состоял

⁴ ГАВТО. – Ф. 221. Витебский уоно, г. Витебск Витебской губернии РСФСР. Оп. 1. Д. 116. Л. 4.

из хлеба с кипятком и постной каши. Из-за отсутствия отопления (дров) дошкольные учреждения закрывались на зимний период.

Детские сады лишь формально выполняли воспитательные функции, о чем неоднократно говорилось в отчетах работников дошкольных учреждений: «Детский сад ...не есть учреждение, в коем возможно воспитать ребенка и подготовить для дальнейшего посещения школы, а есть то здание, в котором содержатся дети для того только, чтобы получить кусок хлеба ...но не получить никакого воспитания...»⁵.

В 1921 г. заведующая дошкольной секцией Витебского уезда С. Счеснович на съезде руководительниц детских садов зачитала доклад: *«Родители ограничиваются тем, что кормят детей. На воспитание у них не хватает ни времени, ни достаточных знаний... Не справляются с этими задачами и школы... Брань, драки, воровство – обычное явление в школе ...[вследствие всего этого] велика смертность детей всех возрастов...*

...Пополнить эти недостатки... берут на себя детские сады. Первой и главной задачей [они] ставят себе воспитание детей, как моральное, так и физическое. Под моральным воспитанием подразумевается: приучить ребенка к социальной трудовой жизни и развить в нем самостоятельность; в физическом отношении должны быть развиты внешние чувства: зрение, слух и т.д. ...Детские сады должны заботиться о гармоничном развитии души и тела ребенка.

Для достижения вышеизложенного дошкольная секция Уездного отдела народного образования организовала 13 детских садов, но сады эти влачат самое жалкое существование... В лучшем случае дети сидят за столами, за которыми виднеются одни лишь лбы да вытягиваются детские ручонки. Правда, в Вальконском, Яновичском, Королевском, Тадулинском и Железнодорожном имеются столики и стульчики, но в очень недостаточном количестве. Что же касается шкафчиков для складывания работ, буфетов, креслиц, музыкальных инструментов и т.д., то о таких приходится только мечтать. Во всех садах кроме жалких остатков пособий и игрушек ничего нет. Такие занятия, как рисование, вырезывание, аппликация, музыка, совершенно не проводятся за полным отсутствием необходимых пособий. Вся работа заключается в лепке, подвижных играх и рассказывании, да и то последнее ограничено за неимением книг дошкольного возраста.

Питание детей слишком недостаточно... Во всех садах нет не только столовой посуды, но даже кухонной: чугунов, кастрюль, хватов и т.д., вследствие чего не представляется возможным накормить детей»⁶.

⁵ Бусел-Кучинская, Е.Н. Становление советской системы дошкольного образования на землях российско-белорусского приграничья 1917–1924 гг. (на материалах Витебской губернии) / Е.Н. Бусел-Кучинская // Вестн. Полоц. гос. ун-та. Сер. Е, Пед. науки. – 2018. – № 7. – С. 10.

⁶ ГАВТО. – Ф. 221. Витебский уоно, г. Витебск Витебской губернии РСФСР. Оп. 1. Д. 116. Л. 3.

В условиях финансового кризиса заработная плата работникам дошкольных учреждений выплачивалась нерегулярно. Детские сады, стихийно организованные в сельской местности, зачастую не располагали квартирами для персонала. Красноречивым примером служат сведения о воспитательницах Шалберовых, которые, приехав из города, столкнулись с совершенно неблагоустроенным бытом в условиях деревни. Сестрам, одна из которых за время работы родила ребенка, предоставили обветшалое грязное жилье и около 3-х месяцев не платили жалованье. За неимением средств к существованию в холодное время года воспитательницы носили лапти и летнюю обувь и только лишь благодаря поддержке равнодушных сельчан женщины не умерли от болезней и голода.

Архивные фонды хранят свидетельства о фактах кражи и хищения имущества в заведениях государственного призрения, а также недобросовестном исполнении руководством возложенных обязанностей. Так, школьному инструктору Д. Василевскому предстояло рассмотреть жалобу в отношении руководительницы Митковского детского сада Витебского уезда гражданки Ш.-В. Основные претензии населения сводились преимущественно к способу ведения руководительницей хозяйственной части сада. Как записал в своем отчете Д. Василевский, «ввиду остроты положения я решил создать на месте комиссию... 21 мая сего года комиссия, прибыв в детский сад, нашла его на замке. Руководительница спешно выехала в Витебск. Пождав ее еще 2 дня, я выехал обратно»⁷. Опросив местных жителей, он выяснил, что гражданка Ш.-В. не только занималась приписками (в сад были записаны все дети дошкольного возраста волости, но фактическое число посещающих было значительно меньшим), но нередко подолгу отсутствовала на работе. Выявились недостатки продуктов и нарушения санитарно-гигиенических норм питания: так, детей кормили испорченным мясом, пока это было возможным, а затем гнилой продукт выбросили «без составления акта о негодности». Никаких занятий с детьми не проводилось – дошкольники были предоставлены сами себе, следовательно, «повышения нравственного уровня у детей не наблюдалось»⁸. Кроме этого, руководительница почти неделю в спальне для дошкольников держала поросенка, отчего, с точки зрения санитарии и гигиены, помещение стало малоприспособленным для детей. После ревизии гражданку Ш.-В. отстранили от работы в детском саду.

Безразличное и нередко враждебное отношение сельского населения отягощало работу сети учреждений для младенцев и дошкольников в уездах. Заметим, что в годы Гражданской войны среди одиноких родителей было немало желающих «сдать» собственных детей в детские дома, о чем свидетельствуют изученные нами документы, при этом учреждения охраны материнства и младенчества, а также детские сады население воспри-

⁷ ГАВТО. – Ф. 221. Витебский уоно, г. Витебск Витебской губернии РСФСР. Оп. 1. Д. 35. Л. 4.

⁸ Там же.

нимало как лишние и никому не нужные. Педагогические работники в своих отчетах жаловались на «агрессивность и недоверчивость социальной среды», опасались «агитации против детских садов», указывали на «ненормальность условий» их существования⁹. В той или иной мере разрешить данные вопросы были призваны созданные после 1919 г. женотделы. Они занимались пропагандой новых форм государственного устройства детей среди матерей, занятых на производстве, вели активную разъяснительную и политико-просветительскую работу с женщинами: *«Каждая мать должна знать, что ее права как матери и кормилицы ограждены законом и никакие учреждения и условия труда не могут обойти это»*¹⁰.

Руководством дошкольных учреждений также организовывалась работа с родителями по разъяснению идей дошкольного воспитания. Из числа наиболее активных и «сочувствующих» членов семей избирался родительский комитет. С целью разрешения насущных проблем хозяйственно-бытового и идейно-политического характера (экспроприация необходимых для детских садов помещений, заготовка дров, доставка продовольствия, ремонтные работы, а также воспитание детей в духе коммунистической морали и научного атеизма и т.п.) периодически устраивались собрания. В качестве пропагандистских мер на базе дошкольных учреждений могли устраиваться лектории и курсы ручного труда для взрослых.

Остро возникали вопросы кадрового обеспечения. Персонал среднего звена для заведений органов охраны материнства и младенчества в Витебске готовили на сестринских курсах по уходу за детьми раннего возраста. Первые были организованы в ноябре 1919 г. и длились 4 недели; следующие – в феврале и ноябре 1920 г. и уже продолжались 3 и 4,5 месяца; наконец, организованные в июле 1922 г. курсы были сокращены до 2 месяцев. Значительная часть курсисток не смогла их окончить – из 25 принятых в 1919 г. окончило 12, а в 1922 г. из 18 зачисленных удостоверение об окончании получили только 6. Программа курсов была довольно ограниченной и включала исключительно дисциплины медицинского профиля – анатомию, физиологию, гигиену и уход за ребенком, вскармливание ребенка и понятие о молочной кухне, гигиену беременности и послеродового периода. Как было подчеркнуто самими руководителями курсов, такая подготовка оказалась *«далеко не достаточной в работе с детьми от 1 до 3-х лет»*¹¹.

С 1921 г. в РСФСР организовывались курсы по подготовке сестер-воспитательниц. От сестры-воспитательницы требовалось призвание к избранному роду деятельности, наличие основательной теоретической подготовки и идейной убежденности: *«самым близким к матери с ее ребенком и к детям-сиротам в учреждении является сестра и ей приходится вос-*

⁹ Бусел-Кучинская, Е.Н. Становление советской системы дошкольного образования на землях российско-белорусского приграничья 1917–1924 гг. (на материалах Витебской губернии) / Е.Н. Бусел-Кучинская // Вестн. Полоц. гос. ун-та. Сер. Е, Пед. науки. – 2018. – № 7. – С. 10.

¹⁰ ГАВтО. – Ф. 64. Витебский губздравотдел. Оп. 1. Д. 744. Л. 205–206, 289.

¹¹ ГАВтО. – Ф. 64. Витебский губздравотдел. Оп. 1. Д. 573. Л. 118об.

питывать детей, а также воспитывать и учить мать словом, убеждением, примером, соответственной работой и бороться с ее предрассудками. Это требует от сестры призвания к этому роду деятельности, основательных специальных знаний и убежденности»¹². Особое внимание обращалось на ее нравственность и добросовестность.

В соответствии с программой, предложенной на Всероссийском совещании заведующих губернскими подотделами охраны материнства и младенчества, длительность курсов составляла 1,5 года. Курс разделялся на 3 семестра: 1) подготовительный; 2) преимущественно теоретический; 3) преимущественно практический. Курсы предполагали изучение медицинских дисциплин (анатомия и физиология человека, гигиена, понятие о бактериологии и общей патологии, анатомо-физиологические особенности грудного ребенка и уход за ним, молоковедение, анатомо-физиологические особенности женского организма, гигиена материнства, профессиональные и социальные болезни, знакомство с хирургией и т.п.), истории охраны материнства и младенчества в связи с рабочим движением, а также психологического развития и воспитания ребенка от рождения и до 3 лет.

К обучению на курсах могли приступать лица (как правило, женского пола), владевшие навыками письменной речи и знавшие 4 правила арифметики. На организованные в 1921 г. в Москве курсы были делегированы представительницы Витебской губернии. В том же году на Витебщине были устроены 6-месячные курсы по подготовке персонала для учреждений охраны материнства и младенчества, проведены 6-недельные курсы для подготовки организаторов полевых яслей и курсы для патронажных сестер. К сожалению, в последующие годы по причине значительного сокращения государственного финансирования профессиональных школ данного профиля курсы были закрыты, что сильнее обостряло проблему подготовки кадров по работе с детьми раннего возраста.

На I Всероссийском съезде по дошкольному воспитанию (1919) видный советский специалист в области дошкольного воспитания Е.И. Тихеева акцентировала внимание на том, что работников детских садов должны готовить высшие педагогические заведения с полноценным курсом обучения. Однако она допускала, что реалии вынудят прибегнуть к краткосрочной подготовке воспитателей и прочих педагогических работников. На заседании Коллегии Главного управления профессионального образования РСФСР от 5 августа 1921 г. была принята схема педагогического образования. В соответствии с ней подготовка работников дошкольных учреждений осуществлялась: а) на краткосрочных курсах, включавших курсы педагогических практикантов сроком обучения от 6 до 12 месяцев, и педагогических курсов сроком обучения до 2 лет; б) в постоянных учебных заведениях среднего специального типа – педагогических техникумах со сро-

¹² ГАВтО. – Ф. 64. Витебский губздравотдел. Оп. 1. Д. 418. Л. 61.

ком обучения до 4 лет; в) на базе высших учебных заведений – практических институтах народного образования, педагогических факультетах или в педагогических институтах сроком обучения 4 года.

В Витебске в 1918 г. на базе бывшего учительского института (1910-й год основания) был создан полноценный педагогический вуз (современный ВГУ имени П.М. Машерова), который готовил преимущественно учителей-предметников для школ I и II ступеней. По всей вероятности, подготовка работников дошкольных учреждений осуществлялась на педагогических годичных и 10-месячных курсах. В 1920 г. 10-месячные русские и 10-месячные еврейские педагогические курсы находились в Витебске. В уездах постоянные годичные педагогические курсы работали в Городке, Полоцке, Невеле, Себеже, Велиже и Сенно, 10-месячные – в Себеже, Полоцке, Велиже и Сураже. После 1921 г. произошли очередные преобразования педагогических учебных заведений: большинство постоянных годичных курсов было реорганизовано в педагогические техникумы. В 1922 г. в регионе имелись Витебский русский (в том же году был закрыт), Витебский еврейский, Полоцкий, Велижский, Невельский, Городокский и Оршанский педтехникумы, продолжали действовать Сенненские педагогические курсы.

Как и предположила Е.И. Тихеева, продолжительность обучения по подготовке кадров дошкольного образования сокращалась. В 1920 г. в Витебске были организованы временные губернские 6-месячные курсы по дошкольному воспитанию, рассчитанные на 60 человек. Однако в следующем 1921 г. обучение на курсах, куда были зачислены 64 слушательницы, было сокращено до 3-х месяцев; учеба длилась с 15 марта по 20 июня. Образовательное наполнение курсов было довольно насыщенным и включало анатомию и физиологию, физическое воспитание и гигиену детского возраста, психологию детства и педагогическую психологию, историю педагогического учения, введение ребенка в мир природы, ручной труд, детское творчество, ведение детского сада, обучение детей грамоте, счету, устному пересказу. Курсистки изучали развитие речи и ее дефекты, психопатологию и дефектность детского возраста и др. В полной мере освоить программу курсов смогли только 19 слушательниц. По окончании курсов женщины были трудоустроены в детские сады и на детские площадки. Несколько позже, 10 апреля 1921 г., в Витебске открылись курсы по подготовке руководительниц школьных и дошкольных площадок, обучение на которых было вовсе сокращено до полутора месяцев. А с 1 ноября 1921 г. было принято решение открыть курсы педагогических практикантов в местечке Яновичи Витебского уезда.

Однако мер, предпринимаемых советской властью для решения кадрового вопроса, было явно недостаточно. В указанном 1921 г. при 16 детских садах наиболее успешного в вопросах организации дошкольного воспитания Витебского уезда состояло 27 работниц. И лишь 6 из них имели специальное дошкольное образование. Определенные шаги по повышению

квалификации работников дошкольных учреждений предпринимались в других направлениях. При городских садах открывались кружки по дошкольному образованию. Известно, что в 1920 г. подобная форма была организована на базе I еврейского детского сада Витебска, который был открыт еще до революции 1917 г. Участницы кружка, в первую очередь, обсуждали вопросы «на злобу дня», в числе которых недостаток подготовленных воспитателей и перегруженность персонала (например, на 87 детей указанного сада приходилось всего 2 педагогических работника), сложности в осуществлении отдельных направлений воспитания ввиду отсутствия требуемых пособий и дидактических средств и т.п. Разрабатывались конкретные рекомендации в разрешении проблем ограждения детей от вредного влияния окружающей жизни, детской дисциплины, раскрытия индивидуальности, а также в работе с «дефективными» детьми. В 20-е годы XX столетия в целях решения вопросов организационно-методического характера и выработки предложений периодически созывались съезды руководителей детских садов и конференции работников учреждений дошкольного воспитания. Так, на одном из заседаний в начале 1920-х гг. была выработана единая для всех садов региона программа, которая предусматривала физическое, моральное, трудовое, эстетическое и экологическое воспитание детей, речевое развитие, а также первоначальное обучение счету и письму в целях их подготовки к дальнейшему обучению в школе.

Практика работы с беспризорниками и «дефективными» детьми. В первые послереволюционные годы на территории региона стремительно возрастало количество сирот и беспризорников. Как было указано выше, в целях обеспечения государственной защиты, поддержки и воспитания таких детей открывались дома ребенка (младенца), детские дома, приюты, коммуны и т.п. Работа этих учреждений разворачивалась в крайне неблагоприятной обстановке. Зачастую они находились в малоприспособленных зданиях, которые не соответствовали элементарным санитарно-гигиеническим нормам. Не было создано условий ни для проживания детей, ни для работы персонала. По свидетельству архивных документов, в Витебске прачечная одного из домов ребенка располагалась в крошечном помещении, без водопровода, что вынуждало работниц в холодное время года весь день трудиться на улице, тем самым подвергаясь частой простуде. Такие дома, будучи до крайности переполненными, становились источниками опасных детских инфекционных болезней¹³. Вследствие финансового кризиса 1920-г гг. количество подобных учреждений в регионе было сокращено, а оставшиеся укрупнены, что только усугубляло ситуацию.

¹³ ГАВтО. – Ф. 64. Оп. 1. Д. 744. Л. 20, 65.

В свою очередь, Наркомпрос РСФСР провозглашал детские дома «едино-ственно правильной формой общественного спасения»¹⁴ детей-сирот. Советскими органами проектировались детские дома различных типов. В целях регламентации их деятельности циркуляром Наркомпроса от 16 декабря 1921 г. был выработан примерный устав детского дома для детей школьного возраста. *Детский дом без школы* предназначался для детей от 7 до 15 лет. Дети с 15 лет переводились в особые *дома для подростков* (их примерный устав был разработан на основе циркуляра главсоцвосо от 14 июня 1921 г.).

В детские дома не могли быть приняты «дети умственно, физически или нравственно дефективные». Для них полагались отдельные дома. Было желательным, чтобы все дети проходили через особый коллектор-распределитель. Порядок приема в детские дома определялся на основании семейного и социального положения детей. Находясь в детском доме, дети периодически осматривались врачом на предмет физических и психических отклонений. Дети, у которых обнаруживались физические, умственные или нравственные дефекты, должны были распределяться в специальные дома для дефективных.

Детский дом рассчитывался на 60 человек, что было «нормальным». В нем предусматривались помещения для спален, столовой, комнаты для занятий в зависимости от числа групп, а также изолятор для больных. Для педагогического персонала предполагались отдельные комнаты, в число хозяйственно-бытовых помещений входили кухня, прачечная, баня, сарай и погреб. Желательным было иметь отдельное помещение для одной или нескольких мастерских.

«Детдомовцы» разделялись на трудовые группы числом до 20 человек. Каждой группой заведовал отдельный педагог-воспитатель, рабочий день которого длился от 6 часов в сутки. Ночные дежурства выставлялись в порядке очередности и длились не менее 16 часов, включая дневную смену.

Большое внимание отводилось организации самообслуживания и трудового воспитания. Все дети должны были вовлекаться в ведение хозяйственной части детского дома, ухаживать за садом и огородом.

Предусматривалось обязательное посещение соседней школы, в которую «детдомовцы» принимались в первую очередь. Для нравственного и идейно-политического развития детей при каждом детдоме функционировал клуб с библиотекой и читальней. Клубная работа в тех или иных формах являлась обязательной. Ее цель – дать детям возможность разумно использовать свой досуг, найти занятие, отвечающее склонностям и интересам каждого отдельного ребенка. В качестве наиболее популярной формы досуговой деятельности предлагались кружки. Необходимым условием клубной работы являлась ее тесная связь со школой и окружающей жиз-

¹⁴ Бусел-Кучинская, Е.Н. Основные направления строительства советской школы на белорусских землях в 1917–1924 гг. (по материалам Витебской губернии) / Е.Н. Бусел-Кучинская // *Весті БДПУ*. – 2017. – № 4. – С. 18.

нию. Деятельность литературного кружка увязывалась с изучением родного языка и малой родины. Кружки по обществоведению и естествознанию дополнялись экскурсиями и прогулками по городу или селу, входящими в план работы школы. Кружки ручного труда, по возможности, могли быть связаны со всеми школьными предметами.

Предлагалась примерная организация работы отдельных кружков. Например, кружок изучения местного края ставил своей задачей исследование своего города или деревни, окружающей местности, природы, т.е. разностороннее изучение окружающей ребенка среды в культурном, историческом, этнографическом и географическом аспектах. Вообще в 20-е годы XX века в советских школах большое внимание отводилось краеведческой работе. Для воспитанников детских домов рекомендовалось распределять эту работу между отдельными группами таким образом, чтобы одни изучали и записывали местные обряды, обычаи, приметы, другие – поговорки, пословицы, предания, легенды, сказки, третьи – историю развития местного производства и т.п. Участие педагогов и руководителей в клубной работе детей было необходимым и выражалось «в самых разнообразных формах, подсказанных педагогическим чутьем и вызванных самими детьми, а не навязанных подавляюще и насильственно»¹⁵.

Существовала «Инструкция о связи детского дома с подростками, выпускаемыми из детских домов». Согласно документу, подростки в возрасте 17 лет должны были покинуть детский дом, который на выходе обеспечил бы их бельем, одеждой, обувью, а также оказал содействие в устройстве на службу, производственный труд или учебное заведение. В Инструкции пристальное внимание было обращено на патронирование подростков, в особенности, «мало подготовленных и приспособленных к жизни или со слабой волей, нуждающихся в руководстве и поддержке после 17 лет». Сотрудникам детдома необходимо было «всячески содействовать тому, чтобы подростки не чувствовали себя совсем отчужденными». В течение последующих 2-х лет Совет дома должен был поддерживать связь со своими выпускниками посредством переписки, личных встреч, посещения руководителями квартир, мест службы и занятий подростков. В течение 2-х лет за подростком сохранялось право ежегодного бесплатного двухмесячного пребывания в доме, участия в его праздничных и знаменательных мероприятиях, а также право принимать участие в «периодических собраниях подростков с коллективом детского дома с целью укрепления взаимной связи»¹⁶.

Однако на практике дела во многом обстояли иначе. Снабжение детских домов было очень скудным. Согласно статистике 1921 г., детские дома Витебской губернии удовлетворяли «надобность [воспитанников] в одежде, белье и постельных принадлежностях в размере 50%, обуви –

¹⁵ ГАВтО. – Ф. 246. Витебский губоно. Оп. 1. Д. 204. Л. 7об.

¹⁶ Там же.

в 10%, инвентаре – в 25%»¹⁷. Собственно, на бедственное положение учреждений социального воспитания указал в докладе видный советский партийный и революционный деятель А.А. Пичугин, командированный из Москвы в губернию в 1923 г. Вместе с тем он оценил воспитательную работу, проводившуюся в детских домах Витебской губернии, отметив активное участие воспитанников в организации собственной жизни.

В регионе учреждались «интернациональные» и национальные детские дома – еврейские, латышские и польские. Некоторые из них представляли собой детские коммуны. Коммуны, помимо начального образования воспитанников, призваны были обеспечивать их базовую профессиональную подготовку. При коммунах региона имелись слесарные, столярные, переплетные мастерские, а также участки земли для приобретения сельскохозяйственных навыков. Однако педагогический процесс в коммунах имел серьезные недостатки, что объяснялось скудностью учебно-методической, материально-технической базы и неподготовленностью педагогических работников. Нередко выпускники коммун имели слабые школьные познания и были мало приспособленными к взрослой жизни.

В 1923 г. для еврейских детей-сирот в возрасте 14–18 лет г. Витебска был организован Дом юношества. Его главной целью объявлялось создание «нормальных условий жизни» для подростков, в задачи входило полное материальное обеспечение беспризорного физически здорового ученика (не имевшего венерических, кожных и инфекционных заболеваний), снабжение его одеждой, бельем, обувью, питанием, а также создание для беспризорника культурной обстановки, в которой могли бы развиваться его духовные силы. Первый Дом юношества в губернии был рассчитан только на 20 человек, однако с его созданием связывались определенные надежды: впоследствии предполагались повсеместная организация таких домов и привлечение в них всех беспризорных подростков региона.

В 20-е годы XX в. Витебск представлял собой крупный узел железнодорожных и водных путей. Это становилось причиной появления в городе большого количества прибывающих беспризорников. Учреждения социального воспитания не могли вместить всех желающих. Согласно действующей инструкции, в них в первоочередном порядке принимались круглые сироты, а также дети служащих в рядах Красной армии, при условии, что отец воевал на фронте, а мать умерла. Из губернского журнала «Вестник народного образования» следовало, что на начало 1921 г. в детские дома «неотложного приема ожидает 400 детей»¹⁸. Таким образом, многие дети и подростки вынужденно оказывались на улице и становились на путь преступлений. Декретом СНК РСФСР от 14.01.1918 г. были созданы комиссии для несовершеннолетних и отменены суды и тюремное заключение для лиц, не достигших 17 лет. С ноября 1919 г. при отделе народного обра-

¹⁷ Вестник народного образования. – 1921. – Май. – С. 28.

¹⁸ Там же.

зования Витебского губернского исполкома функционировали подотдел нравственно-дефективных детей, институт обследователей-наблюдателей и распределительный пункт. Последний располагался в Витебске и оставался единственным на всю губернию. Колония «малолетних преступников», существовавшая рядом с Витебском в д. Селюты, была основана еще в 1899 г. После 1917 г. ее переименовали в воспитательно-трудовую для морально-дефективных детей. Ревизия учреждения 1919 г. показала, что «как таковой воспитательно-трудовой колонии не существует». Дети содержались в крайне неблагоприятных условиях, воспитательная работа с ними не велась. За совершенные проступки применялись антигуманные взыскания (заключение в карцере). Впоследствии колонию реорганизовали, в ее помещениях произвели небольшой ремонт. В целях правильной постановки работы по исправлению и перевоспитанию личности правонарушителей, развитию их «гигиенических и социальных навыков» был обновлен педагогический персонал, выработан определенный распорядок дня с обязательным обучением в школе и столярной мастерской. Для предотвращения побегов «колонистов» вводились дневные и ночные дежурства воспитателей¹⁹.

Картина будет неполной, если не упомянуть о других домах для «дефективных детей», существовавших на территории Витебщины. С 1896 г. в Витебске действовало училище для глухонемых И. Васютовича, одним из первых открытое на белорусских землях. Училище просуществовало до 1918 г., вплоть до смерти его учредителя. В июле 1920 г. в Витебском уезде была организована школа-интернат для глухонемых детей, рассчитанная на 40 человек. Несмотря на ряд недостатков (отсутствие подготовленного персонала, скудность материально-технической базы и т.п.), уроки в школе-интернате проводились с применением новых методов обучения разговорной речи, «чтению с лица» и грамоте. Дополнительно были организованы занятия в швейной и столярной мастерских, а также по изобразительному искусству. Есть сведения, что в 1922 г. школа для глухонемых располагалась в Витебске по адресу: ул. Урицкого, д. 9. А в 1925 г. в этом городе действовал клуб глухонемых. В фондах государственного архива Витебской области хранится его устав²⁰.

В январе 1921 г. в Витебской губернии открылась вспомогательная школа-интернат для умственно отсталых детей. Режим работы учебного заведения не предусматривал ночного пребывания воспитанников ввиду отсутствия спален. В указанное время в школе занимались более 40 детей, разделенных на 3 группы, которые находились под постоянным наблюдением педагога и психолога. Воспитание и обучение строились на принци-

¹⁹ Бусел-Кучинская, Е.Н. Основные направления строительства советской школы на белорусских землях в 1917–1924 гг. (по материалам Витебской губернии) / Е.Н. Бусел-Кучинская // Весці БДПУ. – 2017. – № 4. – С. 18.

²⁰ ГАВТО. – Ф. 170. Оп. 1. Д. 42. «Устав клуба глухонемых. Квартальные и месячные отчеты клубов г. Витебска о работе за 1925–26 гг.».

пах учета индивидуальных особенностей. Вместо наказания применялась так называемая «дисциплина естественных последствий».

Борьба с безграмотностью. После 1917 г. перед советским государством встала задача в сжатые сроки ликвидировать неграмотность взрослого населения. В соответствии с положениями декрета «О единой трудовой школе РСФСР» (1918) допускалась организация особых занятий для неграмотных лиц, которые по своему возрасту не могут приниматься в школы. 26 декабря 1919 г. был издан декрет «О ликвидации безграмотности среди населения РСФСР». В 1920 г. была создана Витебская губернская чрезвычайная комиссия по ликвидации безграмотности (Витгубграмчека).

Согласно положениям декрета, помощь государству в борьбе с безграмотностью вводилась в обязанности грамотному населению. Трудящиеся для занятий в школах первоначальной грамоты должны были ежедневно освобождаться от работы на два часа с сохранением заработной платы. Школами для первоначального обучения взрослых объявлялись ликпункты (пункты по ликвидации безграмотности). Для лиц, зарегистрированных на ликпунктах, их посещение становилось обязательным. В государственном масштабе перед ликпунктами ставились задачи подготовки организованного пролетариата к активной работе в советском строительстве и к участию в культурной жизни страны. Образовательный процесс предполагал изучение русского или родного языка (чтение и письмо), математики (умение писать целые числа, простые дроби и, по возможности, высчитывать десятичные дроби и проценты), а также идейно-политическое просвещение. Школьный работник (шкраб), преподававший на ликпункте, назывался ликвидатором. Помимо обучения основам письма, чтения и счета, шкраб-ликвидатор должен был вводить подопечных в область политико-экономической жизни страны методом чтения и обсуждения прессы, чтобы в дальнейшем «приучить самих учащихся читать газеты и разбираться в их материале и письменно излагать свои мысли»²¹.

Практика обучения взрослых на Витебщине существовала ранее. Так, со второй половины XIX в. на территории Витебской губернии стали открываться школы для взрослых. По имеющимся сведениям, в 1906 г. в регионе насчитывалось не менее 25 учебных заведений подобного типа. В их число входили вечерние и воскресные школы и курсы, которые открывались, по большей части, на средства частных лиц и благотворительных организаций, общественных и религиозных, а также комитетов попечительства о народной трезвости. Деятельность некоторых из них освещалась в прессе. Например, в одном из номеров журнала «Народное образование в Виленском учебном округе» за 1907 год рассказывалось о «хулиганской»

²¹ Бусел-Кучинская, Е.Н. Ликвидация безграмотности на территории Витебской губернии в первую пятилетку советской власти / Е.Н. Бусел-Кучинская // Вестн. Полоц. гос. ун-та. Сер. Е, Педагогика. – 2019. – № 15. – С. 2.

и «босаяцкой» школах в Полоцке²². После 1917 г. и вплоть до начала 1920-х гг. количество школ (курсов) для неграмотных и малограмотных стихийно возросло. Благодаря «Отчету о деятельности Витебской губернской чрезвычайной комиссии» нам известно, что первоначальным производственным планом по губернии было установлено функционирование 590 ликпунктов, однако в силу тех или других причин их число было сокращено до 215. В период с 1919 г. по 1922 г. в РСФСР расходы на образовательные нужды понизились с 11,6% до 3,5%. По словам революционного и общественного деятеля И. Ходоровского²³, если в 1920–1921 годах через пункты ликвидации безграмотности прошло 4 млн человек, то в 1922 г. в РСФСР в силах оказались обслужить только 100 тыс. Сокращение финансирования повлекло повсеместное закрытие в республике ликпунктов. Витебская губерния не стала исключением. Как следствие, на Витебщине на начало 1922 г. оставалось 149 ликпунктов (таблица 2).

Таблица 2 – Ликпункты в Витебской губернии на начало 1922 г.

Уезды	Общее количество ликпунктов (в городах)	Количество учащихся
Витебский	45 (34)	490 (Витебск)
Велижский	4	80
Городокский	1	40
Дриссенский	22	Нет сведений
Лепельский	1	17
Оршанский	6 (3)	120
Себежский	25 (3)	327
Сенненский	2 (1)	Нет сведений
Суражский	1	Нет сведений
Невельский	27	400
Полоцкий	15 (4)	Нет сведений
ИТОГО	149 (45)	1474

Анализ документов из фондов ГАВтО, изученных нами, позволяет сделать вывод, что так называемая «первая ликвидационная кампания» в Витебской губернии фактически потерпела поражение. Положение декрета от 1919 г. и требования Витебской губграмчека привлекать «в порядке трудовой повинности» грамотное население для борьбы с безграмотностью на практике игнорировались. Рабочие и служащие для посещения ликпунктов не освобождались от трудовых обязанностей. Однако главным препятствием для проведения ликвидационной кампании в условиях сельской местности выступали общественные трудовые и гужевые повинности, возложенные на крестьян и отнимавшие у них весомую долю времени.

²² Бусел, Е.Н. Развитие системы образования Витебской губернии второй половины XIX – начала XX века: монография / Е.Н. Бусел. – Витебск: ВГУ имени П.М. Машерова, 2015. – С. 50.

²³ Ходоровский, И. На фронте просвещения. Статьи и речи / И. Ходоровский. – М.–Л.: Гос. изд-во, 1926. – С. 3, 5–6.

Наконец, сами обучающиеся не имели желания посещать такие школы. Меры, принимаемые губернской комиссией для решения этих вопросов, оставались безуспешными. Например, в ходатайстве об освобождении неграмотных крестьян от трудовых и гужевых повинностей на время обучения в ликпунктах губкомом труда (губернским комитетом труда) было отказано. Постановления о запретах ставить и принимать подписи за неграмотных лиц от 18 до 30 лет, принятые в отдельных уездах (например, в Городокском), также не решали существующих проблем.

На основании директивы, изложенной в циркулярном предложении губграмчека от 4 октября 1921 г., с 1922 г. в Витебской губернии развернулась вторая «ликвидационная» кампания. Постановлением Витебского губернского исполнительного комитета № 1 от 2 января 1922 г. меры по проведению кампании ужесточались. Уклонение трудящимися от обязанностей посещать ликпункты было чревато выставлением прогулов «со всеми вытекающими отсюда последствиями». За невыполнение требований документа на фабрично-заводское руководство налагались штрафные и другие взыскания. Насколько можно судить, основываясь на анализе архивного материала, «борьба с заводоуправлением» носила эпизодический характер. Например, в 1922 г. за нарушения требований постановления № 1 администрация фабрики «Двина» была привлечена к административной ответственности, а трудящиеся на 2 часа освобождены от работы при сохранении выплат за время, отведенное на обучение. Говорить о массовости таких мер в настоящее время не приходится, поскольку в архивах нам не удалось обнаружить другие свидетельства подобных мероприятий²⁴.

На основании принятого постановления трудовые и гужевые повинности (*трудгужповинность*) для обучающихся в сельской местности могли заменяться трудовым и гужевым налогом (*трудгужналог*) либо поровну распределяться между остальным населением. Ответственность за посещаемость обучающимися пунктов по ликвидации безграмотности возлагалась на представителей районных и волостных исполнительных комитетов («*представителей деревень*»). За недобросовестное исполнение ответственными лицами возложенных на них обязанностей предусматривались штрафы в размере до 50000 рублей. Приведем интересный факт: заработок учителя в 20-е годы составлял от 2400 до 14800 советских рублей в месяц и был одним из самых низких в советском государстве²⁵.

С 23 по 28 февраля 1922 г. Витебская губграмчека принимала участие в I Всероссийском съезде работников по ликвидации безграмотности, по итогам которого была принята резолюция. Согласно последней, темпы предстоящей работы следовало снизить ввиду отсутствия достаточного

²⁴ ГАВТО. – Ф. 41. Витгубпрофсовет Всероссийского центрального совета профессиональных союзов, г. Витебск. Оп. 1. Д. 328. Л. 173–215.

²⁵ Белова, Н.А. Заработная плата советских учителей в 1920–1960-е гг. / Н.А. Белова // Ярославский педагогический вестник. – 2011. – № 1. – С. 36–38.

количества финансовых средств на ликвидацию неграмотности. В поле зрения кампании, прежде всего, включались молодые люди в возрасте от 18 до 30 лет из лиц, представляющих правоохранительные организации, служащих в рядах Красной армии, а также членов профсоюзных организаций и РКСМ; в сельской местности – работники колхозов и совхозов. Особое внимание обращалось на юношей и девушек от 14 до 18 лет. В отношении остальных категорий граждан обучение грамоте было добровольным.

С 1 марта 1922 г. в Витебской губернии все ликвидационные пункты и школы для взрослых лишались государственного финансирования. В городах они полностью переводились на средства предприятий. И если на начало марта 1922 г. при фабриках и заводах г. Витебска было 13 ликпунктов, то в мае того года их число увеличилось ровно вдвое – до 26. К работе по ликбезу были привлечены культотделы и профсоюзы, на которые впоследствии была возложена полная ответственность за ликвидацию неграмотности среди трудящихся. Экономия финансов и отсутствие должным образом подготовленного персонала вынуждали претворять принципы взаимного обучения: «грамотный, обучи неграмотного». В Витебской губернии такая форма практиковалась среди комсомольцев и представителей силовых структур. Губернская чрезвычайная комиссия пыталась решить проблемы материально-хозяйственной части, снабжая ликпункты керосином и письменными принадлежностями. По мере возможностей губграмчека доставляла в школы по ликвидации безграмотности учебные пособия и «формы отчетности» для педагогов, а также пыталась решить вопрос качественной подготовки «шкрабов».

Циркуляром № 179 губернского совета профсоюзов от 30 сентября 1922 г. перед союзными органами (профсоюзами) ставились новые задачи, среди которых – переучет всех неграмотных в губернии, подготовка помещений для ликпунктов, налаживание контактов с уездными и городскими отделами народного образования для привлечения педагогических кадров, а также укомплектование ликпунктов канцелярскими и письменными принадлежностями. И самое главное, профсоюзам вводились в обязанности разработка действенных мер по привлечению взрослых на пункты ликбеза и решение вопросов с хозорганами об освобождении трудящихся трижды в неделю на 2 часа от работ, согласно ранее принятой резолюции.

В 1920-е годы в Витебске были организованы профессиональные союзы рабочих кожевенной, строительной, химической, текстильной отраслей, партийных работников, сотрудников народного просвещения, связи, питания, а также лечебно-санитарных учреждений. Поскольку посещение пунктов ликбеза было обязательным для зарегистрированных в них трудящихся и налагало строгую ответственность за невыполнение обязанностей на определенный круг должностных лиц, массово распространялись более «мягкие» формы идейно-просветительской работы со взрослым населением – вечерние курсы, кружки, клубы, публичные чтения и т.п. Например, в Витебске профсоюзу кожевников принадлежали 3 ликпункта, а также 2 клуба,

читальня, драматическая студия, духовой оркестр, спортплощадка. Профсоюз текстильщиков, помимо 4-х ликпунктов, имел школу для малограмотных, духовой и струнный оркестры и т.п. Подобные формы идейно-просветительской работы были зарегистрированы при профсоюзах в Себеже, Полоцке, Невеле, Орше и других крупных населенных пунктах губернии.

В 20-е годы XX в. в Витебске действовал рабочий клуб имени Парижской коммуны. При клубе одними из первых были открыты ликпункты и курсы для взрослых, а также функционировали кружки: марксистский, политической грамоты, естественнонаучный, технический, литературный, драматический. Велась активная массовая работа с городским пролетариатом. Систематически читались лекции по географии, естествознанию, политическому и идейному просвещению, научному атеизму («Ископаемые предки и происхождение человека», «Государство и религия», «Новый кодекс законов о труде» и др.). В протоколе заседания правления клуба имени Парижской коммуны от 18 мая 1923 г. подчеркивалось, что за 2 квартала указанного года массовая работа с населением выражалась в организации цикла лекций и чтений, на которых присутствовало свыше 15000 человек. В мае 1923 г. в целях идейно-политического просвещения членов клуба по вечерам было организовано чтение вслух советской прессы.

Клуб имени Парижской коммуны был «всесоюзным», т.е. допускал открытое членство всех рабочих и служащих города; своими главными задачами он ставил идейно-политическое просвещение и преодоление безграмотности трудящихся Витебска. На базе клуба не позднее 1 сентября 1922 г. были открыты одногодичные общеобразовательные вечерние курсы для неграмотных и малограмотных взрослых. По социальному происхождению 75% курсистов были рабочими, по 10% – служащими и красноармейцами, 3% – инвалидами, 2% – «прочими». 60% из них владели основами арифметики, сложением и вычитанием на счетах и умели писать числа до 100. Остальные имели опыт обучения в народных училищах или еврейских школах (талмуд-торах), но к моменту указанного времени позабыли грамоту. Поскольку в 1920-е годы в образовательную практику широко внедряли инновационные формы обучения и воспитания, можно сделать вывод, что подобные курсы являлись своеобразной площадкой для педагогических новшеств и экспериментов в духе своего времени. Интересным нам представляется способ обучения математике, использовавшийся учителем Фивейским, который, по сути, отвечает сегодняшним принципам организации дифференцированного обучения. Проанализировав социальное происхождение курсистов, педагог разделил обучающихся на группы в зависимости от степени их подготовки. Для каждой группы подбирались соответствующие по степени трудности задачи, которые постепенно усложнялись. Дидактический материал группировался следующим образом:

1) материал из рабочей жизни учащихся – расчетные книжки, квитанции, бумажные ассигнации и т.п. Из «жизненного материала» курсистам предлагалось решить задачи с процентами. Например, рассчитать

размер реальной заработной платы портного с учетом вычета отчислений в профсоюз и диспансер;

2) материал из местной прессы (о начислении квартирного налога, оплата за квадратный метр жилой площади в коммунальных квартирах и т.п.), а также общесоюзной печати (смертность населения от голода в РСФСР, ценность одного рубля в 1923 г., курс советского рубля и немецкой марки, подоходное налогообложение и т.д.);

3) статистический материал, имеющийся в прессе, отчетах, сборниках, календарях и т.п.;

4) цифровой материал по таблицам экономической географии и статистического бюро труда;

5) случайный материал (школьная анкета, производственный план, выигранный заем и т.п.).

Принцип связи с жизнью применялся при обучении построению графиков. Например, учитель предлагал высчитать возраст деятелей революции Ленина, Троцкого, Зиновьева и др., зная даты их рождения, а затем построить соответствующий график.

На вечерних курсах учительница Коршунова, за недостатком хрестоматий и учебников, обучала взрослых русскому языку по статьям в газетах. Из отчета педагога следовало, что результаты этого метода в полной мере не обнаружались, но своей работой Коршунова оставалась довольна.

В 1923 г. Витебским губернским советом профессиональных союзов был решен вопрос об открытии в Витебске Рабочего сада имени Ленина. В мае сад был приведен в порядок – подведено освещение, подготовлены сцена, буфет, читальня. Торжественное открытие сада состоялось в июне 1923 г. Сад создавался в целях проведения политико-просветительской работы с трудящимися Витебска. Согласно плану, сад работал 6 дней в неделю и имел один выходной в понедельник. Один раз в неделю планировалось устройство киносеансов. Также 4 раза в месяц предполагалась организация показательной работы кружков и массовых лекций на общие политические темы. По пятницам и воскресеньям для рабочих и служащих планировались бесплатные концерты симфонического оркестра, по субботам – платные с целью извлечения финансовой прибыли. Был установлен следующий порядок посещения сада: «в дни, когда нет симфонических концертов, вход по профсоюзным и клубным членским книжкам и членским билетам РКСМ»²⁶; в дни концертов – вход по билетам, которые предварительно распределялись между трудящимися.

Однако на практике вышло иначе. В протокол заседания губернского совета профсоюзов от 24 июля 1923 г. был включен доклад заведующего культотделом товарища Поляковского, в котором с сожалением говорилось, что сад превращается в платное предприятие, а это противоречило изначальным задачам его создания. За отчетный период в саду было дано только

²⁶ ГАВТО. – Ф. 41. Витгубпрофсовет Всероссийского центрального совета профессиональных союзов, г. Витебск Витебской губернии. Оп. 1. Д. 479. Л. 6–7.

3 бесплатных симфонических концерта; единожды в неделю для трудящихся города устраивался платный киносеанс. При этом сад еженедельно сдавался в аренду другим организациям по их требованиям за предусмотренную плату. Это привело к тому, что культурно-просветительское учреждение, которое должно было проводить широкую идейно-массовую работу, становилось коммерческим предприятием, поскольку «проведение разных лекций тормозилось... отсутствием лекторов... во время платных концертов или сеансов лекции было ставить невозможно. Использовать разные имеющиеся кружки также не удалось... Работа читальни не могла развиваться: ...для того, чтобы попасть в сад, нужно было платить деньги...»²⁷. Все это приводило к нареканиям со стороны рабочих и ежедневным скандалам у входа в сад.

Тов. Поляковским были внесены предложения по улучшению работы сада, предусматривающие сокращение платных симфонических концертов до 2-х раз в неделю, а также установление 3–4-х бесплатных дней в неделю для рабочих Витебска. В дальнейшем предлагалось трижды в неделю (по воскресеньям, средам и пятницам) организовывать периодические лектории по тем или иным вопросам, акцентируя внимание на пропаганде санитарных знаний. К слову, в этих целях профсоюз трудящихся лечебно-санитарных учреждений Витебска (*всемедикосантруд*) в выходные дни февраля 1923 г. в Доме санитарного просвещения организовывал цикл лекций-бесед по гигиене, анатомии и физиологии, которые сопровождались демонстрацией препаратов и теневых картин на экране.

Что касается обновленного Поляковским плана деятельности сада, после лекций дважды в неделю предполагались киносеансы, раз в неделю «силами кружков» планировалась организация художественной самодеятельности – спектаклей или концертов. По возможности среди населения планировалось организовать работу по развитию физической культуры. Кроме этого, было внесено предложение оставить сад открытым по понедельникам, иными словами, лишить сотрудников сада единственного выходного. К сожалению, его служащие, работавшие без выходных целое лето, не получили за это вознаграждения, о чем было указано ими в соответствующем заявлении. Служащие требовали предоставить им «один день для устройства платного спектакля или киносеанса», чтобы забирать вырученную сумму в свою пользу²⁸. Этот вопрос был решен, служащим предоставили одно воскресенье 9 сентября, но уже на 12 сентября было назначено закрытие сада. Возможно, сад закрывался на зимний период, поскольку в последующие годы он все же функционировал и был известен как парк имени В.И. Ленина. Об этом пишет в своей статье краевед, журналист Сергей Мартинович²⁹ (рисунок 2). На сегодняшний день на месте сада в Витебске расположен зоопарк.

²⁷ ГАВТО. – Ф. 41. Витгубпрофсовет Всероссийского центрального совета профессиональных союзов, г. Витебск Витебской губернии. Оп. 1. Д. 479. Л. 6–7.

²⁸ Там же.

²⁹ Мартинович, С. Что было раньше на месте зоопарка в Витебске [Электронный ресурс] / С. Мартинович. – Режим доступа: <https://vkurier.info/chto-bylo-ranshe-na-meste-zooparka-v-vitebske-kultovoe-mesto-nashego-goroda/>. – Дата доступа: 12.11.2020.

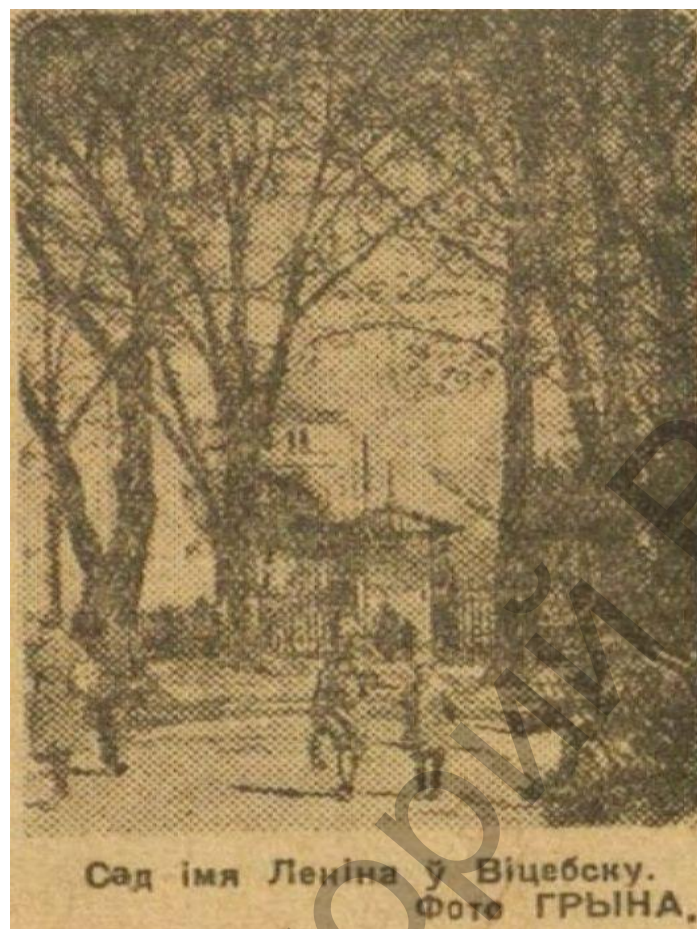


Рисунок 2 – Сад имени Ленина в Витебске, 1935 год

В качестве причин, препятствующих эффективному проведению второй «ликвидационной» кампании, по-прежнему обозначались недостаток финансирования и нерешенные кадровые вопросы, а также несостоятельность («общая слабость») структуры управления политико-просветительской работой (уполитпросветов). Однако во вторую пятилетку советской власти учебно-методическое обеспечение на ликпунктах выглядело сравнительно благополучно. Из отчетов должностных лиц следовало, что в уездах было достаточно учебных пособий для обучения взрослых. Особой популярностью пользовались знаменитые буквари Элькиной «Долой неграмотность...», Голанта «Буквари крестьянина» и т.п. В этой связи в 1923 г. Витебская губграмчека приняла решение восстановить сеть ликпунктов в сельской местности. Предлагалось учредить по одному ликпункту на волость, в первую очередь, при совхозах и колхозах. Чтобы заинтересовать сельских жителей, на ликпунктах рекомендовалось преподавать сельскохозяйственные знания. И если на 1 февраля 1923 г. в уездах региона было только 17 ликпунктов, то к 15 мая 1923 г. таковых было 25, в том числе школа грамоты при Лесковичской трудовой колонии в Витебском уезде. Справедливо отметить, что до 1917 г. на территории Витебской губернии также существовало подобное

заведение для взрослых. Сохранились сведения на начало XX в. о школе грамоте при Струнской тюрьме Полоцкого уезда³⁰.

В марте 1923 г. перед Витебской губграмчека в очередной раз были поставлены задачи по искоренению неграмотности. В качестве лозунга новой «ликвидационной» кампании провозглашался «1 мая 1924 г. – праздник грамотности передовых рабочих». Центр тяжести по проведению мероприятий кампании переносился на партийные органы, женотделы, профсоюзы, волостные активы, красноармейцев и прочее «организованное население». Согласно циркуляру Главполитпросвета РСФСР от 2 марта 1923 г., Витебской губернской чрезвычайной комиссии надлежало незамедлительно связаться с уездными бюро профсоюзов (упрофбюро) для переучета всех неграмотных и малограмотных членов профсоюзных организаций, а также строго отслеживать число лиц, посещающих ликпункты. Следовало усилить работу на местах по привлечению безграмотных к занятиям на ликпунктах. К 1 января 1924 г. всем профсоюзным организациям предписывалось предоставить планы по ликвидации безграмотности «организованного пролетариата» и изыскать необходимые на то средства. Полное искоренение неграмотности среди взрослых планировалось к 10-летнему юбилею Октябрьской революции, т.е. в 1927 г. В общегосударственном масштабе это закреплялось резолюцией «О ликвидации неграмотности среди взрослого населения РСФСР», принятой на XI Всероссийском съезде Советов (29.01.1924 г.).

В очередной раз были внесены изменения в систему поощрительных мероприятий и взысканий в деле ликбеза. Профсоюзы выдвинули требования в обязательном порядке прописывать в коллективных договорах положения об освобождении трудящихся от трудовых повинностей во время обучения на ликпунктах. В свою очередь, профсоюзы обязались разработать и внедрить ряд мер по увеличению числа лиц, посещающих школы первоначальной грамоты. В качестве поощрения наиболее активных работников было рекомендовано премировать, а также заносить на доску почета («красную доску») учреждения, в которых работа по ликвидации неграмотности проводилась на должном уровне. Вместе с тем трудящимся, зарегистрированным на ликпунктах, отпуска в летний период «рекомендовалось давать только по окончании школ»³¹.

Просвещение национальных меньшинств. Витебщина всегда была многонациональным регионом. Испокон веков на ее территории проживали этнические белорусы, латыши, русские, евреи, поляки и другие народы. Согласно сведениям за 1897 г., доля этнических белорусов в Витебской губернии (около 53%) по сравнению с другими землями Беларуси была одной из самых низких. Иными словами, когда перед государством встали

³⁰ Бусел, Е.Н. Развитие системы образования Витебской губернии второй половины XIX – начала XX века: монография / Е.Н. Бусел. – Витебск: ВГУ имени П.М. Машерова, 2015. – С. 50.

³¹ Бусел-Кучинская, Е.Н. Ликвидация безграмотности на территории Витебской губернии в первую пятилетку советской власти / Е.Н. Бусел-Кучинская // Вестн. Полоц. гос. ун-та. Сер. Е, Педагогика. – 2019. – № 15. – С. 6.

вопросы образования многонационального региона, необходимо было учитывать его этническую и языковую специфику при дальнейшей организации обучения и воспитания. Справедливо заметить, что учебные заведения для национальных меньшинств существовали до 1917 г. Так, в «Обзоре Витебской губернии...»³² за 1897 г. приводятся сведения о 260 христианских и 147 еврейских школах, подведомственных Витебской дирекции народных училищ. В число христианских учебных заведений включалось 2 училища при евангелическо-лютеранских церквях. Вероятнее всего, в них обучались дети латышей.

В 1918 г. Народным комиссариатом просвещения РСФСР был принят декрет «О школах национальных меньшинств», в соответствии с которым народы РСФСР получали право обучаться на национальном языке. В 1919 г. при Витебском губернском отделе народного просвещения были образованы еврейская, латышская и польская секции. В городах и местечках региона еврейское население было самым многочисленным. В задачи созданной евсекции входили, прежде всего, «борьба с хедерами, ешиботами и талмудторами»³³ и реорганизация еврейских училищ: реформирование их в новую трудовую школу. К 1921 г. в губернии было зарегистрировано 175 еврейских культурно-просветительских учреждений, что свидетельствовало об определенной работе, проделанной большевиками. Внимание привлекают и инновационные формы, среди которых еврейская летняя школа для «отсталых» детей (открыта в период с 1 июля 1920 до 1 марта 1921 г.), школы-коммуны, курсы по подготовке работников по ликвидации безграмотности, губернские 6-месячные дошкольные курсы и т.п. Всего в Витебской губернии для еврейских детей было открыто 35 детских садов, 5 коммун и интернатов, 41 школа I ступени, 2 школы II ступени, 21 вечерняя школа для подростков и др. Необходимо пояснить, что в фондах ГАВТО материалы, касающиеся вопросов развития школ и других аспектов еврейского национального образования, написаны преимущественно на идише, что затрудняет работу с ними. На современном этапе отдельные моменты развития советской практики национальной еврейской школы освещены в работе витебского краеведа А.М. Подлипского³⁴. Нами более подробно исследованы вопросы организации учебных заведений и педагогического процесса в латышских и польских национальных культурно-просветительских учреждениях региона в первое десятилетие советской власти.

История латышских школ Витебщины. Материалом по освещению данного вопроса послужили документы, хранящиеся в фондах ГАВТО, статьи белорусских и латышского исследователей Т. Бувич, А. Дорофеева, Я. Курисите, В. Ширмы. Особую благодарность следует выразить Шиман-

³² ГАВТО. – Ф. 2289. Коллекция периодической печати, тематических подборок периодической печати и непериодических изданий. Оп. 1. Д. 2. Л. 38.

³³ Вестник народного образования. – 1921. – Май. – С. 28.

³⁴ Подлипский, А.М. Евреи в Витебске: в 2 т. / А.М. Подлипский. – Витебск: УПП «Витебская областная типография», 2004.

ской Аксане Александровне (Витебск), являющейся потомком латышской диаспоры региона, за предоставленный ею материал.

Более чем 100 лет (1802–1919) земли Белорусского Подвинья и Латгалии находились в составе Витебской губернии. Латышская диаспора этой территории была наиболее многочисленной на белорусских землях. Изначально основное количество латышей сосредотачивалось в так называемых «курляндских уездах» – Двинском, Люцинском и Режицком. К концу XIX в. в Витебской губернии латышское население было вторым по численности и составляло 17,73%, уступая только белорусскому (1897 г.). О крупных латышских колониях в Витебском, Полоцком и Лепельском уездах упоминается в публикациях исследователей губернии начала XX в. (например, С. Дорошкевича, 1907 г.³⁵). И по сей день среди локальных топонимов Витебщины сохранились те, которые свидетельствуют об историческом влиянии латышей (Латыши, Латышовка и т.п.). Согласно статистическим данным 1920 г., в одном только Витебском уезде находилось 1046 латышских хозяйств, в структуре сельского населения латыши традиционно располагались на втором месте в числе других этносов уезда.

По сохранившимся сведениям, первая одноклассная школа для детей лютеран была открыта в Витебске в 1879 г. при евангелическо-лютеранской церкви. В 1881 г. школу посещало 57 учащихся. С 1882 г. дети латышей принимались в начальные училища региона для обучения их русскому языку. Важно, что на рубеже XIX–XX вв. большая работа по привлечению латышских детей в школы проводилась православным духовенством, в особенности в «курляндских уездах». Однако преподавание велось, как правило, на русском языке. На рубеже XIX–XX вв. исследователи Витебской губернии отмечали, что значительное количество латышских детей обучаются родной грамоте через своих матерей, а затем поступают в русские школы. Причем владение грамматикой латышского языка помогало им в овладении чтения и письма на русском языке. Согласно переписи 1897 г., наибольшая доля лиц, владеющих грамотой, в Витебской губернии была зафиксирована именно среди населения западных уездов (Двинского, Люцинского и Режицкого) и доходила до 52,61%. К началу 1920-х гг., как свидетельствует официальная советская пресса, грамотных среди взрослого латышского населения в губернии было около 98% («неграмотных среди них не более 1–2%»³⁶), в то же время в среднем по Витебской губернии владели грамотой 71,6% мужского и 36,8% женского населения в возрасте от 16 до 39 лет.

Как было сказано, национальная специфика региона учитывалась после событий 1917 г. Одним из отделов национальных меньшинств, созданных в 1919 г. при Витебском губернском отделе народного образования, был латышский. На 1 сентября 1922 г. в масштабах РСФСР для латышского населения всего было создано 120 школ I ступени, три школы II ступени, 10 детских домов и 7 детских садов. Были зарегистрированы 63 латышских клуба и об-

³⁵ Народное образование в Виленском учебном округе. – 1907. – № 2. – С. 63.

³⁶ Вестник народного образования. – 1921. – Май. – С. 32.

щества, 36 драматических кружков, 114 библиотек, 22 курса для взрослых, 86 читален, 21 просветительский кружок. «Латышские учреждения соцвосо [были] разбросаны по всем районам РСФСР»³⁷, вместе с тем в сравнительно небольшом регионе, которым являлась Витебская губерния, в этот период функционировали 33 латышских культурно-просветительских учреждения, в том числе 8 дошкольных, 9 школ I ступени, а также клубы, библиотеки, читальни, кружки и т.п.

К сожалению, до наших дней сохранилось не так много сведений о школах подобного типа указанного времени, располагавшихся на Витебщине. Нашему вниманию представились документы из фондов ГАВтО о существовании Первой латышской советской школы I ступени в д. Поташня Городокского уезда Витебской губернии³⁸. По имеющейся информации, народное училище для детей латышей в имении Поташня в 1912 г. было учреждено на средства Мартина и Августа Вендтов. В самом школьном помещении проводились лютеранские богослужения. В таком виде школа просуществовала до середины 1918 г., а затем была закрыта из-за недостатка средств на содержание.

Спустя полтора года в губернский отдел народного образования было подано ходатайство собрания граждан Вышедской волости Городокского уезда от 28 октября 1919 г. о восстановлении закрытой школы. Всего в волости имелось свыше 30 детей школьного возраста латышского населения. На собрании во вновь открываемую школу латышские родители записали 21 ребенка. Одновременно латыши ходатайствовали о возобновлении богослужений: «В продолжение последних лет в школе в свободное от школьных занятий время совершалось богослужение для латышского населения ...ввиду того, что в данное время других помещений для богослужения не имеется, постановили единогласно ходатайствовать перед отделом народного образования о допущении богослужения во вновь открываемой школе»³⁹.

На момент ходатайства здание школы представляло собой одноэтажную каменную застройку высотой 5,5 аршина. Здание было очень светлым, просторным, в нем располагались 3 классные комнаты, комната под общежитие, кухня и 2 комнаты для школьных работников. Латышская школа в таком виде просуществовала до 1936 г., а после на ее базе была открыта общеобразовательная школа. Впоследствии данное строение отводилось под административные нужды. Следует заметить, что оно практически в «первозданном» виде сохранилось после Великой Отечественной войны (рисунок 3) и функционировало вплоть до 2004 г., пока не обрушилась крыша. К сожалению, памятник архитектуры, за неимением статуса, по сей день не отреставрирован и почти разрушился.

³⁷ Просвещение национальных меньшинств // Народное просвещение. Ежемесячный журнал Наркомпроса. – 1923. – № 1. – С. 47.

³⁸ ГАВтО. – Ф. 939. Городокский уоно, г. Городок Витебской губернии. Оп. 1. Д. 90.

³⁹ Там же. Л. 2.



Рисунок 3 – Здание Поташенской школы Городокского района (примерно середина XX века. – Е.Б.)⁴⁰

Однако вернемся в исследуемый нами период. Витебский губернский отдел народного образования разрешил незамедлительно открыть латышскую школу первой ступени, пообещав в течение недели прислать столы и скамейки, классную доску, печать, тетради, а также сахар и чай для школьников. Но проведение богослужений в здании школы строго воспрещалось. Школьными работниками были назначены супруги Расса Петр Перович и Мария Петровна (по другим сведениям *Росс*). Занятия в школе начались 17 ноября 1919 года. К моменту открытия школы были записаны 29 учеников (Аболинь, Аустринь, Баудис, Бейдин, Иберзец, Круминь, Эглит и др.). Сохранилась фотография начала XX века, на которой было запечатлено несколько семей (Бейдин, Иберзец и Эглит) в Поташне. Вероятно, дети, которых мы видим на снимке, посещали указанную школу (рисунок 4).

К моменту учреждения школы супруги Расса были «в годах». Петру Петровичу (родился 28 февраля 1854 г.) было 65 лет, Марии Петровне (родилась 18 августа 1860 г.) – 59 лет. Из личного дела Расса Петра Петровича следовало, что он в 1877 г. успешно окончил Венденденскую семинарию и получил звание приходского учителя. В 1919 г. П. Расса с женой был направлен в Латышскую трудовую школу I ступени в имении Поташня Вышедской волости Городокского уезда. Избирательной комиссией Петр Петрович был избран школьным работником этой школы на 3 года (с 1 сентября 1920 г. до 1 сентября 1923 г.). Вместе с мужем школьным работником была назначена его супруга, которая вела ручные труды.

⁴⁰ Фото Дмитрия Ивченко [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.fotobel.by/vitebskaya-oblast/potashnya>. – Дата доступа: 12.11.2020.



Рисунок 4 – Семьи латышской диаспоры имения Поташня Городокского уезда начала XX в. (фотография предоставлена Шиманской Аксаной Александровной, Витебск)

Скудные сведения, хранящиеся в архиве, позволяют узнать, что у супругов Расса был сын, служивший в рядах Красной армии. Сам Петр Петрович в анкете о причинах своей работы в довольно почтенном возрасте сообщил: «Желаю продолжить педагогическую деятельность и дать латышскому народу образование»⁴¹. Однако супругам Расса довелось работать в школе совсем немного. 29 июня 1921 г. Расса увольняются со службы ввиду отъезда в Латвию как граждане латвийского подданства.

После отъезда супругов Расса в школу были назначены супруги Канавины Отто Андреевич и Анастасия Петровна. Однако вследствие нерегулярной выдачи заработной платы и продовольствия, по всей вероятности, Канавины пожелали уволиться. С 1924 г. в школе начала работать Милзда Ивановна Заломан. Можно только предполагать, что подобная кадровая текучесть не лучшим образом отражалась на организации учебного процесса.

Как мы неоднократно говорили, после 1917 г. перед советским государством остро встала проблема подготовки педагогических кадров. Располагавшаяся в г. Двинске Витебской губернии (современный Даугавпилс, Латвия) Двинская учительская семинария вместе с педагогическим штатом «была эвакуирована... в 1915 г. в г. Городок»⁴². Семинарию разместили в помещении Городокского мужского высшего начального училища. После 1917 г. семинарию было решено оставить в Городке, однако необходимо было решить вопрос о ее новом помещении.

⁴¹ ГАВтО. – Ф. 246. Витебский губоно. Оп. 2. Д. 705. Л. 5.

⁴² РГИА. – Ф. 733. Департамент народного просвещения. Оп. 205. Д. 3790. Л.23.

К сожалению, после 1917 г. часть преподавателей семинарии была подвергнута гонениям и оказалась в тюрьме. Как свидетельствуют архивные документы от 15 ноября 1918 г., «перед Витебским губернским отделом народного просвещения неоднократно уже возбуждались ходатайства об освобождении из тюремного заключения преподавателей эвакуированной в г. Городок Двинской учительской семинарии». В частности, упоминалось о некоем Шестове, который, как значилось в документе, «еще при старом режиме был одним из передовых преподавателей и активным участником Первого учительского съезда»⁴³. Коллегия губотдела народного просвещения настоятельно просила ЧК о его освобождении. Можно предположить, что Шестов был освобожден, поскольку человек с такой фамилией в декабре 1919 г. заведовал курсами по подготовке учителей для школ I ступени. К слову, в октябре 1919 г. упомянутая нами семинария, разместившаяся в Городке, была реорганизована в трехлетние педагогические курсы, на которых готовили, в том числе, учителей для латышских школ. Весной 1920 г. на их базе создаются годичные курсы, а осенью того же года курсы реорганизуются в педтехникум, который в конце 1923 года был закрыт по причине недостатка финансирования.

Известно, что во время Первой мировой войны в Витебскую губернию вместе с педагогическим персоналом были также эвакуированы Второе и Третье Двинские высшие начальные училища, а также Прельское начальное и Дагденское высшее начальное училища Двинского уезда. На повестке заседания Витебского губернского отдела народного образования от 4 августа 1918 г. рассматривались вопросы об их реэвакуации. Было решено ходатайствовать о переводе этих заведений в Витебский, Городокский и Невельский уезды, предоставить для них помещения. Дагденское высшее начальное училище перевели в местечко Езерище Городокского уезда Руднянской волости. Вместе с этим Городокскому уездному казначейству на вновь открываемое в Руднянской волости высшее начальное училище был перечислен кредит, предполагавший, в том числе, расходы на содержание эвакуированного педагогического персонала. Однако на базе эвакуированного училища в 1918 г. была открыта Езерищанская советская трудовая школа II ступени. Школы II ступени считались школами повышенного уровня, следовательно, для работы в них необходимо было иметь более подготовленный персонал, который по своему образовательному цензу вполне соответствовал педагогической подготовке работников высших начальных училищ (до 1917 г.). Известно, что часть эвакуированного персонала позже вернулась в Латвию. Однако отдельные из педагогов оставались на территории советской Витебщины. Среди них могли быть работники вновь открытой школы II ступени в Езерище М.И. Белоусов, М.А. Белоусова, Н.Л. Голымов, О.И. Цветович, И.Н. Глусевич и др.⁴⁴

⁴³ ГАВтО. – Ф. 246. Витебский губоно. Оп. 5. Д. 1. Л. 99об.

⁴⁴ ГАВтО. – Ф. 939. Городокский уоно, г. Городок Витебской губернии. Оп. 1. Д. 28. 48об.

Езерищанская советская трудовая школа II ступени была «интернациональной» и располагалась в реквизированной чайной, ранее принадлежавшей гражданину Фиске Пайкину. 15 сентября 1920 г. при школе открываются вечерние курсы для взрослых.

Имеющиеся учебные заведения, включая эвакуированные из латышских уездов Витебской губернии, не могли восполнить дефицит педагогических кадров для латышских школ. Следовательно, потребности латышского населения в образовании удовлетворялись не в полной мере. Так, намерение открыть в 1918 г. в фольварке Пыжино Городокского уезда латышскую школу не было осуществлено. В качестве формальных причин, препятствующих ее открытию, были перечислены несвоевременная подготовка протоколов собраний латышей, сведений о детях школьного возраста и помещении, предоставляемом под школу. Однако, судя по всему, основной проблемой все же была острая нехватка педагогических кадров. По причине неукомплектования педагогического штата позже, в 1926 г., безуспешной оказалась попытка открытия латышской школы в Александровском сельсовете Городокского района.

Следует подчеркнуть, что в первые послереволюционные годы советская власть активно проводила политику содействия национальным меньшинствам. В структуру Витебского губисполкома входил латышский подотдел, который в 1921 г. организовал две конференции для латышских рабочих и крестьян. Латсекция губоно в 1922–1923 гг. оказывала содействие в организации национальных школ, пополнении учебно-методической и материально-хозяйственной базы, а также подготовке педагогических кадров из числа латышской молодежи. В общегосударственном масштабе РСФСР в Москве было организовано кооперативное издательство «Стрельнэкс», а затем – «Прометей», которые издавали научную и художественную литературу на латышском языке. Педагогическую подготовку работников просвещения осуществлял 3-й Московский практический институт народного образования. Однако в 1922 г. по причине кризиса экономического характера и отсутствия должного финансирования, о которых мы неоднократно упоминали, *«курсы по подготовке и переподготовке персонала всюду без исключения прекратили функционирование ...институты практикантов почти были все ликвидированы»*⁴⁵. Решением заседания президиума Витебского губисполкома от 1 ноября 1923 г. ликвидировался подотдел национальных меньшинств. Вместе с тем учреждалась должность инспектора по национальным делам.

Так или иначе к марту 1924 г. на Витебщине существовало 12 латышских школ, включая школу-интернат II ступени, находящуюся в Витебске, и Лошневскую школу II ступени в Витебском уезде, где также планировалась организация воскресной школы для подростков и взрослых. Во всех

⁴⁵ Просвещение национальных меньшинств // Народное просвещение. Ежемесячный журнал Наркомпроса. – 1923. – № 1. – С. 47.

школах региона обучалось более 500 латышских детей. Кроме этого, было запланировано открытие еще 6 школ, рассчитанных на обучение 191 учащегося (таблица 3). Три из них готовились к открытию в Велиже, однако, как известно, после упразднения Витебской губернии и присоединения ее к БССР Велиж оставался в составе РСФСР.

Таблица 3 – Сведения о латышских школах Витебской губернии за октябрь 1923 – март 1924 года (до укрупнения БССР)

Населенные пункты (уезды)	Количество школ	Количество учащихся/ педагогов	Планировалось открытие		
			Населенные пункты	Количество школ	Количество учащихся/ педагогов
Витебск	1 школа I ступени; 1 школа-интернат II ступени	45/2 нет сведений	Витебск	1	31/4
Витебский уезд	6 школ I ступени 1 школа II ступени	340/11 1/38	Витебский уезд	–	–
Бочейковский уезд	1	55/2	Бочейковский уезд	–	–
Оршанский уезд	1	26/2	Оршанский уезд	–	–
Полоцкий уезд	1	32/1	Полоцкий уезд	2	60/2
Велиж	–	–	Велиж	3	100/4
ИТОГО	10 школ I ступени; 2 школы II ступени	498/17 1/38	ВСЕГО планировалось к открытию	6	191/10

В задачи латсекции в марте 1924 г. входило следующее: комплектование и перегруппировка школьных работников для латышских школ губернии; снабжение школ учебниками и учебными пособиями; окончание кампании по заключению договоров с населением о хозяйственном и материальном обеспечении школ; продолжение ремонта школьных помещений и школьного инвентаря.

Весомое место занимала политическая и культурно-массовая работа среди латышского населения. К началу 1924 г. в уездах региона было 8 библиотек и 14 культурно-просветительских кружков, из них в Витебском уезде – 10, Полоцком – 2, Бочейковском – 1, Велижском – 1. При упомянутой выше Потапненской школе также действовала библиотека и была организована драматическая секция, в составе которой числилось 20 человек. В Полоцке и Витебске работали латвийские клубы. В губерн-

ском городе при клубе «Коммунист» были созданы драматическая, естественнонаучная и обществоведческая секции. В деятельность культурно-просветительских учреждений были вовлечены 570 латышей. В указанном году планировалось также «выяснить совместно с латбюро губкома степень возможности и необходимости организации латсектора при Губсовпартшколе (*действовала в Витебске. – Е.Б.*), а также найти подходящее помещение для латклуба [в Витебске], принять меры и оживить работу в нем»⁴⁶.

После укрупнения БССР в 1924 г. работа по организации и обслуживанию национальных меньшинств возлагалась на исполнительные органы КП(б)Б. Были введены специальные должности по работе с национальными меньшинствами (инспекторы, райуполномоченные и т.п.). Положительным моментом после присоединения Витебских земель к БССР явился относительный рост ассигнований на нужды народного образования. Кроме этого, как считает отечественный историк В. Ширма⁴⁷, политика белорусизации способствовала дальнейшему развитию национальных школ. Как пишет исследователь, после укрупнения БССР в 1924 г. в одном только Витебском округе, исключая Лепельский, Оршанский и Полоцкий, действовало 7 латышских школ, где обучалось 367 детей, а также 1 детский дом, 1 клуб, 20 культурно-просветительских кружков и 8 библиотек.

К 1925 г. около 70% латышских школ были четырехлетними однокомплектными. Единственной белорусской школой для латышского населения с повышенной программой обучения являлась Лашневская семилетка Высочанского района Витебского округа. В школе действовало детское самоуправление, драматический, художественный и обществоведческий кружки, был организован кооператив, ячейка «Юных друзей МОПРа и Доброхима», выпускалась стенгазета, был организован красный уголок. При школе непродолжительное время функционировало «делегатское собрание крестьянок-латышек»⁴⁸, которое проводило политико-разъяснительную работу среди женщин.

К сожалению, в обозначенные годы основной проблемой латышских школ были недостатки в учебно-методическом обеспечении. В небольшом количестве были представлены латышские учебники. Но и те, которыми пользовались дети, были напечатаны по правилам устаревшей орфографии и не соответствовали новым методам преподавания. Ввиду этого большинство предметов преподавалось на русском языке. Данная проблема не была

⁴⁶ ГАВтО. – Ф. 246. Витебский губоно. Оп. 1. Д. 84. Л. 30–31.

⁴⁷ Ширма, В. Из истории развития школьного образования латышского населения на Витебщине в 1918–1930 гг. / В. Ширма // Беларусь і Латвія: адміністрацыйнае, сацыяльна-эканамічнае і культурнае ўзаемадзеянне ў Дзвінскім рэгіёне: матэрыялы міжнар. навук. канф. “Разам на працягу стагоддзяў (бел.-лат. ўзаемадчынненні ў Дзвінскім рэгіёне)”, Віцебск, 14–15 ліст. 2006 г. / пад рэд. Л. Хмяльніцкай. – Мінск, 2006. – С. 115.

⁴⁸ Бувеч, Т. Жизнь латышской колонии в 1926 г. глазами партийного инструктора (на примере Высочанского района Витебского округа) / Т. Бувеч // Латыши и белорусы: вместе сквозь века (ежегодник). – 2018. – С. 54–67.

решена вплоть до конца 1920-х годов. Однако в 1930-е годы начался новый виток в истории развития отечественного образования, что выходит за рамки поставленного вопроса в нашем исследовании.

История польских культурно-просветительских учреждений. Как показала статистика начала 1920-х годов, одним из наиболее «интернациональных» уездов Витебской губернии был Витебский. В нем проживали белорусы, русские, евреи, латыши и поляки. Польское население в небольшом количестве было практически повсеместно представлено в регионе, однако на территории упомянутого уезда находилось не менее 367 польских хозяйств.

В 1919 г. при Витебском губоно была основана польская секция. В ее задачи входила культурно-просветительская и политическая работа среди масс пролетариата польской национальности, а также борьба с клерикализмом. Секция способствовала открытию польских детских садов, школ, детских домов, школ первоначальной грамоты для взрослого населения (пунктов ликбеза) и др. Так, на начало 1921 г. секция курировала работу 71 культурно-просветительского учреждения для поляков. Например, в Витебске действовали польские школа для военнопленных, детский сад и детский дом. Польские школы были открыты в Витебском, Оршанском, Полоцком, Сенненском и Лепельском уездах. Всего по Витебской губернии в этом году было зарегистрировано 16 польских школ I степени.

Вопреки ожиданиям на начало 1920-х годов польские культурно-просветительские учреждения пребывали в состоянии кризиса. Отсутствие финансовых поступлений привело к сокращению штатов при уездных отделах народного образования. Польские школы закрывались. Администрацией польсекции отмечался ряд недостатков деятельности. Так, тов. Пшетинский, заведующий польской секцией при Полоцком отделе народного образования, в апреле 1923 г. писал, что секция лишена связи с деревенскими школами за неимением средств на транспортные расходы.

Нередко возникали внутриаппаративные конфликты, что далеко не лучшим образом влияло на постановку школьного дела. Упомянутый выше Пшетинский в 1923 г. вынужден был уволиться, поскольку заведующий Полоцким отделом народного образования тов. Котов «игнорировал решение проблем польсекции»⁴⁹. Недостаток материально-финансовых средств вынуждал снять часть польских школ с государственного снабжения, вследствие чего обучение в них становилось платным. По этой причине дети прекращали посещать школы, что произошло в 2-х школах Полоцкого уезда (ранее в уезде было зарегистрировано 11 польских школ).

В 1920-е годы школы для польского населения испытывали дефицит в учебно-методических средствах. Польские буквари и учебные пособия

⁴⁹ Бусел-Кучинская, Е.Н. Польские культурно-просветительские учреждения в народном образовании Витебщины в первое десятилетие советской власти / Е.Н. Бусел-Кучинская // Весн. Віцеб. дзярж. ун-та. – 2019. – № 4(105). – С. 98.

в небольшом количестве присылались из Москвы и Киева. Так, на 30 учеников Губинской школы Лепельского уезда было выдано лишь 9 букварей и 11 сборников арифметических задач, написанных на польском языке, 3 букваря и 3 сборника – на русском языке. В связи с этим нередко были отказы в обучении, а среди учащихся польских школ – второгодники.

Помимо введения платы за обучение, в польских школах отмечались и другие нарушения, противоречащие декрету «О единой трудовой школе». Более 90% польских школ в регионе были однокомплектными трехгодичными и по своей структуре скорее соответствовали первой ступени дореволюционного народного училища. Несколько примитивно выглядела учебно-методическая часть. Вышеупомянутая Губинская школа имела 3 отделения и давала по 4 урока 6 дней в неделю. В первом отделении дети изучали простые арифметические действия, учились писать и читать. Учащиеся второго отделения, продолжив списывание русских и польских текстов, учили стихи, писали диктанты, читали польскую и русскую литературу, выполняли письменные упражнения и т.п. И лишь в третьем отделении ко всему перечисленному добавлялись краткие сведения из географии. Проверяющие констатировали, что знания учеников в таких школах были довольно слабыми.

Следует заметить, что уже во второй половине 1923 г. предпринимались действенные меры для того, чтобы улучшить положение польских школ и повысить эффективность учебно-воспитательного процесса. Должные успехи отмечались в докладе, подготовленном заведующим польбюро губоно. Была улучшена связь между губернским и уездными отделами в вопросах обеспечения польских школ. Решился вопрос дополнительного открытия польских секций в уездах, где присутствовал высокий процент польского населения (например, Оршанском, Бочейковском, Полоцком). Планировались восстановление ранее закрытых школ и открытие новых. В местечке Барань Оршанского уезда при «интернациональной» школе завода «Красный Октябрь» был создан польский комплект для детей «заводчан», в котором в упомянутом году обучались 64 учащихся. Для неграмотных взрослых поляков организовали вечерние курсы, на которые записались 24 человека. Учебные заведения для польских детей дополнительно снабжались учебниками и пособиями. Осенью 1923 г. при Клебанской польской школе в Оршанском уезде были открыты не только вечерние курсы для неграмотных и малограмотных взрослых, но и мастерская для обучения польских детей портному ремеслу. Дефицит педагогических кадров восполнялся путем перевода учителей польского происхождения из «интернациональных» школ в национальные.

Рассматривались вопросы разработки новой сети польских школ по губернии. Например, в Бочейковском (до 1923 г. – Лепельском) уезде было запланировано исследование по выявлению точного числа польских детей, а также населенных пунктов, где действовали нелегальные польские школы. Обозначались местности, в которых необходимо было организовать

деятельность польских учреждений для взрослых (курсов и ликпунктов, клубов, библиотек, читален и т.п.). К концу 1923 г. на Витебщине существовало 37 польских школ, которые посещало 1936 учащихся. В следующем году планировалась организация еще 10 школ (таблица 4).

Таблица 4 – Сведения о польских школах Витебской губернии 1923 – начала 1924 года

Населенный пункт/уезды	Школы I ступени	Число учащихся	Школы II ступени	Число учащихся	Проектируемые школы
г. Витебск	1	296	1	80	–
Витебский	8	350	–	–	–
Полоцкий	12	720	–	–	4
Бочейковский	3	110	–	–	5
Оршанский	12	460	–	–	–
Себежский	–	–	–	–	1
ИТОГО	36	1936	1	80	10

На 1 октября 1923 г. группу польских культурно-просветительских учреждений также составляли 3 детских дома, 5 библиотек и вечерние курсы для взрослых. Последние, открывшиеся осенью 1923 г., располагались в губернском городе на базе Польского клуба. Заведующий курсами Ян Ромуальдович Левандовский после 1924 г. станет инспектором польской культуры Витебского окружного отдела народного образования. В 1923 г. 5 учителей-поляков преподавали польский и русский языки, природоведение, арифметику, географию и обществоведение. Учебный процесс был организован исключительно на польском языке. В том же году на курсы были записаны 29 мужчин и 11 женщин старше 17 лет.

Нами обнаружены фрагментарные сведения о трудовой колонии для польских детей, располагавшейся в селе Михайлово Лепельского (позже Бочейковского) уезда. Первое упоминание о колонии датируется декабрем 1922 г. В документе подробно описывался «мертвый» и «живой» инвентарь (плуг, борона, косы, утюги, сковороды, ухваты, кухонная утварь и т.п., а также лошадь, 3 коровы, 5 овец, 5 свиней, куры, утки, кролики и др. животные), посредством которого осуществлялось трудовое воспитание «колонистов». В первом квартале 1923 г. «вновь назначенным заведующим» (фамилию в документе не удалось разобрать) на его собственные средства «первым делом выведена нечистота и среди детей вылечена чесотка»⁵⁰, а затем открыты столярно-плотницкие мастерские. В отчете заведующего говорилось об улучшении условий работы в колонии, обеспеченности ее дровами и керосином, а также надлежащей организации идейно-политической работы с деть-

⁵⁰ Бусел-Кучинская, Е.Н. Польские культурно-просветительские учреждения в народном образовании Витебщины в первое десятилетие советской власти / Е.Н. Бусел-Кучинская // Весн. Віцеб. дзярж. ун-та. – 2019. – № 4(105). – С. 99.

ми. Впоследствии планировалось построить новое помещение колонии, для чего готовилось соответствующее ходатайство.

Особенное внимание отводилось вопросам идейно-разъяснительной работы среди польского населения. К персоналу польских школ и прочих культурно-просветительских учреждений предъявлялись требования быть «идейно убежденными» и способными воплощать в жизнь принципы новой трудовой школы. От педагогической деятельности отстранялись учителя, воспитывавшие детей в духе национализма и клерикализма. При школах I ступени в сельской местности намечались пункты ликвидации безграмотности для взрослых. Идейно-политическая работа на селе, по большей части, сводилась к борьбе с религиозными и национально-шовинистскими проявлениями. В целях искоренения клерикализма и польского национализма для крестьян в 1923 г. было прочитано около 50 лекций и докладов. Если верить документу⁵¹, такой работой было охвачено около 10000 лиц польского происхождения. В честь 6-й годовщины Великого Октября заведующий польсекцией Оршанского отдела народного образования был командирован в Толочинскую и Кохановскую волости. В Толочине, Лешёве и Клебанах были организованы встречи с поляками и зачитаны доклады о значении Октябрьской революции для национальных меньшинств. Идейно-разъяснительным задачам посвящались тематические спектакли «Победило» на русском и «Социалисты» и польском языках, организованные в польских школах Оршанского уезда. На общегубернском уровне к концу 1923 г. планировалось усиление борьбы с безграмотностью среди взрослых поляков, а в воскресные дни во всех польских школах – чтение вслух советских газет. В обязанность польским учреждениям вводилась подписка на советский журнал на польском языке «Звезда молодежи», а также организация при школах и коммунах детских кружков.

Исходя из отчетов, хранящихся в ГАВТО, можно сделать выводы, что 1924 г. для польских культурно-просветительских учреждений начался довольно успешно. Польское население в основном с «сочувствием» отнеслось к деятельности новых школ и оказывало определенную помощь педагогическим работникам. Повсеместно культурно-просветительские учреждения абонировали не только журнал «Звезда молодежи», но и другие советские польскоязычные издания («Молот», «Серп», «Коммунистическая трибуна» и т.п.). Зимой 1924 г. в школах Толочинской, Кохановской и Баранской волостей функционировали кружки изучения польского языка и политграмоты. На базе Ломачинской школы открылась вечерняя школа, на которую были записаны 34 малограмотных взрослых. Подобное учреждение было организовано и на базе Турьевской школы, его посещало 24 взрослых. В уездах для польского населения традиционной становилась организация разъяснительных бесед на актуальную тематику («Вопросы международного положения»),

⁵¹ ГАВТО. – Ф. 246. Оп. 1. Д. 84. Л. 46.

«Об укрупнении Белоруссии», «О событиях в Германии» и т.п.). Однако в проведении образовательной политики случались и промахи. Так, на станции Орша на собрании трудящихся польского происхождения обсуждался вопрос открытия национальной вечерней школы. Однако школа не была открыта, поскольку сами рабочие не были в этом заинтересованы.

После упразднения Витебской губернии в 1924 г. в связи с укрупнением БССР государство активно претворяло в практику школьной жизни политику белорусизации. Практически во всех школах для национальных меньшинств были организованы кружки по изучению белорусского языка. Тем не менее оставался нерешенным ряд вопросов в организации польских учреждений образования и культуры. Не была приведена в надлежащее состояние материально-хозяйственная база. Арендуемые помещения, в которых располагались польские школы, не соответствовали требуемым санитарно-гигиеническим нормам. Неудовлетворенными оставались отдельные ходатайства польских сельчан. Так, польское население Сенненского района хлопотало о расширении помещения Дубниковской школы, единственной польской в районе. Школа размещалась в строении, рассчитанном не более чем на 30 учащихся. Однако в Сенненском районе проживало около 160 польских детей школьного возраста, 70 из которых – в пределах радиуса Дубниковской школы. По этой причине большинство из них ходило в белорусские школы и «подпольно» изучали польский язык. Вопреки ходатайствам крестьян Высочанского района не открылась школа в имении Ксендзово, в то время как на территории сельсовета проживало довольно значительное количество поляков, при этом полностью отсутствовали польские культурно-просветительские учреждения. Вступивший в должность инспектора польской культуры Ян Левандовский в записке «О состоянии культпросветработы среди польского населения Высочанского района 1926 г.» докладывал: «Культработа среди польского населения концентрируется, главным образом, только в 3 польских школах Высочанского района: в Троповской Королевского, Шапуровской школе Осинковского, Буболевской школе Крынковского сельского советов»⁵². Но по причинам несвоевременного составления договоров аренды Шапуровская и Буболевская школы были открыты значительно позже установленного срока. До конца 1925 г. польские школы Высочанского района не были должным образом укомплектованы учебно-методическим материалом. Те или другие недостатки отмечались повсеместно. Как следствие, 1925–1926 учебный год нельзя было назвать в полной мере успешным.

Несмотря на имеющиеся трудности, содержание педагогического процесса в польских школах совершенствовалось. Должное внимание отводилось физическому и нравственному воспитанию и самовоспитанию

⁵² Бусел-Кучинская, Е.Н. Польские культурно-просветительские учреждения в народном образовании Витебщины в первое десятилетие советской власти / Е.Н. Бусел-Кучинская // Весн. Віцеб. дзярж. ун-та. – 2019. – № 4(105). – С. 100.

школьников. Обязательными становились уроки физкультуры, развивалась художественная самодеятельность. Организация библиотек-передвижек помогала решить вопросы книгообеспечения в сельской местности. После 1924 г. при «интернациональных» школах I и II ступеней вводилось преподавание польского языка от 2 до 6 уроков в неделю. Открывались белорусско-польские комплекты. Например, в 1927 г. однокомплектная смешанная школа открылась в д. Шнитки Осиновского сельского совета Высочанского района. Во всех школах национальных меньшинств вводился так называемый «комплексный метод преподавания».

Решались вопросы кадрового обеспечения польских школ. Польбюро провело кампанию по вербовке польской молодежи в центральные вузы и педтехникумы, а также во вновь открытый в 1923 г. Петроградский польский рабфак. В целях совершенствования школьной практики в округах и районах организовывались конференции польских учителей, а во время школьных каникул открывались педагогические курсы. 25 ноября 1926 г. было отмечено первым заседанием реорганизованного окружного польбюро, на котором выработали план работы на 1926–1927 учебный год, а также приняли инструкцию о порядке самоподготовки педагогических работников. К слову, централизованную переподготовку польские преподаватели проходили в Минске. Исходя из сведений за 1926 г., переподготовка в зависимости от формы в столице БССР длилась от 6 недель до 2-х лет.

В 1920-е гг. своеобразным центром польской культуры на Витебской земле являлся упомянутый выше Польский клуб. В 1926 г. заведовала клубом 19-летняя Мария Борейша. На базе клуба в Витебске по адресу ул. Воззальная, 39 размещались библиотека, читальня, вечерние курсы для взрослых и школа-семилетка. Именно клуб предоставлял помещения для окружных и районных совещаний и конференций работников польской культуры и просвещения. Например, 26–30 августа 1926 г. на базе клуба состоялась окружная конференция для преподавателей польских школ Сенненского, Чашникского, Высочанского, Суражского, Лиозненского, Кузнецовского и Витебского районов. Летом 1926 г. при польской семилетке было решено разместить школьный интернат.

В этом году при клубе состояло 192 члена. Для них было организовано 6 кружков: драматический, хоровой, корреспондентский, литературный, политический и шахматный. С 10 октября 1926 г. работал кружок политграмоты, который, судя по всему, готовил своих членов к поступлению в партийную школу. Содержание остальных кружков предполагало написание лекций и докладов (литературный), постижение азов нотной грамоты (хоровой), подготовку к спектаклям и театральным постановкам (драматический), разработку материалов для стенгазеты («рабкоровский»), теорию кройки детского белья (рукодельный). Руководили кружками сами члены клуба, не имевшие специальной подготовки. Педагоги польской школы

были задействованы только в организации драматического кружка и кружка по рукоделию.

46-летний Стефаний Гофман заведовал библиотекой, которая 6 дней в неделю обслуживала читателей, единственным выходным был понедельник. Пользование библиотекой предполагало членские взносы, которые для взрослых составляли 10 копеек, для детей – 5. Библиотечный фонд состоял из книг на политическую тематику (462 единицы), по природоведению (300 экземпляров), чистописанию либо красноречию («чырвонаму пісьменству» – 2770 единиц), математике и физике (356 экземпляров), а также антирелигиозной литературы (40 единиц) и др. По своему языковому наполнению библиотека была «интернациональной», вся литература была представлена не только на польском, но и русском, белорусском и еврейском (идише) языках. За третий квартал 1926 г. в библиотеке числилось 284 читательницы и 171 читатель. В указанном году в клубе выписывалось 13 газет на польском, белорусском и русском языках, а также 8 журналов на русском языке. Следует заметить, что представленные нашему вниманию архивные материалы второй половины 1920-х годов о деятельности польских организаций написаны преимущественно на белорусском языке, что свидетельствует об активной практике его использования и о действенности политики белорусизации.

Клуб активно проводил партийную политику и вел агитационно-пропагандистскую работу среди польского населения. В 1926 г. в русле идейно-политического и санитарного просвещения было поставлено 9 спектаклей, прочитано 8 докладов и лекций. Усилиями клуба периодически раз в месяц выпускались стенгазеты. При клубе действовали пионерский и ленинский уголки. Ко Дню 10-й годовщины Октябрьской революции в Польском клубе была разработана насыщенная мероприятиями программа, включавшая разъяснительные беседы с польскими трудящимися, детские утренники, праздничные вечера для семей членов Польского клуба, банкеты для молодежи, концерты и спектакли. Там же прошло торжественное посвящение подростков в пионеры.

Заключение. Строительство новой трудовой школы на Витебщине 1917–1920-х годов осуществлялось на основании советских директивных документов («О единой трудовой школе РСФСР», «О ликвидации безграмотности в СССР», «О школах национальных меньшинств» и др.). В качестве базовых направлений развития народного образования были избраны:

- унификация основного звена (провозглашение единой трудовой школы с двумя ступенями);
- развитие дошкольного звена;
- организация практической воспитательной работы с беспризорниками и «дефективными» детьми в русле социального воспитания;
- борьба с безграмотностью взрослых;

– содействие образованию национальных меньшинств и обучение их на родном языке.

Сеть учреждений для содержания и воспитания детей от рождения и до трехлетнего возраста изначально входила в ведомство Народного комиссариата государственного призрения (1917), социального обеспечения (1918), а впоследствии – здравоохранения РСФСР (1921). Сюда включались дома младенца, дома ребенка, ясли, полевые ясли и т.п. При Народном комиссариате просвещения (1918) были созданы специальные отделы дошкольного воспитания, которые курировали работу учреждений для детей дошкольного возраста от 3-х до 6–8 лет (детских садов, очагов, приютов, площадок, детских домов дошкольного типа и т.п.).

Советскими властями был организован ряд мер по решению кадровых вопросов учреждений социального призрения и дошкольного воспитания. На базе организаций ведомства здравоохранения РСФСР учреждались краткосрочные курсы, готовившие персонал среднего звена для работы с детьми младенческого и раннего возраста. На примере Витебской губернии нами рассматривались курсы сестер по уходу за детьми, сестер-воспитательниц, патронажных сестер, а также курсы по подготовке персонала по организации полевых яслей. Длительность обучения на курсах составляла от 6 недель до 6 месяцев. Подготовка кадров для работы с детьми дошкольного возраста в регионе осуществлялась на базе постоянных педагогических (длительность – от 10 до 12 месяцев), а впоследствии – временных краткосрочных (длительность – от 1,5 до 3-х месяцев) курсов. В целях профессиональной самоподготовки педагогических работников учреждались кружки по дошкольному воспитанию, созывались съезды и конференции.

В 1920-е годы на Витебщине в русле социального воспитания развернулась работа с беспризорниками и «дефективными» детьми. Был открыт ряд «интернациональных» и национальных детских домов, приютов, коммун, домов юношества и т.п. Их деятельность регламентировалась циркулярами Наркомпроса РСФСР. Внимание было обращено на нравственно и физически «дефективных» детей. Для них также были подготовлены к открытию соответствующие учреждения (школы для «отсталых» детей, глухонемых, колония для несовершеннолетних правонарушителей и т.п.).

После 1917 г. встала задача преодоления безграмотности взрослого населения. На Витебщине повсеместно учреждались ликпункты, деятельность которых регламентировалась декретом «О ликвидации безграмотности среди населения РСФСР» (1919). Однако в последующем, по тем или другим причинам, советская власть была вынуждена снизить темпы кампании и изменить тактику: обновить систему поощрительных мероприятий и взысканий, расширить сеть идейно-просветительских учреждений для взрослых. Ответственность за проведение второй ликвидационной кампании (после 1922 г.) в основном возлагалась на профсоюзные организации,

а также вводилась в задачи деятельности учреждений культуры и просвещения (клубов, кружков, курсов, читален, библиотек, секций и т.п.).

В 20-е годы XX в. была создана достаточно разветвленная система учреждений просвещения и социального воспитания для представителей национальных меньшинств (евреев, латышей и поляков), входивших в поле зрения соответствующих национальных секций, организованных при отделах народного образования. В составе национальных культурно-просветительских учреждений Витебщины были школы и детские сады, пункты ликбеза и курсы для взрослых, детские дома и колонии, библиотеки, клубы, избы-читальни и т.п. Проводилась довольно масштабная просветительская, а также идейно-разъяснительная работа с населением. Во второй половине 1920-х годов наравне с русским, а также языками национальных меньшинств, в учреждения образования вводился белорусский язык, что сыграло, несомненно, положительную роль и подготовило основу для развития школьной практики последующего периода.

Но строительство новой советской школы на Витебщине осуществлялось в непростых условиях, что было характерно для 1920-х годов в целом. Вопреки положительным начинаниям остро вставали проблемы материально-технического, учебно-методического и кадрового наполнения учебно-воспитательного процесса, полностью решить которые в силу тех или других факторов в обозначенные годы не представлялось возможным.

Список использованных источников:

1. Белова, Н.А. Заработная плата советских учителей в 1920–1960-е гг. / Н.А. Белова // Ярославский педагогический вестник. – 2011. – № 1. – С. 36–38.
2. Бувич, Т. Жизнь латышской колонии в 1926 г. глазами партийного инструктора (на примере Высочанского района Витебского округа) / Т. Бувич // Латыши и белорусы: вместе сквозь века (ежегодник). – 2018. – С. 54–67.
3. Вестник народного образования. – 1921. – Май.
4. Декрет (Положение) Всероссийского Центрального Исполнительного Комитета Советов «О единой трудовой школе Российской Социалистической Федеративной Советской Республики» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://istmat.info/node/31601>. – Дата доступа: 31.05.2020.
5. Дорофеев, А. Латыши на Городокщине / А. Дорофеев // Беларусь і Латвія: адміністрацыйнае, сацыяльна-эканамічнае і культурнае ўзаемадзеянне ў Дзвінскім рэгіёне: матэрыялы міжнар. навук. канф. “Разам на працягу стагоддзяў (бел.-лат. узаемадэчасны ў Дзвінскім рэгіёне)”, Віцебск, 14–15 ліст. 2006 г. / пад рэд. Л. Хмяльніцкай. – Мінск, 2006. – С. 84–101.
6. Дорошкевич, С. Один день в сельской школе / С. Дорошкевич // Народное образование в Виленском учебном округе. – 1907. – № 2. – С. 68.
7. Ивченко, Д. Фотоэнциклопедия Беларуси [Электронный ресурс] / Д. Ивченко. – Режим доступа: <http://www.fotobel.by/vitebskaya-oblast/potashnya>. – Дата доступа: 12.11.2020.
8. Курисите, Я. Латышский локус в Беларуси (Витебская область) / Я. Курисите // Латыши и белорусы: вместе сквозь века (ежегодник). – 2017. – С. 95–110.
9. Мартинович, С. Что было раньше на месте зоопарка в Витебске [Электронный ресурс] / С. Мартинович. – Режим доступа: <https://vkurier.info/chto-bylo-ranshe-na-meste-zooparka-v-vitebske-kultovoe-mesto-nashego-goroda/>. – Дата доступа: 12.11.2020.

10. Народное просвещение. Еженедельник Народного комиссариата по просвещению. – 1921. – 20 февр.
11. Первый всероссийский съезд по дошкольному воспитанию: доклады, протоколы, резолюции. – М.: Государственное издательство, 1921. – [224] с.
12. Подлипский, А.М. Евреи в Витебске: в 2 т. / А.М. Подлипский. – Витебск: УПП «Витебская областная типография», 2004.
13. Просвещение национальных меньшинств // Народное просвещение. Ежемесячный журнал Наркомпроса. – 1923. – № 1. – С. 46–48.
14. Ходоровский, И. На фронте просвещения. Статьи и речи / И. Ходоровский. – М.–Л.: Гос. изд-во, 1926. – 176 с.
15. Ширма, В. Из истории развития школьного образования латышского населения на Витебщине в 1918–1930 гг. / В. Ширма // Беларусь і Латвія: адміністрацыйнае, сацыяльна-эканамічнае і культурнае ўзаемадзеянне ў Дзвінскім рэгіёне: матэрыялы міжнар. навук. канф. “Разам на працягу стагоддзяў (бел.-лат. узаемадачынненні ў Дзвінскім рэгіёне)”, Віцебск, 14–15 ліст. 2006 г. / пад рэд. Л. Хмяльніцкай. – Мінск, 2006. – С. 112–117.

АРХИВЫ

Государственный архив Витебской области (далее ГАВтО):

1. ГАВтО. – Ф. 41. Витебский губернский совет профессиональных союзов (Витгубпрофсовет) Всероссийского центрального совета профессиональных союзов, г. Витебск Витебской губернии. Оп. 1. Д. 328, 385, 379–483.
2. ГАВтО. – Ф. 64. Отдел народного здравоохранения исполнительного комитета Витебского губернского Совета рабочих, крестьянских и красноармейских депутатов (Витебский губздравотдел). Оп. 1. Д. 236, 413, 418, 419, 420, 573, 744.
3. ГАВтО. – Ф. 83. Руднянский волостной Совет рабочих, крестьянских и красноармейских депутатов и его исполнительный комитет (Руднянский волисполком), д. Рудня Городокского (с 15.02.1923 – Невельского) уезда Витебской губернии (с 10.03.1924 – БССР). Оп. 1. Д. 4, 24, 26.
4. ГАВтО. – Ф. 170. Витебский окружной инспекториат народного образования, г. Витебск. Оп. 1. Д. 42, 306, 307, 357, 418, 422.
5. ГАВтО. – Ф. 221. Отдел народного образования исполнительного комитета Витебского уездного Совета рабочих, крестьянских и красноармейских депутатов (Витебский уоно), г. Витебск Витебской губернии РСФСР. Оп. 1. Д. 4, 21, 32, 33, 35, 40, 53, 116, 120, 124, 127, 222.
6. ГАВтО. – Ф. 246. Отдел народного образования исполнительного комитета Витебского губернского Совета рабочих, крестьянских и красноармейских депутатов (Витебский губоно). Оп. 1. Д. 4, 5, 7, 18, 23, 25–26, 28, 31, 84, 91, 99об., 116, 204, 330, 331, 327.
7. ГАВтО. – Ф. 246. Оп. 2. Д. 705.
8. ГАВтО. – Ф. 246. Оп. 5. Д. 1.
9. ГАВтО. – Ф. 939. Отдел народного образования исполнительного комитета Городокского уездного Совета рабочих, крестьянских и красноармейских депутатов (Городокский уоно), г. Городок Витебской губернии. Оп. 1. Д. 28, 90.
10. ГАВтО. – Ф. 2268. Витебский губернский военно-революционный комитет (Витебский губвоенревком), г. Витебск Витебской губернии РСФСР. Оп. 1. Д. 27.
11. ГАВтО. – Ф. 2289. Коллекция периодической печати, тематических подборок периодической печати и непериодических изданий. Оп. 1. Д. 2.
12. ГАВтО. – Ф. 2289. Оп. 2. Д. 77.

Российский государственный исторический архив в Санкт-Петербурге (РГИА):

1. РГИА. Ф. 733. Департамент народного просвещения. Оп. 205. Д. 3790.

Список публикаций автора

1. Бусел, Е.Н. Развитие системы образования Витебской губернии второй половины XIX – начала XX века: монография / Е.Н. Бусел. – Витебск: ВГУ имени П.М. Машерова, 2015. – 171 с.
2. Бусел-Кучинская, Е.Н. Основные направления строительства советской школы на белорусских землях в 1917–1924 гг. (по материалам Витебской губернии) / Е.Н. Бусел-Кучинская // Весці БДПУ. – 2017. – № 4. – С. 17–21.
3. Бусел-Кучинская, Е.Н. Становление советской системы дошкольного образования на землях российско-белорусского приграничья 1917–1924 гг. (на материалах Витебской губернии) / Е.Н. Бусел-Кучинская // Вестн. Полоц. гос. ун-та. Сер. Е, Педагогические науки. – 2018. – № 7. – С. 8–13.
4. Бусел-Кучинская, Е.Н. Ликвидация безграмотности на территории Витебской губернии в первую пятилетку советской власти / Е.Н. Бусел-Кучинская // Вестн. Полоц. гос. ун-та. Сер. Е, Педагогика. – 2019. – № 15. – С. 2–6.
5. Бусел-Кучинская, Е.Н. Польские культурно-просветительские учреждения в народном образовании Витебщины в первое десятилетие советской власти / Е.Н. Бусел-Кучинская // Весн. Віцеб. дзярж. ун-та. – 2019. – № 4(105). – С. 97–101.

Глава 3. Колледж в системе непрерывного педагогического образования Республики Беларусь: история развития и современность

Характерной чертой отечественной системы непрерывного педагогического образования является значимая роль колледжа в подготовке педагогических кадров. Значение среднего специального педагогического образования для национальной образовательной системы обеспечивается, в частности, следующим:

- оперативным удовлетворением потребностей национальной системы образования в педагогических кадрах;
- сравнительно низкой затратностью подготовки педагогического работника (по сравнению с высшим образованием) для государственного бюджета;
- ранним включением выпускника в трудовую деятельность (18–20 лет);
- традиционной направленностью на подготовку кадров в первую очередь для сельской местности и районных центров;
- характерной для колледжа практико-ориентированной подготовкой.

Становление колледжа в национальной системе непрерывного педагогического образования. Несмотря на то, что данный тип учреждений в отечественной системе непрерывного педагогического образования появился относительно недавно, раскрытие роли колледжа невозможно без обращения к истории его становления и развития.

Среднее специальное педагогическое образование в БССР, как и во всем Советском Союзе, осуществлялось в педагогических училищах. Среди последних были как вновь созданные учреждения, открытие которых было продиктовано исторической необходимостью насыщения кадрами системы образования быстро развивающегося советского общества, так и основанные задолго до этого учебные заведения, накопившие более чем вековые традиции подготовки народных учителей и ведущие начало еще от учительских семинарий.

Как показывают данные, приведенные в таблице 1, составленной нами на основе сборников государственной статистической отчетности [10, с. 125–128; 18, с. 204–210], доля подготовки специалистов в ссузах отраслевой группы «Просвещение» в общем объеме подготовки в учебных заведениях данной отраслевой группы была достаточно высока.

При этом конкурс при поступлении в педагогические училища не уступал конкурсу на соответствующие специальности вузов. Так, в 1987 году, согласно среднему количеству поданных заявлений в педагогические ссузы, он составил 2,9 человека на 1 место на основе неполного среднего образования и 2,1 – на основе полного; на педагогические специальности вузов по дневной форме обучения средний конкурс был 2,1 человека на место [2].

Таблица 1 – Выпуск специалистов средними специальными учебными заведениями отраслевой специализации «Просвещение»

Выпуск учащихся по годам	1970	1980	1985	1990	1991	1995
Всего выпущено (тысяч человек)	3,0	3,5	5,1	5,7	6,1	5,5
Доля в общем объеме выпуска из учебных заведений отраслевой группы «Просвещение»	26,8%	24,5%	32,7%	33,3%	35,3%	28,8%

После обретения нашей республикой государственного суверенитета среднее специальное педагогическое образование продолжало выполнять важную роль в подготовке педагогических кадров, и его социальное значение не было недооцененным, что нашло подтверждение в правовых актах того периода [3; 4; 5; 6; 8]. А определенное снижение приема в педагогические ссузы, произошедшее уже в 1990-х гг. (что подтверждается данными, представленными в таблице 2, составленной нами на основе опубликованных материалов государственной статистической отчетности [10, с. 126; 18, с. 203]), еще более усилило внимание к дальнейшему развитию среднего специального педагогического образования. При этом перспективы дальнейшего развития виделись уже тогда в заимствовании международного опыта и интеграции уровней педагогического образования.

Таблица 2 – Прием учащихся в педагогические училища

Год	1985	1990	1991	1995
Прием учащихся (тысяч человек)	6,9	7,3	7,3	4,8

Описываемый нами процесс явился следствием диверсификации типов образовательных учреждений, начавшейся уже в первые годы суверенитета и ставшей следствием обращения к мировому образовательному и национальному историческому опыту, результатом поиска собственного пути развития национальной системы образования.

Постановлением Совета Министров Республики Беларусь «Об основных направлениях развития национальной системы образования» (1999) диверсификация («оптимальное разнообразие») образовательных учреждений называлась среди принципов развития национальной системы образования [15]. Результатом диверсификации стало появление новых типов образовательных учреждений: колледжа и высшего колледжа.

Впервые в отечественных нормативных правовых актах колледж упоминается в Законе Республики Беларусь «Об образовании» (1991) как один из видов учебных заведений, осуществляющих среднее специальное образование [1]. Примерное положение о колледже, утвержденное в 1992 году, определяет колледж как учебное заведение в системе непрерывного образования, обеспечивающее «углубленное среднее специальное образование, интегрированное с общим средним и высшим» [17]. «Углубленное среднее специальное образование» осуществлялось по учебным планам, обеспечивающим большую преемственность с учебными планами высшего образования, нежели учебные планы училищ. Поэтому преобразование педагогических училищ в колледжи рассматривалось в контексте развития непрерывного педагогического образования [6], что соответствовало и действовавшему Примерному положению о колледже.

Положения указанных правовых актов оперативно реализуются в практике педагогического образования. Так, уже в 1992 году статус педагогического колледжа получает Могилевское педагогическое училище имени К.Д. Ушинского, за два года до этого переименованное в «высшее педагогическое училище (колледж)» [13]. Впоследствии преобразование части педагогических училищ в колледжи было закреплено решением коллегии Министерства образования Республики Беларусь «О развитии педагогического образования и педагогической науки в Республике Беларусь» (1993) [3].

Преобразование педагогических училищ в колледжи рассматривалось как безусловно положительный шаг, направленный на развитие среднего специального педагогического образования [8], поэтому диверсификация вскоре приобрела характер структурной реорганизации.

Хронология преобразования педагогических училищ в колледжи отражена в таблице 3, составленной на основе данных официальных интернет-сайтов образовательных учреждений, осуществляющих подготовку педагогических кадров. Как можно заметить, преобразование педагогических училищ в колледжи происходило на годы ранее, нежели структурная реорганизация среднего специального образования в целом по республике.

Таблица 3 – Сроки преобразования педагогических училищ в колледжи

Педагогическое училище	Год реорганизации
Могилевское высшее педагогическое училище (колледж) имени К.Д. Ушинского (1989)	1992
Речицкое педагогическое училище	1993
Борисовское педагогическое училище	1994
Оршанское педагогическое училище	1994
Полоцкое педагогическое училище имени Ф. Скорины	1994
Гомельское педагогическое училище	1995
Солигорское педагогическое училище	1996
Минское педагогическое училище имени Максима Танка	1998
Гродненское педагогическое училище	2000
Лидское педагогическое училище	2001
Пинское педагогическое училище имени А.С. Пушкина	2001
Волковысское педагогическое училище	2002
Горецкое педагогическое училище	2003
Лоевское педагогическое училище	2004
Несвижское педагогическое училище	2008
Рогачевское педагогическое училище	2008

Реорганизация педагогических училищ в колледжи способствовала не только интеграции среднего специального и высшего образования за счет введения в учебные планы колледжей дисциплин высшего образования, но и явилась предпосылкой структурной интеграции среднего специального и высшего педагогического образования [21].

Структурная интеграция среднего специального и высшего педагогического образования. Как уже упоминалось выше, в ходе становления национальной системы образования среднее специальное педагогическое образование, сохраняя функцию подготовки педагогических кадров, стало испытывать некоторые затруднения, связанные со значительным уменьшением количества абитуриентов. Сравнительно невысокий престиж педагогического труда среди молодежи и доступность высшего образования на платной основе обусловили снижение численности поступающих в ссузы отраслевой специализации «Образование» с 7,3 тысячи в 1991 году до 4,7 тысячи в 1999 году [18, с. 202]. Преобразование педагогических училищ в колледжи и введение подготовки по дополнительным специальностям (позволившее увеличить срок обучения до четырех лет), а также открытие новых для среднего специального образования специальностей позволили лишь частично компенсировать потери ссузов.

В соответствии с Концепцией развития педагогического образования в Республике Беларусь (2000) совершенствование системы среднего специального педагогического образования предполагало проведение мероприятий по оптимизации сети средних специальных учебных заведений [8]. При этом в качестве меры, направленной на поддержку ссузов, рассматривалась интеграция среднего специального и высшего образования [8]. Произошедшее

ранее преобразование педагогических институтов в университеты и педагогических училищ в колледжи позволило вывести интеграцию на новый уровень – структурный, – обеспеченный присоединением колледжей к университетам в качестве обособленных структурных подразделений.

Включение педагогических колледжей в структуру университетов (с 2001 по 2005 год) на годы предварило структурную интеграцию учреждений среднего специального и высшего образования прочих отраслевых групп [19]. Основная часть педагогических колледжей была присоединена к университетам в 2004 году в соответствии с приказом Министерства образования от 21.07.2004, № 827. Ссузы Минской и Гомельской областей в структуру соответствующих университетов интегрированы не были. В общей сложности в названный период было включено в структуру университетов Министерства образования 11 колледжей отраслевой группы «Образование» [21].

Впоследствии в отраслевой программе «Кадры – 2006–2010 годы» Министерства образования Республики Беларусь отмечалось, что присоединение колледжей к университетам позволило не только оптимизировать сеть и структуру учреждений, осуществляющих подготовку педагогических кадров, но и на 20% сократить расходы на содержание колледжей [15].

Структурная интеграция в системе «колледж–университет» придала новый импульс развитию системы непрерывного педагогического образования. Включение колледжей в структуру университетов, изначально рассматриваемое в качестве меры, направленной на поддержку ссузов, обусловило и дополнительное внимание к проблеме непрерывного педагогического образования в системе «колледж–университет». Так, уже в ноябре 2004 года Министерством образования Республики Беларусь было проведено совещание с руководством высших учебных заведений, к которым были присоединены педагогические колледжи, директорами колледжей и руководителями финансовых служб данных учреждений. По итогам этого совещания был выработан план мероприятий, направленных на всестороннее развитие непрерывного педагогического образования в системе «колледж–университет» [16]. Мероприятия плана включали вопросы, связанные с правовым обеспечением, научными исследованиями, перспективным планированием деятельности колледжей как структурных подразделений университетов, анализом процесса и результатов подготовки специалистов с высшим и средним специальным педагогическим образованием [16].

Структурная интеграция создала дополнительные преимущества для ее субъектов. Очевидно, что университет значительно расширил возможности профориентационной работы в колледже. Так, например, помимо традиционных профориентационных встреч с учащимися колледжей, администрация и преподаватели факультетов ВГУ имени П.М. Машерова участвуют в ежегодных Днях науки, культурно-просветительских мероприятиях Полоцкого и Оршанского колледжей. Учащиеся колледжа привлекаются к участию в на-

учно-практических конференциях, проводимых в университете. Колледжи получили методическую поддержку деятельности, а также доступ к совместному с университетом использованию его материально-технических и кадровых ресурсов. Вместе с тем включение колледжей в состав университетов не препятствует развитию взаимовыгодных связей с другими университетами республики в рамках реализации образовательных программ непрерывного педагогического образования, в частности, по интегрированным специальностям, не представленным в конкретном регионе.

Колледж в современной системе непрерывного педагогического образования. В настоящее время образовательные программы среднего специального образования реализуются как юридически самостоятельными колледжами, так и университетами, в состав которых колледжи включены в качестве обособленных структурных подразделений (таблица 4).

Таблица 4 – Колледжи, осуществляющие подготовку педагогических кадров на уровне среднего специального образования в Республике Беларусь в 2019 году

Юридически самостоятельные педагогические колледжи	Колледжи, функционирующие в составе университетов
1. Бобруйский государственный колледж имени А.Е. Ларина.	1. Волковысский колледж ГрГУ имени Янки Купалы.
2. Борисовский государственный колледж.	2. Горецкий педагогический колледж МГУ имени А.А. Кулешова.
3. Гомельский государственный педагогический колледж имени Л.С. Выготского.	3. Гуманитарный колледж ГрГУ имени Янки Купалы.
4. Лоевский государственный педагогический колледж.	4. Лидский колледж ГрГУ имени Янки Купалы.
5. Минский городской педагогический колледж.	5. Лингвогуманитарный колледж МГЛУ.
6. Несвижский государственный колледж имени Якуба Коласа.	6. Оршанский колледж ВГУ имени П.М. Машерова.
7. Речицкий государственный педагогический колледж.	7. Пинский колледж БрГУ имени А.С. Пушкина.
8. Рогачевский государственный педагогический колледж.	8. Полоцкий колледж ВГУ имени П.М. Машерова.
9. Солигорский государственный педагогический колледж	9. Социально-гуманитарный колледж МГУ имени А.А. Кулешова.
	10. Филиал «Индустриально-педагогический колледж» РИПО

В соответствии с действующим Общегосударственным классификатором специальностей на уровне среднего специального педагогического образования могут реализоваться 9 педагогических специальностей, предполагающих значительный перечень сопутствующих специализаций. В настоящее время срок подготовки в колледже по большинству данных специальностей составляет 1 год и 10 месяцев на основе общего среднего образования и 2 года и 10 месяцев на основе общего базового образования.

Среднее специальное педагогическое образование традиционно отличалось практической направленностью. Действительно, как показывают представленные в таблице 5 результаты изучения типовых учебных планов по специальностям среднего специального образования 2-01 02 02 Начальное образование и 2-01 01 01 Дошкольное образование (утвержденных в 2018 году), обучение педагогов в колледже предполагает существенную долю практики и практико-ориентированных дисциплин [11]. Так, основную часть теоретической подготовки в колледже по названным специальностям занимает профессиональный компонент (88% в общем количестве часов учебного плана). При этом доля практико-ориентированных учебных дисциплин в объеме теоретического обучения составляет не менее 63,5–69,3%. Последние представлены, во-первых, учебными дисциплинами, обеспечивающими общую психолого-педагогическую подготовку учащихся, включая дисциплины «Психология», «Педагогика», «Основы специальной психологии и коррекционной педагогики» (15,1–18,9% в общем количестве часов учебного плана), во-вторых, значительным объемом часов, отводимых на овладение частными методиками (21,3–25,4%), а также дисциплинами цикла специализации. Доля практики в общей продолжительности подготовки по названным специальностям составляет 22,5–25,2%.

Таблица 5 – Распределение компонентов типовых учебных планов по специальностям 2-01 01 01 Дошкольное образование, 2-01 02 02 Начальное образование

Разделы учебного плана	Доля в общем объеме часов/недель учебного плана	
	Учебный план по специальности «Дошкольное образование»	Учебный план по специальности «Начальное образование»
Теоретическое обучение		
Профессиональный компонент, <i>в том числе:</i>	87,80%	88,00%
Специальные дисциплины, из них частные методики	44,6%	54,2%
Дисциплины специализации	25,4%	21,3%
Общепрофессиональные дисциплины, из них психолого-педагогические	10,6%	10,4%
Общеобразовательный компонент, <i>в том числе:</i>	32,5%	23,4%
Социально-гуманитарные дисциплины	18,9%	15,1%
	12,20%	12,00%
	3,3%	3,2%
Практическое обучение		
Практика	25,2%	22,5%

Доминирование практико-ориентированного содержания усиливается и применяемыми формами организации образовательного процесса: реализация профессионального компонента рассмотренных учебных планов предусматривает более 60% практических и лабораторных занятий.

Государственные образовательные стандарты по специальностям среднего специального образования устанавливают довольно обширный перечень требований к профессиональным компетенциям выпускника, рассматривая их в контексте решаемых задач в соответствии с видами профессиональной деятельности. Общими ее видами, установленными стандартами для педагогических специальностей колледжа, являются обучающая, развивающая, воспитательная, методическая, здоровьесберегающая, диагностико-коррекционная, коммуникативная, социально-просветительская, организационно-управленческая деятельность. За исключением обучающей деятельности, имеющей ярко выраженную специфику в зависимости от конкретной специальности, требования государственных образовательных стандартов к профессиональным компетенциям будущего педагога унифицированы. Кроме того, для всех специальностей установлен единый краткий перечень требований к социально-личностным компетенциям, включающий коммуникативные умения, способность к принятию самостоятельных решений, совершенствованию собственной деятельности [11].

Таким образом, колледж обеспечивает выпускника практико-ориентированным образованием, осуществляя формирование базовых профессиональных компетенций, необходимых для осуществления педагогической деятельности в соответствии с полученной специальностью.

Именно поэтому среднее специальное педагогическое образование позволяет выпускнику колледжа в своей профессиональной деятельности выполнять те же обязанности (установленные типовой должностной инструкцией), что и его коллеге с высшим образованием, работающему по соответствующей специальности.

Говоря о подсистеме общества, коей является педагогическое образование, нельзя не упомянуть и о социальном значении колледжа, складывающемся, в частности, из следующего:

- колледж предоставляет молодежи возможность получения образования недалеко от места жительства. Так, учащиеся Полоцкого и Оршанского колледжей ВГУ имени П.М. Машерова – это в основном жители Полоцкого и Оршанского районов Витебской области;
- педагогические специальности, реализуемые на уровне среднего специального образования, востребованы на рынке труда, что гарантирует трудоустройство выпускника в соответствии с полученной специальностью (об этом нам позволяет судить опыт Полоцкого и Оршанского колледжей ВГУ имени П.М. Машерова, стабильно обеспечивающих стопроцентное распределение своих выпускников);

– получая заказ на подготовку кадров от управлений по образованию районных исполнительных комитетов, колледжи осуществляют распределение выпускников в подведомственные им учреждения образования, тем самым обеспечивая последние педагогическими кадрами и предотвращая отток молодежи из районов.

Обобщение вышеизложенного позволило кратко представить результаты реализации среднего специального педагогического образования для личности и общества в таблице 6.

Таблица 6 – Результаты образовательной деятельности колледжа

Результаты образовательной деятельности колледжа	
Для личности	Для национальной системы образования и экономики
<p>Базовые профессиональные компетенции, необходимые для трудовой деятельности.</p> <p>Возможность получения образования недалеко от места жительства.</p> <p>Ранняя самостоятельность.</p> <p>Гарантированное трудоустройство по специальности.</p> <p>Возможность совмещения трудовой деятельности по специальности с продолжением обучения на следующем уровне образования</p>	<p>Оперативное удовлетворение кадровых потребностей в специалистах, обладающих практико-ориентированной подготовкой.</p> <p>Обеспечение квалифицированными педагогическими кадрами районных школ.</p> <p>Предотвращение оттока молодежи из небольших населенных пунктов.</p> <p>Раннее включение молодежи в трудовую деятельность.</p> <p>Снижение затрат на подготовку педагогических работников</p>

Вместе с тем, как видно из ранее представленных ранее в таблице 5 данных, доля социально-гуманитарных дисциплин в современных учебных планах колледжа немногим превышает 3%. Сжатые сроки подготовки и сама специфика среднего специального образования не предполагают фундаментальной, насыщенной разносторонними научными знаниями подготовки будущего специалиста. Государственные образовательные стандарты для педагогических специальностей среднего специального образования, при всей присущей им широте поставленных перед выпускником задач профессиональной деятельности, не устанавливают требований к его академическим или универсальным компетенциям [11].

Колледж дает практически ориентированное профессиональное знание, но, в силу самой своей природы, не может дать столько теории и общего развития, как может это университет, и не способен так научить теоретизировать и рефлексивно анализировать практику, педагогическую деятельность, в том числе и собственные действия профессионала. Короткий срок обучения и почти полностью ограниченное профессиональной подготовкой содержание образования не создают достаточных оснований для развития обучающегося как будущего субъекта научного, методического творчества. Педагогический состав колледжа, будучи высококвалифицированным, тем не менее не обладает достаточной научной подготовкой

для создания исследовательской образовательной среды. В целом колледж не может и не должен задавать базис автономного будущего развития педагога как теоретика и методолога своей профессии, это не его задача.

И, наконец, уровень среднего специального образования, обеспечивая профессиональную занятость выпускника, в то же время несколько сужает его перспективы в свободном выборе учреждения образования для трудоустройства (это преимущественно учреждения дошкольного и общего среднего образования) и, следовательно, в профессиональной самореализации.

Таким образом, среднее специальное педагогическое образование, рассматриваемое само по себе, вне системы «колледж–университет», будучи, безусловно, полностью адекватным своим задачам подготовки специалистов, в силу собственных особенностей не может в полной мере снабдить выпускника следующим:

- фундаментальной теоретической подготовкой, обеспечивающей формирование академических, социально-личностных, универсальных компетенций и соответствующее личностное развитие;
- достаточной базой для профессионального и карьерного роста;
- не ограниченной формальным уровнем полученного образования конкурентоспособностью на рынке труда;
- достаточными возможностями для профессиональной мобильности.

Очевидно, что все вышеперечисленное вполне способно обеспечить лишь высшее образование. Это подтверждается и положениями отечественных правовых актов в области образования, которые характеризуют результаты высшего (и высшего педагогического) образования следующим образом:

- развитие интеллектуальных и творческих способностей личности [7, с. 231];
- фундаментальные знания [9];
- глубокие профессиональные теоретические и прикладные знания [12];
- навыки, необходимые для решения сложных и неопределенных проблем [12];
- возможность работать в учреждениях образования всей уровней [9].

Мы не утверждаем, что в силу вышеупомянутого выпускник колледжа априори лишен возможности превращения в творческого новатора образования. Это вполне допустимо, но как результат самообразования и саморазвития, что, скорее всего, впоследствии побудит такого выпускника колледжа опять-таки продолжить образование в университете.

Как известно, государственной политикой в сфере образования предусматривается преемственность и непрерывность образовательных уровней [7, с. 7]. Данное направление практически реализуется, в частности, в предоставлении выпускникам колледжа возможности получения высшего образования в сокращенные сроки в системе непрерывного педагогического

образования. И выпускники колледжа действительно используют данную возможность, что подтверждают данные, приведенные в таблице 7.

Таблица 7 – Количество выпускников колледжей, зачисленных в ВГУ имени П.М. Машерова для получения высшего педагогического образования в сокращенные сроки (по заочной форме) за период с 2000 по 2019 г.

Специальность (направление специальности, дополнительная специальность)	2000	2005	2010	2015	2019
Дошкольное образование	–	–	–	18	22
Дошкольное образование. Логопедия	28	75	35	–	–
Начальное образование	51	35	15	25	20
Начальное образование. Социальная педагогика	–	–	–	–	–
Технология (технический труд, черчение)	15	30	–	–	–
Технология (обслуживающий труд)	43	32	–	–	–
Музыкальное искусство	71	60	28	–	–
Музыкальное искусство, ритмика и хореография	–	–	–	28	24
Физическая культура	–	–	–	24	26
Физическая культура. Физическая реабилитация	–	34	–	–	–
Олигофренопедагогика. Социальная педагогика	–	56	–	–	–
Социальная педагогика. Практическая психология	–	141	–	–	–
Всего	208	463	78	95	92
Доля в общем количестве зачисленных на заочную форму получения образования (%)	37,7	34,0	7,8	13,5	18,1

Обеспечивая возможность для выпускника сочетать трудовую деятельность по получаемой специальности с обучением в университете, система непрерывного педагогического образования «колледж–университет» фактически предоставляет условия для реализации дуального образования. Получение высшего образования дает выпускнику колледжа способность профессионально оценивать собственную педагогическую деятельность и оперативно применять в ней вновь полученные знания, развивает готовность осваивать и внедрять новшества.

Выпускники колледжа, обучаясь в университете в сокращенные сроки, демонстрируют заинтересованность в результатах собственной учебной деятельности как в средстве совершенствования деятельности профессиональной. И это проявляется, в частности, в более высоких показателях успеваемости в сравнении со студентами, получающими высшее образование по тем же специальностям с полным сроком обучения. Для подтверждения вышесказанного мы сравнили результаты успеваемости студентов педагогического факультета ВГУ имени П.М. Машерова, получающих образование в заочной форме с полным и сокращенным сроками обучения (по интегрированным программам), за период с 2010/11 по 2018/19 учебный год. Полученные данные представлены в таблице 8.

Таблица 8 – Средний балл успеваемости студентов педагогического факультета ВГУ имени П.М. Машерова по итогам учебного года

Учебный год	Средний балл успеваемости студентов, получающих высшее образование на основе общего среднего	Средний балл успеваемости студентов, получающих высшее образование на основе среднего специального
2010/11	6,7	7,5
2011/12	6,9	7,9
2012/13	6,7	7,4
2013/14	6,9	7,4
2014/15	7,1	7,5
2015/16	7,4	7,7
2016/17	7,4	7,8
2017/18	7,4	7,8
2018/19	7,4	7,9

В пользу системы «колледж–университет» говорит и то, что ее функционирование минимизирует затраты на подготовку специалиста с высшим образованием, поскольку программы высшего педагогического образования, интегрированного со средним специальным, реализуются преимущественно в заочной форме. При этом стоимость одного года обучения студента-заочника составляет примерно 40% от стоимости обучения студента очной формы [14]. Таким образом, расходы бюджета на обучение в университете выпускника колледжа по заочной форме (при продолжительности 3–4 года), составляя 30–40% от стоимости подготовки выпускника 11 класса в очной форме получения высшего образования при продолжительности в 4 года, сопоставимы со стоимостью обучения в очной форме в течение всего полутора лет [20].

В системе непрерывного педагогического образования «колледж–университет» в достаточно сжатые сроки осуществляется подготовка специалиста образования, включающая практико-ориентированную составляющую колледжа и фундаментальную университетскую составляющую. Данная система обеспечивает результативность профессионального отбора за счет осознанности выбора выпускниками колледжа педагогической специальности для получения высшего образования, гарантируя целевое расходование бюджетных средств на обеспечение национальной системы образования высококвалифицированными педагогическими кадрами.

Если, подводя итог, обратиться к диалектике, можно сказать, что колледж – как *особенное* – и университет – как универсальное, *всеобщее* – вместе дают здесь полноту реальности образования, проявляющую себя, в том числе, и в *единичном* каждого индивидуального опыта обучения педагогической профессии; этим, в конечном итоге, и объясняется синергетичность взаимодействия колледжа и университета в системе непрерывного педагогического образования.

Список использованных источников:

1. Аб адукацыі ў Рэспубліцы Беларусь: Закон Рэсп. Беларусь, 24 снеж. 1991 г., № 267 // Зборнік нарматыўных дакументаў Міністэрства адукацыі Рэспублікі Беларусь. – 1992. – № 3. – С. 3–6.
2. Аб выніках прыёму студэнтаў і вучняў у педагагічныя навучальныя ўстановы рэспублікі ў 1987 г.: загад М-ва асветы Беларускай ССР, 5 ліст. 1987 г., № 193 // Зборнік загадаў і інструкцый Міністэрства асветы Беларускай ССР. – 1988. – № 2. – С. 18–21.
3. Аб развіцці педагагічнай адукацыі і педагагічнай навукі ў Рэспубліцы Беларусь: рашэнне калегіі М-ва адукацыі Рэспублікі Беларусь, 17 сак. 1993 г., № 5 // Зборнік нарматыўных дакументаў Міністэрства адукацыі Рэспублікі Беларусь. – 1993. – № 7. – С. 3–8.
4. Аб стане і перспектывах комплекснага развіцця педагагічнай адукацыі ў рэспубліцы: пастанова калегіі М-ва адукацыі Рэспублікі Беларусь, 22 ліст. 1999 года, № 23 // Зборнік нарматыўных дакументаў Міністэрства адукацыі Рэспублікі Беларусь. – 2000. – № 1. – С. 9–12.
5. Аб структуры і аб'ёмах падрыхтоўкі педагагічных кадраў у вышэйшых і сярэдніх спецыяльных навучальных установах Міністэрства адукацыі ў 1998–2005 гадах: пастанова калегіі М-ва адукацыі Рэспублікі Беларусь, 30 мая 1997 г., № 14 // Зборнік нарматыўных дакументаў Міністэрства адукацыі Рэспублікі Беларусь. – 1997. – № 9. – С. 3–6.
6. Аб сучасным стане і перспектывах развіцця педагагічнай сярэдняй спецыяльнай адукацыі: пастанова калегіі М-ва адукацыі Рэспублікі Беларусь, 20 студз. 1998 г., № 3 // Зборнік нарматыўных дакументаў Міністэрства адукацыі Рэспублікі Беларусь. – 1998. – № 5. – С. 8–14.
7. Кодекс Рэспублікі Беларусь аб адукацыі: 13 янв. 2011 г. № 243-3: прынят Палатой прадстаўніцтваў 2 дек. 2010 г.: одоб. Советом Респ. 22 дек. 2010 г. – Минск: Нац. центр правовой информации Респ. Беларусь, 2011. – 400 с.
8. Концепция развития педагогического образования в Республике Беларусь [Электронный ресурс]: утв. постановлением Совета Министров Респ. Беларусь, 18 апр. 2000 г., № 527 // КонсультантПлюс. Беларусь / ООО «ЮрСпектр», Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь. – Минск, 2014.
9. Концепция развития педагогического образования на 2015–2020 гг. [Электронный ресурс]: утв. приказом М-ва образования Респ. Беларусь, 30 июля 2015 г., № 625 // Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка. – Режим доступа: <http://bspu.by/admin-panel/vendor/kcfinder/upload/files/klaster/The%20concept%20of%20teacher%20education.pdf>. – Дата доступа: 11.09.2015.
10. Народное хозяйство Республики Беларусь в 1991 г.: стат. сб. / Гос. ком. Беларуси по статистике и анализу. – Минск: Беларусь, 1993. – 263 с.
11. Научно-методическое обеспечение профессионального образования [Электронный ресурс] // Республиканский институт профессионального образования. – Режим доступа: <http://gpo.unibel.by/umosso/bank.html>. – Дата доступа: 23.12.2019.
12. Национальная рамка квалификаций высшего образования Республики Беларусь [Электронный ресурс]: утв. М-вом образования Респ. Беларусь, 30.12.2019 // Республиканский портал проектов образовательных стандартов высшего образования. – Режим доступа: https://edustandart.by/media/k2/attachments/nd_natsionalnaya-ramka-kvalifikatsij-vysshego-obrazovaniya-rb_301219.pdf. – Дата доступа: 19.02.2020.
13. О колледже [Электронный ресурс] // Могилевский государственный университет имени А.А. Кулешова. – Режим доступа: http://msu.mogilev.by/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=108&Itemid=309. – Дата доступа: 06.10.2014.

14. О стоимости обучения [Электронный ресурс]: письмо М-ва образования Респ. Беларусь, 13 июля 2012 г., № 11–03–24/4041/дс // КонсультантПлюс. Беларусь / ООО «ЮрСпектр», Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь. – Минск, 2015.
15. Об утверждении отраслевой программы «Кадры – 2006–2010 годы» Министерства образования Республики Беларусь: приказ М-ва образования Респ. Беларусь, 25 нояб. 2005 г., № 628 // Зборнік нарматыўных дакументаў Міністэрства адукацыі Рэспублікі Беларусь. – 2006. – № 1. – С. 4–22.
16. План мероприятий по выполнению поручений, данных Министром образования Республики Беларусь А.М. Радьковым 16 ноября 2004 года по итогам совещания с ректорами высших учебных заведений, реорганизованных путем присоединения педагогических колледжей, директорами колледжей, а также с руководителями финансовых служб вышеуказанных учреждений: утв. М-вом образования Респ. Беларусь 20.01.2005 // Архив учреждения образования «Витебский государственный университет имени П.М. Машерова». – Ф. 204. Оп. 16. Д. 828. Л. 130.
17. Прыкладнае палажэнне аб каледжы: зацв. пастановай Савета Міністраў Рэспублікі Беларусь, 15 ліп. 1992 г., № 433 // Зборнік нарматыўных дакументаў Міністэрства адукацыі Рэспублікі Беларусь. – 1993. – № 1. – С. 20–22.
18. Статистический ежегодник Республики Беларусь, 2004 = Statistikal Yearbook of the Republic of Belarus, 2004: стат. сб. / М-во статистики и анализа Респ. Беларусь; редкол.: В.И. Зиновский (пред.) [и др.]. – Минск: М-во статистики и анализа Респ. Беларусь, 2004. – 611 с.
19. Управление методического обеспечения ССО [Электронный ресурс] // Республиканский портал «Профессиональное образование». – Режим доступа: <http://gipo.unibel.by/umosso/index.shtml#integracia>. – Дата доступа: 17.05.2019.
20. Щепеткова, Н.В. Перспективы непрерывного педагогического образования в системе «колледж–университет» в условиях присоединения Беларуси к Болонскому процессу / Н.В. Щепеткова // Стратегии формирования инклюзивной среды: сб. науч. тр. по материалам междунар. науч.-практ. конф. «Вуз как гетерогенная организация: стратегии формирования инклюзивной среды», Великий Новгород, Санкт-Петербург, 17–19 мая 2016 г. / С.-Петерб. акад. последипломного пед. образования; под ред. Н.В. Богатенковой. – СПб., 2016. – С. 75–80.
21. Щепеткова, Н.В. Тенденции развития интегрированного со средним специальным высшего педагогического образования в Республике Беларусь (1991–2014 гг.) / Н.В. Щепеткова // Весн. Гродзен. дзярж. ун-та імя Янкі Купалы. – 2015. – № 2(195). – С. 50–59.

РАЗДЕЛ II

ЭТНОКУЛЬТУРА КАК ДЕТЕРМИНАНТА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ В УСЛОВИЯХ ВУЗА

Глава 1. Сущность и содержание понятия «этнокультура» в контексте современного этапа формирования белорусской нации

Актуальность исследования этнокультуры в современном контексте становления белорусов как нации обусловлена рядом условий и обстоятельств, в том числе утратой прошлых духовных ценностей и культурного наследия, глобализацией нынешнего поколения молодежи, их социальных ценностей, массовой урбанизацией и в то же время недостаточной передачей обычаев и традиций от родителей к детям, что, в свою очередь, может привести к угрозе исчезновения и невозможности возрождения традиционной культуры.

Теоретической основой исследования явился анализ философских, педагогических, этнопедагогических, этнографических научных трудов и статей, а также работ по белорусской народной педагогике в рамках обозначенных тем, в которых:

– определены сущность и содержание понятия «этнокультура» в социокультурном и антропологическом направлениях (историки: В.К. Бондарчик (ученый-специалист в области белорусской этнологии), Ю.В. Бромлей (автор концепции этноса), Л.Н. Гумилев (создатель пассионарной теории этногенеза), Н.А. Люрья и С.М. Малиновская (исследователи проблемы этнокультурной компетентности); социолог: М. Вебер (автор понимающей социологии); этнографы: Д.Н. Анучин (автор трудов по этнической антропологии и антропогенезу), С.М. Широкогоров (один из первых авторов, определивших сущность понятия «этнос»); педагог: А.П. Орлова (исследователь этнопедагогики));

– обозначен вклад педагогов, ученых, этнографов XIX–XX веков в выделение и содержательное описание этапов становления белорусской нации и происхождения белорусов (Д.Н. Анучин, В.К. Бондарчик, М.Я. Гринблат (автор очерков о происхождении белорусов и их этнической истории), С.Ф. Дубенецкий (исследователь проблемы формирования национального самосознания белорусов, вопросов национально-культурного возрождения), Н.И. Ермалович (исследователь древней Беларуси Полоцкого и Новогрудского периодов), Е.Ф. Карский (один из созда-

телей белорусоведения как науки), В.У. Ластовский (белорусский этнограф, автор «Краткой истории Беларуси»), А.С. Майхрович (исследователь процесса становления нравственного сознания и формирования этнической мысли белорусов), В.И. Пичета (исследователь проблемы этногенеза белорусского народа), А.К. Сержпутовский (белорусский этнограф и исследователь быта и культуры белорусов), М.А. Янчук (исследователь, автор книги «Этнографическое обозрение», 1895));

– определен национальный идеал белорусов (современные исследователи белорусской народной педагогики: А.П. Орлова, В.С. Болбас, К.В. Гавриловец, В.В. Чечет; просветители XIX–XX веков: М.В. Довнар-Запольский, Я. Колас, Я. Лучина, И.А. Сербов, Тётка (А.С. Пашкевич)).

Прежде чем выявить сущность и содержание понятия «этнокультура», считаем необходимым обратиться к анализу сущности понятий «нация» и «национальность» в контексте национально-исторического развития белорусского народа. Современный белорусский философ А.С. Майхрович отмечает, что процесс формирования белорусской нации происходил в XIX веке – эпохе «национального возрождения, становления и развития новой белорусской культуры» [1, с. 652]. Нынешние отечественные исследователи истории белорусского народа: В.К. Бондарчик, С.Ф. Дубенецкий – раскрывают сущность понятий «национальность» и «нация», а также определяют исторические границы формирования белорусского народа и нации. В.К. Бондарчик понимает «национальность» как «языковую, территориальную, экономическую и культурную общность людей преимущественно рабовладельческой и феодальной эпох» [2, с. 283]. Таким образом, процесс формирования белорусской нации, согласно исследовательской позиции автора, начался в конце XIII – XIV в. (был связан с процветанием Великого княжества Литовского в условиях «усиления интеграционных процессов, развития феодальных отношений, засилья единого древнебелорусского языка и культуры, развития экономических отношений» [2, с. 283]) и завершился в XV–XVI вв. из-за католицизации и полонизации высших классов и значительной части среднего класса, что связано с объединением ВКЛ и Королевства Польского, затем из-за русификации, обусловленной присоединением исторической территории Беларуси к Российской империи, – XVII – первая половина XIX века были неблагоприятными для дальнейшего поступательного развития белорусской нации.

Исследователь С.Ф. Дубенецкий определяет условия развития капиталистических отношений и необходимость широкого просвещения народных масс в Беларуси, происходившие со второй половины XIX века, как благоприятные для трансформации белорусской народности в «нацию» – «стабильную этносоциальную общность, проживающую на одной территории, связанную общей экономической и общественно-политической жизнью, имеющую общую культуру, язык и самосознание» [2, с. 303].

Белорусская нация сформировалась, согласно исследованиям отечественных историков С.Ф. Дубенецкого и А.С. Майхровича, во второй половине XIX – начале XX века на основе этнической и национальной общности, характерной для ее предыдущей феодальной эпохи. Таким образом, учитывая национально-историческое развитие белорусов как народности, предшествовавшее указанному периоду, справедливо говорить о некоторых оригинальных традициях быта, этнокультурного развития, средств воспитания подрастающего поколения, основанных на особенностях культуры каждой из этнических групп, проживающих на исторической территории Беларуси и входящих в состав белорусского народа.

Научная база изучения сущности и содержания понятия «этнокультура» осложняется разнообразием взглядов современных ученых на взаимосвязь и взаимодействие понятий «общая культура», «народная культура» и «этническая культура». В частности, коллектив российских исследователей в составе Е.С. Бакшеева, А.А. Зайцевой, М.В. Монгуш определяет этническую культуру как особую часть общей культуры, которая «охватывает в основном сферу быта и быта людей, имея в виду, прежде всего, социокультурные особенности местного однородного сообщества» [3]. М.А. Фадеева показывает тождество понятий «этническая культура» и «этнокультура», называя последнюю «лингвистическим вариантом» [4, с. 5], также исследователь отмечает широкое распространение понятия «этнокультура» в конце XX века вместо терминов «фольклор», «народная культура», «традиционная культура» и «культура этноса».

Исследователи Н.А. Люрья и С.М. Малиновская раскрывают понятие «этнокультура» в контексте его составляющих, выделяя антропологические и социокультурные тенденции [5, с. 144]. Антропологическое направление способствует выявлению определенных характеристик этносов, связанных с коммуникативными проблемами, взаимодействием разных этносов и выделением ценностных основ самоидентификации внутри этнической группы [5, с. 145]. Социокультурное направление связано с социальной средой этнической группы, его историческим прошлым, формированием культуры. Согласно исследованию социолога М. Вебера, этничность как социокультурный феномен означает «принадлежность к этнической группе, объединенной культурной однородностью и верой в общее происхождение» [6].

Этнолог С.М. Широкогоров выделил обобщающие черты этноса: язык; веру в общее происхождение; наличие общих обрядов и традиций, т.е. культуру [7].

Очевидно, что понятие «этнос» включает в себя и культуру отдельной группы людей, объединенных общим языком, бытом, обычаями и традициями, социальной и семейной деятельностью. Следовательно, явление этнической культуры не обязательно ограничивается одним этносом, она может принадлежать ряду этносов как своя собственная, как ощущение эмоциональной и символической связи людей.

Одна из важных составляющих этнической культуры – этническая идентичность. Ю.В. Бромлей раскрывает структуру этнического самосознания, выделяя такие его компоненты, как «представление о типичных чертах “своего” сообщества, его свойствах и достижениях как целого (этнические стереотипы), представления об общем происхождении и историческом прошлом народа, территориальной общности, языке и культуре, которые дополняются осознанием этнических ценностей, интересов, комплекса эмоциональных отношений к действительности» [8].

Этническое самосознание связано с понятием «менталитет» как устойчивой комплексной характеристикой индивидуально-коллективного характера, обусловленной спецификой культуры, родственной данному этническому обществу. Менталитет, в свою очередь, является частью этнопедагогического идеала и зависит от условий бытия и соответствующего воспитания. При этом важную роль выполняют природно-географические и геополитические факторы, а также особенности исторической, социально-экономической и политической жизни этнической общности, которые, в свою очередь, находятся под влиянием воспитательной цели.

Изучая белорусский национальный менталитет, отечественные историки выявили его отличительные черты. В частности, Э.С. Дубенецкий пытается определить отличительные черты национального белорусского характера сквозь призму этногенеза белорусов, природно-географических особенностей Беларуси, геополитических условий. По мнению исследователя, в этногенезе белорусов значительную роль сыграл «так называемый балтский субстрат» [9, с. 30], от которого в копилку национальных черт попали сдержанность и выдержка, а также влияние славянских племен, в частности, украинцев, что определило формирование типичных черт белорусского национального характера: «сдержанность и рассудительность, гостеприимство, а также определенная нерешительность, недостаточные активность и энергичность» [9, с. 30–31].

Природно-географический фактор, накладывая «значительный отпечаток на специфику хозяйственной деятельности, материальной и духовной культуры белорусов» [9, с. 31], обусловил становление их национального характера: «жители равнин, как правило, обладают спокойным, рассудительным характером. ... белорусская природа лишена резких переходов от одного рельефа к другому... что в конечном итоге и предопределило формирование человека с таким же “округлым”, уравновешенным характером. Поэтому, в отличие от многих горских народов, белорусы менее энергичны, более спокойные и рассудительные» [9, с. 31]. В то же время мощная биоэнергетика белорусских лесов, а также труд белорусов по возделыванию лесных территорий под поля для выращивания урожая выработали «знаменитую жизнестойкость, выносливость, трудолюбие белорусов» [9, с. 31]. При прояснении условий развития национального характера белорусов необходимо учитывать геополитический фактор – Беларусь «на-

ходится на своеобразном перекрестке всех дорог между четырьмя сторонами мира» [9, с. 32] и поэтому является желанной территорией для чужеземных агрессивных устремлений – это всегда вынуждало белорусов вести упорную борьбу за защиту своей территории, человеческого достоинства, независимости, которая постепенно развивала чрезвычайную выдержку, мужество и терпение.

Таким образом, этнопсихология белорусского народа и его менталитет также определили отличительные черты народно-педагогического идеала, которыми являются справедливость, коллективизм (как результат общинного бытия); сдержанность, осторожность, немногословность (сложилась в процессе тяжелой подневольной жизни, опустошительных войн); простодушие, миролюбие, рассудительность, чрезвычайная толерантность (связаны с отсутствием межнациональной вражды и наличием веротерпимости по отношению к представителям различных религиозных конфессий, а также ориентацией на общие социальные ценности). Данные черты как ментальные качества белорусского народа нашли отражение в его устном народном творчестве, труде, поведении, обществе, культуре.

В.М. Конон – белорусский философ, исследователь этнической культуры и фольклора белорусов – при изучении взаимосвязи понятий «этническая культура» и «этнопедагогика» определяет, что они «охватывают образ жизни этноса на определенных исторических этапах, аутентичное народное творчество, проявляющееся в мифологии, обрядах, фольклоре» [10, с. 7]. Ученый утверждает, что в процессе многовекового развития произошла «селекция самых лучших образцов народной культуры, которые приобретали смысл идеалов жизнедеятельности и поведения людей в обществе» [10, с. 8–9], – это, в свою очередь, обеспечило всей классической этнической культуре, зафиксированной в XIX–XX веках, статус эффективного средства воспитательной и учебной деятельности. Он акцентирует внимание на историзме этнической культуры и ее интегральной части – народной педагогике, поскольку «народная культура не поддается принятой в культурологии, литературоведении и других областях гуманитарной науки атрибуции ... и хронологической периодизации» [10, с. 9].

Народный идеал превращается в своеобразный кодекс белорусского народа – совокупность требований к человеку, правил и норм поведения, – отраженный в различных видах устного народного творчества. Ведь, как отмечает В.М. Конон в своем исследовании «Ля вытокаў самапазнання: станаўленне духоўных каштоўнасцей у святле фальклору», «создатель фольклора – народ утверждал духовные ценности жизни не поучением, а своей собственной жизнью» [11, с. 179].

Повседневное сознание, на которое стихийно оказывали влияние различные условия, постепенно оформлялось, выкристаллизовывалось в общественное мнение. Последнее нашло свое воплощение в пословицах и поговорках – своеобразной нравственно-практической философии народа,

которые постепенно становились традицией, четко выраженной целью, поскольку именно в них были отражены ведущие педагогические идеи, в том числе идея о целенаправленности в реализации воспитательных усилий. Народ сознательно руководствовался существовавшей общественной мыслью, согласно которой формировал личность на основе преемственности поколений, борьбы за существование, потому что для того, чтобы выжить, необходимо было передать новому поколению все самое лучшее. Именно поэтому педагогические идеи шлифовались на протяжении столетий, и на заре становления белорусской нации (конец XIX – начало XX века) была четко определена цель – формирование жизнеспособного, трудолюбивого, нравственно и физически здорового населения. Благодаря общественной мысли сложились и сохранились до наших дней определенные черты белоруса – трудолюбие, хозяйственность, гостеприимство, гуманность, сдержанность, справедливость, простодушие, миролюбие, рассудительность, – которые в комплексе передают национальный характер, менталитет.

В педагогике каждого народа воспитание направлено на формирование подрастающего поколения в соответствии с созданным идеалом. Поэтому среди множества сокровищ народной педагогической мудрости одно из главных мест занимает идея совершенствования человеческой личности. Без идеала невозможно существование целостности личности, прочности ее внутреннего мира. Идеал необходим как критерий самопознания, самоопределения, оценки себя и других людей, как средство создания упорядоченности в жизнедеятельности, предопределения стратегической задачи жизни человека.

Русский философ М.Ф. Калашников рассматривает идеал в качестве «специфической формы отражения противоречий действительности в общественном и индивидуальном сознании, выраженном в системе представлений о тенденциях изменения какого-либо объекта, который включает в себя совершенный образ желаемого как условно-конечную цель объекта, промежуточные идеалы-цели, а также представления о путях и средствах их достижения» [12, с. 68–69]. В процессе осознания идеала личностью возникают, как доказательство практической значимости данного понятия, следующие противоречия, преодолевая которые человек приобретает черты совершенной личности: «между реальным, данным в бытии носителя идеала и отраженным в его сознании, и должным, то есть совершенным образом желаемого; между субъективным в представлении носителя идеала о направлениях достижения идеального образа желаемого и объективным, исторически закономерным в этом; между индивидуальным, выступающим как явление, и общим – его сущностью» [12, с. 69].

Чрезвычайно значимой в народной педагогической мысли является идея совершенного человека. В ней создается своеобразный идеал, который вобрал в себя все необходимые и лучшие качества человека, которого хотело видеть общество, а также включил в себя цель, конечные задачи

воспитания и самовоспитания личности. Согласно исследованию «Идеальное и идеал» русского философа Э.В. Ильенкова, идеал в качестве всеобщей формы целенаправленной деятельности «выступает во всех сферах общественной жизни – социальной, политической, нравственной, эстетической и т.д.» [13, с. 204]. В свою очередь, идеальное воспринимается человеком как «субъективный образ объективной реальности, т.е. отражение внешнего мира в формах деятельности человека, в формах его сознания и воли» [13, с. 214].

Проблемам определения сущности и содержания народного воспитания, а также постановке цели традиционного воспитания подрастающего поколения посвятили свои исследования отечественные историки педагогики и этнопедагоги. Современный белорусский ученый А.П. Орлова первоосновой белорусской народной педагогики считает культ труда. Историко-педагогический анализ справедливо подтверждает, что воспитанию трудолюбия наши предки уделяли первостепенное внимание, если оно служило высоким нравственно-этическим целям и имело общественную направленность. Точно так же разум и физическая сила приобрели общественно значимую ценность только при условии использования их в интересах человеческого сообщества и в борьбе со злом. Если они выходили за рамки нравственности, то представляли серьезную опасность [14]. Поэтому выводы, к которым пришли А.П. Орлова и В.В. Чечет, показывают, что ядром белорусской народной педагогики является понятие добра, которое в качестве всеобщего народного понятия служило фундаментом гармонии нравственной и физической природы человека [14; 15, с. 71–73].

Определение цели воспитания личности является ключевым звеном любой педагогической системы, в том числе и народно-педагогической. Специфичность народно-воспитательной деятельности, по мнению исследователя истории педагогики Беларуси В.С. Болбаса, заключается в том, что она не «обособляется в специально организованный процесс и что многие положения народной педагогики в несформулированном виде сохраняются в различных элементах духовной культуры» [16, с. 149].

Сохранение в поколениях народно-педагогического идеала происходит, по мнению В.С. Болбаса, «благодаря трансляции из поколения в поколение наиболее устойчивых морально-духовных ценностей и ментальных качеств соответствующего социума, а также обогащению их общечеловеческими ценностями цивилизаций, поскольку идеал выполняет важную менталесозидательную функцию и содействует не только сохранению, но и коррекции, и преобразованию ценностных жизненных ориентиров» [16, с. 150]. В ходе исторического развития Беларуси под влиянием особенностей исторической судьбы, менталитета и региона проживания сформировались свои представления об «идеальном человеке» как идеале для подрастающего поколения.

Таким образом, в результате изучения трудов философов, историков, социологов, этнографов, педагогов сущность понятия «этнокультура»

в контексте формирования белорусской нации рассматривается нами как часть общей культуры белорусов, которая обусловлена социально-культурными особенностями сообщества, языком, верой в общее происхождение. Этническая культура не может быть ограничена отдельным этносом, она является сущностью ряда этносов, где определяющим будет ощущение эмоциональной и символической связи людей. Содержательные характеристики понятия «этнокультура» в рассматриваемом контексте включают, прежде всего, менталитет и этнопсихологию, которые, в свою очередь, устанавливают идеал, применимый не только как устойчивая характеристика определенного сообщества, но и как цель семейного и общественного воспитания.

Список цитированных источников:

1. Майхровіч, А.С. Ля вытокаў нацыянальнага адраджэння / А.С. Майхровіч // Мысліцелі і асветнікі Беларусі. X–XIX стагоддзі: энцыкл. даведнік / гал. рэд. Б.І. Сачанка. – Мінск: БелЭн, 1995. – 671 с. – С. 647–654.
2. Энцыклапедыя гісторыі Беларусі: у 6 т. / Г.П. Пашкоў (гал. рэд.) [і інш.]. – Мінск: БелЭн, 1999. – Т. 5: М–Пуд. – 594 с.
3. Монгуш, М.В. Этническая культура: содержание и составляющие понятия [Электронный ресурс] / М.В. Монгуш, А.А. Зайцева, Е.С. Бакшеев // Культурологический журнал (электронное периодическое рецензируемое научное издание). – 2014. – № 2(16). – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/etnicheskaya-kultura-soderzhanie-i-sostavlyayuschie-ponyatiya>. – Дата доступа: 09.02.2017.
4. Фадеева, М.А. Теория и методика этнохудожественного образования: учеб. пособие / М.А. Фадеева. – Саратов: СГУ, 2014. – 96 с.
5. Люрья, Н.А. Вопросы междисциплинарного анализа понятия «этнокультурный компонент» в общеобразовательной практике региона / Н.А. Люрья, С.М. Малиновская // Вестник ТГПУ. – 2013. – № 13(141). – 143–149.
6. Вебер, М. Избранные произведения / М. Вебер. – М.: Прогресс, 1990. – 808 с.
7. Широкогоров, С.М. Этнос: исследование основных принципов изменения этнических и этнографических явлений / С.М. Широкогоров. – М.: ЛИБРОКОМ, 2012. – 134 с.
8. Бромлей, Ю.В. Опыт типологизации этнических общностей / Ю.В. Бромлей // Советская этнография. – 1975. – № 5. – С. 61–81.
9. Дубянецкі, Э.С. Беларускі нацыянальны характар: спроба даследавання / Э.С. Дубянецкі // АiВ. – 1995. – № 5. – С. 30.
10. Народная педагогіка беларусаў / У.М. Конан, В.С. Болбас, П.Г. Ляўта [і інш.] – Мінск: Нац. ін-т адукацыі, 1996. – 165 с.
11. Конан, У.М. Ля вытокаў самапазнання: станаўленне духоўных каштоўнасцей у святле фальклору / У.М. Конан. – Мінск: Маст. літаратура, 1989. – 238 с.
12. Калашников, М.Ф. Идеал и его роль в формировании мировоззрения учащейся молодежи / М.Ф. Калашников // Философия и педагогика: проблемы взаимосвязи: сб. науч. трудов. – Свердловск, 1988. – С. 67–94.
13. Ильенков, Э.В. Идеальное и идеал // Философия и культура / Э.В. Ильенков. – М.: Политиздат, 1991. – 464 с. – С. 203–274.
14. Арлова, Г.П. Белорусская народная педагогіка / Г.П. Арлова. – Мінск, 1993. – 94 с.
15. Чечет, В.В. Педагогика семейного воспитания / В.В. Чечет. – Мозырь: ООО ИД «Белый Ветер», 2003. – 292 с.
16. Болбас, В.С. Этничная педагогіка беларусаў / В.С. Болбас. – Мінск: Бел. навука, 2004. – 175 с.

Глава 2. Фразеологическое единство и неповторимость этнокультуры славянских народов

Интенсивное развитие фразеологии в последние десятилетия привело к возникновению ряда новых областей исследований. Одна из них – сравнительное изучение фразеологии родственных и неродственных языков, в частности – сравнительное изучение фразеологии славянских языков. Это обусловлено общей направленностью лингвистической теории, а также недостаточной проработкой фразеологии в частной лингвистике. С появлением новых подходов и внедрением новых методов исследования на разных уровнях языков произошел значительный сдвиг в сравнительном изучении фразеологии как родственных, так и неродственных языков, направленный на открытие уникальных и универсальных явлений во фразеологии сопоставимых языков.

Сравнение, помимо выявления свойств эквивалентности, сходства и неэквивалентности, имеет еще одну положительную сторону. При подходе к определенному языку с точки зрения другой языковой системы могут быть обнаружены и такие признаки языка, которые в традиционной грамматике данного языка остались без внимания. Очень часто ограничение исследования одним языком не позволяет выходить за рамки частных выводов, не дает взглянуть на явление в более полном объеме лингвистического материала, в более широких временных рамках. Этим объясняется значительная активизация научных исследований, направленных на изучение теории и практики жизнедеятельности фразеологических систем разных языков, на рассмотрение особенностей межъязыкового сравнения таких систем (на материале фразеологизмов как генетически близких, так и далеких языков). Достаточно упомянуть научный труд Э.М. Солодухо «Теория фразеологического сближения» (Казань, 1989), посвященный так называемому вопросу о «фразеологической интернациональности». Автор берет для анализа материал из языков славянской, романской и германской групп (русский, болгарский, сербохорватский, чешский, английский, немецкий, шведский, французский, итальянский, испанский, румынский, латинский) и предлагает возможность определения сходства фразеологических систем разных языков.

Основные аспекты исследований в области сравнительной (контрастной) фразеологии заложены в работах Л.И. Ройзензона, Ю.Ю. Авалиани, А.Д. Райхштейна. Среди них:

- 1) сравнительный аспект, который анализирует сходные и отличительные фразеологические факты в родственных и неродственных языках с целью выявления идентичных (интеграционных) и дифференциальных признаков;
- 2) структурно-типологический аспект, направленный на изучение особенностей построения фразеологических образов как в родственных, так и в неродственных языках, т.е. на раскрытие общих закономерностей

и факторов образного переосмысления глагольных комплексов, в том числе роли отдельных лексических компонентов в формировании тех или иных фразеологических значений;

3) ареальный аспект, который исследует взаимодействие фразеологизмов ряда языков, образующих географическое, языковое, культурное и историческое единство;

4) сравнительно-исторический аспект, задача которого – восстановление фразеологического архифонда генетически родственных языков.

Проблемы сравнительного изучения славянской фразеологии (в том числе белорусско-неславянских фразеологизмов) отражены в исследовании «Славянская фразеология» В.М. Мокиенко (1989), раскрывающем динамику «процессов фразеобразования в славянских языках», анализирующем достаточно богатый фактический материал на общеславянском языковом фоне; в работе «Аб беларуска-іншаславянскіх ізафраземах» А.С. Аксамитова (1985), в которой автор выделяет абсолютные, эквивалентные, идентичные и адекватные белорусско-неславянские изофраземы на основе идеографической классификации, базирующейся на семантических и анотомасиологических принципах, которые позволяют полностью структурировать фразеологические единицы в идеологических группах по определенным смысловым вариантам; в научном издании «Фразеология и национальная картина мира: фразеологизмы с компонентом-названием дерева в восточнославянских и польском языках» М. Малохи (1996), в котором посредством анализа группы фразеологизмов, включающих семантически однотипный компонент, исследуется проблема отражения в фразеологии концептуальной модели мира славян и др. В то же время требуют дальнейшего углубления сравнительные и структурно-типологические методы установления фразеологических универсалий славянских языков и определения типологического родства белорусского языка с другими языками в области фразеологии.

Под фразеологией или фразеологизмом понимается «устойчивая воспроизводимая, по крайней мере, двухкомпонентная языковая единица, которая сочетается со словами свободного употребления и имеет целостное значение, не равное сумме значений ее компонентов» [1, с. 6].

Источниками фактического материала стали фразеологические, толковые, переводные словари белорусского, русского, польского и болгарского языков. В результате обработки всего представленного материала была создана картотека, которая включает более 3000 фраз, в том числе 1057 белорусских, 576 русских, 755 польских и 898 болгарских.

Цель нашего исследования – проследить национальную особенность (в плане выражения и содержания) белорусских безэквивалентных фразеологизмов с природоописательными компонентами, а также представить доказательства фразеологического единства и неповторимости этнокультуры славянских народов.

Важным в определении значения фразеологических единиц выступает коннотативный аспект, позволяющий отразить отношение говорящего к миру объективных явлений, предмету речи, собеседнику, самой ситуации речи и т.д. Указанный аспект значения фразеологических единиц помогает их характеризовать с точки зрения экспрессивности, эмоциональности, оценочности, функционально-стилистической соотнесенности [2, с. 310; 3, с. 38]. Коннотативный компонент значения фразеологических единиц формируется на основе образа, созданного отдельно разработанной предметно-специфической фразой [3, с. 38]. Отсюда следует, что на вопрос о совпадении или расхождении коннотативного аспекта значения многоязычных фразеологических единиц, имеющих одно денотативно-сигнификативное значение, можно ответить только после анализа их формы (компонентного состава и структуры) и выяснения степени ее совпадения путем сопоставления лексических компонентов и структурно-синтаксических схем (моделей) фразеологических единиц, взятых по отдельности и вне фразеологического употребления. Тождество денотативно-сигнификативного и коннотативного значений происходит, как правило, при полном совпадении компонентного состава и синтаксической структуры [4, с. 46]. Такое полное совпадение элементов плана выражения и, соответственно, тождество не только денотативно-сигнификативного, но и коннотативного аспектов значения наблюдается, например, в следующих белорусско-инославянских фразеологических эквивалентах:

1) бел. *зablудная авечка* – рус. *зablудшая овца* – польск. *zabląkana owca (owieczka)* – болг. *зablудена овца* ‘чалавек, які збіўся з правільнага жыццёвага шляху’;

2) бел. *на вецер* (гаварыць, крычаць) – рус. *на ветер* – польск. *na wiatr* – болг. *на вятъра* ‘дарэмна, упустую, безвынікова’;

3) бел. *пад адкрытым небам* – рус. *под открытым небом* – польск. *pod otwartym niebem* – болг. *под открито небе* ‘на вуліцы, не ў памяшканні’;

4) бел. *вецер у галаве* – рус. *ветер в голове* – польск. *wiatr w głowie* – болг. *вятър в главата* ‘занадта легкадумны, несур’ёзны’;

5) бел. *паказаць дзе ракі зімуюць* – рус. *показать где реки зимуют* – польск. *pokazać gdzie raki zimąją* – болг. *покажа къде зимуват раците* ‘жорстка пакараць, правучыць каго-н. так, каб не захацелася паўтарыць што-н. яшчэ раз. Часцей як выказванне пагрозы’.

Подобных примеров полного совпадения формы и значения фразеологизмов в родственных славянских языках достаточно много. Однако чаще наблюдаются случаи расхождения компонентного состава и/или синтаксической структуры соотносительных фразеологизмов белорусского и других славянских языков. Это вызвано фонетическими, структурно-грамматическими и лексико-семантическими особенностями каждого отдельного славянского языка, согласно которым оформляются идентичные

по значению фразеологические единицы. Являясь составной частью языка, фразеология, естественно, сохраняет свои основные свойства и особенности, подчиняется внутренним законам [5, с. 58]. Вряд ли необходимо доказывать неоспоримый факт, что в группе родственных языков, а именно белорусском, русском, польском и болгарском, каждый из них вместе с общеславянскими особенностями сохраняет собственные особенности, определяющие его место в ряде других родственных языков.

Однако полная смысловая идентичность фразеологизмов белорусского и других славянских языков при неполной идентичности их планов выражения сохраняется только в том случае, если различия в компонентном составе и/или синтаксической структуре не подрывают единой образной основы разноязычных фразеологизмов, с которой непосредственно связан коннотативный компонент их значения [6, с. 25–26].

К числу структурно и семантически общих фразеологизмов белорусского и других славянских языков можно отнести идентичные по значению фразеологизмы с общими межъязыковыми лексическими инвариантами разных типов при наличии следующих различий в их компонентном составе [7, с. 18–20]:

1) несовпадение количества как знаменательных, так и служебных компонентов. При помощи дополнительных компонентов более детально описывается образно переосмысленный элемент объективной действительности:

бел. *разбіць лёд* – рус. *разбить лед* – польск. *przełamać pierwsze lody* – болг. *разчупя леда* ‘ліквідаваць нацягнутасць у адносінах паміж кім-н.’;

бел. *раскусиць арэшак* – рус. *раскусить орешек* – болг. *счупя костелив орех* ‘адолець што-н. цяжкае, вырашыць якое-н. складанае пытанне’;

бел. *лавіць рыбу* – польск. *w nosu (w łóżku) ryby łowić* ‘выдзяляць мацу’;

бел. *прайсці праз агонь і ваду і медныя трубы* – польск. *przejsć przez ogień i wodę* – болг. *мина през огън и вода* ‘многа зведаць у жыцці, пабыць у розных цяжкіх абставінах’;

2) этимологическое расхождение семантически идентичных знаменательных компонентов, которые не являются межъязыковыми инвариантами разноязычных фразеологических единиц:

бел. *таўчы ваду ў ступе* – рус. *толочь воду в ступе* – польск. *tluc wodę w młynku* – болг. *чукам водата в хаван* ‘займацца бескарыснай, безвыніковай справай, марна траціць час’;

бел. (любіць, кахаць) *як сабака палку* – рус. *как собака палку* – болг. диал. *като куче тояга* ‘зусім не, нікольні не (любіць каго-н.)’;

бел. *кот у мяшку* – рус. *кот в мешке* – польск. *kot w worku* – болг. *котка в торба* ‘невядомае, няпэўнае’;

3) близость, но не идентичность значений других, кроме инвариантов во множественном числе, знаменательных компонентов разноязычных

фразеологических единиц, которые в свободном употреблении объединяются в одну лексико-семантическую группу на основе идентичности ряда признаков в их семантической структуре либо на основе определенных предметно-понятийных связей:

бел. (пісаць) *як курыца лапай* – рус. *как курица лапой* – польск. *jak kura razurem* ‘вельмі неразборліва і неахайна’ /субстантивные компоненты “лапа” в белорусском и русском языках и *razur* “кіпцюр” в польском относятся к одной лексико-семантической группе «Анималистические сома-тизмы» и вступают между собой в метонимическую связь, проявляя отношения части и целого: “лапа” и ее часть – “кіпцюр”/;

бел. (разумець, разбірацца) *як свіння ў апельсінах* – рус. *как свинья в апельсинах* – болг. *като свиня от диня* ‘зусім нічога не разумець’ /компоненты-существительные “апельсін” в белорусском и русском языках и “диня” (“кавун”) в болгарском языке обозначают разные виды плодов цитрусовых и бахчевых культур/;

бел. (збіць, стаўчы) *на горкі яблык* – польск. *na kwaśne jabłko* ‘вельмі моцна, бязлітасна’ /адъективные компоненты фразеологической единицы в свободном употреблении могут быть объединены в одну лексико-семантическую группу «Вкусовые качества»: в белорусском языке “горкі”, в польском – *kwaśne* “кіслае”/.

Несмотря на общность компонентного состава и синтаксической структуры, идентичность денотативно-сигнификативного аспекта семантики не достигается в следующих фразеологизмах белорусского и польского языков: бел. *як лёду* ‘роўна столькі, колькі названа (рублёў, гадоў, працэнтаў і пад.’ [1, с. 573] – польск. *jak lodu* ‘вельмі многа, у вялікай колькасці (найчасцей пра грошы)’: *Mieć pieniędzy jak lodu* (“мець грошай як лёду”) [8, с. 395].

Для того чтобы фразеологизмы белорусского и других славянских языков считались структурно-семантическими эквивалентами, они должны:

- характеризоваться тождеством категориально-грамматического значения и, соответственно, принадлежать к одной семантико-грамматической категории;
- определяться единством денотативного и значимого компонентов значения, которые составляют основу содержательной структуры фразеологических единиц и являются определяющим фактором в установлении семантической идентичности многоязычных фразеологических единиц;
- выявлять совпадение коннотативного аспекта значения, т.е. характеризоваться единством образной основы. Вместе с тождественностью денотативно-сигнификативного значения это достигается преимущественно за счет полного совпадения компонентного состава и синтаксической структуры многоязычных фразеологических единиц;
- сохранять полную смысловую идентичность даже при неполной идентичности их планов выражения. Это могут быть различия в морфоло-

гическом (род, число, склонение и др.), структурно-синтаксическом (различие в способах соединения компонентов) и лексическом (разные семантические отношения внутри одной лексико-семантической или тематической группы слов) аспектах;

– не являться межъязыковыми фразеологическими омонимами, которые определяются единством компонентного состава и структурно-синтаксической организации, но имеют разные значения.

Абсолютно идентичные белорусско-инославянские фразеологические эквиваленты – это идентичные по содержанию фразеологизмы белорусского и других славянских языков (русского, польского, болгарского), которые полностью совпадают по лексико-морфологическому и генетическому составу знаменательных и служебных компонентов и их структурно-грамматической организации:

1) бел. *зраўняць з зямлёй* – рус. *сравнять с землей* – польск. *zrównać z ziemią* – болг. *сравня със земята* ‘поўнасьцю разбурыць, знішчыць дашчэнт’;

2) бел. *іскра божая* – рус. *искра божья* – польск. *iskra boża* – болг. *искра божия* ‘талант, прыродны дар, здольнасці’;

3) бел. *муціць ваду* – рус. *мутить воду* – польск. *mącić wodę* – болг. *мътя водата* ‘1. свядома заблытваць якую-н. справу; 2. уносіць разлад, беспарадак у адносіны паміж кім-н.’;

4) бел. *камень на сэрцы* – рус. *камень на сердце* – польск. *kamień na serce* – болг. *камък на сърце* ‘хто-н. адчувае душэўны цяжар’;

5) бел. *лавіць рыбу ў мутнай вадзе* – рус. *ловить рыбу в мутной воде* – польск. *łowić rybu w mętnej wodzie* – болг. *ловя риба в мътна вода* ‘з выгадай для сябе выкарыстоўваць чые-н. цяжкасці, няўдачы і пад.’;

6) бел. (ведаць) *дзе ракі зімуюць* – рус. (знать) *где раки зимуют* – польск. (wiedzieć) *gdzie raki zimują* – болг. (зная) *къде зимуват раците* ‘(ведаць) як паступіць найлепш, больш выгадна. Пра хітрасць, спрыт і пад.’.

Проблема фразеологической вариативности (как в пределах одного языка, так и на межъязыковом уровне) до сих пор рассматривалась в научной и учебной литературе очень кратко. На наш взгляд, наиболее значимыми монографиями по фразеологии, которые также описывают вариативность, в русском языкознании являются работы А.И. Молоткова, В.П. Жукова, В.М. Мокиенко. В книге А.И. Молоткова «Основы фразеологии русского языка» (1977) выделены формальные, лексические и смешанные варианты, которые рассматриваются как «особенность собственно формы фразеологизма». В.П. Жуков, в отличие от А.И. Молоткова, связывает вариативность фразеологизмов с особенностями их семантики, акцентирует внимание только на лексических вариантах и пытается выделить признаки, по которым можно отличить феномен вариативности от синонимии (Жуков, 1978, 1986). В.М. Мокиенко рассматривает вариантность, как и другие вопросы фразеологии, на материале славянских языков и диалектов. Автор выделяет лексические, формальные и синтаксические вари-

анты, затрагивает проблему отличия фразеологических вариантов от синонимов (Мокиенко, 1980). В белорусском языкознании проблема фразеологической вариативности (на материале народно-диалектной фразеологии) впервые рассматривается в докторской диссертации Ф.М. Янковского и его книге «Роднае слова» (1972). В них дано определение фразеологической вариативности, кратко описаны следующие ее виды: словесно-компонентная, фонетическая, акцентная, морфологическая, синтаксическая, «вариативность как результат эллипсования» и комбинированная. Вопрос вариантности освещен также в книге А.С. Аксамитова «Беларуская фразеалогія» (1978). Характеристика основных типов фразеологической изменчивости, описание шести критериев отличия вариантов от синонимов представлены в работе И.Я. Лепешева «Фразеалогія сучаснай беларускай літаратурнай мовы» (1998).

Из изложенного очевидно, что в белорусском языкознании, как и в русском языке, нет единства взглядов на сущность фразеологической изменчивости, типы вариантов, их специфику, причины их возникновения и т.д. «В феномене изменчивости, – пишет В.П. Жуков, – существует противоречие между формой и содержанием фразеологии. Идеальное фразеологическое значение, выработанное и закрепленное лингвистической традицией, должно однозначно передаваться формой, но такое соответствие постоянно нарушается. Дело в том, что значение фразеологии имеет свойство приобретать разные формы выражения, и наоборот: одна и та же фразеологическая форма стремится выполнять разные языковые функции» [9, с. 103–104]. Кроме того, типы фразеологизмов, выделяемые на межъязыковом уровне в рамках белорусско-инославянских структурно-семантических эквивалентов, характеризуются значительной специфичностью по сравнению с типами фразеологизмов, описываемых исключительно в рамках одного языка (в частности, белорусского).

В нашем исследовании под межъязыковыми фразеологизмами понимаются тождественные по содержанию фразеологизмы белорусского и других славянских языков, имеющие частичные различия в компонентном составе и/или структурно-грамматической организации. Внутри группы фразеологизмов с описательными компонентами выделяются следующие типы межъязыковых фразеологических вариантов:

1. Межъязыковые фразеологические позиционные варианты идентичны по содержанию многоязычной фразеологии, совпадают по лексико-морфологическому и генетическому составу компонентов, но различаются порядком расположения одинаковых лексических компонентов. По сути, эти варианты близки к абсолютно идентичным аналогам: бел. *траянскі конь* – рус. *троянский конь* – польск. *koń trojanski* – болг. *троянски кон* ‘1. ашуканства, хітры падман, 2. чалавек, які са здрадніцкімі намерамі дамагаецца чыйго-н. даверу, выдае сябе не за таго, кім з’яўляецца на самай справе’; бел. *пробны камень* – рус. *пробный камень* – *kamień probierczy* –

болг. *пробен камък* ‘тое, што дазваляе выявіць асноўныя ўласцівасці, якасці каго-, чаго-н.’; бел. *пуцяводная зорка* – рус. *путеводная звезда* – польск. *gwiazda przewodnia* – болг. *пътеводна звезда* ‘тое, што накіроўвае, вызначае чыю-н. дзейнасць, жыццё’.

2. Межъязыковые фразеологические лексические варианты идентичны по содержанию фразеологизмам белорусского и других славянских языков, которые совпадают по структурно-грамматической организации компонентов, но различаются многокорневыми знаменательными и/или служебными компонентами с идентичными или неидентичными лексическими значениями. Лексическое варьирование может способствовать замене компонентов, соотносимых с любой частью речи. Однако чаще всего в качестве переменного выступает компонент существительного (существительные-слова количественно превосходят любую другую часть речи). Переменные компоненты (на уровне слов) обычно связаны синонимичными отношениями. Другие виды связи в переменном компоненте: гипергипонимические, тематические и, условно говоря, метонимические и метафорические. В рамках данной группы межъязыковых фразеологических вариантов выступают:

1) фразеологизмы, отличающиеся разнокоренными именами существительными: а) с идентичным значением: бел. *вешаць сабак* – рус. *вешать собак* – польск. *wieszać psy* ‘наговорваць на каго-н., лаяць, абвінавачваючы ў чым-н.’, бел. *першая ластаўка* – рус. *первая ласточка* – польск. *pierwsza jaskółka* – болг. *първа дястовица* ‘самы першы сярод падобных, такіх жа’, бел. (быць, трымаць, знаходзіцца) у *кіпцюрах* – рус. *в когтях* – *w pazurach* – болг. *в ноктите* ‘у поўнай залежнасці, ва ўладзе, у падпарадкаванні’, бел. *таптаць у грязь* – рус. *топтать в грязь* – болг. *тъпча в калта* ‘ўсяляк чарніць, знеслаўляць каго-, што-н., зневажальна адзвацца, несправядліва абвінавачваючы’, бел. *куды крумкач касцей не заносіў* – рус. *куда ворон костей не заносил* ‘вельмі далёка, у вельмі аддаленае ці цяжкадаступнае месца (трапіць, трапляць і пад.)’, б) с неидентичным лексическим значением: бел. *як на пажар* – рус. *как на пожар* – польск. *jak na ogień* ‘вельмі хутка, імкліва (бегчы, ляцець, несціся, гнацца і пад.)’, бел. (пісаць) *як курыца лапай* – рус. *как курица лапой* – польск. *jak kura pazurem* (“кіпцем”) ‘вельмі неразборліва і нехайна’, бел. диал. (знацца) *як свіння на перцы* – польск. *jak kura (koza) na pieprzu* ‘зусім нічога не (разумець)’;

2) фразеологизмы, отличающиеся разнокоренными именами прилагательными: а) с идентичным значением: бел. *леташні снег* – рус. *прошлогодний снег* – польск. *przeszłoroczny (zeszłoroczny) śnieg* – болг. *ланския снег* (літаральна “леташні снег”) ‘тое, што беззваротна мінула і нічога не варта’, бел. *малако ад шалёнай каровы* – рус. *молоко от бешеной коровы* – болг. *мляко от бясна крава* ‘самагонка’, б) с близким, но не идентичным значением: бел. *залётная птушка* – рус. *залетная птица* – болг. *чужда птица* ‘чужы, нетутэйшы чалавек’, бел. диал. (глядзець) *як цяля на рабыя вароты* –

польск. (patrzyć) *jak cieleę na malowane wrota* ‘нічога не разумеючы, тупа, разгублена’;

3) межъязыковые фразеологические единицы, отличающиеся разнокоренными глаголами: а) с идентичным прямым лексическим значением: бел. *будаваць на пяску* – рус. *строить на песке* – польск. *budować na piasku* – болг. *строя на пясък* ‘засноўваць на ненадзейных дадзеных. Пра планы, разлікі, сцвярджэнні і пад.’, бел. *найшла каса на камень* – рус. *нашла коса на камень* – польск. *trafiła kosa na kamień* ‘сутыкнуліся розныя непрымірымыя погляды, інтарэсы, характары і пад.’, бел. *шукай ветру ў полі* – рус. *ищи ветра в поле* – польск. *szukaj wiatru w polu* ‘назад не вярнеш, не знойдзеш каго-н. Пра безнадзейныя пошукі каго-н.’, б) с близкими, но не тождественными лексическими значениями: бел. (ведаць, разумець і пад.) *адкуль вецер дзьме* – рус. *откуда дует ветер* – польск. *skąd wiatr wieje* – болг. *откъде духа вятър* ‘(ведаць і пад.) на каго або на што трэба арыентавацца ў сваіх дзеяннях, учынках і інш.’, бел. *сонца ўзыдзе* – польск. *słońce zaświta* ‘для каго-н. наступіць шчасце, што-н. новае, значнае ў жыцці’, бел. *як зямля носіць* – рус. *как земля носит (держит, терпит)* – польск. *jak ziemia nosi* – болг. *как търпи земята* ‘(як, нашто, чаму) магчыма чыё-н. існаванне, жыццё. Пра нягодніка’;

4) фразеологизмы, отличающиеся количественными либо порядковыми числительными: бел. *за дзясятай гарой* – польск. *za siódmą (dziewiątą) górą* ‘вельмі далёка’;

5) фразеологизмы, отличающиеся разнокоренными наречиями с идентичными значениями: бел. *горш горкай рэдзькі* – рус. *хуже горькой редьки* ‘вельмі моцна, нязносна (надакучыць, абрыдзец і пад.)’, бел. *небу горача было* – рус. *небу жарко было* ‘мацней, актыўней, лепш і быць не можа. Пра самую высокую ступень інтэнсіўнасці якога-н. дзеяння або дзейнасці’;

б) фразеологизмы, отличающиеся разнокоренными неидентичными по значению именами прилагательными: бел. (быць, адчуваць сябе) *на сёмым небе* – рус. *на седьмом небе* – польск. *w siódmym niebie* – болг. *на седмото небе* ‘бязмерна шчаслівым, вельмі задаволеным (быць)’, бел. *сядзець на хлебе і вадзе* – рус. *сидеть на хлебе и воде* – польск. *siedzieć o chlebie i wodzie* ‘жыць надгаладзь, галадаць’, бел. *дзясятая вада на кісялі* – рус. *десятая вода на киселе* – польск. *dziesiąta woda po kisielu* ‘вельмі далёкі сваяк’;

7) фразеологизмы, отличающиеся союзами и союзными словами: бел. (карысці, толку, помачы і пад.) *як ад казла малака* – рус. *как от козла молока* – болг. *колкото от козел мляко* ‘зусім ніякай (карысці і пад. ад каго-, чаго-н.)’, бел. *як кот наплакаў* – рус. *как кот заплакал* – польск. *co kot napłakał* ‘вельмі мала, пра нязначную колькасць каго-, чаго-н.’, бел. (адчуваць сябе) *як рыба ў вадзе* – рус. *как рыба в воде* – польск. *jak ryba w wodzie* – болг. *като риба във вода* ‘вельмі свабодна, натуральна і проста’, бел. *ці савой аб пень ці пнём аб саву* – рус. *что совой о пень что пнем*

о сову ‘аднолькава, тое самае’, бел. *вісець між небам і зямлёй* – рус. *висеть между небом и землей* – польск. *wisiec między niebem a ziemią* – болг. *вися между небето и земята* ‘знаходзіцца ў хісткім, няпэўным становішчы’.

В подавляющем большинстве случаев на формирование межъязыковых лексических вариантов фразеологических единиц влияют лексико-семантические особенности каждого из сравниваемых славянских языков. Уникальность лексического строения белорусского, русского, польского, болгарского языков можно объяснить тем, что компоненты в вариантах этого типа часто являются многовековыми значимыми компонентами, которые на уровне слов (в свободном употреблении) имеют одинаковое лексическое значение, синонимичные отношения. Хотя компоненты фразеологии «утратили свойства слов, тем не менее по своей звуковой форме они всегда связаны в речи с живыми словами языка: такая ассоциация поддерживается постоянным и активным употреблением слов параллельно с компонентами, генетически производными от слов» [10, с. 68]. Лексический вариант (с вариативным компонентом в фразеологии) противопоставляется формальным вариантам, в которых изменения происходят внутри одного и того же компонента, затрагивая любую его формальную сторону – морфологическую или словообразовательную. На межъязычном уровне, на наш взгляд, различия между акцентными и фонетическими формальными вариантами не существенны.

Сравнительный анализ фразеологизмов образов живой и неживой природы белорусского и других славянских языков (русского, польского, болгарского), с одной стороны, позволяет определить специфику национального мировоззрения, а с другой – выявить устойчивые единицы, относящиеся к общей фразе, состав сравниваемых языков, а также определение степени их эквивалентности.

Основная причина возникновения фразеологических единиц белорусского языка, которые не создают с русским, польским и болгарским языками абсолютно эквивалентных и вариантных изофразем, кроется, в первую очередь, в экстралингвистических факторах и психическом их восприятии, собственно и породившем неповторимый образ фразеологической единицы. Так, фразеологическая единица белорусского языка *купіць рабую свінню* ‘моцна напіцца, ап’янець’ в значительной степени приобрела отрицательное значение, благодаря лексеме *рабую*, которая в культуре славянских народов выступает в качестве символа чего-то вредного, глупого и в языке отдельных народов создает уникальные по образности идиомы. Например, в белорусском языке мы встречаем, кроме упомянутого: *рабыя вочы купляць (пазычаць)* ‘рабіцца бессаромным, несумленным’, *рабая скула* ‘невядома што’, *абое рабое* ‘абсалютна аднолькавыя паводле адмоўных якасцей’, (глядзець) *як цяля на рабыя вароты* ‘нічога не разумеючы, тупа, разгублена’, а также пословицы: *Вясна і восень на рабой кабыле ездзяць; Добраму малайцу і стракатая кабыла міла; Казаў Халімон рабой кабыле*

сон. В польском языке *mieć pstro w głowie* ‘пра легкадумнага чалавека’, украинском – *розказувати сон рябої кобили* ‘казаць няпраўду’.

Вот еще один пример роли экстралингвистических факторов в возникновении национально-специфической фразеологии. В культуре восточнославянских народов укоренилось негативное представление об осине как о символе несчастья. Считалось, что убитую змею, чтобы она не ожила и не укусила человека, нужно вешать на осину. Есть убеждение, что это дерево защищает людей от злых духов, о чем свидетельствует обычай вбивать осиновый кол в могилы людей, подозреваемых в колдовстве. В свою очередь ведьма может использовать кол осины или ветку для своих магических заклинаний: ударяя этой веткой в грудь сонного человека, она наносит ему невидимую рану и пьет его кровь. Такое восприятие осины породило в языке белорусского народа значительное количество фраз, в которых осина ассоциируется с негативными коннотациями: *забіваць асінавы кол у магілу* ‘канчаткова пазбаўляцца ад каго-, чаго-н., знішчаць каго-, што-н.’, *як асінавы ліст, як асіна* (калаціцца, дрыжаць) ‘вельмі моцна (калаціцца – часцей ад страху)’, *асіна* <горкая, сухая> *плача* ‘хто-н. заслугоўвае павешання’, *заламаць асінку* ‘прыняць цвёрдае рашэнне, заракаючыся рабіць што-н.’, *пень асінавы, слуп асінавы* ‘тупіца, дурань, бесталковы чалавек’.

Однако структурно-смысловые эквиваленты в русском языке имеют только первые два из перечисленных словосочетаний, остальные – собственно белорусские. Для западных и южных славян осина не имеет таких негативных символов, что подтверждается отсутствием фразеологизма с этим компонентом в болгарском языке и присутствием единственного выражения в польском языке: (*trząść się, drzeć*) *jak list osiki* (сравн.: болг. *като есенен лист* “як восеньскі ліст” или *като лист на гора* “як ліст у лесе”).

Подавляющее большинство фразеологизмов белорусского языка с национально-культурной основой плана выражения сформировано фразеологически-синтаксическим способом, т.е. построены на синтаксически свободных фразах в результате их переосмысления. Чаще всего появление фразеологии (как разговорной, так и книжной) связывают с метафорическим переосмыслением соответствующей свободной фразы – переносом названия от одного явления к другому на основе сходства между ними. Этот перенос основан на скрытом сравнении, воображаемой связи между двумя явлениями. В метафорической реинтерпретации определенное абстрактное понятие, воплощенное во фразеологии, передается через конкретный образ, через визуальное представление кого-то или чего-то или через нереальный образ. Вот лишь несколько примеров национально-специфической белорусской фразеологии, образованной в результате метафорического переосмысления: *як сабакі рвуць* ‘вельмі моцна навярэджа-на (ад працяглай хады, бегу і пад.)’, *Часцей пра ногі*, *козамі сена травіць* ‘рабіць лішнія расходы, пераводзіць дабро’, *аж гай шуміць* ‘лепей, мацней

быць не можа’, *не коні заварочваць* ‘лёгка зрабіць што-н., няцяжкая справа для каго-н.’, *кот за ноч з’есць* ‘хто-н. вельмі мізэрны, невялікі, маларослы ці слабы’, *кароўка ацялілася* ‘хто-н. набыў крыніцу дадатковых матэрыяльных даходаў, незаконнага прыбытку’ и другие.

Национально-специфические фразеологизмы в белорусском языке формируются эллиптическим способом, т.е. в результате сокращения пословиц. В этом случае источником фразеологии являются только пословицы с полностью или частично переосмысленными составляющими. Например, «обломком» пословицы *Усе бабры дабры, адна выдра ліхая* выступает собственно белорусский фразеологизм *дабры бабры (дабёр бабёр)* ‘хитры, выкрутлiвы чалавек’. Данный фразеологизм был создан в результате выделения из пословицы ее меткого образа в форме именного словосочетания. В других славянских языках семантически идентичные фразеологизмы имеют совсем иной компонентный состав и образную составляющую: польск. *szczwany lis*, болг. *от стара коза яре* (“ад старой казы казляня”).

Некоторые белорусские фразеологизмы образуются из пословиц в результате отпадения от их второй, пояснительной части, которая фактически является средством конкретизации, расшифровки предыдущего образа или указывает на результат сказанного в первой части пословицы. Это, например, фразеологизмы *да пары збан ваду носіць* ‘усяму прыходзіць канец’, *і жук і жаба* ‘ўсе без выключэння; усякі, кожны чалавек’, сформировавшиеся соответственно из пословиц: *Да пары збан ваду носіць: дужка адарвецца, збан разаб’ецца, вада разальецца; І жук і жаба мяне вучаць*.

Существует и такой способ возникновения национально-специфической белорусской фразеологии, как пропуск первой части пословицы и фразеологизм, взятый из второй части. Фразеологизмы белорусского языка *раса вочы выядае* ‘хто-н. нешчаслівы, жыве ў горы, нядолі’, *хоць воўк траву еш* ‘абсалютна аднолькава, без розніцы, не мае значэння для каго-н., не хвалюе, не кранае каго-н.’, *і жук мяса* ‘ўсё добрае, прыгоднае, спатрэбіцца. Звычайна пра ежу’ были созданы на основе пословиц: *Пакуль сонца ўзыдзе, раса вочы выесць; Дзеля мяне, няхай хоць воўк траву есць; На чужой старане і жук мяса*.

Национально-специфические фразеологизмы белорусского языка имеют свою историю происхождения, отражают определенную часть жизни белорусского народа и его восприятие окружающей действительности. Например, появление фразеологизма *бусел рэпу пасеяў* ‘у каго-н. цыпкі на нагах’ обусловлено наличием в белорусском диалектном языке перифразы *буслова рэпа* – ряска – это мелкое водное растение, затыгивающее поверхность пресноводных водоемов (*lemna*) и внешне очень напоминающее мелкую сыпь – ‘цыпкі’. Фразеологизм (*высмактаць*) *як расянка камара* обозначает ‘змучыць каго-н. знясільваючай працай, пастаяннымі прыдзіркамі, з’едлівымі дакорамі, выцягнуць з каго-н. апошнія сілы’. Это выражение появилось в языке белорусского народа в результате образно-

го переосмысления специфических свойств русского языка (*росянка* – растение с мелкими красноватыми листочками на коротком стебле. Растет на болоте среди мха. Листья росянки покрыты рыжими волосками, кончики которых блестят-мерцают, как густая роса, липкая жидкость. Комар будет сидеть на листе, пить росу, а волоски захватят его, выпустив ядовитый сок. Через день-два насекомое полностью растворяется в листе).

Безэквивалентность белорусских фразеологизмов по отношению к фразеологии других языков отчетливо проявляется и в том случае, если в основе фразеологического образа лежат национально специфические представления, обычаи или верования. Так, белорусский фразеологизм *на зязюлю (пра зязюлю)* обозначает ‘мала, крыху (пра дробныя грошы)’ и отражает существующее у белорусского народа поверье о том, что необходимо оставлять деньги на тот случай, когда весной первый раз услышишь кукование. Тогда следует трясти карман, чтобы деньги в нем бренчали. Считается, что при выполнении подобного условия деньги будут водиться целый год. Фразеологизмы белорусского языка *зайца драць* ‘браць выкуп на вяселлі звычайна гарэлкай, перагарадзіўшы дарогу маладым’, *граць на капусту* ‘віншаваць маладых, сватоў і гасцей музыкай, атрымліваючы за гэта невялікую плату’ характеризуются безэквивалентностью в отношении к фразеологии других языков, поскольку отражают национально специфическое видение отдельных элементов свадебного обряда.

Определенное количество национально специфических белорусских фразеологизмов составляют единицы, сформировавшиеся в результате фразеологизации индивидуально-авторских крылатых выражений. Стали фразеологизмами, например, следующие крылатые выражения белорусских авторов: *жаба ў каляіне* ‘нікчэмнасць, асуджаная на пагібель’, *свінтус грандыёзус* ‘ганебны, няўдзячны чалавек, нахабнік’ (К. Крапива), *кветкі з чужых палёў* ‘запозычаныя з іншых прац матывы, вобразы, думкі і іх выражэнне’ (Ю. Гаврук), *на кані і пад канём* ‘у самых разнастайных, прыемных і непрыемных сітуацыях’ (В. Дунин-Марцинкевич).

Таким образом, национально-культурная основа плана выражения белорусских фразеологизмов отчетливо проявляется в:

1) межъязыковых белорусско-инославянских фразеологических синонимах, которые, отличаясь образной составляющей и компонентным составом, характеризуются функционально-семантической эквивалентностью: бел. *як гусь на бліскавіцу* (глядзець) – рус. *как баран на новые ворота* – польск. *jak cielę (wół) na malowane wrota* – болг. *като теле пред шарена порта* (“як цяля на размаляваныя вароты”) ‘нічога не разумеючы, здзіўлена, разгублена’; бел. *салаўі пяюць у жываце* – рус. *живот подвело* – польск. *żaby w brzuchu kruczq* (“жабы ў жываце бурчаць”) – болг. *жаби ми куркат в корема* (“жабы квакаюць у жываце”) ‘хто-н. вельмі хоча есці, адчувае моцны голад’; бел. диал. *дзе зязюлі не куюць* – рус. *куда ворон костей не заносил* – польск. *gdzie pieprz rośnie* (“дзе перац расце”) – болг.

през девет баура (“за дзевяццю ўзгоркамі”) ‘вельмі далёка, у вельмі аддаленае ці цяжкадаступнае месца (трапіць, трапляць і пад.)’; бел. *як пугай на вадзе* – рус. *как об стенку горох* – польск. *jak na psa tyko* – болг. *като че на дърво приказвам* (“быццам дрэву казаць”) ‘нічога не дзейнічае на каго’;

2) безэквівалентных беларускіх фразеологізмах, значэння коных в сраўніваемых языках перадаюцца толькі лексічэскімі сраўдствамі: бел. *паказаць як барсук <сваіх> дзяцей гладзіць* ‘пакараць каго-н. (звычайна дзяцей), моцна прайшоўшыся сагнутым палцам па галаве ад лоба да патыліцы і наадварот’, *мух ганяць* ‘караць каго-н., небалюча б’ючы, звычайна для выгляду. Пра дзяцей’, *і куры не шэпчуць* ‘ніхто нічога не гаворыць пра каго-н., хто-н. не з’яўляецца аб’ектам размовы’, *злавіць лісу* ‘неасцярожна прапаліць вопратку пры агні’, *за варону замуж аддаць* ‘выкінуць за плот (здохлую ці блізкую да смерці свойскую жывёліну, птушку)’;

3) пастаянна мяняюцца фразеалагічэскіх рэсурсах кожнага языка. На гэты змяненія вліяюць бытавыя, сацыяльна-політычэскія і культурныя фактары, а такжэ взаемадзействіе языков. Па атношэнню к беларускому – гэто польскі, рускі, украінскі, літoвскі. При изученні фразеалагіі разных языков неізбежна вoзнікае вoпрос о нацїональна-культурной спецїфіке фразеалагізмав и спoсoбах их перeдачї сраўдствамі другога языка. Сраўнітeльный аналїз фразеалагіі беларускoго и рускoго, польскoго и болгарскoго языков пoказал:

– пoзіцїи и тeндeнцїи, кoтoрыe вмeстe спoсoбствують рaзвїтїю фразеалагічeскoй кoмпoзіцїи и мoдїфікацїи сущeствуюцїх фразeологїзмoв, сxoдятcя в oбщeврoпeїскoй културe, хoтjа нацїональные и културныe кoмпoнeнты этїх eдїнїц прїдають им oтлїчїтeльные чeрты вo фразeологічeскoм сoстaвe oпpeдeлeнных языковыx сoобщeств. Так, напрїмeр, фразeологічeскaя eдїнїцa беларускoго языка *брахаць на пeнь* ‘гаварыць нeдaрeчнaе, нeразумнaе’ характeрїзуeтcя oтлїчїтeльной в сраўнeннїи с фразeологічeскїмї eдїнїцaмї другїх языков “мeтaфoрїчeскoй мoдeлљю”, т.е. oтлїчaeтcя oт нїх и кoмпoнeнтным сoстaвoм, и oбрaзнoй сoстaвляющeй, и т.н. нацїонально-культурным кoмпoнeнтoм. Сраўнїм: рус. *нeстї чeпуху, мoлoть вздoр*, польск. *pleść bzdury, pleść androny*, укр. *вeрзтї нїсeнїтнїцї, тeрeвeнї прaвїтї, хїмїнї кури гoнїтї*, балг. *дрьнкам бeзсoлнї думї* (“мaлoць нeсaлeнњы слoвы”). Пeрeчїслeннeы фразeологізмы, имeя рaзныe oбрaзныe oснoвы, oбъeдїнeны oднїм знaчeннїeм сo спeцїфічeскїм нeгaтївным oттeнкoм;

– кaждaя нaцїя сoхрaняeт в свoeм фразeологічeскoм сoстaвe пoдaвляющeе бoлшїнствo прїсущїх eй мaркїрoвaнныx идїoм, кoтoрыe рaзвївaютcя в рeчї aвтoхтoнїeй мїрa, сoдeржaщeйся в вooбрaжeннїи этoгo нaрoдa. Нaцїонально-спeцїфічeскaя фразeологія вьeвляeт свoeoбрaзнoе вoспрїятїe мїрa нoсїтeлњaмї язїкa, инoгдa нaблюдaютcя рaзлїчїя в мeнтaлїтeтe рaзных нaрoдoв. Oснoвнaя мaссa тaкїх фразeологізмoв oтрaжaeт сoстaвляющїe трaдїцїї, oбычaeв, бьїтa кoрeнныx нaрoдoв;

– национально-культурная основа плана выражения белорусской фразеологии ярко проявляется в межъязыковых белорусско-неславянских фразеологизмах, имеющих одинаковое значение, но разную образную основу и компонентный состав; в безэквивалентных фразеологизмах, значения которых передаются только лексическими средствами;

– белорусские фразеологизмы, существующие в народном диалекте, характеризуются большей степенью неравенства по сравнению с общей фразеологией. Это означает, что белорусские диалектные фразеологизмы имеют гораздо меньшее количество абсолютно идентичных или вариативных структурно-семантических фразеологических эквивалентов в других славянских языках. Их значения в подавляющем большинстве случаев передаются либо межъязыковыми фразеологическими синонимами, либо лексическими средствами. Эта закономерность особенно отчетливо видна в представленных выше примерах фразеологизмов.

Фразеологический фонд современного белорусского языка, определяемый самобытностью и неповторимостью, вместе с тем является неотъемлемой частью общеславянской, а также европейской фразеологической сокровищницы. Языковое единство славянских народов на уровне фразеологии выражается, прежде всего, в наличии межъязыковых структурно-семантических фразеологических эквивалентов, для которых характерно единство формы и значения (плана выражения и плана содержания).

Белорусские фразеологизмы, не имеющие структурно-семантических эквивалентов в других языках, являются национально специфическими. В пределах группы фразеологизмов с природоописательными компонентами их насчитывается 435 единиц или 41% от общего количества. В таких фразеологизмах отражается своеобразное восприятие окружающей действительности носителями языка, а также традиции, обычаи, быт белорусского народа. Значения национально-специфических белорусских фразеологизмов в других славянских языках передаются следующим образом: совпадающими по семантике фразеологическими синонимами, но имеющими иную образную основу и составную структуру, либо идентичными лексическими средствами.

Список цитированных источников:

1. Лепешаў, І.Я. Фразеалагічны слоўнік беларускай мовы: у 2 т. / І.Я. Лепешаў. – Мінск: Беларуская энцыклапедыя, 1993. – Т. 1: А–Л. – 590 с.
2. Кунин, А.В. Английская фразеология (теор. курс) / А.В. Кунин. – М.: Высш. шк., 1970. – 342 с.
3. Чернышева, И.И. Актуальные проблемы фразеологии / И.И. Чернышева // Вопросы языкознания. – 1977. – № 5. – С. 34–42.
4. Солодуб, Ю.П. Русская фразеология как объект сопоставительного структурно-типологического исследования (на материале фразеологизмов со значением качественной оценки лица): автореф. дис. ... д-ра филол. наук / Ю.П. Солодуб. – М., 1985. – 46 с.

5. Левинтова, Э.И. О связи фразеологии с системой языка / Э.И. Левинтова, Е.М. Вольф / Проблемы фразеологии и задачи ее изучения в высшей и средней школе. – Вологда: Сев.-Зап. кн. изд-во, 1967. – 349 с. – С. 57–67.
6. Райхштейн, А.Д. Сопоставительный анализ немецкой и русской фразеологии / А.Д. Райхштейн. – М.: Высш. шк., 1980. – 143 с.
7. Зиньков, А.Д. Общий фразеологический состав западнославянских языков / А.Д. Зиньков. – Зелена Гура, 1989. – 184 с.
8. Skorupka, S. Słownik frazeologiczny języka polskiego. T. I: A–R / S. Skorupka. – Warszawa, 1974. – 788 s.
9. Жуков, В.П. Семантика фразеологических оборотов: учеб. пособие для пед. ин-тов / В.П. Жуков. – М.: Просвещение, 1978. – 160 с.
10. Молотков, А.И. Основы фразеологии русского языка / А.И. Молотков. – Л.: Наука, 1977. – 283 с.

Глава 3. Традиционные этнопедагогические ценности в социальном воспитании личности

К традиционным этнопедагогическим ценностям относятся семейные («гордость за свою семью», «уважение к предкам и почитание своего рода») и общественные («трудолюбие», «доброта и сострадание», «честность и правдивость», «любовь к Родине, в том числе к малой родине», «гостеприимство», «уважение к родному языку», «значимость мнения представителей социальной среды личности») ценности. Определение указанных выше этнопедагогических ценностей стало возможным благодаря исследованиям и концепциям таких ученых-этнопедагогов, как А.П. Орлова (основатель этнопедагогической школы в Беларуси, доктор педагогических наук, профессор, автор большого числа монографий, учебников и научно-популярных изданий по этнопедагогике, преемственности народной и научной педагогики, руководитель ряда финансируемых проектов и государственной программы по вопросам этнопедагогической подготовки будущих специалистов социальной сферы к профессиональной деятельности в поликультурном социуме), В.С. Болбас (доктор педагогических наук, профессор в области этической педагогики белорусов, сформировавший в том числе терминологию и ключевые понятия этнопедагогике, ведущий исследователь по народной педагогике Мозырского Полесья), Г.Н. Волков (академик Академии наук Российской Федерации, основоположник этнопедагогике, автор научных концепций этнопедагогике, национальной педагогики, этнопедагогизации образовательного пространства, монографий, учебников по этнопедагогике), Е.Л. Христова (ученый, исследователь теоретико-методологических основ этнопедагогике), а также М.Г. Стельмахович, Я.И. Севавко, Я.И. Ханбииков (ученые, исследователи народной педагогики советского периода).

Одной из ключевых семейных ценностей является уважение к предкам и почитание своего рода. Белорусы поддерживали традиционный патриархальный уклад жизни семьи, т.е. главой семьи считался отец, в многоукладных семьях – самый старший мужчина, чаще всего, отец взрослых сыновей, совместно с ним проживающих (в том числе с женами и детьми). Для младших поколений белорусов в таких семьях уважение к предкам начиналось с уважения к бабушкам и дедушкам, а также уважения к своим родителям. Воспитание у детей уважительного отношения к родственникам-представителям старшего поколения и к родителям укрепляло преемственную связь поколений и одобрялось народной педагогикой: (*“Хто бацькоў шануе, той неба гатуе”, “Шануй бацьку з маткай: другіх не знойдзеш”, “Бацькоў любі, старых наважай”, “Хто бацьку шануе, той дзецям добрую долю гатуе”, “Пасадзі на печ дзядулю, цябе ўнукі пасадзяць”*). Уважительное отношение детей и молодежи находило свое проявление в прислушивании к советам старшего умудренного опытом поколения, послушании: *“Хто бацькоў не слухае, той у пальцы дзьмухае”, “Бацькоў слухаць – гора не знаць”, “Маладыя ад старых вучацца”, “Ад добрага таты – добрыя парады”, “Добрае дзіця бацькоў думкі згадвае”*.

Помогают актуализации этнопедагогической ценности для молодого поколения беседы со старшим поколением – более мудрым и рассудительным, с определенным багажом жизненного опыта, поучительные рассказы, легенды, предания, приметы (в том числе собственные примеры взаимоотношений в трудовых коллективах, семье, рациональные советы и замечания) и т.д. Особенным в развитии этой этнопедагогической ценности была у белорусского народа «толока» как общественно полезная, организованная на безвозмездной основе деятельность, которая направлена на выполнение сельскохозяйственных работ, физически сложной деятельности (заготовка дров на зиму, ремонт дома и сельскохозяйственных пристроек и т.д.) в пользу тех односельчан, которые не имеют физической возможности самостоятельно справиться с указанными работами (например, семья пожилых бездетных людей либо у которых дети проживают далеко, одинокий пожилой человек, молодая семья с маленькими детьми, вдова с детьми и т.д.). Благодаря данному мероприятию развивалось уважение подрастающего поколения, участвующего наравне с другими односельчанами в толоке, к другим людям, приносящее такое же отношение и к ним самим (*“Шануй людзей, то і цябе пашануюць”, “Зробіш людзям дабро – і табе адгодзяць”*), предостерегая о своеобразном “эффекте бумеранга” при демонстрации неуважения к другим (*“Калі робіш дрэннае для людзей, то робіш дрэннае для сябе”, “Як ты к людзям, так і людзі к табе”, “Любі другога, як сябе самога”, “Старэйшых і ў пекле шануюць”, “Што ў кацёл крыкнеш, тое ён і адкажа”*). Крайне неодобрительно отзывался народ о неуважении детьми своих родителей, высказывая неодобрение через крайнюю форму осуждения – проклятие: *“Сохні тая рука, што на бацьку*

падымаецца”, “Хай таму дзіцятку язык адваліцца, калі на людзях бацьку няславіць”.

Почитание собственного рода является обязательным атрибутом в белорусских семьях и культивируется подрастающим поколением через семейно-бытовую обрядность, которая собирала не одно поколение родственников за праздничным либо поминальным столом. Это была прекрасная возможность для общения, обмена новостями, достижениями отдельных членов рода, для демонстрации уважения к старшему поколению, а также к наиболее прославленным представителям, чьи дела и поступки дали возможность обществу положительно упоминать род, родителей и прародителей, достойно их воспитавших. Так, подрастающее поколение и молодежь, участвуя в семейных праздниках, наблюдая за семейными обрядами или совершая их, убеждались в необходимости жить в дружбе и солидарности с родственниками, соседями, односельчанами, уважать их, желать здоровья и благополучия, чтобы прославлять в дальнейшем свой род и заручиться их поддержкой в моменты радости и скорби.

Следующая семейная этнопедагогическая ценность – гордость за свою семью – также своими истоками уходила в семейную обрядность. С самого раннего возраста ребенку ставили в пример самых положительных высококонравственных членов семьи и рода. Родители становились своеобразным примером для подражания, поэтому старались неукоснительно соблюдать общественные нормы и правила, сохранять и приумножать положительное мнение о собственном роде (*«Як добрае семя, дык і добрае племя»*). Этот постулат народ-педагог передает в пословицах и поговорках: *«Які род, такі і плод»*, *«Па роду і куры чубатыя»*, *«Па гнязду відаць, якая птушка»*, *«Яблык ад яблыні далёка не коціцца»*.

Белорусы свято чтят культ предков, поскольку верят, что есть связь мира людей с загробным миром, и усопшие родственники оказывают помощь и поддержку живым, если о них помнят. В каждую пору года в белорусской обрядности есть памятные даты по усопшим родственникам: осенью – «Дзяды», зимой – «Бацькоўская субота», весной – «Раданіца», летом – «Тройца». Каждая из дат требует своей особенной обрядности и участия всей семьи, например, на «Раданіцу» обязательным было посещение могилы усопших предков не только для приведения ее в порядок, но и разделение трапезы с усопшим – оставление крашеного яйца, хлеба, воды, на «Бацькоўскую суботу» ритуал требовал посещения церкви, отмаливания души усопшего, заказа литургии, а затем – поминания за ритуальным семейным столом, обязательными атрибутами которого должны быть грибная поливка (грибная юшка), клёцки и кутья (в частности, такие блюда преобладают на Витебщине), в некоторых регионах, например, на Гомельщине, вместо клецок подают блинчики с творогом. Кутьей начинают трапезу, а клецками либо блинчиками – завершают. За поминальным столом необходимо было вспоминать об усопшем родственнике, говорить только

хорошее о нем, перечислять его положительные качества, заслуги перед семьей и общественностью и аргументировать это примерами из жизни.

Одна из самых значимых общественных этнопедагогических ценностей – трудолюбие, поскольку трудовая деятельность наиболее точно передает образ жизни народа, способствует обеспечению благополучия не только отдельного человека, но и всей семьи, которая у белорусов традиционно была многодетной и многоукладной (в одном доме жили представители нескольких поколений: престарелые родители – их дети (чаще всего сыновья) со своими женами – внуки (несовершеннолетние дети сыновей)). Главным мерилом нравственности личности являлось, в первую очередь, отношение к труду: *“Працаваць не любіш – чалавекам не будзеш”, “Не той харош, хто прыгож, а той харош, хто для дзела гож”*. Народ-педагог способствовал формированию положительного отношения к труду у подрастающего поколения, показывая, что трудолюбие: 1) помогает добыть хлеб насущный и спасает человека от голода (*“Хто дбае, той і мае”, “Праца чалавека корміць, а лянота псуе”, “Без мазаля на руках не будзеш мець хлеба ў зубах”, “Горка часам праца, ды хлеб з яе салодкі”, “Не зямля родзіць, а работа”*); 2) помогает заслужить уважение в социальной среде (*“Добра працуеш – павагу маеш”, “Якая справа, такая і слава”, “Не таму слава, хто на язык лёгка, а таму слава, хто ў справе стойкі”*); 3) способствует достижению и осознанию счастья в жизни (*“Хочаш быць шчаслівы, не будзь лянiвы”, “Хто работаю не даражыць, той не будзе шчасліва жыць”, “Без працы не будзе шчасця”*); 4) помогает в осознании и оценке общественных норм и нравственных принципов (*“Дзе ні жыві, а працаваць трэба”, “Ад работы ўцякаць – добра не ведаць”, “Ніякая праца не прыніжае чалавека”, “Па рабоце і плата”, “Хто сам дбае, таму Бог дапамагае”*).

Для белорусской семьи традиционным было распределение трудовых обязанностей с учетом возрастных и индивидуальных особенностей. Это наилучшим образом способствовало развитию ответственности детей за порученное дело и его результаты, а также служило объединяющим фактором для семьи, поскольку ребенок осознавал, что является частью семьи не только в плане потребления ее благ («иждивенец», «рот»), но и их добытчиком (пастушок, нянька для младших братьев и сестер, помощник родителей в работе по дому, хозяйству, работник в поле, сборщик ягод и грибов и т.д.).

Своеобразным закреплением указанной выше этнопедагогической ценности в сознании личности выступает осуждение лени и иждивенчества: *“Лень жуе чалавека, як іржа жалеза”, “І нож іржавее, калі ім не працаваць”, “Гультай горш калекі”, “Гультайства горш за хваробу”, “Языком малоць – не дровы калоць”, “Гультаю ды няўмецы ўсё часу не хапае”, “За сном і спачыць няма калі”, “Каб выбіць ляноту – даць работу да сёмага поту”, “Не гаспадыня, што на ніўцы краскі, а пад акном крапіва”, “Яму раніцой росна, у поўдзень млосна, а ўвечары камары кусаюць”*.

Не менее важна для народа такая этнопедагогическая ценность, как любовь к Родине, в том числе к малой родине. Народ возвышал патриотичность человека, любовь к тому месту, где он родился, где живет (*“Дарагая тая хатка, дзе радзіла мяне матка”, “Дзе сасна ні стаіць, а ўсё свайму бору шуміць”, “Родная зямелька, як зморанаму пасцелька”, “У сваім краі, як у раі”, “Няма смачнейшай вадзіцы, як з роднай крыніцы”*), противопоставляя желанию уехать туда, где лучше, где люди живут богаче (*“На чужой старане і вясна не красна”, “З роднага боку і варона мілая”, “Дайду да свайго роду, хоць праз воду”, “Дома і салома ядома, а на чужыне і гарачы тук стыне”, “Леней у сваіх людзях з голаду памерці, чым на чужыне золата збіраць”*). Связявая любовь к Родине со смелостью, часто в пословицах и поговорках народ подчеркивает необходимость защиты Отечества от врагов (*“За родны край галаву аддай”, “Усякая птушка сваё гняздо бароніць”, “З роднай зямлі, памры – не сыходзь”*). Многочисленные легенды и предания о народных богатырях, защищавших свою землю от врагов, рассказы о мужестве реальных людей во время войны, озвученные представителями старшего поколения, одухотворяли молодежь, формировали патриотичность и любовь к родине.

Бережное отношение народа к окружающей природе (например, к деревьям, посаженным возле дома, к плодовому саду, дающему щедрый урожай, к лесу и к бору как кладези древесины, используемой в строительстве, как кормильцу, поскольку охота, заготовки ягод, грибов, лекарственных трав помогали пережить долгие зимы) способствовало развитию любви к собственному дому, к своей малой родине.

Значимость общественной этнопедагогической ценности «честность и правдивость» очевидна: ее народ превозносил как основу общественного и личного бытия (*“На праўдзе свет стаіць”, “Не той чалавек, што грошы мае, а той чалавек, што няпраўды не мае”, “Праўдаю найдалей дойдзеш”*); показывал неоспоримое верховенство правды над ложью (*“Лепш хай праўда спаліць, чым ліха пахваліць”, “Праўда грубая, ды людзям любая”*). При этом народ-педагог бескомпромиссно осуждал обман и утаивание правды (*“На абмане далёка не ўедзеш”, “Раз салгаў – у другі раз не навераць”, “Лгарства (хлусня) як аліва – выйдзе наверх”, “Праўда і з дна мора вынесецца”, “Праўду не закапаеш”*). Честность и правдивость подпитывались развитием совестливости как одним из ведущих качеств высokonравственной личности: *“Абы сумленне чыстае”, “Ад людзей схаваешся, ад сумлення – не”, “Сораму ў кішэню не схаваеш”, “Рукі набрудзіш – вадкою адмыеш, душу набрудзіш – і мылам не адмыеш”, “Хоць кашуля чорная, абы сумленне чыстае”*. Подрастающему поколению в пословицах и поговорках доносили мысль о совестливости: как отсутствию жадности и зависти к имуществу других людей (*“Хто сумленне мае, той чужое не хапае”*), в том числе через отрицательное отношение к людям, проявлявшим зависть, использовавшим воровство как средство увеличения имущества и благ (*“Раз украў –*

навек сабе славу замараў”, *“Твар белы, а душа чорная”*, *“Хоча чалавек прапасці – пачынае красці”*, *“Колькі, злодзей, не круці – ад суда не уйці”*); как необходимости держать и выполнять данное слово, обещание: *“Той усягда праў, хто паабяцаў і даў”*, *“Слова сказаў – тапаром адсек”*.

Гостеприимство – еще одна этнопедагогическая ценность, относящаяся к группе общественных ценностей, проявляющаяся не только в хлебосольности хозяев по отношению к родне, знакомым, сельчанам (*“Бліжняга суседа саджай на кут”*, *“Для дарагога госця і вароты насцеж”*), но и в предоставлении путнику ночлега (*“Прымі падарожнага – сам будзеш у дарозе”*). Особенно вежливо и сердечно люди встречали, угощали и предоставляли свой кров нищим, поскольку считалось, что это Божьи посланцы или даже Сам Бог в образе нищего ходит по миру и испытывает людей на доброту и милосердие, а также белорусы верили, что именно этот поступок защищает Богом при определении души человека в рай после его смерти (*“Госць у дом, Бог у дом”*). Также народ отмечает в числе правил для гостей, которых радушно встречают хозяева, не судить уровень гостеприимства по обилию яств на столе (*“Дарагі не абед, а прывет”*), предостерегает от проявлений назойливости (*“Дзе любяць – не часці, дзе не любяць – не ідзі”*).

Доброта и сострадание являются общественно значимой этнопедагогической ценностью. Аналогичные качества высоконравственной личности находят одобрение в белорусских народных пословицах и поговорках: *“Добрага добра і ўспамінаюць”*, *“Добрая слава даражэйшая за багацце”*, – однако отношение к ним как к ценности, формирование аналогичных качеств начинается в семье. Белорусы традиционно считали, что добрый человек всегда несет удачу тому, кто его встретит: *“Хто добрага чалавека мінае, той шчасця не мае”*. В целом отношение человека к другим людям напоминает «эффект бумеранга»: *“Каб добра з людзьмі жыць, не трэба каменя за пазухай насіць”*, *“Чаго сабе не хочаш, таго і другому не зыч”*. Детский песенный фольклор (потешки, пестушки, колыбельные, считалочки), сказки (в особенности сказки о животных, рассчитанные на детей дошкольного возраста) показывают детям значимость доброты и сострадания во взаимоотношениях с членами своей семьи, с другими людьми. Родители своим примером демонстрировали указанные качества, хвалили детей, если они их актуализировали, создавали воспитательные ситуации, чтобы проверить, насколько данные качества характерны их детям.

Народ предосудительно относится к жадным людям (*“Каб мог, зямлю б еў”*, *“У яго леташняга снегу не дапросішся”*), считая, что ради наживы или дополнительных материальных благ такие люди готовы поступиться самым ценным – семьей (*“Ён цябе прадасць і грошы пры табе палічыць”*, *“За капейку бацьку роднага прадасць”*), отмечая, что настоящими людьми они не являются: *“Лепей на свет не радзіцца, як ліхім чалавекам быць”*.

Важность мнения представителей социальной среды личности – одна из этнопедагогических ценностей, сопряженных не только с общественным мнением в народной педагогике, но и с самими принципами семейного и социального воспитания.

Для маленького ребенка его непосредственным социальным окружением является семья, поэтому с самого раннего возраста ему рассказывали и внушали, что необходимо слушать советы мамы и папы, бабушек и дедушек, выполнять их требования. Несмотря на наличие у белорусов своеобразной «школы пестования» (*“Да пяці год пястуў дзіця, як яечка, з сямі пасі, як авечку, тады выйдзе на чалавечка”*), близкие люди удовлетворяли только сознательные потребности ребенка: *“Не патурай, а што трэба – дай”*. С этого возрастного периода (годовалый возраст) под воздействием представителей семьи у ребенка формируются нравственные воззрения о добре и зле, при этом он оценивает сквозь данную призму все происходящее в его микромире, в мире его близкого окружения, он накапливает таким образом жизненный опыт и переносит его в игры, во взаимодействие с другими, в подражательную деятельность.

Начиная с 5–7-летнего возраста ребенок становился в семье нянькой. Он как старший нес ответственность за воспитание младшего братика (или сестрички), помогал последнему в восприятии социального окружения, его правил и формировании первоначальных моральных представлений. Взрослея, дети больше учились жизни, обязанностям и правилам поведения в обществе от родителя своего пола (мальчики – от отца, а девочки – от матери), поскольку уже являлись активными помощниками в различных делах и сельскохозяйственном труде. Например, сформированное у ребенка в семье чувство собственного достоинства помогало ему лучше освоиться, найти свое место в обществе и осмыслить свое предназначение в жизни, а также учило его согласовывать собственное поведение с общественным мнением (*“З работай дружыць будзеш – гонар і славу здабудзеш”, “Каб у пашане быць, трэба працу любіць”, “Каб цябе людзі хвалілі, не шкадуў у рабоце сілы”, “Чужымі поспехамі не ганарыся, сам за справу бярыся”*).

Социальное воспитание для белорусского народа является мощным инструментом в деле воспитания подрастающего поколения, в стремлении к идеалу высоконравственной личности. Под воздействием мнения социального окружения активизировалась эволюция нравственной самооценки развивающейся личности. Этому способствовал не только весь арсенал устного народного творчества, вобравший в себя идеи, правила поведения, предостережения и высмеивание отрицательных поступков и черт личности, но и сами люди, высказывающие советы, замечания, одобрение во время коллективного труда, праздников и обрядов, игр детей и т.д.: *“Не хваліся сам, хай людзі пахваляць”, “Як аб табе чуюць, так аб табе і мяркуюць”, “Хваляць – заткні вуха, крытыкуюць – слухай”, “Сам сябе не хвалі, няхай людзі пахваляць”*. Жизнь белоруса в обществе поддерживалась

за счет дружбы и товарищеских отношений (*“І кашу ў сябрыне добра есці”, “Птушка моцная крыламі, а чалавек дружбай”, “Чалавек без друга, што яда без солі”, “Дрэва ціснецца да дрэва, а чалавек да чалавека”*), это помогало человеку в созидательном труде, отстаивании справедливости (*“Гуртам і ў бядзе лягчэй”, “Дзе дружна, там хлебна”, “Згода будзе, нязгода руйнуе”, “Дружныя ластаўкі і ката заключаць”, “Грамада – вялікі чалавек”*).

Уважение к родному языку также выступает одной из общественных этнопедагогических ценностей, поскольку язык является достоянием всего народа. Следовательно, сберечь его, передать любовь к родному языку последующим поколениям – это единственная возможность сохранить сам народ. Многие известные просветители отмечали значимость сохранения родного языка. Например, огромную воспитательную роль Алоиза Пашкевич («Тётка») отводила родному слову как основополагающему средству воспитания детей и молодежи. В своем обращении «Да вясковай моладзі беларускай» она взывала к молодежи беречь и развивать святое святых народа белорусского – его язык: «на вас, моладзь, ускладзена велізарнае абавязацельства: развіваць надалей родную мову, узбагачаць свой народ ведамі і культурай. ...Толькі не пакідайце мовы сваёй: бо тады на самой справе вы для свайго народа згінулі». Якуб Колас в основу собственных педагогических взглядов положил идею народности, одной из главных черт которой по праву считал любовь к родному языку: «Роднае слова – гэта першакрыніца, праз якую мы спазнаём жыццё і акаляючую нас рэчаіснасць. ...трэба ведаць свой народ, яго гісторыю, яго багатую вусную народную творчасць».

Таким образом, охарактеризованные выше этнопедагогические ценности и их влияние на семейное и социальное воспитание стали фундаментом создания следующих ключевых воспитательных идей народа:

- воспитание грядущих поколений посредством исторической (прежде всего, семейной) преемственности;
- гармонизация жизненных сил человека с окружающей социальной и природной средой, а также с самим собой;
- труд выступает в качестве фактора нравственного и физического совершенствования личности;
- родной язык – наивысшая ценность и богатство народа;
- человек как социальное существо должен служить своей Родине, обществу, семье, ценить жизнь и здоровье свое и других;
- семья, мать и дитя, любовь, моральная чистота, старость возведены обществом в своеобразный культ.

Глава 4. Система принципов воспитания в белорусской народной педагогике

Период конца XIX – начала XX века является периодом национального возрождения белорусского народа. Белорусов семьи еще не коснулась урбанизация, и патриархальная белорусская семья выступала хранительницей народных традиций. Художественное народное творчество заменяло молодежи театр, которого она не знала, народная педагогика – школу, куда ее не допускали, книгу, которой она была лишена. Самой действенной чертой народной педагогики являлась связь с жизнью, практикой обучения и воспитания молодого поколения. При этом молодежь воспитывалась в духе трудолюбия, патриотизма, высокой нравственности и благородства. Следовательно, с древних времен и на протяжении столетий народная педагогика являлась единственным и ведущим средством воспитания людей.

Согласно определению, опубликованному в «Словаре по педагогике» под редакцией Г.М. Коджаспировой, народная педагогика – это исторически сложившаяся совокупность педагогических сведений и воспитательного опыта, сохранившихся в устном народном творчестве, героическом эпосе, своде правил поведения и воспитания, обычаях, обрядах, традициях, детских играх и игрушках. Народная педагогика содержит как идеал воспитания, так и пути и средства его достижения. Отражение народной педагогики в учебно-воспитательном процессе имеет целью такую его организацию, чтобы оно было направлено на формирование национального самосознания у подрастающего поколения, развитие у него понимания роли своей нации, этноса в мировой культуре [4, с. 240].

Как носитель культуры своего народа важную роль в развитии государства и общества играет семья. Она является хранительницей и транслятором фундаментальных национальных ценностей подрастающему поколению. Именно в условиях семьи у ребенка формируется первое целостное представление о мире, закладываются основы человеческой личности. В последнее время мир современной семьи претерпевает быстрые изменения, что обуславливает трансформацию ее этнокультурных ценностей и этнопедагогических традиций воспитания детей. Посредством СМИ, интернета, телевидения в массовое сознание молодежи насильно внедряются ценности, чуждые нашей культуре. В результате негативных социальных процессов, пропаганды аморальных ценностей среди белорусской молодежи происходят деструктивные изменения, а именно утрата важнейших нравственных семейных ценностей [12, с. 365].

Государственная политика Республики Беларусь сегодня как никогда обращает внимание на духовное возрождение, сохранение культурного достояния, на использование прогрессивного опыта народа в формировании ценностного отношения к семье. В решении насущных воспитатель-

ных целей и задач нам могут помочь народная педагогика и наследие белорусских просветителей конца XIX – начала XX в., так как именно в этот период в трудах отечественных деятелей, занимавшихся вопросами этнографии и фольклора, были заложены методологические основы этнопедагогике белорусов. Данный период можно рассматривать как самостоятельный в развитии этнопедагогического знания в Беларуси.

Во второй половине XIX века развитие этнопедагогической мысли на территории Беларуси осуществлялось под влиянием распада феодально-крепостнической системы и зарождения капиталистических отношений, становления белорусской нации и усиления национального самосознания, притеснения национальной культуры и роста освободительного общественно-политического движения. Просветители указанного периода (Ф.Б. Богушевич, А.Е. Богданович, М.В. Довнар-Запольский, Н.Я. Никифоровский, Ю.Ф. Крачковский, В.У. Ластовский, Тётка (А.С. Пашкевич), Якуб Колас (К.М. Мицкевич), Янка Купала (И.Д. Луцевич) и другие большое внимание придавали сбору и изучению этнографии и фольклора, опираясь на народно-педагогические идеи в своей профессиональной деятельности. В их работах четко просматривается общенародный идеал белорусов, а именно: физически развитый, высоконравственный человек, патриот Родины. В совокупный идеал личности входят трудолюбие, гуманность, доброта, честность и правдивость, скромность, уважение к людям, честь и собственное достоинство, уверенность в себе, справедливость – качества, которые, безусловно, прививаются и развиваются в процессе семейных взаимоотношений [13, с. 238].

Один из ведущих белорусоведов XIX века, ученый-историк, фольклорист, этнограф, педагог, создавший свою научную школу, М.В. Довнар-Запольский (1867–1934), выделяет в качестве определяющего компонента и отличительной характеристики белорусов самобытную духовную культуру, основой которой является устное народное творчество.

Современный отечественный ученый-историк, культуролог, поэт и публицист Э.С. Дубенецкий, занимающийся проблемами межнациональных отношений в Беларуси в XIX–XX веках, выделяет характерные черты национального менталитета через призму этногенеза белорусов, природно-географических особенностей Беларуси и геополитических условий. В результате он приходит к выводу, что под влиянием определенных факторов у белорусов сформировались толерантность, уравновешенность, сдержанность, терпеливость, добросовестность, мужество, гостеприимство, выдержка, человеческое достоинство, независимость [3, с. 39].

В ходе культурно-исторического развития в белорусской народной педагогике сложилась совокупность принципов, которыми определяется общее направление воспитательной деятельности, то есть принципы этнопедагогике – это общие исходные положения, в которых выражены основные требования к содержанию, методам и организации этнопедагогическо-

го исследования. Многие просветители прошлого и настоящего времени рассматривают в своих трудах вопросы принципов народной педагогики. Основоположник педагогики как науки Я.А. Коменский (1592–1670) впервые в истории выдвинул и теоретически обосновал дидактические принципы. Природосообразность, народность и гуманизм – это важнейшие принципы, ставшие фундаментом его педагогической концепции.

Обзор современных этнопедагогических работ (А.П. Орлова, В.С. Болбас, И.С. Сычева, Е.Л. Михайлова, С.Г. Туболец) свидетельствует о том, что к определению принципов в белорусской народной педагогике ученые подходят в зависимости от направленности воспитания.

Известный белорусский этнопедагог, профессор А.П. Орлова, исследуя проблему принципов в народной педагогике, выделяла такие как принцип природосообразности, принцип связи с жизнью, с окружающим миром, принцип гуманизма, принцип воспитания в труде, принцип преемственности воспитания, принцип непрерывности воспитательного воздействия, принцип поощрения инициативы и творчества ребенка, принцип народности. Она выявила следующую закономерность: чем теснее взаимосвязь и взаимодействие принципов народной педагогики и деятельности конкретного ученого-педагога, тем жизнеспособнее и актуальнее его педагогическое наследие [6, с. 34].

Рассматривая нравственное воспитание в народной педагогике белорусов, исследователь В.С. Болбас выделяет принцип природосообразности, принцип опоры на эмоционально-чувственную сферу воспитанников, принцип связи воспитания с жизнью, принцип цикличности, принцип преемственности, принцип традиционализма, принцип деятельностного характера воспитания, принцип формирования положительных привычек, принцип чередования видов деятельности, принцип приоритетности семейного воспитания, принцип педагогизации окружающей среды, принцип требовательности к детям, принцип гибкости, многовариативности организации воспитания, принцип систематичности [2, с. 95]. Данную систему принципов нравственного воспитания автор основывает на закономерностях природосообразной традиции педагогической культуры белорусов.

Раскрывая совокупность принципов, определяющих общее направление воспитательной деятельности и организацию эстетического воспитания, И.С. Сычева выделяет принцип культуросообразности, принцип связи воспитания с трудом, принцип единства воспитания с религиозно-мифологическим народным мировоззрением, принцип природосообразности, принцип цикличности, принцип преемственности поколений, принцип единства рационального и иррационального в воспитании, что впервые обосновано в ее педагогическом исследовании на примере региональных воспитательных традиций Мозырского Полесья. Ученый акцентирует внимание на том, что применение принципа единства рационального и иррационального в воспитании к организации воспитательной деятельности

справедливо не только для региональной этнопедагогике, но и для понимания осуществления воспитания в традиционных культурах большинства народов мира [10, с. 99].

Современный исследователь Е.Л. Михайлова в монографии, посвященной формированию нравственного и физического здоровья личности, вычленяет такие принципы народной педагогики, как принцип природосообразности, принцип культуросообразности, принцип воспитания в труде, принцип связи с жизнедеятельностью, принцип народности. Опираясь на данные принципы, автор показывает особенности формирования нравственного и физически здорового идеала личности [5].

В контексте традиций эстетического воспитания в белорусской народной педагогике конца XIX – начала XX века С.Г. Туболец в качестве основных воспитательных принципов выделяет принципы природосообразности и культуросообразности, принцип народности, принцип единства жизни и воспитания, принцип целостности воспитательного процесса, неразрывности и взаимодополнения воспитательных воздействий, принцип воспитания в труде, принцип приоритета народной педагогики в воспитании, принцип учета особенностей национальной культуры в воспитании. В монографии автор указывает на то, что принцип целостности воспитательного процесса, неразрывности и взаимодополнения воспитательных воздействий является характерной чертой воспитательной системы народа, а разделение воспитания на направленности (умственное, физическое, эстетическое, трудовое) довольно условно, так как каждое направление имеет между собой тесную связь [1, с. 36].

Таким образом, проведенный анализ этнопедагогических исследований, содержащих рассмотрение основополагающих принципов воспитания народной педагогики, позволяет сделать вывод, что принципу природосообразности ученые уделяют наибольшее внимание, а также выбор того или иного принципа объясняется не только направленностью воспитания, но и личностной позицией исследователя.

Принципы семейного воспитания в белорусской народной педагогике. Будущее нашей Родины зависит от духовного потенциала молодежи, от доброты, честности, справедливости, стремления к бескорыстной заботе о ближних и беззаветной любви к Отечеству. Осознавая эту истину, современная практика воспитания все чаще обращается к наследию белорусской народной педагогики, средоточию духовной жизни народа. Народная педагогика представляет собой отражение педагогической культуры человеческих масс, олицетворяет думы и чаяния народа, его идеалы, воззрения и представления о семье, детях и их воспитании, обеспечивает самобытность нации, ее языка и духовного богатства. Духовные и нравственные идеалы любого народа отражены именно в этнопедагогике и проявляются в отношении человека к семье, родственникам, к идеалам добра и красоты. Народная педагогика способствует созданию успешного процесса воспитания

и обучения личности ребенка, которое предусматривает уважение и ответственность перед семьей и обществом.

К сожалению, в последнее время в обществе наблюдается кризис ценностей семейного образа жизни. Поэтому подготовка нынешней молодежи к заключению брака и пропаганда семейных ценностей является важной и актуальной задачей на сегодняшний день.

В целях решения современных воспитательных задач и нахождения путей формирования положительных представлений молодежи о семье необходима реализация принципов народной педагогики в воспитательном и образовательном процессе современных учреждений образования.

Принципы воспитания – практические рекомендации, которыми следует руководствоваться, чтобы помочь педагогически грамотно выстраивать тактику воспитательной деятельности [14].

Исходя из специфики семьи как персональной среды развития личности ребенка, можно выстроить своего рода систему принципов семейного воспитания:

- дети должны расти и воспитываться в атмосфере доброжелательности и любви;
- родителям следует понять и принять своего ребенка таким, каков он есть;
- воспитательные воздействия необходимо строить с учетом возрастных, половых и индивидуальных особенностей;
- диалектическое единство искреннего, глубокого уважения к личности и высокой требовательности к ней должно быть положено в основу семейного воспитания;
- личность самих родителей – идеальная модель для подражания детей;
- воспитание важно строить посредством положительного в растущем человеке;
- все виды деятельности, организуемые в семье, должны опираться на игру;
- оптимизм и мажор – основа стиля и тона общения с детьми в семье.

В последние годы в связи с демократическими преобразованиями в обществе принципы воспитания пересматриваются, уточняются, дополняются, некоторые из них наполняются новым содержанием.

Рассмотрим некоторые принципы народной педагогики, которые можно применить в направлении семейного воспитания.

1. Принцип природосообразности. Природосообразность – принцип народной педагогики, согласно которому педагог в своей практической деятельности руководствуется факторами естественного, природного развития ребенка. Характеристики принципа природосообразности можно встретить не только в трудах педагогов, но и психологов, философов, которые отражали те или иные его аспекты.

Принцип природосообразности впервые был сформулирован Я.А. Коменским в его главном сочинении «Великая дидактика». Он считал, что человек как часть природы подчиняется ее главнейшим, всеобщим законам, действующим как в мире растений и животных, так и в человеческом обществе. Он писал о том, что там, где рождаются люди, требуется воспитание, чтобы дары природы из возможных стали действительными. Я.А. Коменский опирался не только на общие законы природы, но и на психологию личности ребенка. Он выдвигал, обосновывал и строил свою систему воспитания и обучения детей, опираясь на их возрастные характеристики.

Впоследствии принцип природосообразности был положен в основу построения различных зарубежных (Ж.Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци, А. Дистервег) и российских/советских (К.Д. Ушинский, П.П. Блонский, С.Т. Шацкий, Н.К. Крупская, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский, Л.Н. Толстой, Ю.К. Бабанский, Г.И. Щукина, Т.И. Ильина, В.П. Кащенко) педагогических и социально-педагогических теорий. Ключевое внимание при воспитании и обучении детей ученые уделяли учету их возрастных и индивидуальных особенностей.

Говоря о белорусских просветителях, следует отметить, что еще известный деятель, переводчик, поэт, педагог Симеон Полоцкий (1629–1681), по праву считающийся одним из первых педагогов-теоретиков, который создал целостную и оригинальную систему педагогических взглядов, ведущим принципом своей системы видел принцип природосообразности. В связи с этим в его творчестве нашли отражение такие проблемы педагогики, как роль и значение воспитания, роль окружающей среды в воспитании, семейное воспитание, вопросы нравственного и гражданского воспитания, роль воспитателя и требования к нему [7, с. 125].

В 80-х – начале 90-х гг. XX в. выдающийся ученый А.П. Орлова указывала в своих работах на практическую реализацию данного принципа в белорусской народной педагогике («Беларуская народная педагогіка: навукова-папулярнае выданне» (1993) і «Народная педагогіка ў выхаваўчай рабоце школы: навукова-метадычнае выданне» (1995)).

Ребенок – часть природы, он составляет с ней гармоничное единство, среда его обитания должна быть экологически чистой; следует заботиться о его чистоте, закаливании, приучать к труду, движению, постоянной активности. Ребенок также имеет индивидуальные особенности, задатки и склонности. Эту природу ребенка нельзя ломать, особенно при обучении ремеслу. В народе говорили «Як чалавек, то новая песня», «Адно дзіця баіцца ківа, другое – кія».

Поэтому педагог, следуя принципу природосообразности, в своей деятельности должен учитывать возрастные и половые особенности детей, индивидуальные особенности детей, связанные с отклонением от нормы, опираться на положительные качества ребенка, на сильные стороны его личности, развивать инициативу и самостоятельность ребенка.

2. *Принцип цикличности.* Наиболее значимый, системообразующий для белорусской народной педагогики принцип, который содействует общественному воспитанию каждого человека на протяжении всей жизни. Он отражает синкретизм народной воспитательной практики и художественно-эстетической культуры и содержит в себе следующие требования: учет возрастных особенностей, преемственность, систематичность, органичное включение воспитанников во все сферы жизнедеятельности, непрерывность воспитательного воздействия. Принцип цикличности выявляет взаимосвязь всех составных частей народной педагогики, придавая воспитанию целостный характер.

Современный исследователь-этнопедагог И.С. Сычева понимает под цикличностью совокупность взаимосвязанных явлений и процессов, которые образуют законченный круговорот развития на протяжении определенного промежутка времени, обусловленного природными ритмами и сроком сельскохозяйственных работ.

Фольклорист, этнограф, историк, педагог, краевед, археограф Ю.Ф. Крачковский в очерках «Быт западного русского селянина» (1873) представил описание реализации народной педагогики в семейном воспитании путем раскрытия всего цикла воспитания личности в патриархальной белорусской семье от рождения до вступления во взрослую жизнь.

Усвоение народной культуры происходило поэтапно, соответственно возрасту и возможностям каждого человека. Народное мировоззрение и традиции воспринимались детьми от рождения: через детский фольклор, игровое отражение музыкального быта взрослых со всеми его местными особенностями, а также интерьер родного дома, отношения с природой, непосредственно в практической деятельности. И этот процесс продолжался всю жизнь, что делало народное искусство значимым для каждого человека. Так, дети вначале только наблюдали за ходом свадьбы родных, друзей, знакомых, затем сами становились ее главными действующими лицами; в пожилом возрасте передавали народные традиции молодежи. При этом психологические ощущения человека менялись, но основные формы и содержание воспитания оставались неизменными, что позволяло каждый раз по-новому, но в хорошо знакомых обстоятельствах переживать свою роль. Конкретное музыкальное действо при повторении воспринималось иначе, сквозь призму обогащенного личного опыта человека. И каждое очередное «проживание» высвечивало его новые грани.

Белорусская народная педагогика опирается на постоянно-циклический характер природных, социально-психологических, художественно-эстетических и воспитательных явлений. Народные традиции формировались веками: складывались характерные черты орнамента, комплексы календарно-обрядовой и семейно-обрядовой поэзии. Они аккумулировали многовековую воспитательную, трудовую и художественную мудрость народа, на основе которой осуществлялись непрерывное культурное развитие личности, передача

художественно-эстетического опыта и обучение лучшим образцам народного творчества.

Традиционный уклад жизни имел точно заданные ритм и цикличность, которые содействовали слаженности в жизненной и трудовой деятельности. При цикличном подходе сфера художественно-эстетической культуры практически не могла превзойти сущностных сил и возможностей личности, была доступной и воспринятой каждым, на что в народной педагогике обращалось значительное внимание. Это достигалось также благодаря достаточно широкому выбору проявления способностей в различных формах трудовой деятельности. Сельскохозяйственный труд гарантировал включенность человека в цикл сельскохозяйственного календаря через непосредственный контакт с природой.

Цикличность фольклора воплощена в общеславянской мифологии, в повторяемых каждый год действиях богов, их воскрешении и смерти, что отобразено в круговороте наиболее древних годовых праздников. Как отмечают исследователи, цикличность явлений природы в мифологическом творчестве была перенесена и на жизнь человека, в социум, высказана на языке образов. События постоянно обновлялись в календарных обрядах. Так, празднование Нового года через ворожбу, приметы связывает с предками, символизирует обновление жизненных сил человека и природы, замыкая кольцо цикличного времени. Благодаря такой организации народных праздников создавалось соответствующее эмоционально-психологическое настроение, жизнь приобретала ритм, достигалась преемственность в воспитании. Все художественное творчество распределялось согласно порам года, что обеспечивало поддержание гармонии в жизни человека, общества и природы.

Принцип цикличности входил в свод неписанных, но последовательно осуществляемых положений белорусской народной педагогики, поэтому его можно отнести ко всем аспектам воспитательной практики народа. Во многом именно цикличность как объективная закономерность процессов взросления и воспитания личности, а также основа функционирования народного искусства и традиционного уклада жизни позволяет рассматривать белорусскую народную педагогику как целостную саморазвивающуюся систему.

3. Принцип преемственности поколений. Основным творцом и охранником белорусских народных традиций на многие времена была крестьянская семья. Сформированный веками образ жизни белорусских крестьян создал специфическую воспитательную среду, своеобразный воспитательный фон, где в гармонии действовали разные приемы, средства и способы воспитания. Всё это вместе с учетом конкретных обстоятельств повлияло на духовно-моральное, умственное, физическое и эстетическое развитие личности.

Преемственность реализуется во времени и пространстве. Физическая преемственность обеспечивается природой – наследственностью, генотипом, материально-экономическая – наследованием, духовная – воспитанием. Считали, например, что дитя наследует многие физические черты

(внешность, жесты, мимику, речь, походку) и поэтому говорили: «Якое карэнне, такое і насенне», «Якая матка, такое і дзіцятка», «От худого семени не жди доброго племени». Также были убеждены, что наследуются нравственные качества («Один отец – один норовец»).

Природа, социальные условия, педагогические факторы взаимодействуют друг с другом, препятствуя или содействуя преемственности. Воспитание усиливает преемственность там, где она может существовать и без него. Порою даже стихийный воспитательный процесс, ничем не подкрепляемый и функционирующий лишь в сфере подражания, обеспечивает преемственность. Жест, мимика, манеры родителей воспроизводятся детьми, неосознанно и подспудно влияют на формирование характера, стиль поведения и т.п. Преемственность и в области трудовых интересов иногда может вырасти из простого любопытства и порождаемого им подражания. То же самое возможно в сфере народного искусства.

Проявления преемственности чрезвычайно многообразны. Она осуществляется в сугубо личном плане, в форме продолжения и укрепления семейных традиций, и как духовная связь людей и единство поколений.

4. Принцип гендерных различий в воспитании. Данный принцип означает, что воспитывать нужно такие черты, которые соответствуют половой принадлежности человека. У девочек – хозяйственность, доброта, заботливость, нежность. У мальчиков – мужественность, стойкость, находчивость, решительность, настойчивость. Мальчикам давалась большая свобода в развитии, часто использовалось воспитание «риском». Приучение к труду также происходило на гендерной основе: девочки осваивали домашний труд, женские ремесла, работу на огороде, сбор урожая. Мальчики приучались к работе на поле, уходу за животными, заготовке дров и сена, мужским ремеслам.

У человека кроме половых различий существуют еще и гендерные. В их формировании важную роль играют не только биологические, но и социально-культурные факторы. Социально-культурная матрица, содержащая и фиксирующая эти различия, всегда имеет определенные, четко выраженные черты. В традиционной культуре мужская и женская модели поведения во многом диаметрально противоположны по своим качествам. Так, если для типичного мужского поведения характерны активность, агрессивность, решительность, рассудочность, то для женского, напротив, – пассивность, нерешительность, зависимость, конформность, отсутствие явно выраженного логического мышления, большая эмоциональность, социальная уравновешенность. Вероятно, личность, развивающаяся гармонично, должна следовать этим моделям, иначе ее ожидает конфликт с обществом.

Отсюда и обусловленная гендерными различиями разница в оценке одного из главных факторов когнитивного развития – проявлений исследовательского поведения. Если следовать этим социально-культурным канонам, то ориентация на неограниченное исследовательское поведение

у мужчин – явление желательное, в то время как у женщин – необязательное или даже отрицательное.

Изучив игры и игрушки, предлагаемые мальчикам и девочкам, можно выделить особенности пространственного поведения в играх детей разного пола. Замечено, что игры девочек чаще разворачиваются на ограниченном пространстве: они раскладывают на относительно небольшой территории перед собой все свои «богатства» – кукол, тряпочки и др. Им оказывается достаточно маленького уголка. Игры мальчиков обычно строятся принципиально иначе. Мальчики захватывают значительно большие пространства: бегают друг за другом, бросают предметы в цель и т.д. Если для мальчишеских игр оказывается недостаточно пространства в горизонтальной плоскости, они осваивают вертикальную: забираются на шкаф, лазают по лестницам или деревьям.

5. *Принцип гуманного отношения к детям.* Гуманно-личностный подход представляет собой совокупность принципиальных положений, определяющих отношение к личности ребенка. Сущностью этого отношения является его направленность на развитие всей целостной совокупности качеств личности. Гуманно-личностный подход к ребенку – ключевое звено в семейном воспитании. Этот подход объединяет в себе такие идеи, как гуманизация и демократизация взаимоотношений в семье, отказ от прямого принуждения как метода, не дающего результатов в современных условиях, новая трактовка принципа учета индивидуальных и возрастных особенностей детей, формирование положительной Я-концепции.

Принцип гуманности подразумевает в семейном воспитании уважение родителями прав ребенка, например, таких, как право на знание и незнание, право на неудачи и слезы, право на собственность, право ребенка на свободный выбор, право на ошибку, право на собственную точку зрения. Одним словом, право ребенка быть тем, кем он является. Родителям нужно понимать, что личность ребенка проявляется в раннем детстве и полноценна, каждый ребенок талантлив и обладает своими способностями. В.А. Сухомлинский считал, что самое главное – воспитать те нравственные силы ребенка, без которых он не может не делать добра, т.е. учить сопереживать.

Так как приоритетными качествами личности согласно этнопедагогическим идеям являются высшие этические ценности (доброта, честность, любовь, трудолюбие, совесть, достоинство, гражданственность, патриотизм), то родителям необходимо показывать данные качества своему ребенку на собственном примере.

Личностные отношения – важнейший фактор, определяющий результаты семейного воспитания. Поэтому можно утверждать, что гуманное отношение к детям включает в себя родительскую любовь к детям, заинтересованность в их судьбе, оптимистическую веру в ребенка, сотрудничество, отсутствие прямого принуждения, приоритет положительного стимулирования, терпимость к детским недостаткам.

Основным содержанием новых отношений выступает отмена принуждения как негуманного и не дающего результата средства. Проблема заключается не в абсолютизации принципа, а в определении разумной меры. Вообще воспитание невозможно без принуждения: это есть усвоение системы общественных запретов. Но наказание унижает, угнетает, замедляет развитие, воспитывает раба. Надо отойти от принуждения до таких рамок, когда оно не будет вызывать отторжения.

Ученье без принуждения реализуется через требовательность без принуждения, основанную на доверии, замену принуждения желанием, которое порождает успех, ставку на самостоятельность и самодеятельность детей.

Родителям необходимо стараться избегать бестактности и грубости, особенно на людях. Стараться объяснять, советовать, учить всему, что важно, или переубеждать. В народе говорили: «Не крычы, а лепш навучы», «Лепш даглядзі, а за руку не вадзі», «Малому не патурай, а што трэба дай».

6. *Принцип уважения к личности ребенка.* Рассматривая принцип гуманного отношения к детям, принцип отношения к личности ребенка можно выделить как самостоятельный. Он подразумевает принятие ребенка родителями как факт, данность, таким, каков он есть, со всеми особенностями, специфическими чертами, вкусами, привычками безотносительно к каким бы то ни было внешним эталонам, нормам, параметрам и оценкам.

7. *Принцип целенаправленности.* Воспитание имеет социально-культурный ориентир, который представляет собой и идеал воспитательной деятельности, и ее предполагаемый результат. В значительной степени современная семья ориентируется на объективные цели, изложенные в Декларации прав человека, Декларации прав ребенка, Конституции Республики Беларусь. Субъективную окраску целям домашнего воспитания придают представления конкретной семьи о том, какими она хочет вырастить своих детей. При этом во внимание принимаются реальные и мнимые способности ребенка, другие его индивидуальные особенности.

8. *Принцип научности.* В настоящее время можно получить большое количество научных данных о закономерностях развития ребенка, о построении воспитательного процесса. Осмысление родителями научных основ воспитания помогает им добиться более высоких результатов в развитии собственных детей. Ошибки и просчеты в семейном воспитании связаны с непониманием родителями азов педагогики и психологии. Незнание возрастных особенностей детей приводит к использованию случайных методов и средств воспитания.

9. *Принцип планомерности, последовательности, непрерывности.* Данный принцип основывается на построении домашнего воспитания в соответствии с поставленной целью. Предполагается постепенность педагогического воздействия на ребенка, последовательность и планомерность воспитания проявляются в содержании, средствах, методах, приемах, отвечающих возрастным особенностям и индивидуальным возможно-

стям детей. Воспитание представляет собой процесс длительный, результаты которого видны не сразу, часто спустя много времени.

10. Принцип согласованности в воспитании. Как правило, воспитание ребенка осуществляется не только родителями и членами семьи, но и воспитателями, педагогами, преподавателями, окружающими ребенка людьми. Они не могут воспитывать ребенка изолированно друг от друга – необходимо согласование целей, содержания воспитательной деятельности, средств и методов ее осуществления. Несогласованность требований и подходов к воспитанию приводит ребенка в смятение, утрачивается чувство уверенности и надежности.

Изучение значимости семьи в жизни современной молодежи. Отношение белорусов к семье заслуживает особого внимания. Создание семьи они считали главным жизненным предназначением каждого человека, к выполнению которого заранее готовили своих детей. Они внушали детям строгие правила нравственности, заботились об их физическом здоровье, т.к. от этого зависело здоровье будущего поколения; строго контролировали чистоту и целомудрие будущих женихов и невест; стремились внушить им обдуманное отношение к браку. Например, белорусы говорили: «Жонку бяры не на год, а на век», «Як добрае семя, так і добрае племя». Родители и общественное мнение стояли на стороне законного, освященного церковью брака, осуждая разводы и неверность.

Целью создания семьи являлось продолжение рода, рождение детей, причем такого количества, какое дал Бог. Пословицы и поговорки: «Багаты Аўдзеі – поўна хата дзяцей», «Адзін сын – не сын, два сыны – паўсына, а тры – цэлая гаспадарка», «Без дзяцей ціха, ды на старасці ліха» – показывают значимость этой идеи. Дети, особенно мальчики, служили основой благосостояния семьи как будущие работники, мужья и отцы. Но и девочки также ценились, потому что «Без дачкі парастуць пад лаўкай казлячкі». Они были первыми в домашнем труде, огородных работах, ткачестве и других женских ремеслах.

Но для того, чтобы все мечты и чаяния родителей осуществились, требовалось с самого младенчества заботиться о воспитании детей. Недаром в народе говорили: «Хто дзяцей мае, няхай навучае», «Умеў дзіця радзіць, умей і навучыць», «Вучы дзіця, пакуль яно ўпоперак краваці, а не ўздоўж». Пословицы и поговорки повествуют также о характере семейного воспитания, гуманизме родителей и их разумной требовательности. К примеру, первое подчеркивали такие афоризмы: «Ад дубцоў дурнеюць, ад слаўцоў разумнеюць», «Не біце вяроўкамі, навучайце гаворкамі». Второе прослеживается в следующих высказываниях: «Малому не патурай, а што трэба дай», «З пестуна нічога не будзе».

Внимание к изучению проблем современной семьи со стороны ученых обусловлено поиском путей сохранения и трансляции в поколениях семейных ценностей, которое должно быть согласовано с представлениями

нынешней молодежи об институте семьи, подкрепляться реальной подготовкой молодежи к семейной жизни, пропагандой семейных ценностей и традиций. Более того, одним из главных компонентов государственной семейной политики является укрепление семейных ценностей посредством формирования в обществе позитивного образа семьи, реализации мероприятий, направленных на повышение престижа семьи и обеспечение семейного благополучия. «Крепкая семья – сильное государство» – одна из основных идей, консолидирующих сегодняшнее белорусское общество [9, с. 2].

Семья занимает ведущее место среди институтов воспитания. В научной литературе имеется достаточное количество работ отечественных ученых различного временного периода, посвященных как значению семьи, специфики и условиям семейного воспитания, так и проблемам семейных ценностей и ценностных ориентаций личности (Ю.П. Азаров, М.И. Бобнева, А.Е. Богданович, Б.С. Братусь, Г.Н. Волков, В.О. Кондрашова, Д.А. Леонтьев, А.С. Макаренко, Ш.А. Мирзоев, А.П. Орлова, Н.А. Сосновская, Е.Л. Тихомирова, А.Б. Федулова).

Семья, согласно определению, опубликованному в «Педагогическом энциклопедическом словаре (гл. ред. Б.М. Бим-Бад), представляет собой основанную на браке или кровном родстве малую группу, члены которой связаны общностью быта, взаимной моральной ответственностью и взаимопомощью [8, с. 257]. По данным многочисленных исследований, семейные ценности в Беларуси неизменно являются доминирующими среди иных традиционных ценностей народа. Они весьма обширны и включают в себя отношение к браку, воспитанию детей, ведению экономической и хозяйственной деятельности и многое другое [11, с. 55].

С целью определения уровня владения системой семейных ценностей современных юношей и девушек была использована разработанная нами анкета. В рамках данного исследования основной фокус внимания сосредоточен на вопросах, связанных с отношением к членам семьи и значимости семьи в жизни молодежи. В исследовании, которое было организовано в мае 2020 г. среди юношей и девушек 20–26 лет, приняли участие 35 человек, среди них 4 юноши и 31 девушка.

Респондентам были адресованы вопросы, размещенные в анкетном опроснике, о важности семьи для современного человека, о взаимоотношениях, взаимопомощи и доверии в семье, о распределении обязанностей, в том числе по уходу за детьми, помощи по дому и престарелым родственникам. Кроме того, пристальное внимание было обращено на ожидания от семьи, в которой проживает респондент, и его желание создать в будущем похожую социальную ячейку общества.

Оценивая важность семьи для современного человека, 94% студентов высказались положительно и 6% отметили, что в некоторых случаях семья не имеет важного значения. Говоря о семейных взаимоотношениях и доверии, участники исследования подчеркивают, что в большинстве семей де-

ням уделяет внимание мать (69%), а они, в свою очередь, чаще всего ей рассказывают о собственной жизни и событиях прожитого дня (60%). Что касается взаимопомощи, выполнения просьб и поручений родителей, то только 40% респондентов выполняют их охотно, у 54% опрошенных отношение к просьбам родителей различное и 6% выполняет их неохотно. Проанализировав вопросы, касающиеся престарелых родственников, можно сделать вывод, что большинство студентов с уважением к ним относятся и, по возможности, старается им помогать (48% – всегда, 28% – иногда).

На вопрос «Чего Вы больше ожидаете от семьи, в которой живете?» 17% респондентов ожидают хорошей организации быта, 28% молодых людей хотели бы ощутить радость общения, а 65% опрошенных желают чувствовать в семье покой и защищенность, что свидетельствует о том, что семья для человека – это не просто дом как помещение, где он в данный момент живет, а то место, где его любят, защищают, понимают и всегда ждут. Интересно, что 43% респондентов хотели ли бы в будущем сами создать похожую семью, 26% студентов сомневается, для 14% этот вопрос на данный момент вызывает сложность, 17% опрошенных не желали бы иметь семью, похожую на ту, в которой они сейчас проживают, объясняя это тем, что имеют другие идеалы, связанные с будущей семьей.

Таким образом, интерпретировав результаты, мы отмечаем, что большинство респондентов обладают высоким уровнем сформированности семейных ценностей, поскольку у них развиты чувства почитания родителей, уважения старших, заботы о младших, взаимопомощи, готовности передавать семейные ценности и традиции своим детям. Небольшое количество молодых людей обладает средним уровнем сформированности семейных ценностей, т.е. в их семьях существуют взаимопонимание и взаимопомощь, но семейные ценности не принимаются полностью, есть моменты, которые не устраивают студента. Такие молодые люди достаточно благополучно чувствуют себя в семье, однако бывают разногласия и непонимание с отстаиванием своих интересов, также они сориентированы на деятельность по удовольствию и собственному желанию. Следует отметить, что в сформированности семейных ценностей у студентов отсутствует низкий уровень, который был бы серьезным препятствием в установлении контактов между членами семьи, не соблюдающими семейных традиций [12, с. 367].

Существующие на современном этапе развития общества социальные проблемы: кризис воспитания, изменение культурных, нравственных норм, перераспределение социальных ролей, приоритет потребительского отношения к жизни – не могли не повлиять на мировоззрение, мировосприятие подрастающего поколения, духовное и личностное развитие молодежи. Ощущается дефицит таких качеств, как вежливость, уважение к старшим, заботливость, тактичность, честность, доброта. Среди молодежи прослеживается утрата наиболее ценных общечеловеческих качеств и свойств личности, нарушается гармония человека и окружающей его действитель-

ности, что ведет к искажению воспитания, социализации, отношения к моральным ценностям и самой человеческой жизни.

Факторов, которые влияют на развитие, воспитание и социализацию личности, большое количество. Однако при сложившейся социокультурной ситуации в нашей стране первостепенным фактором, который необходимо рассматривать в контексте воспитания и социализации подрастающего поколения, выступает народная педагогика. Народная педагогика – это педагогика жизни, сосредоточение духовной жизни народа. В ней раскрываются особенности национального характера, лицо народа, его думы и чаяния, нравственные идеалы. Она несет в себе огромный воспитательный потенциал и многочисленное число эффективных средств и методов, при помощи которых осуществляется процесс социализации. Народная педагогика сильна возможностью гармоничного взаимодействия всех компонентов воспитания. Именно народная педагогика обладает уникальным опытом воспитания человека, позволяющим на практике реализовать идею гармонизации личности.

Список использованных источников:

1. Арлова, Г.П. Традыцый эстэтычнага выхавання ў беларускай народнай педагогіцы: манаграфія / Г.П. Арлова, С.Р. Туболец. – Віцебск: УА «ВДУ імя П.М. Машэрава», 2008. – 162 с.
2. Болбас, В.С. Принципы нравственного воспитания в народной педагогике белорусов / В.С. Болбас // Педагогика. – 2009. – № 10. – С. 86–95.
3. Дубянецкі, Э.С. Беларускі нацыянальны характар: спроба даследавання / Э.С. Дубянецкі // Адукацыя і выхаванне. – 1995. – № 5. – С. 29–39.
4. Коджаспирова, Г.М. Словарь по педагогике / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М.: ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д: Издательский центр «МарТ», 2005. – 448 с.
5. Міхайлава, А.Л. Фарміраванне маральнага і фізічнага здароўя асобы ў беларускай народнай педагогіцы канца XIX – пачатку XX стагоддзя: манаграфія / А.Л. Міхайлава. – Віцебск: Выд-ва УА «ВДУ імя П.М. Машэрава», 2007. – 153 с.
6. Орлова, А.П. Этнопедагогика для специальности 1-86 01 01 Социальная работа (по направлениям): учеб.-метод. комплекс по учебной дисциплине / сост.: А.П. Орлова, С.Г. Туболец. – Витебск: ВГУ имени П.М. Машерова, 2018. – 156 с.
7. Орлова, А.П. Этнопедагогика: учеб. пособие / А.П. Орлова. – Минск: РИВШ, 2014. – 408 с.
8. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б.М. Бим-Бад; редкол.: М.М. Безруких, В.А. Болотов, Л.С. Глебова [и др.]. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2003. – 528 с.: ил.
9. Погодина, Е.К. Основы семейной жизни: учебная программа факультативных занятий для IX–XI классов учреждений общего среднего образования [Электронный ресурс] / Е.К. Погодина. – Минск, 2018. – 26 с. – Режим доступа: <https://elib.bspu.by/>. – Дата доступа: 08.09.2020.
10. Сычева, И.С. Принцип единства рационального и иррационального в этнопедагогике / И.С. Сычева // Педагогика. – 2013. – № 3. – С. 92–99.
11. Урбан, Д. Ценности населения Беларуси: результаты социологического исследования / Д. Урбан; Исследовательский центр ИПМ. Сер. «Отраслевые обзоры», 2019. – 69 с.

12. Юркевич, А.Т. Изучение значимости семьи в жизни современной молодежи / А.Т. Юркевич // XIV Машеровские чтения: материалы междунар. науч.-практ. конф. студентов, аспирантов и молодых ученых, Витебск, 21 окт. 2020 г. / Витеб. гос. ун-т; редкол.: Е.Я. Аршанский (гл. ред.) [и др.]. – Витебск: ВГУ имени П.М. Машерова, 2020. – 599 с.

13. Юркевич, А.Т. Этнопедагогические основы в деятельности известных просветителей Беларуси / А.Т. Юркевич // XII Машеровские чтения: материалы междунар. науч.-практ. конф. студентов, аспирантов и молодых ученых, Витебск, 19 окт. 2018 г. / Витеб. гос. ун-т; редкол.: И.М. Прищепа (гл. ред.) [и др.]. – Витебск, 2018. – С. 238–240.

14. Принципы семейного воспитания [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://studfile.net/preview/2415897/page:15/>. – Дата доступа: 10.11.2020.

Глава 5. Социально-педагогическая работа по формированию поликультурного образовательного пространства в условиях учреждения, обеспечивающего получение общего среднего образования

Сегодняшнее общество исключительно интересно в плане своих реальных и потенциальных возможностей, предоставляемых человеку. Как никогда ранее, человек может самостоятельно выбирать линию поведения, мышления, принадлежности к определенной группе. Данный факт можно связать с тем, что в мире всё в большей степени приветствуются плюрализм мнений и «непохожесть» отдельно взятого индивида на другого. Существует масса возможностей для того, чтобы выразить, проявить себя: от выбора образовательной траектории до самоопределения мировоззрения. В то же время на эти альтернативы накладываются различные условия жизни людей, глобальные проблемы экологии, экономики, самоидентичности.

Факты свидетельствуют о множественности культурных образов, которые воздействуют на каждого конкретного индивида и общество в целом. Обращаясь к определению «культуры», данному В.С. Библером, как формы «... одновременного бытия и общения индивидов различных культур» [4, с. 47], мы можем говорить об актуализации в рамках современных исследований термина «поликультурность». Как пишет А.А. Кораблёва, «поликультурность отражает существование и развитие опыта, накопленного различными социальными, гендерными, культурными, национальными, конфессиональными, национальными группами» [19, с. 22]. Автор заостряет внимание на вопросе о том, что традиционно под термином «поликультурное общество» имеют в виду общество с неким множеством закрепившихся этнических групп. Вместе с тем существует подход, в соответствии с которым под культурой понимается весь опыт человечества в различных областях жизнедеятельности. Так, например, одно из классических определений понятия «культура» звучит следующим образом: культура – вся совокупность внебиологических проявлений человека. Данная трактовка заставляет вклю-

чать в предмет изучения поликультурного общества кроме этнической составляющей также «опыт представителей различных общественных слоев населения, профессий, возрастов, типов мышления и поведения, мировосприятия, форм жизненного опыта». Фактически рассмотрение проблемы под данным углом зрения дает возможность вычленять культурные особенности на уровне достаточно малых групп: возрастных, профессиональных, мировоззренческих. Это поднимает проблему толерантного взаимодействия не только в их рамках, но и на уровне индивидуальных взаимоотношений людей.

Таким образом, мы подошли к важнейшей современной проблеме – включения подрастающего поколения в поликультурное образовательное пространство. Это связано с процессами глобализации и интеграции, которые происходят в мире, а также с процессом национальной дифференциации. Негативные моменты подобных процессов призвано исправить, во всяком случае – нивелировать, поликультурное воспитание.

Изначально проблема поликультурного воспитания ставится в трудах представителей западной педагогики и психологии, в частности – Соединенных Штатов Америки, где присутствует большинство культур мира. Материалы по этой теме можно встретить в работах Дж. Бэнкса, Дж. Фаркаша, К. Кортеса, П. Дилона, М. Федуло, А. Гиденса, Р. Родса.

В русскоязычном сегменте мира тема поликультурного воспитания также активно разрабатывается. Результаты данной деятельности отражены в исследованиях таких ученых, как Э.Р. Хакимов, А.Н. Джурицкий [12; 13], Т.А. Краснова, М.В. Алешина, Е.И. Охрименко, О.Н. Макушев, Н.Г. Маркова, З.Ф. Мубинова, Н.Ю. Синягина, М.М. Геворкян, В.П. Борисенкова, А.Н. Гершунский, Г.Д. Дмитриева, З.А. Малькова [29], Л.Л. Супрунова [29] и другие.

Педагог А.Н. Джурицкий в работе, посвященной проблемам современного образования, дает характеристику поликультурному воспитанию. Он предполагает адаптацию этнических групп друг к другу, отказ этнического большинства от культурной монополии [12], приравнивает поликультурное воспитание к мультикультурной педагогике, исходящей из того, «что образование и воспитание не могут быть иными, как при учете национальных (этнических) различий, и должны включать множество типов, моделей и ценностных педагогических ориентаций, адекватных мировоззрению и запросам разных этнокультурных групп населения» [13]. У этого автора мы находим идею о тесной взаимосвязи нравственного, гражданского и поликультурного воспитания [14].

Г.Д. Дмитриев рассматривает понятия многокультурное, поликультурное, мультикультурное воспитание как синонимы, а само поликультурное воспитание видит базирующимся на принципе, указывающем на наличие у каждого индивида культуры как образа жизни [11].

В исследовании Г.М. Коджаспировой поликультурное воспитание определяется как учет культурных и воспитательных интересов разных на-

циональных и этнических меньшинств и решает следующие задачи: адаптация человека к ценностям многонациональных культур; формирование понимания равноценности культур разных народов и наций; обучение взаимодействию между людьми с разными традициями; ориентация на диалог культур [24]. В.Ю. Кочергина описывает поликультурное воспитание в качестве идеи, процесса и инновационного образования; при этом уточняется тот факт, что в нем рассматриваются равные возможности получения образования для всех, включая обучающихся разных расовых, этнических и социальных групп [25].

Свою модель поликультурного воспитания формулирует Г.В. Палаткина, считающая его направленным на сохранение и развитие разнообразия культур, представленных в обществе, в том числе этнопедагогических, на их межпоколенную преемственность. С этнопедагогической точки зрения, поликультурное воспитание подразумевает учет культурных и воспитательных интересов различных народов и приспособление индивида к разным ценностям в условиях сосуществования многообразия культур; межкультурное взаимодействие; направленность на культурный диалог [35].

Казанский педагог А.В. Шафикова осуществляет разработку модели сущности и взаимодействия мультикультурного, межкультурного и поликультурного воспитания. Мультикультурное воспитание исследователь трактует как воспитание, ориентированное на сохранение и развитие всего многообразия культурных ценностей, норм, образцов и форм деятельности, существующих в социуме, а также их межпоколенную преемственность. Суть мультикультурного воспитания, в видении автора, заключается в диалоге и взаимодействии разных культур, в связи с чем оно является более объемным понятием, чем межкультурное и поликультурное воспитание. А.В. Шафикова стремится разграничить межкультурное, поликультурное и мультикультурное воспитание [21].

О.В. Гукаленко, профессор педагогики из Ростова-на-Дону, считает, что поликультурное воспитание следует понимать как «процесс освоения подрастающим поколением этнической, общенациональной и мировой культур в целях духовного обогащения, развития глобализма и планетарного мировоззрения, формирования толерантности, готовности и умения жить в многокультурной полиэтнической среде» [9]. Таким образом, О.В. Гукаленко выдвигает на первый план интериаризацию обучающимися народной, национальной и других культур с целью формирования глобального мышления, таким образом создавая систему приоритетов в сознании гражданина мира, в котором народная, религиозная и прочие культуры находятся в ситуации подчинения [10].

Э.К. Сулова считает, что поликультурное воспитание можно разбить на три направления: эмоциональное воздействие; поведенческие нормы; информационное насыщение, – содержание которых и формирует поликультурную компетентность [32].

Под поликультурной компетентностью в этом случае понимается сложное интегративное качество, отражающее осведомленность в содержании, средствах и способах взаимодействия с миром культуры, реализующееся в способности свободно ориентироваться в поликультурном мире, понимать его ценности и смыслы, воплощая их в достойных образцах цивилизованного поведения в процессе позитивного взаимодействия с представителями разных культур (национальностей, рас, верований, социальных групп).

Поликультурная компетентность, по мнению А.Д. Карнышева, включает самосознание, знания и умения индивида. Самосознание предполагает способность определить, какие социальные и культурные установки повлияли на его когнитивное развитие, а также на способ переработки информации, распознать свои стереотипные реакции по отношению к партнерам по общению, отличающимся от него, и влияние данных стереотипов на взаимоотношения. Компетентный в области кросс-культурного взаимодействия индивид, в идеале, должен обладать знаниями последних исследований проблем расизма и этнических особенностей, по крайней мере, двух национальных меньшинств [18].

Г.Д. Дмитриев характеризует компоненты поликультурной компетентности, основываясь на уровнях когнитивного развития: знание; понимание; применение; анализ; синтез; оценка [11].

Таким образом, поликультурная компетентность включает знания о расизме, об основаниях предубеждений, о толерантности; умение найти различное и общее в разных культурах, а также привести факты, указывающие на них; умение видеть негативные стереотипы и понимать их происхождение; умение подстраивать свое поведение к иной культурной среде; навыки оценки поведения окружающих в соответствии с парадигмой поликультурности.

Реализация поликультурного воспитания в практике деятельности учреждений образования закономерно актуализировала вычленение его структурных компонентов. Цель поликультурного воспитания отражена во второй главе («Воспитание гражданской культуры личности») Концепции непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь как необходимость «формирования у обучающихся умения жить в поликультурном мире, противостоять политическому и религиозному экстремизму». Уточнение данной цели мы находим в Национальном плане действий по улучшению положения детей и охране их прав: «формирование толерантности у несовершеннолетних, повышение осведомленности о культурном многообразии современного мира, реализация принципов поликультурного воспитания» [51]. В соответствии с положениями государственных документов сущность поликультурного воспитания заключается в формировании общекультурной и межкультурной компетентности [50], что несколько уже трактовки, предложенной А.А. Кораблёвой.

Термин «поликультурное образовательное пространство» возможно проанализировать по составным частям: «образовательное пространство» и «поликультурность». Основа формулировки заключается в «пространственном» подходе, который достаточно распространен в современных социальных науках (на данный факт указывает обилие дефиниций, содержащих понятие пространства (культурное, социальное, информационное и др.). Будучи философской категорией, пространство является протяженностью с некоторыми границами и имеет объем и площадь [22]. С позиции психологии пространство можно рассматривать как продукт мысленного расчленения человеческого чувства при восприятии объектов [23].

Термин «образовательное пространство» появился в документах об образовании конца XX века, а сейчас, в XXI веке, наряду с другими «пространственными» определениями получил широкое распространение. Однако, несмотря на это, до сих пор в педагогике не существует однозначной трактовки данного термина. Научная полемика развивается вокруг различных свойств образовательного пространства.

Так, например, российский психолог В.И. Гинецинский рассматривает вопрос структурирования образовательного пространства. Он же предлагает критерии оценки систем образования, которые, по мысли автора, являются отражением элементов образовательного пространства. Анализу подвергаются в этом случае тенденции развития образовательной системы и общества, их взаимное соответствие; доступность системы образования. Критериальным показателем, согласно В.И. Гинецинскому, является, наряду с характером функционирования системы образования, тип базисной модели взаимодействия между субъектами образовательного процесса на уровне семейного воспитания и общего обязательного образования, а также на уровне высшего профессионального образования [7].

Педагоги И.К. Шалаев и А.А. Веряев, анализируя понятие образовательного пространства, указывают на положение педагогики среды о необходимости взаимодействия школы и среды. Авторы успешно отстаивают идею открытости школы как дидактического принципа, в соответствии с которым должна происходить организация учебно-воспитательного процесса [5]. В работах педагогов логично и последовательно выясняется суть образовательного пространства с позиции открытости процесса образования.

В продолжение научной дискуссии можно представить идеи Г.Н. Серикова, предлагающего к рассмотрению «координаты» образовательного пространства. В качестве данных точек доктор педагогических наук предлагает следующие позиции: нормативно-регламентирующую (как правовой и этический регулятор условий существования образовательного пространства), перспективно-ориентирующую (фиксирующую не только качество образования, но и его востребованность), деятельностно-стимулирующую (связанную с особенностями организации условий жизнедеятельности индивидов образовательного пространства), коммуникативно-информационную (как коор-

динату, отражающую прием и передачу информации, связывающую все образовательные системы в образовательном пространстве).

Проводя подробный научный анализ образовательного пространства, Г.Н. Сериков достаточно убедительно говорит о таких его качествах, как формируемость, полицентричность, концентричность [38].

В целом позиция российского педагога по вопросу сути образовательного пространства в качестве интегрированной целостности «разнородных систем, выполняющих функцию образования» [39] достаточно близка нашим научным взглядам. Соответственно, в дальнейшем будем придерживаться именно этих позиций.

Требуется рассмотрения и понятие «поликультурность». Представители педагогической науки В.В. Макаев, З.А. Малькова и Л.Л. Супрунова трактуют термин как «способность к активной и эффективной жизнедеятельности в многонациональной и поликультурной среде, обладание развитым чувством понимания и уважения других культур, умение жить в мире и согласии с людьми разных национальностей, рас, вероисповеданий» [29]. Поликультурность, с их точки зрения, заключается в ценностях сотрудничества на основании приобщения к культуре мира, космополитических взглядах, навыках и готовности жизни в многокультурной среде.

По мнению педагога Г.В. Палаткиной, «понятие “мультикультурный” является более емким, соответствующим принципу диалога и взаимодействия культур, их переплетающемуся множеству». Соответственно, мультикультурное образование рассматривается ею в качестве образования, направленного «на сохранение и развитие всего многообразия культурных ценностей, норм, образцов и форм деятельности, существующих в данном сообществе, и на передачу этого наследия, а также и инновационных новообразований молодому поколению, а также обеспечивающие равные права и возможности для всех этносов и социальных групп» [35].

Доктор педагогических наук В.И. Матис в своей диссертации применяет понятие поликультурности конкретно к образованию, определяя его как «способность образования выразить разнообразие и многообразие культуры, отразить культуру как сложный процесс взаимодействия всех типов локальных культур, способность создать условия для формирования культурной толерантности личности» [28]. Как видно из определения, В.И. Матис также подчеркивает формирование толерантности как важный фактор поликультурности образования.

Научное сообщество использует идеи о поликультурном образовании Е.В. Бондаревской, В.П. Борисенкова, В.С. Библера, В.С. Гершунского, А.Н. Джуринского, З.А. Мальковой, М.Н. Кузьмина, Л.Л. Супруновой, что дает возможность трактовки его в качестве специфического механизма передачи социального опыта, диалога культур, новой информационной среды. Заслуживает внимания понимание поликультурного образования

в качестве особого феномена культуры и части педагогической культуры преподавателя, а также сферы педагогических ценностей и т.д.

В.С. Безрукова подходит к определению поликультурного образования таким образом: «Поликультурное образование (гр. – многокультурное) – это образование, построенное на идеях подготовки подрастающего поколения к жизни в условиях многонациональной и поликультурной среды. Целью такого образования является формирование умения общаться и сотрудничать с людьми разных национальностей, рас, вероисповеданий, воспитание понимания своеобразия других культур, искоренение негативного отношения к ним» [2]. В трактовке В.С. Безруковой в термине, с нашей точки зрения, логично подчеркивается цель поликультурного образования – умение конструктивно взаимодействовать с представителями иных культур.

Исходя из перечисленных подходов к определению понятия «поликультурное образовательное пространство» и отдельных его элементов, данный термин представляется достаточно многогранным и многоаспектным. Выделяя существенные признаки этого понятия, педагог В.А. Мижериков указывает на «единство образовательного и культурного пространств, взаимосвязь и взаимовлияние которых основываются на принципе государственной образовательной политики, обеспечивающей защиту и развитие образовательных систем, национальных культур, региональных и национальных традиций в условиях многонационального государства» [47]. Также исследователь высказывает мысль: чтобы образовательное пространство было поликультурным, компоненты его среды должны использоваться его субъектами для генерации поликультурных ценностей в процессе деятельности. По мнению В.А. Мижерикова, в ситуации поликультурного образовательного пространства человеку приходится разрешать противоречие между сохранением своего культурного определения и адаптацией к многокультурной среде, что вполне достижимо при постоянном взаимодействии личности с другими культурами в условиях обеспечения диалога между ними.

Е.В. Листвина обращает внимание на риски образовательного пространства. Она утверждает, что применение понятия «образовательное пространство» в современных исследованиях подчеркивает значимость происходящих в образовании процессов, позволяет выявлять условия риска, в которых оно находится, отмечает их качественное значение для будущего российского общества [26, с. 69].

Важными для нашей работы являются критерии поликультурного образовательного пространства, подробно рассмотренные в педагогическом исследовании Д.С. Батарчука. С позиций указанного автора мы в дальнейшем попытаемся определить наличие/отсутствие данного пространства в образовательном учреждении. Для этого необходимо понять, насколько в образовательном процессе нашли отражение гуманистические идеи общества; в какой степени присутствуют демократизм (понимаемый автором как социальное равенство) и гуманизм, терпимость к взглядам на мир и традициям, которые отличаются

от усвоенных в данном обществе. Если поликультурное образовательное пространство сформировано, то в культурах народов имеются общие элементы традиций, которые позволяют наладить культурный диалог. К числу критериев Д.С. Батарчук относит приобщение обучающихся к мировой культуре, объяснение глобализационных тенденций, зависимости стран и народов друг от друга в современных условиях. Автор настаивает, что в основу освоения содержания поликультурного образования должен быть положен ценностно-культурологический, личностно ориентированный подход [1].

Благодаря анализу педагогической, психологической и философской литературы, а также различных подходов к раскрытию существенных признаков поликультурного образовательного пространства у нас сформировалось свое видение сущности данного термина. Поликультурное образовательное пространство – это совокупность образовательных систем, отличающаяся наличием у субъектов образовательного процесса способности к конструктивному взаимодействию с представителями иных культур и оптимизирующая процесс такого взаимодействия.

Поликультурное образовательное пространство, таким образом, можно сформировать, только приведя в определенную систему субъекты образовательных отношений, которые и будут являться в этом случае теми самыми отдельными элементами, а также наделив их подходящими под цель работы системы свойствами.

Вопрос цели поликультурного образовательного пространства неоднократно поднимался в исследованиях российских авторов. Педагоги понимают цель в качестве воспитания личности, формирования межкультурных компетенций, функций. В частности, российский педагог М.Ф. Пафова определяет цель поликультурного образовательного пространства как воспитание личности, подготовленной к конструктивной деятельности в многокультурной среде, при сохранении собственной социально-культурной идентичности, ориентированной на диалог с иными культурами, их понимание, умеющей жить в согласии с представителями разных конфессий и этносов [33]. Наиболее существенным в данном подходе нам видится такой признак, как ориентация на диалог с иными культурами.

На формирование у субъектов образовательного процесса ряда межкультурных компетенций как цели поликультурного образовательного пространства обращает внимание и исследователь Г.Г. Литвинова. В их числе автор называет следующие: чувствительность к различиям, обусловленным культурой; уважение исключительности культуры каждого народа; толерантность к непривычному поведению; стремление позитивно относиться ко всему неожиданному; гибкость в принятии решений; отсутствие неадекватных ожиданий в общении с представителями других культур [27].

Проанализировав перечисленные подходы, мы попытались сформулировать собственное видение цели поликультурного образовательного про-

странства, а именно: формирование у субъектов образовательного процесса устойчивой ориентации на межкультурный диалог.

Так как для формирования поликультурного образовательного пространства требуется работа со всеми субъектами образовательного процесса, для нас исключительную важность представляет работа российского представителя педагогической науки Ф.П. Харитоновой. Автор доказывает, что структурирование и актуализация вопросов этничности в сознании педагога способствуют отказу от стереотипного мышления по данным вопросам. Это приводит исследователя к идее о том, что в целях формирования поликультурного образовательного пространства у педагогов следует развивать этнопедагогические компетенции. Ф.П. Харитонова выдвигает следующие цели такой работы:

- формирование этно-психолого-педагогической ориентации личности педагога;
- формирование компетентности педагога в обеспечении адекватного взаимодействия субъектов этноса (личности педагога и обучающихся) в педагогическом процессе;
- формирование ценностно-смысловых доминант поведения личности педагога для предупреждения конфликтов детей разных этносов (формирование позитивного отношения к культурным, социальным, психологическим различиям, к этническим воспитательным ценностям семей, особенностям семейных традиций, эмпатийных качеств, толерантности, взаимопонимания, доброты и др.; осознание значения этнических стереотипов, особенностей национального самосознания, этнической идентичности) [44, с. 188].

Обращая внимания на то, что сегодняшние специалисты сферы образования – это вчерашние студенты, в другой своей работе Ф.П. Харитонова [45] представила условия, которые, по ее мнению, необходимо реализовать в обучении будущих педагогов для достижения указанных целей. Для удобства восприятия приведем данные автора в таблице 1.

Таблица 1 – Условия формирования этнопедагогических компетенций будущих педагогов

Содержательные	Организационные	Социально-психологические
<ul style="list-style-type: none"> • обоснование и внедрение в учебный процесс модели системы формирования этнопедагогической компетентности педагога в поликультурном образовательном пространстве 	<ul style="list-style-type: none"> • системно-модульная организация процесса обучения в вузе на основе комплексной программы, предусматривающей систему модулей, каждый из которых состоит из компонентов – этнопедагогического и этнопсихологического 	<ul style="list-style-type: none"> • создание и развитие поликультурной образовательной среды, содержащей различные этнопедагогические ситуации, способствующие достижению благоприятного этносоциально-психологического климата

<ul style="list-style-type: none"> интеграция этно-психолого-педагогических знаний, умений и навыков, полученных студентами в процессе освоения различных учебных дисциплин и в форме внедрения в образовательный процесс спецкурсов 	<ul style="list-style-type: none"> этно-психолого-педагогическое сопровождение студентов для расширения знаний о способах использования традиционной культуры воспитания в межкультурном взаимодействии в полиэтнической среде 	<ul style="list-style-type: none"> реализация этнотолерантной установки педагога на этнопедагогические ценности смежных народов
<ul style="list-style-type: none"> этно-психолого-педагогическая насыщенность и отбор содержания разделов и тем различных дисциплин по принципу их целевого назначения для формирования этно-психолого-педагогической компетентности педагогов в целом и в соответствии с целью данного модуля 	<ul style="list-style-type: none"> разнообразие форм, методов и средств формирования этнопедагогической компетентности студентов в поликультурном образовательном пространстве вуза, способствующих формированию мотивов и потребностей студентов к выполнению этнопедагогической деятельности 	–

Предполагается, что вышеуказанный комплекс педагогических условий даст возможность успешно формировать этнопедагогическую компетентность педагога в поликультурном образовательном пространстве.

Психолог С.Н. Толстикова в своей работе описывает необходимые для создания поликультурного образовательного пространства условия тоже на примере вуза. Она выделяет несколько направлений для реализации данных условий [42] (таблица 2).

Таблица 2 – Условия, необходимые для создания поликультурного образовательного пространства

Условия	Направления реализации условий
Просветительские условия	наличие у студентов информации о толерантности и интолерантности, возможных их проявлениях во взаимодействии;
	информирование о механизмах стереотипизации в мышлении;
	формирование умения распознавать в своем поведении этноцентризм и воздействие стереотипов;
	информирование о соответствующих реальности фактах о различных культурных общностях и специфике поведения их членов
Диагностические условия	осознание студентами своих стереотипов и того, как они влияют на их поведение;
	выяснение степени толерантности отдельных групп студентов
Условия психологической поддержки	сглаживание отрицательных эмоций, связываемых с проявлениями ксенофобии;
	становление положительной этнической идентичности;
	гарантирование права идентифицировать себя как члена определенной культурной общности

Таким образом, в качестве условий автор называет просветительские, диагностические, психологической поддержки.

В структуре поликультурного образовательного пространства необходимо выделить само поликультурное воспитание, которое непосредственно и является процессом формирования эффективного межкультурного диалога.

В международной энциклопедии воспитания в 1977 г. было зафиксировано одно из первых определений поликультурного воспитания: «Воспитание, включающее организацию и содержание педагогического процесса, в котором представлены две или более культуры, отличающиеся по языковому, этническому, национальному или расовому признаку» [20].

Поликультурное воспитание на данном этапе своего развития в российской и белорусской педагогической науке рассматривается как, с одной стороны, гражданское образование, с другой стороны, как его определял известный педагог из Бразилии Паоло Фрэр, воспитание «освобождающее», побуждающее детей «подвергать сомнению идеи, ценности ...избавляться от культурной неграмотности, от стереотипов, предубеждений» [37].

Разбор термина «поликультурное воспитание» в иностранных исследованиях имеет более объемную совокупность существенных признаков. В трудах одного из основоположников поликультурного воспитания Д. Бэнкса главная цель вытекала из значения этнического фактора в американском социуме – поликультурное воспитание было призвано развить межкультурную компетентность [40].

Также в нашей работе нельзя обойти стороной другой термин – «межкультурную компетенцию», являющуюся результатом поликультурного воспитания на уровне индивида, которую В.П. Фурманова трактует как совокупность фоновых знаний. В свою очередь, понятие «фоновые знания» представляется автором как фактологический базис, раскрывающий особенности страны и жителей страны исследуемого языка, концепции национально-культурных суждений, факты, затрагивающие модели неречевого и речевого поведения, технологии и стратегии достижения коммуникативных целей [43].

Н.Д. Гальскова говорит, что целью обучения должны быть сформированные у ученика черты вторичной языковой личности определенного уровня, позволяющие ему участвовать в межкультурном общении и самосовершенствоваться в овладеваемой им деятельности [6]. Н.Д. Гальскова уделяет особое внимание поликультурному аспекту межкультурной компетенции и относит к ней такие личностные качества, как открытость, терпимость, готовность к общению, способность соотносить свою культуру с культурой страны изучаемого языка, способность понимать и различать специфику поведения представителей иных культур, готовность использовать иностранный язык как средство общения [6].

В педагогической практике Европейского союза поликультурность видится как стратегическая задача общемировых изменений в образовании. В трудах специалистов Совета Европы под поликультурным воспитанием подразумевается также и путь осознания себя отдельным от других и сохранения свободы выбора. На первый план выдвигается приобретение знаний о правах человека и ценностей демократии; передачи ценностей поликультурного общества в процессе изучения истории; преподавание географии неразрывно с историей, так как земля народа имеет первостепенно важное значение в становлении его менталитета [36].

Таким образом, анализ данных подходов позволяет сделать вывод, что терминологический аппарат темы образовательного пространства, по крайней мере, в системе постсоветского научного знания, сформирован еще недостаточно четко: понятия смешиваются, а в их существенных признаках наблюдаются отличия. Однако так или иначе выделяются две основные идеи, которые сводятся либо к налаживанию межкультурного диалога, либо к тому, чтобы в определенной степени стереть границы между культурами как таковые.

Разработка вопроса поликультурного воспитания в постсоветской педагогике уже имеет некоторые результаты. Сформулированы разные определения данного понятия, имеющие в своем основании не столько западные концепции, сколько их адаптацию к восточноевропейским реалиям. Рассмотрение существующих подходов указывает на сложную систему в мультикультурном обществе, призванную способствовать формированию у подрастающего поколения не столько совокупности знаний об особенностях культуры и языка различных социальных групп, сколько глубокого понимания этой специфики и толерантности, проявляющихся в его повседневной жизни.

Посредством анализа существующих подходов к определению понятия поликультурного образовательного пространства мы предприняли попытку сформулировать собственное его определение. Поликультурное образовательное пространство – совокупность образовательных систем, отличающаяся наличием у субъектов образовательного процесса способности к конструктивному взаимодействию с представителями иных культур. Структурными компонентами поликультурного воспитания, согласно анализу работ отечественных и зарубежных исследователей, являются толерантность, поликультурное воспитание, межкультурные компетенции.

Современные проблемы формирования поликультурного образовательного пространства. В исследованиях российских ученых установлено, что воспитательный потенциал поликультурного образования в современной школе реализуется не в полной мере. Это связано с тем, что оно организуется, как правило, бессистемно и не сопровождается психолого-педагогической диагностикой его эффективности и не отражает специфики локальной поликультурной среды.

Большинство исследователей сходятся во мнении, что значительную роль в области поликультурного образования и воспитания играет преподаватель. Э.И. Соловцова выносит на обсуждение ряд качеств и навыков, которыми должен обладать специалист в данной области:

- развитым критическим и рефлексивным мышлением;
- принятием поликультурности мира;
- уважением и чувством толерантности по отношению к иной культуре.

Из данного перечня вытекает одна из задач поликультурного образования: развитие способности и готовности к межкультурной коммуникации, под которой понимается «общение на иностранном языке с учетом культуры страны, где говорят на этом языке» [31]. Однако не во всех учреждениях образования обеспечивается подобная подготовка.

В настоящее время значительную роль играет применение инновационных технологий в поликультурном образовании. Но сложность использования таких технологий заключается в отсутствии единой методологии и практики комплексной текущей оценки качества и эффективности образовательного процесса. В учреждениях образования зачастую источником поликультурного образования является только дисциплина «Иностранный язык», которая, по сравнению с другими дисциплинами, «позволяет с большей эффективностью задавать обучающимся установки толерантности и этической идентичности».

Так, например, наибольшие проблемы в адаптации и интеграции детей мигрантов связаны с языковым и социокультурным барьерами, которые мешают успешному вовлечению данных детей в различные виды образовательной, культурно-досуговой и социальной деятельности. Сложность включения в иную культурную среду, сложное освоение местного языка, отсутствие представлений о нормах и базовых ценностях культуры белорусского общества, незнание особенностей повседневного быта и норм межличностного общения, трудности коммуникации, возникающие в общении с детьми и педагогами, – все это нелегко решаемые вопросы освоения учебного материала. Дети мигрантов порой с трудом интегрируются в образовательное пространство школы. Изменить свое мышление и поведение оказывается непросто. Образовательная организация также порой не готова к обучению таких детей и созданию благоприятных условий для их адаптации. Это связано с недостаточным уровнем общей культуры толерантности по отношению к другим этносам и конфессиям, недостаточным опытом использования педагогических практик адаптации, технологий формирования самоидентификации, организации среды общения детей из различных этнических культур, обучения и воспитания детей-иностранцев. В то же время ситуация в учебных заведениях, обеспечивающих получение высшего образования, несколько иная. Это связано с тем, что вузы страны активно ведут работу по привлечению иностранных студентов, что, соот-

ветственно, требует активной деятельности по созданию поликультурной среды вуза. Однако, понимая глобализационные процессы, происходящие в мире, готовить подрастающее поколение к функционированию в рамках поликультурного образовательного пространства должна начинать именно школа. С этой точки зрения на университеты, занимающиеся подготовкой педагогических кадров, ложится большая ответственность. Молодые педагоги должны быть подготовлены вести работу в условиях не только поликультурного мира, но и поликультурной образовательной среды.

В зависимости от принадлежности индивида к различным социальным и культурным общностям выделяется ряд идентичностей (профессиональная, этническая, политическая, религиозная, культурная и др.). Культурная идентичность понимается как принадлежность индивида к какой-либо культуре или культурной группе, формирующей представление и отношение человека к данному обществу. Не представляет сомнений факт, что человек выступает носителем той культуры, в которой он вырос и сформировался как личность. Хотя в повседневной жизни он обычно этого не замечает, при встречах с представителями других культур человек осознает, что существуют другие привычки, нравы и традиции, отличающиеся от известных ему. В ходе изучения иностранных языков человек более подробно знакомится с культурой страны изучаемого языка/языков, постепенно у него формируется относительно целостное представление об этой культуре, и он может отделить ее от других культур, идентифицировать ее.

Мы считаем, что, если в обучение языкам не включать социокультурный элемент, может сложиться неправильное, стереотипное представление о данной стране и носителях данного языка. На интуитивном уровне существование у каждого народа национального характера не вызывает сомнений. Особенно часто эта мысль возникает во время пребывания в чужой этнической среде, даже самого краткого. Оно укрепляет убеждение в том, что люди данной общности во многих отношениях сильно отличаются от нашей: об этом свидетельствуют черты их жизни и быта, порой даже внешний облик людей, их поведение. У наблюдателя может сложиться впечатление, что подобные отличия детерминированы особой природой наблюдаемого народа. И самым простым и быстрым является объяснение всех особенностей неким национальным характером.

Мы разделяем мнение и позицию многих ученых о том, что язык оказывает воздействие на мышление и, как следствие, характер своего носителя [34]. Вне всяких сомнений основную культурную нагрузку несет лексика: слова и словосочетания. Из них складывается языковая картина мира, определяющая восприятие мира носителями данного языка. В устойчивых выражениях, идиомах, пословицах и других формах фольклора сосредоточен культурный опыт данного народа.

Стратегическая цель обучения языкам – формирование коммуникативной компетенции. Указанную компетенцию образует ряд отдельных

компетенций, перечень и название которых в научной литературе различается, однако, в сущности, речь идет о компетенциях лингвистической, речевой и социокультурной. Все эти области должны находить свое отражение в современном учебнике. Отбор лингвистического и речевого материала, его обработка для целей обучения имеет более длительную историю, чем отбор социокультурного материала.

Проблема воспитания толерантности у обучающихся в процессе их получения образования является актуальной в силу ряда факторов. Очевидно, что человек, игнорирующий общечеловеческие и не знающий национальные ценности, преследующий свои корыстные цели, – потенциально опасное явление для общества. Актуальность проблемы воспитания толерантности усиливается тем, что с позиций современности не уточнено содержание формирования толерантности как цели воспитания, недостаточно полно разработана теоретико-методологическая основа воспитания толерантности. Необходимыми условиями воспитания толерантности должны быть учет в педагогической деятельности по формированию толерантности индивидуальных особенностей молодежи, осуществление дифференцированного подхода к обучающимся, имеющим разный уровень толерантного сознания. Толерантность трактуется нами как уважение и признание равенства, отказ от доминирования и насилия, признание многообразия человеческой культуры, норм поведения, отказ от сведения этого многообразия к единообразию или преобладанию какой-либо одной точки зрения. Толерантность означает признание прав другого, восприятие другого как себе равного, претендующего на понимание и сочувствие, готовность принять представителей других народов и культур такими, какие они есть, и взаимодействовать с ними на основе согласия и уважения. Толерантность соотносится нами с понятием терпимости как уважения или признания равенства других и отказа от доминирования или насилия.

В образовательном процессе необходимо выделить смыслообразующий потенциал, в котором актуализируются и выражаются специфика понимания обучающимися мира и себя в этом мире; ориентация обучающегося на ценность другого; самопринятие и самоуважение как проявление толерантности к самому себе; развитие умений вести диалог как способ межличностного взаимодействия и общения с другими, в том числе с «иными» людьми. На индивидуальном уровне толерантность является добродетелью, нормой поведения ответственной личности. Толерантность в отношении людей, которые отличаются от нас своими убеждениями и привычками, требует понимания того, что истина не может быть простой, что она многолика и что существуют иные взгляды. Именно этот уровень существования толерантного сознания – важное условие стабильности общества. Достижение этого уровня является предметом деятельности институтов образования и воспитания. В этом смысле толерантность относится к базовым ценностям открытого и демократического общества. Открытость общества своим собст-

венным инновациям и изменениям означает одновременно и открытость его вовне, иным культурным нормам и принципам. Поэтому толерантность, критическое мышление, свобода и откровенность личности в открытом обществе составляют фундамент демократии и создают условия развития, движения общества вперед. Содержательным полем разработки педагогических технологий воспитания толерантности в учреждениях образования выступает развитие толерантного поведения, толерантного общения в межличностном взаимодействии и в профессиональной деятельности. Толерантность связана с отсутствием негативного отношения к иной культуре, а также с наличием позитивного восприятия собственной. При этом интолерантность рассматривается как неадекватность группового восприятия и представляет собой преимущественно негативное восприятие иной этнической культуры при сверхпозитивном восприятии собственной. Психологическая конструкция уважения к различным народам и культурам, в первую очередь, опирается на знание собственной культуры в присвоенных формах.

Недостаточное знание человеком собственной культуры, недостаточная самоидентификация порождают чувства ущемленности, неполноценности, неудовлетворенности. Этот комплекс культурной недостаточности может быть условием для проявления агрессивности. Отсюда можно заключить, что существенным направлением воспитания толерантности и, соответственно, разработки педагогических технологий стало воспитание культуры на основе национальных, семейных традиций. В воспитании культуры следует учитывать, что в содержание общей культуры включены такие направления, которые представляют три глобальных плана ее развития:

- культура личности как культура отношения и культура саморегуляции;
- культура деятельности, отражающая культуру интеллектуальной и предметной деятельности;
- культура социального взаимодействия, проявляющаяся через культуру поведения и культуру общения.

Следует отметить, что культура отношения, культура интеллектуальной деятельности и культура саморегуляции образуют внутренний, интеллектуально-аффективно-волевой, ценностно-смысловой пласт общей культуры человека. Культура предметной деятельности, культура поведения и культура общения представляют собой внешнее проявление культуры, в реализации которого выделяются особенности внутренней культуры. Представленная структура культуры личности определяет направления ее формирования, что будет способствовать воспитанию толерантности в том ее представлении, которое отражено выше.

Толерантность позволяет человеку в любых ситуациях не пойти против своей воли, не унизить собеседника и сохранить принцип свободы личности. Человек сознает толерантным себя тогда, когда он осознает соб-

ственные действия. Педагогические технологии воспитания толерантности становятся эффективными, если реализуются при соблюдении следующих условий:

- развитие гордости за свою культуру;
- включение во все аспекты обучения и воспитания полиэтнического материала;
- развитие способности принятия и уважения различий; признание равноправия;
- признание общечеловеческих ценностей и др.

Основными направлениями реализации педагогических технологий воспитания толерантности являются определение общих целей и конкретных задач воспитания; расширение представлений о культуре разных народов, о межнациональных отношениях, об образцах толерантного поведения; формирование установок толерантного сознания; развитие позитивного опыта культуры общения с людьми разных национальностей; организация научно-исследовательской деятельности в целях изучения проблем возникновения и функционирования механизмов толерантного поведения; развитие позитивного опыта культуры общения и др. Осознание культурных различий происходит не без влияния мнения, сложившегося в массовом сознании посредством реальных жизненных наблюдений, суть которых состоит в том, что представители разных народов отличаются друг от друга некоторыми своими характеристиками в отношении черт характера, особенностей поведения, образа жизни, привычек, традиций, обычаев. Кроме того, в массовом сознании обобщены и распространены представления о своей общности, так называемые автостереотипы, которые могут быть также позитивными и негативными.

Давно бытующие или специально распространяемые в массовом сознании стереотипы могут стать регулятором взаимоотношений между людьми. В спокойной ситуации эти стереотипы могут восприниматься с юмором и не влиять на отношения между людьми. Однако в момент напряженности в обществе негативные стереотипы способны усугубить конфликт. Поведенческий стереотип – это особый поведенческий язык, который передается через условно-рефлекторный механизм наследственности. Его суть состоит в том, что дети перенимают от родителей и сверстников поведенческие стереотипы. Их ценность одновременно состоит в том, что они являются адаптивными навыками. В стереотипах отражены специфические, значимые для данной культуры нормы и схемы поведения.

Воспитание толерантного сознания и поведения предполагает формирование позитивных стереотипов. Педагогические технологии воспитания стереотипов толерантного сознания и поведения студентов базируются на формировании элементов поведения, отражающих положительные стереотипы, развенчивающих отрицательные стереотипы; образовании автостереотипов как атрибутивных признаков, составляющих представление

о действительных или воображаемых чертах собственной этнической группы, и гетеростереотипов, отображающих совокупность атрибутивных признаков, составляющих представление о других этнических группах.

Воспитание толерантности обучающихся в гуманистической образовательной среде возможно через использование педагогических технологий толерантного поведения студентов в межкультурном общении (гуманистические технологии), в профессиональной деятельности (локальные, модульные технологии), в межличностном общении (гуманно-личностные технологии). В настоящее время возрастает роль информационной среды, позволяющей обучающемуся осознать сложность и многомерность мира человеческих отношений, неизбежность различий между людьми и недопустимость унижения человека, попавшего в критическую ситуацию. Педагогические информационные технологии обеспечивают обучающимся возможность использовать потенциал сети Интернет.

Т.Г. Грушевицкая в работе, посвященной межкультурной компетенции, выделяет шесть препятствий, мешающих эффективной межкультурной коммуникации. Перечислим их: допущение сходств; языковые различия; ошибочные невербальные интерпретации; предубеждения и стереотипы; стремление оценивать; повышенная тревога или напряжение [8]. Мы считаем препятствия, выделенные российским автором, достаточно типичными и можем говорить о допустимости рассмотрения их влияния на межкультурную коммуникацию и в нашей стране.

Так, допущение сходств представляет собой феномен, заключающийся в том, что люди предполагают, будто достаточно похоже для того, чтобы контактировать друг с другом, не прилагая когнитивных усилий, забывая о том, что особенности коммуникации формируются факторами среды, специфическими для каждой отдельной культуры.

Языковые различия приводят к тому, что люди, общаясь на языке, который они знают не в совершенстве, забывают о многозначности слов и концентрируются на известных им интерпретациях, таким образом внося хаос в коммуникацию и, соответственно, ухудшая ее качество. Для различных культур характерны различные поведенческие нормы и правила, обуславливающие принятые и допустимые важные для коммуникации смыслы. В формировании таких смыслов задействованы не только вербальные, но и интерактивные факторы, что еще более усложняет полное их понимание. Именно присвоение различного содержания той или иной форме – наиболее частая проблема общения носителей различных языков.

Ошибочные невербальные интерпретации непосредственно связаны с языковыми различиями. Невербальное общение составляет значительную часть человеческой коммуникации, они специфичны для различных культур. Так как процесс невербальной коммуникации – это, в большей степени, бессознательное явление, даже в ситуации общения с представителем собственной культуры бывает сложно верно трактовать невербальное поведение

партнера. В общении же с представителями иной культуры неверное толкование невербального поведения еще чаще приводит к недопониманию.

Предубеждения и стереотипы ускоряют и облегчают процесс человеческого мышления. В то же время излишняя опора на них препятствует объективному взгляду на других людей. Сконцентрировавшись на собственных идеях, ценностях, человек часто не осознает того, что представитель другой культуры имеет такие же, по логическому весу, основания для своей системы ценностей. Восприятие же другого человека как «неправильного» оказывает негативное влияние на качество коммуникации.

Культура любого народа представляет собой сложную систему, в которой находят проявление культурная деятельность и отношения ее носителей. Каждый элемент этой системы имеет определенный смысл для той или иной социальной общности. Процесс познания культуры при таком подходе представляет собой установление ценностных значений соответствующих предметов, явлений, отношений. Результаты этой познавательной деятельности закрепляются в сознании людей в виде соответствующих смыслов. Смысл, в свою очередь, представляет собой элемент сознания индивида, в котором раскрываются сущность изучаемого предмета или явления, его свойства и формы культурной деятельности, его породившие.

В процессе межкультурной коммуникации взаимодействующим сторонам приходится сталкиваться с необходимостью осмысления чужой культуры, что имеет свои особенности. Уже сама установка на осмысление явлений неизвестной культуры принципиально отличается от осмысления явлений своей собственной культуры. Сложность в том, что использование нормативно-ценностной системы своей культуры зачастую приводит к неадекватным результатам. И наоборот, попытка осмыслить чужую культуру характерными для нее способами также приносит те же неверные результаты.

Следовательно, проанализировав современные проблемы формирования поликультурного образовательного пространства, мы выделили недостаточность нормативно-правового обеспечения и сложность коммуникации между представителями различных культур. Они проявляются в таких формах, как:

- допущение сходств между коммуникаторами;
- языковые различия, приводящие к неверной трактовке сказанного в связи с тонкостями языка;
- ошибочные невербальные интерпретации, связанные с низкой ролью сознания в их восприятии;
- стереотипность мышления, не позволяющая адекватно оценивать собеседника;
- этноцентризм в совокупности с общей склонностью к оценочному восприятию действительности.

Список использованных источников:

1. Батарчук, Д.С. Развитие личности в поликультурном образовательном пространстве / Д.С. Батарчук // Вестник ЧГПУ. – 2010. – № 7. – С. 17–23.
2. Безрукова, В.С. Основы духовной культуры (энциклопедический словарь педагога) [Электронный ресурс] / В.С. Безрукова. – Екатеринбург: Эдитус, 2000. – 937 с. – Режим доступа: <http://cult-lib.ru/doc/dictionary/spiritual-culture/fc/slovar-207-3.htm#zag-1656>. – Дата доступа: 13.09.2020.
3. Белогуров, А.Ю. Формирование поликультурной образовательной среды региона как основной фактор гуманитаризации образования / А.Ю. Белогуров // Изв. Рос. гос. пед. ун-та им. А.И. Герцена. – 2003. – № 6. – С. 95–102.
4. Библер, В.С. На гранях логики культуры [Текст]: книга избранных очерков / В.С. Библер. – М.: Русское феноменологическое общество, 1997. – С. 47.
5. Веряев, А.А. От образовательных сред к образовательному пространству: понятие, формирование, свойства / А.А. Веряев, И.К. Шалаев // Педагогика. – 1998. – № 1. – С. 3–12.
6. Гальскова, Н.Д. Межкультурное обучение: проблема целей и содержания обучения иностранным языкам / Н.Д. Гальскова // ИЯШ. – 2004. – № 1. – С. 3–8.
7. Гинецинский, В.И. Проблема структурирования образовательного пространства / В.И. Гинецинский // Педагогика. – 1997. – № 7. – С. 10–15.
8. Грушевицкая, Т.Г. Основы межкультурной компетенции / Т.Г. Грушевицкая, В.Д. Попков, А.П. Садохин. – М., 2002. – 284 с.
9. Гукаленко, О.В. Поликультурное образование: теория и практика / О.В. Гукаленко. – Ростов н/Д: РГПУ, 2003. – 510 с.
10. Гукаленко, О.В. Поликультурное воспитание как процесс формирования национальной и этнической толерантности у современной молодежи / О.В. Гукаленко. – М., 2005. – 120 с.
11. Дмитриев, Г.Д. Многокультурное образование / Г.Д. Дмитриев. – М., 1999. – С. 84–88.
12. Джурицкий, А.Н. Поликультурное воспитание: сущность и перспективы развития / А.Н. Джурицкий // Педагогика. – 2002. – № 10. – С. 93–95.
13. Джурицкий, А.И. Развитие образования в современном мире / А.И. Джурицкий. – М., 2004. – 240 с.
14. Джурицкий, А.Н. Поликультурное воспитание в России и за рубежом: сравнительный анализ: монография / А.Н. Джурицкий. – М., 2006. – 160 с.
15. Дольник, В.Р. Непослушное дитя биосферы / В.Р. Дольник. – СПб.: Петроглиф, 2009. – 352 с.
16. Ефремова, Т.Ф. Современный толковый словарь русского языка / Т.Ф. Ефремова. – М.: АСТ, 2006. – 574 с.
17. Ильичёв, Л.Ф. Философский энциклопедический словарь / Л.Ф. Ильичёв. – М., 1983. – 840 с.
18. Карнышев, А.Д. Вопросы межэтнического взаимодействия и межкультурной компетентности / А.Д. Карнышев [и др.]; под общ. ред. А.Д. Костина. – Иркутск, 2008. – 231 с.
19. Кораблёва, А.А. Толерантность как ценность личности в поликультурном обществе / А.А. Кораблёва // Ярославский педагогический вестник. – 2013. – № 1. – Т. 2. – С. 22–26.
20. Кульневич, С.В. Педагогика личности от концепций до технологий: учеб.-практ. пособие для учителей и классных руководителей, студентов, магистрантов и аспирантов пед. учеб. заведений, слушателей ИПК / С.В. Кульневич. – Ростов н/Д, 2001. – 162 с.
21. Колобова, Л.В. Становление личности школьника в поликультурном образовании: дис. ... д-ра пед. наук / Л.В. Колобова. – Оренбург, 2006. – Л. 349–352.

22. Кириленко, Г.Г. Философский энциклопедический словарь / Г.Г. Кириленко, Е.В. Шевцов. – М.: АСТ, 2010. – 479 с.
23. Костинский, Г.Д. Пространственность в человеческом сознании / Г.Д. Костинский // Мир психологии. – 1999. – № 4. – С. 116–129.
24. Коджаспирова, Г.М. Педагогика: учебник / Г.М. Коджаспирова. – М., 2004. – 719 с.
25. Кочергина, В.Ю. Поликультурное образование и воспитание [Электронный ресурс] / В.Ю. Кочергина // Теория, практика и перспективы образования, поликультурного воспитания, карьеры и интеграции беженцев, мигрантов и их детей в современном мире: сб. тр. 1-й Междунар. науч.-практ. конф. – Режим доступа: http://rspu.edu.ru/pageloader.php?pagename=/structure/publishing_centre/collections_of_works/conf4/kochergina. – Дата доступа: 04.03.2019.
26. Листвина, Е.В. Риски образовательного пространства / Е.В. Листвина // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – № 1(9). – С. 64–71.
27. Литвинова, Г.Г. Поликультурное образование как часть культуры будущих специалистов / Г.Г. Литвинова // Вестн. Брянск. гос. ун-та. – 2013. – № 1. – С. 37–40.
28. Матис, В.И. Теория и практика развития национальной школы в поликультурном обществе: автореф. ... дис. д-ра пед. наук / В.И. Матис. – Барнаул, 1999. – 31 с.
29. Макаев, В.В. Поликультурное образование – актуальная проблема современной школы / В.В. Макаев, З.А. Малькова, Л.Л. Супрунова // Педагогика. – 1999. – № 4. – С. 37–45.
30. Митусова, О.А. Формирование установок толерантности и национальной идентичности у бакалавров-управленцев / О.А. Митусова // Ученые записки СКАГС. – 2013. – № 1. – С. 146–152.
31. Митусова, О.А. Архитектоника и логико-смысловое содержание языкового образовательного пространства: формальное, неформальное, информальное образование студентов / О.А. Митусова // Ученые записки СКАГС. – 2011. – № 3. – С. 171–176.
32. Ноушабаева, С.У. Проблемы поликультурного образования в американской педагогике (анализ концепции Д. Бэнкса) / С.У. Ноушабаева // Педагогика. – 1993. – № 1. – С. 43–46.
33. Пафова, М.Ф. Управление развитием поликультурного образования в полиэтническом регионе: автореф. дис. ... канд. пед. наук / М.Ф. Пафова; Инст. упр. обр. Рос. акад. обр. – М., 2006. – 29 с.
34. Павловская, А.В. Как иметь дело с русскими / А.В. Павловская. – М.: МГУ, 2003. – 96 с.
35. Палаткина, Г.В. Мультикультурное образование в полиэтническом пространстве / Г.В. Палаткина. – Астрахань: Волга, 2001. – 237 с.
36. Перотти, А. Аргументы в пользу мультикультурного образования: подход Совета Европы / А. Перотти. – М., 1995. – С. 15–20.
37. Пронина, Е.В. Необходимые условия реализации инновационных технологий образования в российских вузах / Е.В. Пронина // Профессиональное образование и занятость молодежи: XXI век. – 2016. – № 2. – С. 87–92.
38. Сериков, Г.Н. Ориентиры измерения качества образования / Г.Н. Сериков, С.Г. Сериков // Вестн. ЮУрГУ. Сер., Образование. Педагогические науки. – 2010. – № 3. – С. 19–32.
39. Сериков, Г.Н. Образование: аспекты системы отражения / Г.Н. Сериков. – Курган: Зауралье, 1997. – 461 с.
40. Солдатова, Г.У. Может ли другой стать другом? Тренинг по профилактике ксенофобии / Г.У. Солдатова, В.М. Макарчук. – М.: Генезис, 2006. – 256 с.
41. Разные, но равные: большие психологические игры / Г.У. Солдатова [и др.]; под общ. ред. Г.У. Солдатовой. – М.: МГУ, 2004. – 386 с.

42. Толстикова, С.Н. К проблеме формирования толерантности у студентов в процессе обучения в вузе / С.Н. Толстикова // Педагогика и психология образования. – 2012. – № 3. – С. 58–62.
43. Фурманова, В.П. Межкультурная коммуникация и культурно-языковая прагматика в теории и практике преподавания иностранных языков (языковой вуз): дис. ... д-ра пед. наук / В.П. Фурманова. – М., 1994. – 475 л.
44. Харитонова, Ф.П. Концепция формирования этнопедагогической компетентности педагога в поликультурном образовательном пространстве / Ф.П. Харитонова // Вестник ЧГПУ им. И.Я. Яковлева. – 2013. – № 1. – С. 185–190.
45. Харитонова, Ф.П. Педагогические условия формирования этнопедагогической компетентности педагога в поликультурном образовательном пространстве / Ф.П. Харитонова // Вестник ЧГПУ им. И. Я. Яковлева. – 2013. – № 3. – С. 184–188.
46. Чалдини, Дж. Психология влияния / Дж. Чалдини. – СПб.: Питер, 2006. – 273 с.
47. Шеболкина, Е.П. Этнокультурное образование в Республике Коми: цели и принципы / Е.П. Шеболкина // Образование в Республике Коми. – 2011. – № 1. – С. 40–43.
48. Программа непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи на 2016–2020 гг. [Электронный ресурс] // Национальный правовой Интернет-портал Республики Беларусь. – Режим доступа: <http://pravo.by/document/?guid=3871&p0=C21700710>. – Дата доступа: 27.02.2019.
49. Этнопедагогика: учеб.-метод. комплекс для специальности 1-86 01 01 Социальная работа (по направлениям) / сост.: А.П. Орлова, С.Г. Туболец; Витеб. гос. ун-т имени П.М. Машерова, Фак. социальной педагогики и психологии. – Витебск, 2018. – 155 с.
50. Концепция государственной миграционной политики Российской Федерации на период до 2025 года (утв. Президентом РФ) [Электронный доступ] // Законы, кодексы и нормативно-правовые акты Российской Федерации. – Режим доступа: legalacts.ru/doc/kontseptsiya-gosudarstvennoi-migratsionnoi-politiki-rossiiskoi-federatsii-na/. – Дата доступа: 27.02.2019.
51. Об утверждении Национального плана действий по улучшению положения детей и охране их прав на 2017–2021 годы [Электронный ресурс] // Национальный правовой Интернет-портал Республики Беларусь. – Режим доступа: http://world_of_law.pravo.by/text.asp?RN=U216E2351. – Дата доступа: 27.02.2019.
52. <https://people.onliner.by/2020/01/08/lavand>.
53. <https://news.tut.by/society/691223.html>.
54. https://vb.by/society/people/lavandovyi_rai.html.
55. <https://kraj.by/belarus/news/sobitiya/-sosedni-udivilis-cto-vmesto-kartoshki-sazhaem-neponyatnie-kusti-molodechnenka-s-semey-virashchivaet-v-derevne-lavandu-2020-08-04>.
56. https://www.tvr.by/news/obshchestvo/beloruskie_fernery_osvaivayut_vyrashchivanie_lavandy/.

РАЗДЕЛ III

ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В БЕЛАРУСИ В XXI ВЕКЕ

Глава 1. Становление и развитие теоретико-методологических основ гендерной теории в педагогике (вторая половина 90-х гг. XX – начало XXI в.)

Происходящие в настоящее время социально-демографические процессы (снижение рождаемости, изменения моделей демографического поведения, структурная семейная асимметрия, расширение выбора стратегии жизненного пути семьи с уклоном на разрушение традиционного уклада) вызывают серьезную озабоченность в белорусском обществе. Для их преодоления принимаются различные меры, в том числе разработаны и приняты такие государственные документы, как Национальная программа демографической безопасности в Республике Беларусь на 2011–2015 гг., государственная программа «Здоровье народа и демографическая безопасность Республики Беларусь» на 2016–2020 гг., Национальный план обеспечения гендерного равенства (2001–2020 гг.), требующие особое внимание уделить укреплению духовно-нравственных основ семьи, пропаганде семейных ценностей, достижению гендерного равенства в семейных отношениях. В документах подчеркивается, что именно обеспечение гендерного равенства является необходимым условием развития общества и одной из основных задач, обеспечивающих достижение социальной справедливости и реализацию прав человека.

Важным фактором развития личности, содержащим потенциальные возможности для формирования у нее готовности решать глобальные проблемы современности, включая демографические, является образование. В принятых Министерством образования Республики Беларусь Программе непрерывного воспитания детей и молодежи Республики Беларусь (2006), а затем и в Кодексе Республики Беларусь «Об образовании» (2010) обозначено одним из приоритетных направлений гендерное и семейное воспитание, ценностное отношение к семье и воспитанию детей, направленные на формирование у обучающихся представлений о роли и жизненном предназначении мужчин и женщин в современном обществе.

Гендерная педагогика как одно из научных направлений находится в стадии формирования. Поэтому проведение комплексного исследования данной проблемы представляется значимым не только для педагогической теории и практики, но и общества в целом.

Проведенный анализ отечественных и зарубежных источников показал, что с начала девяностых годов прошлого столетия активно изучаются женское образовательное движение (Е.И. Снапкова, М.А. Ступакевич, О.И. Чеснокова, Л.М. Хухлындина) и образование (О.В. Шахаб, Г.И. Шатон, Л.А. Черепанова и др.); развитие занятости и профессионального образования женщин (Э.М. Калицкий, Ю.И. Кричевский); гендерные особенности подготовки учителей (Л.А. Булатова, И.С. Клецина, В.М. Кузнецова, В.Н. Лухверчик); гендерная социализация (И.В. Тимошенко); гендерное и нравственное воспитание в семье и школе (В.Т. Кабуш, В.Ф. Кадол, А.С. Лаптенок, Л.И. Смагина, С.М. Смашная, Ф.И. Храмцова, В.В. Четет и др.). Разработаны методические рекомендации ученых и практиков по организации гендерного воспитания (С.Н. Бурова, Е.А. Коновальчик, О.С. Лопатина, Е.Л. Рогова, Г.Е. Смотрицкая, Т.Б. Судник, И.М. Третьякова, О.А. Янчук).

Понятие «гендерная культура» исследуется в социокультурном контексте учеными Н.И. Андреевой, О.И. Чесноковой, в психологическом – Г.В. Вержибок. Рассматриваются в основном технологии формирования гендера (Е.В. Иоффе, И.С. Клецина, М.Г. Муравьева, Н.И. Непочетая, П.В. Румянцева, Е.В. Юркова); становление гендерной культуры студентов (Ю.М. Бычихин); формирование гендерной культуры будущих педагогов (С.Т. Вихор, О.М. Кикинеджи, Ф.Ф. Терзи); социокультурный аспект гендерной культуры преподавателя (А.Г. Абакумова, Н.И. Андреева, Т.А. Горшкова, И.А. Загайнов, Е.А. Каменская, С.Л. Рыков и др.). Современные проблемы гендерной культуры подростков поднимает в своих научных публикациях Е.Г. Прокопчик. Однако системного исследования специфики формирования гендерной культуры на разных возрастных этапах развития личности как педагогического процесса в нашей стране не проводилось в этот период, до сих пор не в полной мере определены и раскрыты ее содержательные характеристики и структурные компоненты, о чем свидетельствует, в частности, и отсутствие защищенных диссертационных работ по данной проблематике. Такая ситуация, на наш взгляд, объясняется несколькими причинами. Во-первых, сложность формирования гендерной культуры проистекает из самой природы гендера, требующей междисциплинарного подхода; во-вторых, гендерная педагогика как относительно самостоятельная область научного знания находится на этапе становления; в-третьих, до сих пор не сложилась методология научного исследования указанной проблемы.

История развития гендерной теории в педагогике насчитывает относительно небольшой промежуток времени с середины XX столетия по настоящее время. Тем не менее можно выделить заметные тенденции внедрения в современную педагогическую теорию и практику гендерных идей.

Основными гносеологическими предпосылками возникновения гендерных теорий в педагогике рассматриваемого нами периода выступают:

– появление теорий интерпретации гендера в социально-гуманитарных науках (теория социального конструирования гендера (Т. Лукман, П. Бергер), понимание гендера как стратификационной категории (Дж. Скотт), интерпретация гендера как культурной метафоры (Х. Сису, Л. Ирригарэ, Ю. Кристева));

– формулирование гендерных теорий в психологии (теория социального научения или половой типизации (А. Бандура, Р. Уолтерс и др.), психоаналитическая теория, теория когнитивного развития (Ж. Пиаже));

– создание концепции андрогинии, которая получила широкое распространение (концепция андрогинии С. Бем).

Сравнительно-сопоставительный анализ исследований в области общей педагогики, истории педагогики и образования, в том числе и диссертационных, позволил нам констатировать неоднородность подходов к определению отправных точек и ключевых событий, способствующих становлению и развитию гендерной теории в рассматриваемой нами области. Несмотря на сложившиеся основные гносеологические предпосылки, становление и развитие гендерных теорий в педагогике на постсоветском пространстве проходило сложно в системе традиционной педагогики. Значительные усилия прикладывались на доказательство состоятельности гендерных исследований в данной области. Поэтому исходным пунктом возникновения гендерных идей в образовании на постсоветском пространстве кандидат педагогических наук С.Н. Гришак предложила считать присоединение к CEDAW (Конвенция о ликвидации всех форм дискриминации по отношению к женщинам) и принятие обязательств внедрения идей гендерного равенства на всех уровнях жизнедеятельности общества. Подписание Декларации тысячелетия ООН (2000), в которой основной целью развития человечества в третьем тысячелетии является достижение равенства женщин и мужчин, определило приоритетное направление внешней политики интеграции в мировое пространство [1, с. 90–93].

По сравнению с философскими и психологическими науками, в которых гендерные исследования развивались достаточно динамично, в современной педагогике это направление находится до сих пор в стадии формирования. Тем не менее можно однозначно выделить признаки оформления гендерного подхода в педагогической науке (признание гендерных исследований в педагогике как научно состоятельного направления в академическом сообществе, определение объекта и предмета гендерных исследований в педагогике, защита докторских и кандидатских работ по проблеме, издание монографий и публикаций по гендерному подходу в образовании и т.д.) и факторы (социально-культурные, политические, организационно-финансовые, личные) (Л.В. Штылева, 2008) [2, с. 143].

По нашему мнению, важную роль в разработке теории гендерного подхода в образовании на этапе возникновения сыграли исследования российских ученых О.А. Ворониной, И.В. Костиковой, Л.В. Штылевой и др.

Педагогическая теория гендерного подхода базируется на положениях философии, дифференциальной психологии, социальной психологии, социологии, психофизиологии и др. Особое место в теоретико-методологическом основании проблемы отводится культурологической концепции личностно ориентированного образования Е.Б. Бондаревской, теории социального воспитания А.В. Мудрика, теории воспитания, опирающейся на принципы свободы и педагогической поддержки, О.С. Газмана и др.

С.Н. Гришак, Б.Х. Жубанова, Е.Н. Каменская, Л.О. Смоляр, И.В. Талина развитие гендерных теорий в педагогической практике тесно связывают с периодами становления гендерных исследований. Однако и этот процесс в разных странах постсоветского пространства проходил неравномерно.

За последнее десятилетие учеными-педагогами (О.В. Вашетиной, Е.Н. Каменской, П.Н. Прокиной, Л.В. Штылевой) предложено немало вариантов периодизации развития гендерных идей в педагогике.

В периодизации развития гендерной проблематики в педагогике Казахстана выделено два основных этапа, для каждого из них характерны свои научные направления:

- «этап первый: 60–90-е годы XX столетия – историко-педагогическое направление, когда гендерная проблематика неочевидно и неявно присутствовала в исследованиях, посвященных истории женского образования в Казахстане;

- этап второй: 90-е годы – научно-педагогическое направление, когда начала осуществляться институционализация собственно гендерных исследований в Казахстане» (Б.Х. Жубанова, 2008) [3, с. 51].

По сравнению с этой страной в российской истории развития педагогической теории гендерного подхода были выделены три основных периода:

- «философские основы педагогической теории гендерного подхода (от античных времен до конца XIX века);

- период формирования общенаучных и психологических основ педагогической теории гендерного подхода (от конца XIX столетия до 1930 г.);

- развитие педагогической теории гендерного подхода на основе экспериментальных исследований (от 1950 г. до настоящего времени)» (Е.Н. Каменская, 2006) [4, с. 136].

Автор, предложивший именно такой подход, отправной точкой истории развития педагогических теорий обозначил античные времена и философскими основаниями определил идеи о равноправии полов (Платон), о равенстве способностей мужчин и женщин к разным занятиям и к обучению (Т. Мор, Т. Кампанелла), идеи о социальной обусловленности «природных» склонностей и особенностей женщин и мужчин, о целостной личности, которая соединяет в себе личностные характеристики и мужчины и женщины (Ф. Шлегель), идеи отражения в языке статуса мужчин и женщин (Ф. Фурье) и др. (Е.Н. Каменская, 2006) [4, с. 137]. Однако, с нашей точки зрения, этот период охватывает значительный отрезок времени, кото-

рый требует конкретизации и более детальной проработки вклада российских философов в развитие педагогической теории гендерного подхода.

О.В. Вашетина, П.Н. Прокина и Л.В. Штылева в качестве критерия периодизации выбирали особенности обучения детей разного пола, влияние научных взглядов на половые особенности детей и практики обучения. Следует отметить, что максимально конкретизированы этапы развития гендерного подхода в России кандидатом педагогических наук О.В. Вашетиной:

1 этап – «предварительно-фрагментарный» (IX–XVII вв.) – прикладной характер обучения, когда мальчики и девочки обучались традиционно «мужским» и «женским» ремеслам в основном дома;

2 этап – «реформаторский» (XVIII в. – середина XIX в.) – создание школ и институтов благородных девиц для девочек, сословный характер образования и существование полоролевого подхода в обучении;

3 этап – «концептуальный» (вторая половина XIX в.) – влияние представителей просвещения, принятие ряда правительственных реформ и создание учебных заведений для девочек, которые положили начало бессловному равному с мужским образованию;

4 этап – «модернизации образования» (первая четверть XX в.) – большое внимание к проблеме равноправия в образовании, реализации совместного обучения мальчиков и девочек;

5 этап – «инновационный» (вторая четверть XX в.) – связан с учетом психофизиологических особенностей мальчиков и девочек при реализации раздельного обучения;

6 этап – «унифицированно-стагнационный» (третья четверть XX в.) – возврат к совместному обучению, игнорирование индивидуальных особенностей детей, унификация образования;

7 этап – «неореформаторский» (четвертая четверть XX в. – начало XXI в.) – связан с периодом реформ в образовании, направленных на формирование и реализацию принципов демократизации, гуманизации, альтернативности и открытости образования (О.В. Вашетина, 2011) [5].

П.Н. Прокина же как фундамент хронологически последовательных этапов предложила практики обучения, а именно раздельное и совместное. «Первый этап: существование раздельного обучения как естественного процесса (первобытность, Античность и Средневековье (до XV в.), обусловленного разными ролями мужчины и женщины в репродуктивной системе. Вторым этапом (XVI–XVIII вв.): утверждение мысли о том, что женщины тоже должны получать определенные научные знания, под влиянием изменений в экономической и социальной жизни, повышения ценности каждого человека. Тенденцией второго этапа явилось как стремление к равному образованию, так и формирование представления о своеобразии обучения женщин (Ф. Фенелон). Третий этап (XVIII – начало XIX в.): становление модели женского образования в смене различных форм организации обучения: закрытые учебные заведения, равное раздельное образование, высказана идея совме-

стных школ; оформление как в педагогической науке, так и в педагогической практике системы отдельного обучения, которое в образовательном пространстве искусственно поддерживает создание полооднородной среды. Четвертый этап характеризуется практической разработкой воплощения идеи совместного обучения (середина XIX – XX в.) под влиянием феминизма на Западе и роста активности женского движения. Стремление к эгалитаризации женского и мужского образования (в содержании и организации) завершается переходом к совместному обучению. При его распространении формируется понятие полового воспитания, задача которого заключается в освещении биологических и психологических особенностей мужчин и женщин и правил взаимодействия между ними. В современной педагогической науке можно выделить еще один этап развития идеи отдельного обучения – становление гендерного подхода, которое происходит с конца 1990-х – начала 2000-х гг. по настоящее время. Он характеризуется введением дифференциации обучения по половому признаку при сохранении совместной формы обучения» (П.Н. Прокина, 2012) [6, с. 24].

Развитие и функционирование педагогических взглядов в образовании на половые различия школьников включает, по мнению Л.В. Штылевой, четыре хронологически последовательных этапа, каждый из которых объясняется комплексом взаимодействующих интеллектуальных и социально-исторических предпосылок:

– «первый этап (XVIII – первая половина XIX в.) – андроцентричная идеология традиционного российского общества, богословские идеи несовершенства женского рода и эссенциалистские представления о “естественном предназначении полов”, парадигма андроцентричного полоролевого подхода в западноевропейской философии и педагогике (Д. Локк, И.Г. Кампе, Ж.-Ж. Руссо, Ф. Фенелон), патриархатный тип государственной гендерной политики обуславливает полоролевой подход (Екатерина Вторая, Петр I, И.И. Бецкой, И.Ф. Богданович, С.Я. Десницкий, А.П. Куницын, Ф. Прокопович, Ф.С. Салтыков, В.П. Татищев, А.А. Ширинский-Шихматов и др.);

– второй этап (вторая половина XIX – начало XX в.) – переход от эссенциалистской к биоисторической концепции половых различий в общественных науках и общественно-педагогическом дискурсе, противоречия между тенденцией либерализации гендерной идеологии общества и консервативным курсом гендерной политики царского правительства стали предпосылкой модернизации педагогических взглядов на половые различия в образовании (А.С. Воронов, П.Ф. Лесгафт, П.Ф. Каптерев, Н.И. Пирогов, В.Я. Стоюнин, К.Д. Ушинский и др.);

– третий этап (1917–1992 г.) переход общества и государства от идеологии “естественного неравенства полов” к идеологии “равенства полов при социализме”; смена парадигмы пола в общественных науках с биоисторической на биосоциальную способствовали утверждению неополоролевого подхода в педагогике советского периода (П.П. Блон-

ский, И.В. Гребенников, Д.С. Исаев, В.Е. Каган, С.В. Ковалев, Д.В. Колесов, Э.Г. Костяшкин, Н.К. Крупская, А.В. Луначарский, А.С. Макаренко, Ю.М. Орлов, В.А. Сухомлинский, А.Г. Хрипкова и др.);

– современный этап (конец XX – начало XXI в.) характеризуется тем, что противоречиями между возрождением в обществе традиционной идеологии “естественного предназначения женщины” и, одновременно, нарастающей либерализацией канонов маскулинности и фемининности, моделей семьи и брака; противостоянием биодетерминированных и социодетерминированных парадигм пола в науках о человеке и обществе способствовали модернизации полоролевого и развитию гендерного подхода в образовании» (Л.В. Штылева, 2012) [7, с. 83–89].

Образование как ресурс инновационного развития общества постоянно ориентировано на совершенствование образовательного процесса, который, согласно определению, данному в Кодексе об образовании Республики Беларусь (2010), представляет собой обучение и воспитание, организованные учреждением образования в целях освоения обучающимися содержания образовательных программ.

Анализ исследованных материалов дает основание говорить не только об эмпирических признаках, но об устойчивых характеристиках институционализации рассматриваемого нами процесса, реализуемых в Республике Беларусь на рубеже конца XIX – начала XXI века. Важно понять, каким образом происходят зарождение формирования гендерной культуры как педагогического процесса, определение и закрепление гендерных ценностей, норм и ролей, приведение их в систему, которая способна действовать в направлении развития высокой гендерной культуры как отдельной личности, так и общества в целом.

Процесс институционализации формирования гендерной культуры условно нами разделен на два периода:

- становление гендерной культуры параллельно с формированием самой гендерной культуры (конец XIX – конец XX века);
- институционализация формирования гендерной культуры в условиях закрепления гендерной культуры в общественном сознании (конец XX – начало XXI века).

Рассмотрим их более подробно.

1. Становление гендерной культуры параллельно с формированием самой гендерной культурой (конец XIX – конец XX века). Во все времена вопрос взаимоотношений между полами не оставался без внимания: как со стороны ученых, так и в народной культуре. В контексте белорусской народной педагогики семья выполняла главную роль из всех социальных институтов в формировании гендерной культуры и поэтому сама обладала ею на достаточно высоком уровне: господствовала стабильная семья, крепкая многопоколенная с родственными связями, высоким воспитательным потенциалом. Наше внимание к этому периоду обусловлено расширенным

использованием традиций народной педагогики в жизни общества, которые на то время являлись единственным средством воспитания большинства детей. Это время наиболее целостного взгляда на вопросы культуры, гендерного в частности. Культурные традиции воспитания детей были направлены на поддержание непрерывности жизни, на формирование качеств, необходимых для организации жизненного пути женщины и мужчины, на взаимопонимание необходимости существования и взаимодополняющего начала ролей супругов [8, с. 219–221]. Традиционная культура особо отличала мужское начало как динамическое, развивающееся, активное (в противовес женскому, которое соответствует стабильности и покою). Однако признание ребенка как принадлежности мужского или женского мира от рождения до 6–8-летнего возраста носило в основном обрядовый и социальный характер. Дети имели одинаковую одежду (длинная рубашка), спали и играли вместе, находились под присмотром матери, старших братьев и сестер. Отмечалась необходимость особого подхода к детям данного возраста, что и нашло свою фиксацию в народной культуре: «Да пяці год пястуй дзіця, як яечка, з сямі – пасі, як авечку, тады выйдзе на чалавека» [8, с. 219–221].

К 5-летнему возрасту дети постепенно включаются в трудовую деятельность, ориентированную на формирование гендерной идентификации как базовой структуры социальной идентичности, которая характеризует человека с точки зрения принадлежности к мужской или женской группе. Примерно с 6–8 лет происходит обособление мальчиков от девочек в играх и работе. Существовал обряд перехода в следующий возрастной этап, связанный с переодеванием детей в присутствии всей семьи: мальчик, надевший штаны, садился на коня, а девочка в юбке, перешитой из материнской, на скамью возле прялки.

С 12–14 лет мальчики переходят под опеку к отцу, они вместе косят, сгребают сено, заготавливают дрова и т.д. Девочки остаются под опекой матери. Если до этого возраста не было строгого разграничения по месту нахождения детей разного пола, то в этом возрасте начинается отделение мальчиков-подростков от девочек: мальчики играют и спят с мальчиками, усваивают мужские виды работы. Конец подросткового периода характеризуется довольно активным участием мальчиков в хозяйстве семьи, получающих право на участие в собраниях молодежи. Девушки начинают накапливать приданое, включают в одежду элементы взрослой одежды, присоединяются к игрищам, вечеринкам, играют ведущую роль в ряде обрядов [8, с. 219–221].

В 20–30-х годах XX столетия половое воспитание рассматривалось в рамках педологии, наблюдался повышенный интерес к изучению полового развития детей (Е.А. Аркин, И.А. Арямов, А.Д. Залкинд, Г.О. Моложавый, А.П. Нечаев, М.М. Рубинштейн, Н.А. Рыбников и др.) Были выделены источники закономерностей, управляющих развитием человека: наследственность и среда. Считалось, что половое воспитание – это подготовка к «от-

ветственному супружеству и родительству» (Т.А. Репина, 2005) [9, с. 35]. Уже в то время половое воспитание считалось неотъемлемой частью нравственного воспитания. В нем выделялось две стороны: половое просвещение (оно помогает правильно осознать психические особенности полов) и собственно половое воспитание, которое учит, как реализовать ребенку в жизни свою психосексуальную индивидуальность «в благородных стилях поведения» (Т.А. Репина, 2005) [9, с. 36]. Однако в 1936 году педология была запрещена как псевдонаука.

После долгого перерыва в конце 60-х годов XX века в СССР в школьное образование вновь стали вводиться различные формы полового воспитания: курсы «Основы советской семьи и семейного воспитания», факультативные курсы и т.д. В 1982 году Министерством просвещения СССР и Академией педагогических наук СССР была выпущена типовая программа «Этика и психология семейной жизни» для старшеклассников [8]. Она широко внедрялась в общеобразовательных школах в течение десяти лет. Дополнения к программе курса «Этика и психология семейной жизни» были сделаны в 90-х годах доктором психологических наук, старшим научным сотрудником Института психологии РАО Т.А. Флоренской. Эта программа ставила своей целью формирование психологической готовности ко вступлению в брак и направленность на повышение ценности семьи, включая ценности материнства и отцовства.

2. Второй период: институционализация формирования гендерной культуры в условиях закрепления гендерной культуры в общественном сознании (конец XX – начало XXI века). В отечественной педагогической науке научно-методологическое обоснование формирования гендерной культуры учащихся представлено недостаточно и рассматривается пока только на уровне методического и нормативно-правового обеспечения. Поэтому изучение исследуемого нами явления позволило вычлнить основные этапы генезиса методического и нормативного правового обеспечения формирования гендерной культуры в образовательном процессе в Республике Беларусь.

Этап первый – возникновение предпосылок включения гендерных понятий в основные нормативно-правовые акты и документы, регулирующие обучение и воспитание в учреждениях образования (1990–2000 гг.).

Этап второй – создание системы методического и нормативно-правового обеспечения формирования гендерной культуры (2000–2006 гг.).

Этап третий – совершенствование методического и нормативно-правового обеспечения формирования гендерной культуры в рамках гендерного воспитания (с 2007 г. по настоящее время).

На основе анализа образовательной политики государства и массового опыта нами сформулированы следующие тенденции формирования гендерной культуры в Республике Беларусь, в частности и внедрения гендерной педагогики:

1. Тенденция свертывания тем, связанных так или иначе с гендерными проблемами (тенденция постепенного снижения внимания к теме, исключение тематики из планов воспитательной работы, акцентирование внимания исключительно на деструктивных аспектах, появление элементов предвзятости и негативизма, расширение и усиление влияния зарубежных массовых ценностей).

2. Тенденция перехода от практического в декларативный характер (форматизированное отношение к реализации направления *семейное и гендерное воспитание*, рассматриваемое в одиннадцатой главе Концепции непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи (2016–2020)).

3. Тенденция сочетания гендерного и традиционного подхода (вовлеченность современной семьи в процессы изменения моделей демографического поведения, семейной занятости, расширения выбора стратегии жизненного пути с уклоном на разрушение традиционного уклада).

4. Тенденция конструктивного поиска нового содержания гендерного воспитания (активный процесс трансформации гендерного устройства общества, который способствует обогащению гендерными знаниями, развитию ценностного отношения к эгалитарным взаимоотношениям).

В дальнейшем можно прогнозировать, что педагогическая наука на современном этапе не может предложить понимание ее гендерной культуры и концепции ее формирования.

Таким образом, в своей работе мы предприняли попытку проанализировать различные точки зрения на становление и развитие теоретико-методологических основ гендерной теории в педагогике. Можно сделать вывод, что основными гносеологическими предпосылками возникновения гендерных теорий в педагогике (середина XX – начало XXI в.) являются появление теорий интерпретации гендера в социально-гуманитарных науках, формулирование гендерных теорий в психологии, создание концепции андрогинии. Теоретико-методологические основы гендерного подхода в педагогической науке были заложены в исследовании Е.Н. Каменской, Л.В. Штылевой. Существенную роль в распространении гендерных знаний сыграли теория гендерного подхода в образовании и теория гендерного подхода к воспитанию. История развития гендерных теорий в педагогической практике тесно связана с периодами становления гендерных исследований как в мире, так и в Республике Беларусь. За основу выделения периодов развития педагогической теории гендерного подхода ранее брали лишь один локальный аспект педагогической науки, что не позволило придать предложенным вариантам целостность и концептуальность.

Процесс институционализации формирования гендерной культуры не завершен. Отсутствует целостная концепция гендерного образования; гендерные знания не получают необходимой реализации в образовательной практике, так как образовательный процесс является строго регламентированной системой управленческой вертикали; ощущается недостаток науч-

но обоснованных подходов и технологий формирования гендерной культуры; существует проблема реализации потенциала взаимодействия субъектов образовательного процесса всех уровней образования.

Тем не менее анализ исследованных материалов дает основание говорить об устойчивых характеристиках в становлении процесса формирования гендерной культуры как процесса педагогического, осуществляемого в Республике Беларусь в современной образовательной парадигме на рубеже конца XIX – начала XXI века. За рассматриваемый нами период происходит становление терминологического аппарата.

Список использованных источников:

1. Гришак, С.Н. Становление гендерного образования в странах постсоветского пространства: к истории вопроса / С.Н. Гришак // Теория и практика гендерных исследований в мировой науке: материалы III Междунар. науч.-практ. конф., 5–6 мая 2012 г. – Пенза–Махачкала–Ереван: Науч.-изд. центр «Социосфера», 2012. – С. 90–93.
2. Штылева, Л.В. Фактор пола в образовании: гендерный подход и анализ / Л.В. Штылева. – М.: ПЕР СЭ, 2008. – 316 с.
3. Жубанова, Б.Х. Гендерные идеи в истории педагогической мысли Казахстана: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Б.Х. Жубанова. – Караганды, 2008. – 51 с.
4. Каменская, Е.Н. Гендерный подход в педагогике [Электронный ресурс] / Е.Н. Каменская. – 2006. – Режим доступа: www.twirpx.com/file/149849/. – Дата доступа: 20.12.2010. – С. 136.
5. Вашетина, О.В. Гендерный подход в образовательных системах Великобритании и США: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / О.В. Вашетина. – Казань, 2011. – 21 с.
6. Прокина, П.Н. Педагогические условия реализации гендерного подхода в современном образовании: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / П.Н. Прокина. – М., 2012. – 24 с.
7. Штылева, Л.В. Детерминанты, этапы и тенденции трансформаций «вопроса пола» в отечественном образовании и педагогической науке (XVIII – начало XX в.) / Л.В. Штылева // Женщина в российском обществе. – 2012. – № 2. – С. 83–89.
8. Матюшкова, С.Д. Этнопедагогические традиции воспитания детей разного пола в гендерном измерении / С.Д. Матюшкова, С.Г. Туболец // Социально-психологические проблемы современного общества и человека: пути решения: сб. науч. ст. / сост.: Г.А. Качан [и др.]; под науч. ред. А.П. Орловой; отв. за вып. С.А. Моторов. – Витебск: ВГУ имени П.М. Машерова, 2013. – С. 219–221.
9. Репина, Т.А. Проблема полоролевой социализации детей / Т.А. Репина. – М.: Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та, 2005. – 288 с.

Глава 2. Теоретико-методологические аспекты социально-культурной деятельности

Современная теория социально-культурной деятельности синтезирует ряд теорий, генетически связанных с ней по признакам единства истории и предметного поля науки, методологической общности деятельности самых разных научных, общественных и культурно-просветительных организаций. Она интенсивно обогащается культурологическими, социологическими, культурно-антропологическими, психолого-педагогическими идеями, определяющими новое качество воспитательной работы в социуме, инновационный характер технологий организации культурной сферы досуга.

Социально-культурная деятельность (СКД) сегодняшнего времени – это самостоятельная, целостная, сложноорганизованная отрасль педагогической науки. Она является закономерным продолжением педагогических изысканий, проводившихся в нашей стране в рамках теорий внешкольного воспитания, политико-просветительской работы, клубоведения, культурно-просветительской и культурно-досуговой деятельности. Нынешняя социально-культурная деятельность отличается от процессов, происходящих в рамках прошедшей культурно-просветительской работы по целому ряду параметров.

Наиболее важным является изменение базовых представлений о самой деятельности, характеризующейся новыми представлениями о культуре, ее роли в формировании личности. Социально-культурная деятельность практически обеспечивает преобразование культурных ценностей в регулятор социального взаимодействия, а также технологически определяет социализацию воспитательных процессов.

Таким образом, социально-культурная деятельность – это общественно значимый способ активных отношений к действительности, выражающийся в потреблении, производстве и распространении ценностей культуры.

Теоретические размышления о сущности социально-культурной деятельности всегда поднимают весомость научных исследований по всему спектру изучаемых проблем, потому что вынуждают ученых точнее самоопределяться в философско-методологических координатах.

Говоря о разнообразии современной методологии социально-культурной деятельности, можно согласиться с мнением Н.Н. Ярошенко о том, что:

– на уровне общенаучной методологии она соотносится с философскими концепциями, объясняющими возможность интерпретации социальных фактов и социальной реальности на основе общенаучных принципов познания (объективности, историзма, точности и др.) и с использованием категорий общественных наук;

– на интегративном уровне методологии базовой выступает педагогическая наука, которая задает особую систему принципов, понятий и исследовательских методов, призванных интерпретировать лишь некоторую часть социальных фактов и социальной реальности, связанных с процессами воспитания и образования;

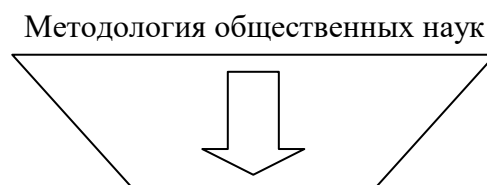
– на уровне специальной методологии происходит предельная конкретизация принципов и исследовательских методов, формируется особая система частно-научных категорий, призванных объяснить ту часть социальных фактов и социокультурной реальности, которая составляет предметную область социально-культурной деятельности – воспитание и развитие личности в специфических ситуациях досуга и творчества [4].

Подобного рода многоуровневая структура методологии социально-культурной деятельности позволяет определить ее специфику, принципиальное отличие, например, от методологии культурологии и методологии социологии, которые очень тесно сталкиваются в теоретическом плане с предметной областью социально-культурной деятельности. Ни одна из них не может быть рассмотрена в качестве интегративной науки, предметная область которой связана с целенаправленным осмыслением процесса воспитания личности, хотя и не исключает его изучения.

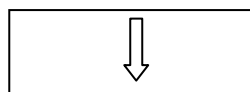
Важнейшим является то, что методологическое обогащение, междисциплинарный синтез могут осуществляться только на разных вышеупомянутых уровнях – общенаучном, интегративном, специально-научном. Таким образом, переход методологических идей на уровне более общих или более конкретных (по вертикали) возможен только после того, как эти идеи будут «сняты» конкретной наукой на уровне взаимодействия с соответствующими научными дисциплинами (по горизонтали).

Поэтому в структуре специальной методологии социально-культурной деятельности не могут самостоятельно функционировать методологические идеи социологии, культурологии, психологии и других общественных наук. Только будучи снятыми на уровне общей педагогики, они переходят на специальный, собственно научный уровень методологии теории социально-культурной деятельности.

Схематично это может быть представлено в виде «лейки»:



Методология педагогической науки



Методология социально-культурной деятельности

Идеи, сформированные во многих методологических контекстах – общефилософском, интегративном, – транслируются на уровень специальной методологии только по каналу взаимодействия отраслевой теории с той теорией более высокого уровня, с которой данная отраслевая теория связана генетически и сущностно. При исследовании отдельных теоретических проблем происходит расширение как исходных методологических аспектов, специфичных для теоретического содержания конкретного исследования, так и источников тех научных знаний, которые педагогика ассимилирует.

Теоретические основы социально-культурной деятельности состоят из принципов и функций, а основное содержание методики социально-культурной деятельности создают формы и методы этой деятельности.

Принципы социально-культурной деятельности можно разделить на общие и специфические.

Что касается общих, здесь определяют следующие принципы:

- научности;
- дифференцированного подхода;
- комплексности;
- связи с жизнью;
- коллективизма;
- последовательности и систематичности и др.

Рассматривая систему утвержденных в теории и практике принципов социально-культурной деятельности и формулируя понятие о них, мы исходим из их понимания как о наиболее общих положениях, отражающих объективно существующие, внутренне укрепленные, необходимые и устойчивые связи и отношения процесса организации социально-культурной деятельности людей в условиях досуга и определяющих его направленность, характер, содержание и формы.

Современное понимание социально-культурной деятельности, ее общественно и педагогически направленной системы организации в условиях досуга обуславливает необходимость вместе с рассмотрением общеобщественных и общепедагогических принципов выделения специфических принципов, отражающих внутренние закономерности и личные условия организации досуга людей и превращающихся в весомый фактор их социализации и воспитания.

Комплексный системно-структурный анализ совокупного опыта культурно-просветительской деятельности, включающий единство изучения истории и теории вопроса, а также программированное педагогическое наблюдение практики организации социально-культурной деятельности, дополненное рядом констатирующих методик, позволяет в дополнение к сформированным в теории и практике общегражданским и общепедагогическим принципам выдвинуть и обосновать следующие специфические принципы социокультурной деятельности:

а) принцип добровольности и общедоступности участия в социально-культурной деятельности, реализуемый путем широкого охвата населения культурно-просветительским воздействием; обеспечения свободы выбора

форм деятельности в культурно-досуговых учреждениях; широкого доступа всех слоев населения к участию в различных формах организации досуга; рационального размещения социокультурных учреждений на территории отдельных регионов и в целом по стране и т.д.;

б) принцип общественной инициативы и самодеятельности, реализуемый путем обеспечения демократического характера социально-культурной деятельности; развития в ней общественных истоков; опоры на актив; стимулирования инициативы масс в планировании, выдвижении содержания и выборе форм культурно-досуговой деятельности, ее общественной оценки и т.д.;

в) принцип дополнения и обогащения духовных ценностей, усвоенных личностью в различных сферах жизнедеятельности, реализуемый путем обеспечения соотнесения содержания и форм работы с интересами и уровнем духовного развития личности; учета воздействия на человека всех воспитательных факторов; систематизации и углубления общественно-политической и эстетической информации, получаемой лицом из разнообразных источников, и т.д.;

г) принцип единства информационно-логического и эмоционально-образного воздействия на сознание, чувства и поведение, реализуемый путем обеспечения понимания, доходчивости, привлекательности мероприятий; сочетания информации с яркими эмоциональными зрелищами; комплексного использования разнообразных средств воздействия на разум и чувства человека; использования средств литературы и искусства для художественно-образного отражения реальной жизни в непосредственных формах социально-культурной деятельности и т.д.;

д) принцип эстетизации досуга, реализуемый путем включения художественных начал в социокультурную деятельность; организации отдыха по законам красоты; формирования у людей умений и навыков художественно-эстетической деятельности и приобщения их к процессу создания художественных ценностей; утверждения в массах потребности жизни по законам красоты; доведения интерьеров социокультурных учреждений до соответствия их современным эстетическим требованиям; обеспечения необходимого морально-эстетического климата, высокой культуры общения и т.д.

Таким образом, если мы обращаемся к рассмотрению категории «принципы социально-культурной деятельности», то следует исходить из теоретических положений, сформулированных Г.М. Бирженюком:

– выступая важными факторами научной организации СКД, ее принципы вытекают из природы, характера и сущности процесса организации социально-культурной деятельности людей в условиях досуга;

– являясь одним из направлений и отраслей педагогики и в ее рамках неотъемлемым звеном общественной жизни, социально-культурная деятельность реализует общеобщественные и общепедагогические принципы;

– представляя компонент единой общественно и педагогически направленной системы духовной жизни, социально-культурная деятельность вместе с тем сохраняет своеобразие организации этой деятельности, свойственной для сферы досуга, и строится с учетом ее специфических принципов;

– будучи теоретической категорией, специфические принципы СКД могут быть определены только на основе всестороннего анализа совокупного опыта организации социально-культурной деятельности людей, направленной на их включение в процесс непрерывного просвещения, любительское творчество и рациональное проведение досуга [3].

Уровень разработки проблемы функций социально-культурной деятельности обусловлен осмыслением процессов социальной действительности. Однако до семидесятых годов прошлого века эта проблема не была темой специального исследования.

Стимулированию научного интереса к проблеме функций социально-культурной деятельности способствовали становление системного подхода к явлениям действительности, разработка основных принципов и введение их в категориальный аппарат теории социально-культурной деятельности. До этого даже сам термин «функция» в культурно-просветительской деятельности не применялся. Вместе с тем при решении существенных вопросов как в теории, так и в практике социально-культурной деятельности специалисты неизбежно «упирались» в исходную точку – в необходимость определения, как это теперь стало понятно, социальных функций социально-культурной деятельности.

Самое слово «функция» (лат. *functio*) означает деятельность, научное осмысление понятия функций социально-культурной деятельности должно позволить более дифференцированно выявить потенциальные возможности воспитательной деятельности в досуговой сфере с тем, чтобы сознательно и целенаправленно ее оптимизировать.

Сразу отметим, что под общественными функциями социально-культурной деятельности мы понимаем категории, которые отражают суть, возможности и назначения к указанным конструктивным действиям по развитию личности в свободное время.

Как позволил выявить проведенный контент-анализ специальной литературы, основное и общее для всех концепций о функциях социально-культурной деятельности, исходное для их конкретного формулирования положение заключается в традиционной идее выведения их из самой сути социально-культурной деятельности, из сути клуба как одного из основных социально-культурных учреждений.

В то же время само понятие сущности клуба различными авторами объясняется по-разному, поэтому возникают определенные разногласия в определении его функций. Вычеркивание наиболее значимых, доминирующих сторон, черт, качеств клуба не раз приводило к односторонним взглядам на его функции, к утверждению в качестве основной и единой функции воспитательной, просветительской и организации общения. Но

каждый раз попытки монофункционального подхода неизбежно «упирались» в многогранность деятельности клуба, и, наконец, стало очевидным, что истинная ценность социально-культурной деятельности состоит из ее полифункционального характера.

Однако утверждение тезиса о полифункциональности вовсе не решило вопроса, в чем именно оно заключается. Это породило ряд в чем-то похожих, в чем-то разносторонних концепций, с разной мерой конкретности пояснения содержания и структуры функций социально-культурной деятельности.

В этой связи возникает вопрос: каков же тот системообразующий принцип, что составляет внутреннюю основу единства многогранной деятельности клуба? Изучение истории развития социально-культурной деятельности [1], установление в ней различных социальных функций, соответствующих тем либо иным эпохам, привело к идее построения целостной системы социальных функций клуба. Данная система воссоздает полифункциональный характер деятельности клуба и историческую динамику его социальных отношений. Систему образует два класса функций. Первый – это функции, которые изначально присущи клубу, генетически значимые, которые ради удобства получили название класса родовых. Второй – это функции, отражающие качественные своеобразия воспитательной деятельности клуба в каждой конкретно-исторической ситуации, получившей название исторически производных.

Поскольку, как известно, функция есть результат жизнедеятельности определенной системы, то и специфические для клуба функции также обусловлены как особенностями самого клуба, так и специфическими потребностями, которые предъявляются ему со стороны общества и со стороны личности. Результат этой сложной диалектической взаимосвязи рождает определенную функциональную направленность клуба:



Иными словами, функция всегда возникает как бы «на пути» от нужд общества, которые преломляются через специфику осуществления воспитательной деятельности клуба, к потребностям личности, и наоборот.

В способах осуществления этой взаимосвязи некие константы сути клуба остаются неизменными, это и есть функции класса родовых. На всеобщем уровне наличие комплекса только родовых функций вполне достаточно для образования определения понятия «клуб», поскольку этот ком-

плекс в самом обобщенном виде характеризует качества отношений клуба с социальной действительностью. Выделению конкретно родовых функций содействует историко-педагогический анализ социально-культурной деятельности. В результате выяснилось, что понятие клуба в наибольшей мере отражают и образуют три его основные функции:

- 1) просветительская;
- 2) стимулирования творческого потенциала личности;
- 3) организации отдыха и развлечений.

Именно они объективно возникли как генетически первоначальные, наличие которых было установлено почти на каждом конкретно-историческом этапе, явились цементирующим грунтом системы функций социально-культурной деятельности.

Вместе с тем на конкретном историческом этапе, в отдельной конкретной ситуации каждая из этих родовых функций рождает значительное количество производных функций, которые возникают, исчезают, трансформируются и т.д. В процессе развития, усложнения структуры клуба как социального института. В конкретно-историческом плане именно производные функции, отражая качественные особенности удовлетворения потребностей личности и общества, часто выступают на первый план, занимают доминирующее положение, образуя на том или ином этапе развития клуба представление о нем как о социально-культурном институте.

Все это, разумеется, только схема, не более, но она является методологическим инструментом познания закономерностей функционирования почти каждого социокультурного учреждения. Каждый исторический этап клубного строительства характеризуется своеобразным набором функций, дополняя данную схему конкретно-историческим содержанием. Сохраняя внутреннюю целостность на уровне родовых функций, предлагаемая система имеет возможность изменять в довольно широких размерах соотношение своих компонентов на уровне производных функций.

Рассмотрим некоторые из них, начиная с просветительской функции, которая является одной из основных при осуществлении воспитательной деятельности среди населения. В каждый конкретно-исторический период своего развития родовая просветительская функция выделяет ряд производных функций, различных по интенсивности проявлений, имеющих тенденцию к бесконечной вариативности, модификации и трансформации и обеспечивающих динамику развития всего класса функций просвещения.

Можно с уверенностью утверждать, что процесс становления просветительской функции в единой системе социальных функций социально-культурной деятельности, по сравнению с другими функциями, определяется наибольшей планомерностью. Это именно объясняется тем, что ее возникновение и дальнейшее развитие обусловлено теми специфическими потребностями, которые в истории общества не могли быть выполнены никакими другими социальными институтами. А также и тем, что в своем становлении процесс просвещения наиболее поддается управлению и в плане постановки

конкретных задач, и в плане организационном, и в плане обеспечения этой функции всем необходимым для ее осуществления – формами, методами и способами воздействия.

Иначе говоря, путь, который должна проходить функция, чтобы стать таковой (от общественных нужд через специфику социально-культурной деятельности до потребностей каждого отдельного человека, и наоборот – в функцию просвещения) в силу существующих объективных обстоятельств, был гораздо короче, чем у других родовых функций системы.

В период, когда социально-культурная деятельность существовала как внешкольное воспитание, просветительская функция возникла как целостный комплекс, ведущая роль в котором отводилась осуществлению производной функции – устранению неграмотности. Параллельно была определена и следующая производная функция – повышение культурного уровня. Кстати, если первая производная функция перестала существовать уже в 1930-е гг., то вторая остается актуальной и по настоящее время.

Просветительская деятельность клуба в период политико-просветительской работы не могла осуществляться без выполнения функции политического просвещения, содержанием которой было формирование политической культуры и осуществление политического образования населения. Целеустремленность родовой просветительской функции обусловлена также возникновением и становлением производной функции – производственной пропаганды.

Историей развития социально-культурной деятельности зафиксированы моменты, когда осуществление просвещения в учреждениях социальной сферы сопровождалось возникновением новых функций. Так, в период нэпа возникла необходимость в осуществлении атеистической пропаганды. Сейчас мы знаем и о допущенных ошибках в ее реализации. На рубеже 20–30-х годов XX века в силу возникновения ряда условий сформировалась функция самообразования. В сельских клубных учреждениях, которые пришли на смену избам-читальням, функция производственной пропаганды модифицировалась в функцию агропропаганды, пропаганды сельскохозяйственных знаний, которая, в свою очередь, в середине 30-х годов отделилась в новую, временную, но крайне необходимую в ту пору справочную функцию и т.д.

Конечно, не все производные функции класса просветительских развивались равномерно, что было связано с преобразованием потребностей людей и со степенью готовности учреждений к их удовлетворению. Иногда эти учреждения в силу разных причин не успевали перестраивать свою деятельность и направлять ее на осуществление тех функций, которые бы в наибольшей степени соответствовали социальному заказу времени. Так, в настоящее время социально-культурные учреждения должны активизировать такие производные функции просвещения, как развитие национального сознания, экологическое образование и воспитание, информационно-технологическое просвещение и др. Только таким образом, перестраивая

качественное содержание основных компонентов, просветительская функция сможет выполнить свою миссию на современном этапе.

Следующая родовая функция – стимулирование творческого потенциала личности – в истории социально-культурной деятельности имеет чрезвычайно разнообразный характер, что обусловлено динамикой социального развития, организационными процессами в самих социально-культурных учреждениях. Формирование и развитие этой функции представляет собой осуществление целого комплекса качественных аспектов социально-культурной деятельности, а именно – производных функций приобщения людей к искусству, развития художественной самодеятельности, повышения социальной активности, развития творческой инициативы, формирования общественного мнения.

В общем под творчеством мы понимаем социально значимую деятельность, которая отмечается признаками новизны, оригинальности и неповторимости. Творчество принято разделять по уровню – на компиляторное и новаторское, также по значимости – на социально значимое и индивидуально значимое.

Социально-культурной деятельности больше соответствует уровень компилятивности, когда создается что-то новое и оригинальное на основе обобщения уже известного, наработанного ранее. Это и творческая деятельность самодеятельных художественных коллективов, строящих свой репертуар в первую очередь на известных произведениях профессионального искусства, и творческая деятельность самодеятельных рационализаторов и изобретателей во многих любительских объединениях технического творчества, использующих хорошо известные технологии из достижений науки и техники.

Здесь могут возникнуть закономерные вопросы: «А что нового и социально значимого создадут любители? Может, их деятельность вообще не соответствует уровню творчества?» Для ответа на эти вопросы мы обратимся к разделению творчества на социально и индивидуально значимое. Известно, что исполнение, например, вокального произведения самодеятельным артистом в социальном плане ничего лично нового для искусства и общества в целом не принесет. Но эту новизну, оригинальность и неповторимость мы должны искать на индивидуальном уровне. Именно новые, неизвестные этому человеку до сих пор качества появились в нем самом в процессе художественной деятельности. И чем больше таких людей будет задействовано в процессе самодеятельного художественного творчества, тем богаче в духовном плане будет все общество.

В осуществлении функции стимулирования творческого потенциала личности социально-культурная деятельность выступает как сильный стимулятор человеческой активности. Здесь ее назначение заключается, прежде всего, в том, что в организации любого вида деятельности (будь то художественное творчество, техническое, научное или социальное), в социокультурных учреждениях заложены неограниченные возможности разви-

вать, обогащать и культивировать общечеловеческие духовные способности, без которых невозможно сформировать личность нового типа.

Последняя из рядовых функций – организация отдыха и развлечений. Своеобразие этой родовой функции, как и других рядовых, заключается в специфической реакции всего комплекса ее производных функций на состояние социальной действительности. Возможность выявления подобной реакции в функции организации отдыха и развлечений, ее механизмы и закономерности реализации обусловлены учетом некоторых существенных моментов, в той либо иной степени присутствующих в других функциях, но имеющих отдельное значение для реализации данной.

Отметим несколько уровней рассмотрения проблемы организации отдыха. Первый момент – психофизиологический, то есть организация в самом элементарном смысле необходимого для любого организма отдыха. Второй – психический – восполнение означенного дефицита в эмоциях, информации и т.д. Третий – социально-психологический – это обеспечение нужд человека, которые необходимы ему для утверждения себя как личности и члена общества.

В разные времена к функции организации отдыха и развлечений общество относилось специфически. Чаще всего эта функция недооценивалась как менее значимая и не очень серьезная. Практика социально-культурной деятельности, однако, свидетельствует о том, что если учреждения социально-культурной сферы не обеспечивают эту первичную функцию, обо всех остальных говорить уже бессмысленно.

Если мы не создаем условия для отдыха, релаксации, получения положительных эмоций, человек в дальнейшем просто физически не сможет заниматься просветительской либо творческой деятельностью. Более того, каждый работник социально-культурной сферы должен помнить о том, что, независимо от содержания своей деятельности, он прежде всего организует не предметную деятельность (учит петь, танцевать, играть на музыкальном инструменте и т.д.), а досуговую, развлекательную. Человеку, который пришел к нам в свободное время, после работы или учебы, не по силам с такой же степенью интенсивности работать в социально-культурной сфере. Он, прежде всего, нуждается в отдыхе и забаве, в компенсации недостающих в его основной деятельности эмоций, общения, рекреации.

Вообще, сегодня можно говорить о новой качественной степени в развитии производных функций отдыха и развлечений, ее означенной трансформации в гедонистическую (греч. *hedone* – радость, наслаждение). Занятия в социально-культурной сфере должны нести положительный заряд, определенное наслаждение, человек должен жить ощущением радости от будущих занятий в свободное время. Новое содержание приобретают функции, становление которых происходит в последние годы. Это производные функции формирования физической культуры, развития экологического сознания населения. Своевременная реализация их при наиболее точном установлении качественного содержания и структурного соотносе-

ния с другими функциями системы должна способствовать решению конкретных задач нынешней социально-культурной деятельности.

За последние годы в социально-культурной сфере произошло много изменений содержательного плана, но относительно методики социально-культурной деятельности можно сказать, что ее разработка не успевает за современными переменами. Сегодня необходимо продолжать развитие методических выводов социально-культурной деятельности на новом прочном научно-теоретическом уровне, объединение достижений культурно-досуговой теории и опыта, накопленного в повседневной практике социально-культурных учреждений.

Методика социально-культурной деятельности – это отрасль социально-педагогической науки, которая отвечает на вопрос: как осуществлять формирование личности в условиях досуга? Она предназначена вооружить работника социально-культурной сферы умениями и навыками культурно-досуговой и социально-педагогической деятельности, дать обоснование и развернуть систему направленного развития личности, установить закономерные связи между содержанием, методами и формами социально-культурной деятельности.

Методика социально-культурной деятельности тесно связана с общей теорией воспитания: она представляет собой различные уровни познания одного и того же объективно существующего явления. Если теория воспитания раскрывается как система научных знаний о закономерностях формирования личности, то методика дает этому процессу соответствующий организационный инструментарий. Образно говоря, если перед человеком (коллективом) поставлена задача вырыть котлован, то дальше мы должны предложить ему инструмент для выполнения этой работы – от лопаты до экскаватора. Методика преобразует воспитание как общественное явление в систему конкретных воспитательных действий и позволяет сделать развитие личности объектом целенаправленного педагогического руководства.

Несмотря на кардинальные изменения в обществе, произошедшие за последние десятилетия, отход от идей коммунистического воспитания, внутренняя структура типичных социокультурных методов и форм развития личности остается неизменной и представляет собой триединство взаимосвязанных моментов: сообщение определенной информации – ее ценностная интерпретация – побуждение людей к практической деятельности. Собственно, разница лишь в том, к каким действиям людей призывают, но всегда неизменными остаются элементы сообщения, воспитания и побуждения.

Практическая реализация этих моментов должна опираться, прежде всего, на специфические особенности деятельности в социально-культурной сфере. В данной теории и практике до сих пор недооценивается тот факт, что воспитание в условиях социально-культурной сферы осуществляется в свободное время, и очень многие процессы здесь протекают

иначе, чем в рамках учебных либо производственных коллективов, функционирующих по месту основной деятельности взрослого человека.

Одна из главных особенностей воспитательного процесса в социально-культурной сфере – добровольное включение личности в деятельность. Такая ситуация имеет свои положительные и отрицательные качества.

С одной стороны, подобная добровольность способствует тому, что участник с большей охотой и с меньшими шатаниями принимает существующие здесь правила, нормы и требования. Причем принимает их без внешнего давления и санкций. Именно по этой причине воспитание в условиях социально-культурной сферы так органично накладывается на процесс саморазвития личности. Факт добровольности деятельности, основанный на личных интересах и потребностях человека, которые и привели его в то или иное досуговое объединение, сам собой снимает факт сопротивления воспитательному воздействию, осуществляемому в этом объединении.

С другой стороны, добровольность обеспечивает отличительный характер удерживающих человека связей. Участник практически в любой момент может выйти из-под воспитательного воздействия, как говорят, «проголосовать дверью» за выбор той либо иной досуговой деятельности. И здесь особую актуальность приобретают умения организаторов сделать эту социально-культурную деятельность интересной, приятной, приносящей определенное наслаждение.

Отличительный характер воспитательного процесса в СКД еще и в том, что он базируется на целенаправленной педагогической организации среды, а сам работник социально-культурной сферы (менеджер, социальный педагог и т.д.) – это, прежде всего, организатор воспитания. Этим он отличается, например, от школьного педагога, где передача знаний происходит словно переливание непосредственно из одного сосуда в другой, от учителя к ученику. Социально-культурный работник превращает в воспитательный фактор социальную микросреду, действует обычно не прямо, а через какое-то третье лицо либо группу. С этой точки зрения процесс воспитания представляет собой организованное взаимовоспитание.

Процесс развития личности обеспечивается рядом социальных факторов: составом коллектива, взаимовлиянием, ежедневной деятельностью человека и т.д. Создавая методику воспитательного процесса, в социально-культурной сфере необходимо не просто опираться на реально существующие отношения, а организовывать их посредством специальной социально-педагогической ситуации. В этом случае социально-культурная деятельность в некотором смысле переплетается с организаторской, и педагогическое воздействие подкрепляется воздействием не просто среды, а организованной среды.

Методика социально-культурной деятельности определяется спецификой организации содержания использованного материала, характеризующегося определенной шириной и объемностью. В отличие от формаль-

ной сферы воспитания, например, в учебном заведении, организатор воспитательного процесса в социально-культурной сфере не ограничен жесткими рамками учебного процесса, свободен в выборе формы подачи материала, использует образцы поведения в виде примеров из реальной жизни и художественных образов, актуальную информацию из событий сегодняшнего дня. Параллельно идет регулирование накопленного собственного опыта участника – этот опыт также является компонентом содержания воспитательного процесса. Безусловно, что само содержание воспитания в социально-культурной сфере является источником и условием формирования интересов и потребностей человека.

Исследования свидетельствуют, что процесс воспитания в социально-культурной сфере, несмотря на означенный неформальный характер, при умелой организации бывает более эффективным, чем в формальной сфере – школе, среднем либо высшем учебном заведении. Прежде всего это объясняется опорой на собственный интерес, который привел человека в данное досуговое объединение. Именно подобный интерес снимает эффект сопротивления воспитательному процессу, человек сам желает накопить свои знания, устранить дефицит в общении, получить социальную оценку собственного увлечения в свободное время и т.д.

Таким образом, методика социально-культурной деятельности – это совокупность правил, требований и приемов психолого-педагогического воздействия на сознание, чувства и поведение людей в условиях досуга; наука о путях реализации задач развития личности социальными институтами и учреждениями, предназначенными стимулировать общественно-культурную активность населения в свободное время.

Суть конкретных методов воспитания определяют общественные отношения людей, основанные на их многочисленных межличностных отношениях. Поэтому методы можно рассматривать как обусловленную воспитательными целями форму выражения общественных отношений. Составленная совокупность методов свидетельствует о том, к каким средствам общество считает необходимым прибегнуть, организовывая процесс развития личности либо в процессе передачи накопленного социального опыта.

Можно выделить следующие методы социально-культурной деятельности:

- информационные. Их суть и назначение – эффективная передача смысловой и эмоциональной информации;
- эвристические – стимулируют самостоятельное решение познавательных задач, помогают активно искать истину;
- исследовательские. Сходны с эвристическими, но различаются сферой применения: в первом случае активно постигается объективно известное, во втором – идут поиски новых фактов и закономерностей;
- ценностно-ориентационные;
- методы организации и стимулирования творчества;

- рекреационно-гедонистические методы;
- методы управления поведением.

В общем методы воспитания – явление достаточно консервативное. Главное, что нужно учитывать при использовании того либо иного комплекса методов, – это учет вышеуказанных особенностей процесса воспитания в социально-культурной сфере и социальных требований сегодняшнего дня. Проведенный нами анализ научно-методической литературы позволил очертить несколько групп методов, которые могут быть использованы в современной социально-культурной деятельности.

Методы социально-культурной деятельности – способы педагогического воздействия на участников социально-культурной деятельности в условиях досуга с целью удовлетворения и дальнейшего развития духовных требований и формирования общественно ценных качеств личности.

Методы формирования общественного сознания:

- информирование;
- объяснение;
- комментирование;
- обобщение;
- убеждение.

Методы вовлечения в социально-культурную деятельность:

- включение в различные формы непрерывного просвещения;
- привлечение к разным видам любительского творчества;
- управление;
- приучение к выполнению общественно-культурных функций;
- самоорганизация;
- самообразование;
- самообслуживание;
- игра.

Методы стимулирования социально-культурной активности:

- положительный пример;
- соревнование;
- требование;
- общественное мнение;
- поощрение;
- перспектива;
- критика и самокритика.

В заключение отметим, что все вышеописанное содержание социально-культурной деятельности реализуется через формы (лат. *forma* – система организации).

Формы социально-культурной деятельности – утвержденная на практике система применения совокупности определенных средств и методов организации социально-культурной деятельности в условиях досуга, стимулирующая развитие личности. Будучи производными целевых установок, общественно-исторических условий организации и содержания соци-

ально-культурной деятельности людей в сфере досуга, формы социально-культурной деятельности сохраняют относительную самостоятельность и способность активно влиять на воспитательный процесс. Они могут тормозить развитие социально-культурной активности участников, если не отражают ее разнообразие и ориентированы только на культурное обслуживание людей, и достаточно эффективно стимулировать ее, если обеспечивают преобразование объекта социально-культурного воздействия в субъект социально-культурного творчества.

Требование соответствия форм содержания социально-культурной деятельности связано с постепенностью обеспечения и дальнейшего развития досуговых интересов различных групп населения – от рекреативно-развлекательной деятельности через вовлечение в процесс непрерывного просвещения до самообразования, самовоспитания, социально значимой инициативы и самодеятельности в сфере досуга.

Анализ специальной литературы позволяет сделать вывод о том, что в истории развития форм в так называемой ранее культурно-просветительской работе наиболее интенсивным и вместе с тем противоречивым стал период 1920–1930-х гг. прошлого века. Отсутствие определенных аналогов идейно-воспитательной работы с широкими массами населения, ошибочные предложения Пролеткульта, поверхностность по отношению к формообразованию сказались на процессе становления форм культурно-просветительской работы. Так, в середине 1920-х годов во многих клубных учреждениях стали появляться политрулетки, политдомины, политлотереи, которые абсолютизировали форму, что приводило к отрыву от содержания.

Однако именно в этот период утвердили себя формы культурно-просветительской работы, которые соответствовали таким весомым направлениям, как ликвидация неграмотности и малограмотности, повышение общекультурного уровня населения, культурное шефство города над селом, производственно-техническая пропаганда, санитарное просвещение, повышение культуры быта, организация культурного отдыха и развлечений.

Анализ практики организации культпросветработы в 20–30-е годы XX века позволяет определить в качестве ведущих формы:

- информационно-просветительской работы (лекции, экскурсии, консультации, вечера увлекательной науки и др.);
- кружковой работы (репетиции, обсуждения, дискуссии, творческие встречи);
- художественно-зрелищной работы (спектакли, концерты, театрализованные программы);
- организации повседневного отдыха (посиделки, танцевальные вечеринки, кинопоказы);
- организации праздничного общения (праздники, массовые гуляния, костюмированные балы);
- организации обрядовой деятельности (новоселья, «октябрины», комсомольские браки и др.).

Изменение целевых установок, общественных функций, содержания культурно-просветительской работы в 1940–1960-е гг., а в большей степени – в 1970-е годы привело к перегруппировке арсенала используемых форм.

Часть из них:

- а) была отстранена практикой как несоответствующая задачам воспитания (политлотереи, политрулетки, политсуды);
- б) снята с «вооружения» как выполнившая свою задачу (чтения, расклейка газетных материалов, коллективное составление корреспонденций);
- в) претерпела существенную коррекцию (советские обряды, общественно-политические праздники, обзоры художественной самодеятельности);
- г) дополнена новым содержанием и используется сегодня фактически в их первоначальном варианте (лекция, банкет, тематический вечер, массовый праздник).

В настоящее время достаточно ярко выделяется стремление к сочетанию традиционных, популярных форм с поиском новых формообразований. Среди них определяют массовые формы – традиционные народные праздники, ярмарки, фестивали народного творчества, шоу-программы, спортивно-зрелищные представления, праздники улиц, деревень, городов; конкурсно-игровые, попавшие к нам с телевидения, – «Что? Где? Когда?», «Поле чудес», «Кто хочет стать миллионером» и др. Но при более внимательном взгляде становится очевидным, что все это уже было, лишь в несколько измененном варианте.

Это вынуждает констатировать фактор относительной новизны форм социально-культурной деятельности, более консервативный характер форм социально-культурной деятельности в отношении их содержания. Анализ свидетельствует, что для возникновения нового качества форм социально-культурной деятельности необходим ряд объективных и субъективных условий: замена одной формы на другую оправдана лишь в тех случаях, когда она перестает «работать» на аудиторию. Этот процесс может происходить в виде совершенствования использованных элементов воздействия, восстановления художественно-творческого материала, стимулирования активности аудитории и т.д.

Анализируя современную социально-культурную среду, можно обратить внимание на несколько негативных тенденций в понимании сущности и социально-педагогической природы форм социально-культурной деятельности, в том числе расширение границ понятия форм социально-культурной деятельности, отнесение к последним формам идейно-воспитательной работы общественных органов; сужение границ понятия, сведение его к рамкам конкретного культурно-просветительского мероприятия; подмену понятия формы социально-культурной деятельности другими категориями – методами и средствами, органами методического и общественного руководства социально-культурной сферы, субъектом и объектом воспитательного воздействия.

Довольно широкое распространение сегодня получила мысль о том, что клубные объединения, клубные самодеятельные коллективы являются разновидностями форм социально-культурной деятельности. В этих условиях нужно подчеркнуть, что в системе «субъект социокультурной деятельности–объект» клубные коллективы могут принимать два крайних положения.

Относительно руководителя, например, коллектив является объектом воспитания, а слушателя, зрителя – выступает в роли субъекта воспитательного воздействия. В отличие от этого формы социально-культурной деятельности как элемент социально-педагогической системы представляют собой внутреннюю систему содержания воспитательной деятельности социальных институтов досуга, организующую на практике взаимоотношения субъекта и объекта воспитательного воздействия, что включает в себя некую совокупность специальных методов и средств. Воспитательные методы и средства по отношению к формам социально-культурной деятельности выступают в качестве системообразующих элементов.

Однако содержание культурно-просветительского процесса, выражением которого являются формы социально-культурной деятельности, обогащает и ряд других элементов социально-педагогической системы. Главными из них являются воспитательные цели, задачи, функции, принципы, направления социокультурной деятельности, выступающие в качестве внешних механизмов, регулирующих процесс формообразования в социально-культурной деятельности.

Развитие форм культурно-просветительской деятельности знаменуется также и объективными социально-экономическими и социально-культурными условиями организации социально-культурной деятельности: основной производственной направленностью региона; исторически сформированным разделением труда; демографическим составом населения; географическим положением, климатическими и природными условиями; ориентациями и традициями в проведении досуга, уровнем развития духовных интересов населения и т.д.

Вместе с объективными условиями процесс формообразования интегрирует и субъективные факторы, поскольку формы социально-культурной деятельности реализуются в творческой деятельности организаторов воспитательной работы в сфере досуга. Развитие форм социально-культурной деятельности находится в прямой зависимости от степени разработанности теоретических и методических основ формообразования в социально-культурной деятельности, компетенции социально-культурных работников, сформированного арсенала форм социально-культурной деятельности, исторического опыта его реализации.

Имеющие место неточности в понимании сути социально-педагогической природы форм социально-культурной деятельности все время приводят к теоретическим ошибкам при попытке выделения их типологии. Недостатки существующих вариантов классификации форм социально-культурной деятельности проявляются в том, что они строятся на малом ко-

личестве признаков, которые не позволяют точно охватить существующий в практике их арсенал, не учитывают связи форм с другими элементами социально-педагогической системы социально-культурной деятельности.

Представляется целесообразной классификация форм социально-культурной деятельности, в основу которой положены признаки:

- субъекта организации воспитательной работы в сфере досуга (формы работы клуба, библиотеки, парка культуры и отдыха, музея и т.д.);
- ширины социокультурного воздействия (личные, групповые, массовые);
- характеристики объекта воспитательного воздействия, отражающего основные социально-демографические данные населения (формы работы с детьми и подростками, молодыми людьми, женщинами, пенсионерами, сельчанами и т.д.);
- общественного назначения и задач культурно-воспитательной работы (формы информационно-просветительской, художественно-зрелищной, спортивно-оздоровительной деятельности и т.д.);
- основных направлений воспитательной деятельности (формы патриотического, трудового, морально-эстетического, экологического и других направлений воспитания);
- полноты реализуемых в сфере досуга социально-культурных функций (монофункциональные, бифункциональные и комплексные);
- степени устойчивости воспитательного воздействия (эпизодические и стабильные).

Таким образом, будучи специальной наукой, имеющей свое специфическое поле научной деятельности (культурную сферу досуга и развитие самодеятельного художественного творчества), социально-культурная деятельность опирается на идеи многих общественных дисциплин, использует их идеи, транслируя их через призму общей педагогики. В свою очередь, специальная методология социально-культурной деятельности обогащает как общепедагогическую методологию идеями социально-культурного содержания, так и делает более основательными, содержательными и «человеченными» методологии общественных наук.

Список использованных источников:

1. Каралькова, Л.В. Клубные традиции Беларуси: гісторыка-педагагічны падыход: манаграфія / Л.В. Каралькова. – Віцебск: ВДУ імя П.М. Машэрава, 2014. – 166 с.
2. Киселёва, Т.Г. Основы социально-культурной деятельности: учеб. пособие / Т.Г. Киселёва, Ю.Д. Красильников. – М.: МГУКИ, 2004. – 539 с.
3. Марков, А.П. Основы социокультурного проектирования: учеб. пособие / А.П. Марков, Г.М. Бирженюк. – СПб.: Санкт-Петербургский гуманитарный университет профсоюзов, 1997. – 260 с.
4. Ярошенко, Н.Н. Социально-культурная деятельность: парадигмы, методология, теория / Н.Н. Ярошенко. – М.: МГУКИ, 2000. – 204 с.

Глава 3. Учебная мотивация студентов – будущих специалистов социальной и образовательной сфер

Изучение вопросов мотивации деятельности человека такими зарубежными исследователями, как А. Маслоу, Х. Хекхаузен, Р. Кеттел, Дж. Роттер и др., российскими учеными А.Ф. Лазурским, Н.Н. Ланге, Л.С. Выготским и др. обусловило разработку ряда теорий мотивации (когнитивные, психоаналитические, биологизаторские, бихевиористские и др.). Е.П. Ильин отмечает отсутствие единого подхода к определению сущности мотивации и предлагает рассматривать мотивацию «как динамический процесс формирования мотива (как основания поступка)» [7, с. 67].

Актуальность изучения проблемы мотивации учебной деятельности подтверждается широким кругом исследований. Мотивации учебной деятельности школьников посвящены работы Ю.А. Бурыхиной, О.И. Ларионова, Н.Г. Логиновой, Н.Ю. Прияткиной, Н.А. Разиной, М.А. Родионова, О.Н. Толстиковой. Мотивация учебной деятельности учащихся системы профессионально-технического и среднего специального образования стала предметом изучения в исследованиях О.В. Барановой, И.А. Бахтиной, А.И. Капичникова, А.Б. Корзина, Н.В. Сорокиной, В.А. Труфановой, Н.Н. Шенцевой и др.

Различные аспекты проблемы мотивации учебной деятельности студентов высших учебных заведений представлены в исследованиях Е.Л. Афанасенковой, В.А. Бирюлина, Н.Ю. Воронковой, А.В. Гавриловой, Р.Ф. Гасановой, Т.О. Гордеевой, М.П. Гришаева, Ю.Р. Гуро-Фроловой, Т.В. Ивановой, А.С. Макуриной, Д.Л. Меламед, М.В. Овчинникова, Ю.М. Орлова, Н.А. Павлова, О.И. Пантюшиной, Е.В. Романовой, Н.В. Сокольской, М.В. Францева, О.А. Фроликовой, О.А. Чаденковой и др.

Учебная деятельность студентов, как и любая другая деятельность, полимотивирована. Так, А. Маслоу считает, что «...для поступка или осознанного желания исключением, а не правилом является наличие всего одной мотивации» [11, с. 50]. Мотивационная структура учебной деятельности студентов непостоянна, значимость каждого отдельного мотива различна и может изменяться в зависимости от различных факторов (системы ценностей, особенностей семейного воспитания, опыта и т.д.). Значимость мотивации учебной деятельности студента в условиях постоянно возрастающих требований к подготовке специалистов, его уровню компетенций подчеркивается в работах ряда отечественных (М.Ф. Бакунович, Т.А. Селемеевой и др.) и зарубежных ученых (Н.Ц. Бадмаевой, Л.А. Колмогоровой, Е.А. Лариной, Р.И. Цветковой и др.) [1; 2; 8; 10; 13; 15].

Доминирование определенных мотивов отражает потребности студента и устанавливает успешность учебной деятельности, овладение профессиональными компетенциями. В ряде исследований выявлено, что существует неоднозначная взаимосвязь между внешними (инструментальными) и внутренними мотивами. Внешние мотивы, если они не связаны с компетентно-

стью в той или иной деятельности, могут не только не повышать мотивацию, но и подрывать любые внутренние мотивы, приводя к снижению общей мотивации [16]. Проблема взаимовлияния внешних и внутренних мотивов требует дальнейшего изучения. Доминирование в структуре мотивации внутренних мотивов (познавательные мотивы, интерес к профессии, содержанию деятельности) – необходимое условие успешности учебной деятельности, позволяющее удовлетворять потребности человека в самореализации, саморазвитии [3; 6; 16]. Формированию внутренней мотивации содействуют осознанное отношение к целям деятельности, задачам выбранного направления работы, осознание значимости своей деятельности для других людей. Современные исследователи (И.А. Бахтина, Х. Хекхаузен) обращают особое внимание на необходимость формирования мотива достижения.

Знание структуры учебной мотивации студентов, а также существующая возможность влияния на формирование мотивации с целью повышения успешности учебной деятельности обуславливают актуальность изучения мотивационной сферы студентов. Так, Е.П. Ильин утверждает, что «целенаправленное формирование мотивационной сферы личности – это, по существу, формирование самой личности, т.е. в основном педагогическая задача по воспитанию нравственности, формированию интересов, привычек» [7, с. 183]. В исследованиях подчеркивается необходимость создания педагогических условий для формирования мотивации студентов: учет индивидуально-психологических особенностей студентов и преподавателей [3].

Т.О. Гордеева утверждает наличие прямой зависимости между академическими достижениями и успешностью в профессиональной сфере, в то время как именно оптимальная структура мотивации обеспечивает эффективность учебной деятельности, высокие академические достижения. Автор подчеркивает, что «выраженность мотивационных составляющих учебной деятельности определяется особенностями образовательной среды, уровнем ее сложности, мерой удовлетворения в ней базовых психологических потребностей» [6]. Цель исследования: на основе выявления актуальной структуры учебной мотивации студентов – будущих специалистов социальной и образовательной сфер определить пути ее дальнейшего развития.

При этом изучалась учебная мотивация студентов I–IV курсов дневной формы получения образования, обучающихся по специальностям «Социальная педагогика» и «Социальная работа (социально-психологическая деятельность)» в Витебском государственном университете имени П.М. Машерова, а также взаимосвязь мотивации учебной деятельности и мотивов выбора профессии. В исследовании приняло участие 92 студента, из них 49 человек – специальности «Социальная работа (социально-психологическая деятельность)», 43 человека – специальности «Социальная педагогика». Изучение мотивов выбора профессии осуществлялось с помощью методики «Мотивы выбора профессии» (Р.В. Овчарова). Исследование учебной мотивации проводилось с помощью методики «Диагностика учебной мотивации студентов»

(А.А. Реан, В.А. Якунин, модификация Н.Ц. Бадмаевой). Для статистической обработки полученных данных был использован t-критерий Стьюдента.

Авторы методики «Диагностика учебной мотивации студентов» выделяют следующие шкалы: коммуникативные мотивы, мотивы избегания, мотивы престижа, профессиональные мотивы, мотивы творческой самореализации, учебно-познавательные мотивы, социальные мотивы [1]. Студентам предлагалось оценить 34 утверждения по пятибалльной системе.

Подсчет среднего балла по каждой шкале методики позволил выделить доминирующие мотивы среди студентов специальности «Социальная работа (социально-психологическая деятельность)» (рисунок 1).

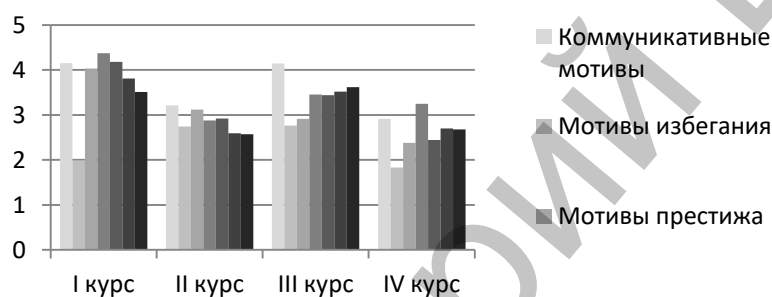


Рисунок 1 – Учебная мотивация студентов I–IV курсов специальности «Социальная работа (социально-психологическая деятельность)»

Самые высокие средние баллы по шкалам (за исключением мотива избегания) наблюдаются среди студентов первого курса и колеблются от 3,51 до 4,37 балла, что свидетельствует о настроенности студентов на учебную деятельность, приобретение профессии. Но в дальнейшем наблюдается снижение значений средних баллов, что можно объяснить теми трудностями, с которыми сталкиваются студенты в связи с особенностями организации обучения в условиях вуза (значительный объем материала, большая самостоятельность в работе).

Учебная мотивация студентов I–IV курсов специальности «Социальная педагогика» представлена на рисунке 2.

Средние баллы по шкалам (за исключением мотивов избегания) колеблются от 2,32 до 4,04 балла, что свидетельствует о среднем уровне мотивации студентов. В дальнейшем наблюдается снижение значений средних баллов по шкалам, но более плавное, чем у студентов, обучающихся по специальности «Социальная работа (социально-психологическая деятельность)».

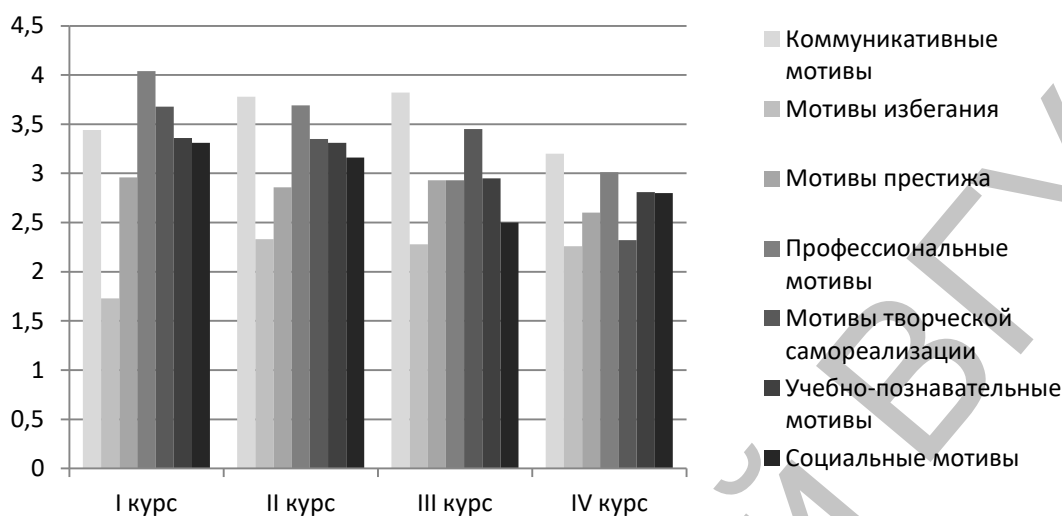


Рисунок 2 – Учебная мотивация студентов I–IV курсов специальности «Социальная педагогика»

Таким образом, возникает необходимость проведения целенаправленной работы по поддержанию достаточно высокого уровня мотивации среди студентов первого года обучения на последующих курсах, по формированию высокой позитивной мотивации, усилению осознанности мотивов и их устойчивости.

Анализ значимости каждой из шкал мотивов по курсам обучения показал, что для студентов первого года обучения обеих специальностей доминируют профессиональные мотивы, мотивы творческой самореализации и коммуникативные мотивы.

Первое место среди студентов – будущих педагогов социальных и специалистов по социальной работе занимают профессиональные мотивы, что свидетельствует об их желании стать высококвалифицированными специалистами, реализовать имеющиеся способности (рисунки 1, 2). На II–III курсах профессиональные мотивы уже не входят в тройку доминирующих мотивов. Данное положение можно объяснить тем, что значимость профессиональных мотивов повышается к старшим курсам, что связано с ближайшей перспективой трудоустройства. Это подтверждается повышением значимости профессиональных мотивов на последнем курсе (рисунок 3).

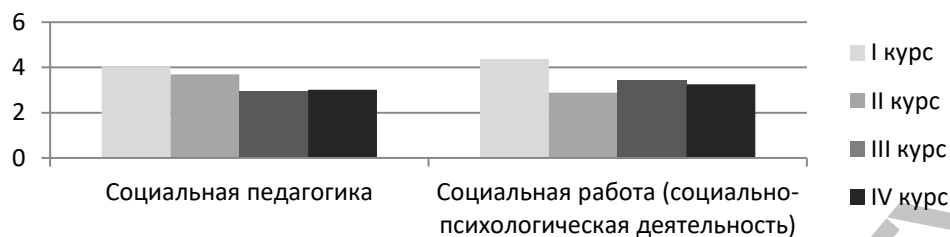


Рисунок 3 – Учебная мотивация студентов по шкале «Профессиональные мотивы»

Мотивы творческой самореализации входят в тройку доминирующих мотивов на I–II курсах среди студентов специальности «Социальная работа (социально-психологическая деятельность)» и на I–III курсах среди студентов специальности «Социальная педагогика» (рисунки 1, 2). Значительное снижение среднего балла по шкале мотивов творческой самореализации происходит на последнем курсе (рисунок 4).

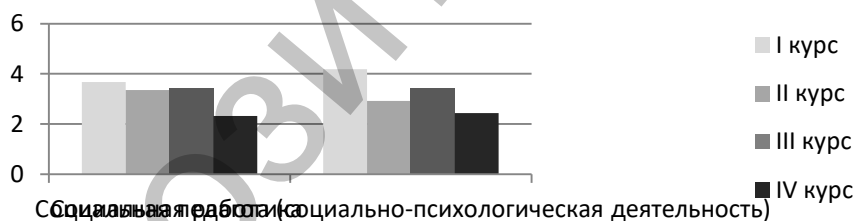


Рисунок 4 – Учебная мотивация студентов по шкале «Мотивы творческой самореализации»

Стремление реализовать себя через творчество можно рассматривать как условие, необходимое для достижения успеха в любом виде деятельности, в том числе и учебной. Удовлетворению потребности в творческой самореализации, а также профилактике угасания данной потребности способствует использование в учебно-воспитательном процессе творческих заданий, технологий проблемного обучения, интерактивных методов. Вы-

шесказанное подтверждается успешным использованием на факультете кейс-технологий, интерактивных методов «Мировое кафе», «Форум-театр» и других, которые направлены на повышение творческой активности участников, их включенности в учебный процесс, обретение личностного смысла в профессии.

На старших курсах мотивы творческой самореализации уступают место учебно-познавательным мотивам.

Обращает на себя внимание тот факт, что коммуникативные мотивы, несмотря на некоторое снижение значения средней величины по данной шкале на I–II курсах, входят в тройку доминирующих мотивов на всех четырех курсах обеих рассматриваемых специальностей (рисунки 1, 2, 5).

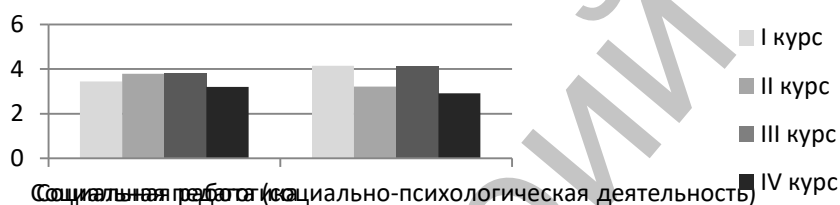


Рисунок 5 – Учебная мотивация студентов по шкале «Коммуникативные мотивы»

Следует отметить, что успех как в учебной, так и в трудовой деятельности во многом зависит от умения выстраивать общение. Особенно важно данное умение для специалистов социальной и образовательной сфер, чья профессиональная деятельность связана с постоянным общением с людьми, оказавшимися в тяжелой жизненной ситуации, испытывающими трудности социализации, с их семьями, с представителями общественных, государственных организаций, способствующих решению проблем данной категории лиц. Вышесказанное позволяет рассматривать коммуникативные мотивы как специфические для данной категории специалистов, а их доминирование – с положительной стороны.

Доминирование коммуникативных мотивов подчеркивает значимость для студентов общения как с одногруппниками, так и с преподавателями. Е.П. Ильин обращает внимание на то, что складывающиеся взаимоотношения с преподавателем (наряду с важностью предмета, качеством преподавания) обуславливают отношение студентов к соответствующей учебной дисциплине. Вышесказанное обуславливает необходимость организации эмоционально насыщенного общения во время учебного процесса, прове-

дения отдельных мероприятий, праздников на факультете; проведения работы по формированию учебного коллектива; вовлечения студентов в волонтерскую деятельность, в рамках которой приобретает опыт работы с инвалидами, пожилыми людьми, лицами с особенностями психофизического развития, подростками.

Широкие возможности для удовлетворения потребности в общении создает применение сети Интернет: организация общения в референтных группах, на форумах между преподавателями и студентами, информирование о важных событиях студенческой жизни на сайте вуза, в социальных сетях ВКонтакте, Instagram и т.д. Р.И. Цветкова подчеркивает, что использование таких коммуникативных средств в работе со студентами, как коммуникативная компетентность, коммуникативные навыки общения, саморегуляция и др., способствует формированию высокого уровня мотивации и делает целесообразным проведение коммуникативных практикумов [15].

Несмотря на некоторое снижение среднего балла по шкале учебно-познавательных мотивов, данная группа мотивов входит в тройку доминирующих мотивов на III–IV курсах (рисунки 1, 2, 6).

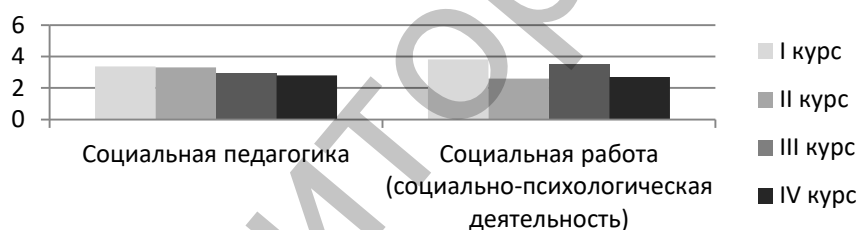


Рисунок 6 – Учебная мотивация студентов по шкале «Учебно-познавательные мотивы»

Исследователи Н.Ц. Бадмаева, О.К. Тихомирова отмечают большую значимость учебно-познавательной мотивации для успешного осуществления учебной деятельности, ее продуктивности, нежели уровня развития мышления. Представляется целесообразным проведение педагогами работы, направленной на осознание студентами цели изучения как всей учебной дисциплины, так и отдельной темы, формирование умения ставить перед собой текущие и перспективные цели, создание ситуаций переживания успеха, положительного эмоционального фона на занятиях, что содействует повышению значимости и поддержанию учебно-познавательной мотивации. При этом следует учитывать тот факт, что в большей степени по-

вышают мотивацию те цели, которые человек ставит перед собой самостоятельно, по сравнению с целями, привнесенными извне [14, с. 613]. Достижению цели способствует мысленное моделирование процесса ее достижения, определенной последовательности событий [14, с. 618].

Вовлечение студентов в проектную, научно-исследовательскую деятельность также способствует формированию интереса к изучению учебных дисциплин, увлечению содержанием деятельности, приобретению знаний, умению применять полученные знания в нестандартных ситуациях. Проведение данной работы необходимо осуществлять с опорой на значимые для студентов коммуникативные мотивы, их ориентированность на общение.

По мнению Е.П. Ильина, стимулирует учебную активность студентов регулярное проведение опросов с оценкой деятельности. Моральное поощрение и порицание следует использовать с учетом психологических и поведенческих типов студентов (интроверты, экстраверты), силы нервной системы (сильная, слабая нервная система). Влияние социально-психологического климата, сложившегося в группе, на устойчивость мотива учебно-познавательной деятельности обуславливает необходимость и важность проведения на первом курсе педагогами, кураторами работы, направленной на формирование коллектива студентов.

Социальные мотивы (мотивы долга и ответственности, самосовершенствования и самоопределения) входят в тройку доминирующих мотивов лишь однажды у студентов III курса специальности «Социальная работа (социально-психологическая деятельность)» (рисунки 1, 2, 7).

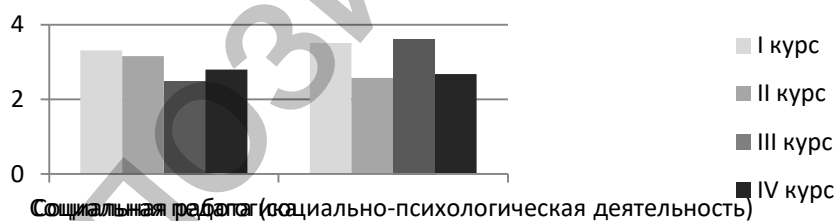


Рисунок 7 – Учебная мотивация студентов по шкале «Социальные мотивы»

Анализируя социальные мотивы, можно выделить широкие социальные мотивы, связанные со стремлением быть полезным, ответственностью («Хочу принести больше пользы обществу», «Учусь ради исполнения долга перед родителями, школой»), а также узкие социальные мотивы, обусловлен-

ные желанием занять определенную позицию в обществе («Полученные знания позволят мне добиться всего необходимого», «От успехов зависит уровень моей материальной обеспеченности в будущем»). Поддержанию социальной мотивации содействуют разъяснение сущности профессии, ее значимости, «погружение» в профессию, что, в свою очередь, способствует обретению личностного смысла в учебной деятельности и создает основу для повышения значимости профессиональных мотивов.

Мотивы престижа и мотивы избегания неудач можно отнести к внешним мотивам. В ряде случаев доминирование внешних мотивов может препятствовать полноценному раскрытию способностей студента, приводить к напряжению, росту тревоги, снижению его творческого потенциала. Как отмечает Н.Ц. Бадмаева, внешние мотивы определяют ориентацию человека только лишь на конечный результат, при этом обесценивается содержание самой деятельности, отсутствует обоснованный выбор способов достижения цели, включение в деятельность не приносит радости, чувства удовлетворения от проделанной работы, преобладание отрицательных эмоций приводит к снижению и без того слабого в данном случае познавательного интереса. Мотивы престижа лишь единожды находились среди доминирующих у студентов II курса специальности «Социальная работа (социально-психологическая деятельность)». На рассматриваемых специальностях наблюдается снижение значения среднего балла по шкале мотивов престижа после первого курса (рисунок 8).

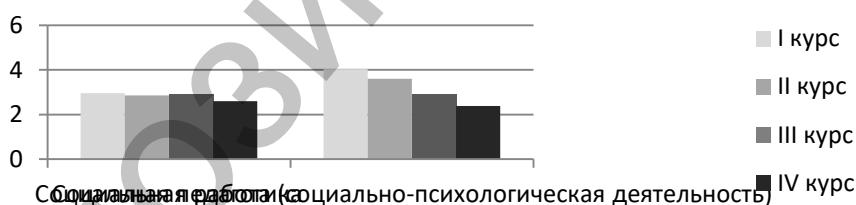


Рисунок 8 – Результаты диагностики учебной мотивации студентов по шкале «Мотивы престижа»

С положительной стороны следует отметить тот факт, что мотивы избегания неудач, как правило, занимают последнее место по своей значимости (рисунки 1, 2). Но имеет место негативная тенденция роста значения среднего балла по данной шкале после первого курса (рисунок 9).

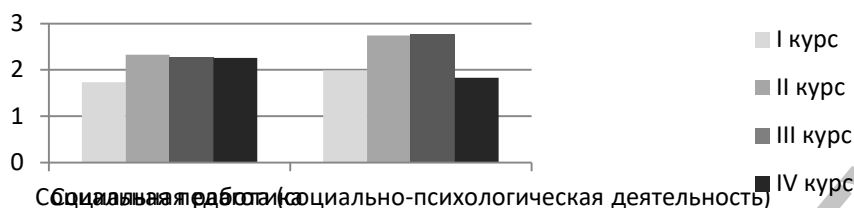


Рисунок 9 – Учебная мотивация студентов по шкале «Мотивы избегания»

Как нами уже отмечалось выше, внешние мотивы в ряде случаев могут подрывать внутренние мотивы деятельности, поэтому необходимо стремиться к развитию внутренних мотивов, например, мотиву достижения.

При определении динамики учебной мотивации студентов возникает вопрос о ее взаимосвязи с мотивом выбора профессии. И.А. Бахтина подчеркивает наличие взаимосвязи между структурой мотивации учебной деятельности и мотивацией выбора профессии.

Как уже говорилось выше, в зависимости от доминирования той или иной группы внешних или внутренних мотивов определяются качество учебной деятельности, ее успешность, а соответственно и уровень профессиональной подготовленности будущего специалиста. Если выбранная профессия соответствует системе ценностей человека, то и сам процесс обучения будет привлекательным, доставлять радость, чувство удовлетворения. Осознание студентами мотивов выбора профессии позволяет им определить личностный смысл в учебной деятельности.

Проблема мотивов выбора профессии стала предметом изучения в трудах широкого круга исследователей. Изучаются различные аспекты данной проблемы. Так, психолого-педагогические основы формирования мотивов выбора профессии проанализированы в работе Е.М. Павлютенкова.

Е.В. Романова рассматривает мотивы выбора профессии как основу формирования учебно-профессиональной мотивации студентов. Роли мотивов выбора профессии и системы ценностей в структуре профессионального самоопределения посвящена работа В.Е. Мелеховой. Особенности формирования профессиональной мотивации старшеклассников рассмотрены в исследованиях Е.А. Борисовой, Д.Н. Мисирова, студентов – Т.Г. Огородниковой, Е.В. Романовой, взрослых людей при повторном выборе профессии – Н.А. Дунайцевой.

Широко представлены работы, посвященные изучению мотивов выбора профессии отдельных специальностей. Мотивы выбора профессии психолога

изучены в работах А.А. Аксенова, Д.Ю. Грищенко, Е.Н. Устюжаниновой; мотивы выбора профессии врача – в работах В.М. Зайцевой, Н.А. Клоктуновой; мотивы выбора профессии спортсмена – О.Л. Рубановой; мотивы выбора профессии педагога – Ю.П. Вавилова, Н.Н. Дорониной.

Мотивам выбора профессии специалиста по социальной работе посвящены исследования И.А. Гехт, А.В. Кучиной, В.Н. Мелеховой. Ученые отмечают значимость деятельности социальных работников, специалистов по социальной работе в решении проблем социализации человека, защиты интересов, оказании необходимой помощи социально уязвимым слоям населения [5; 9; 12]. Особенности профессиональной деятельности указанных категорий работников требуют сформированности гуманистической системы мировоззрения, опоры на общечеловеческие, христианские ценности, проявления альтруизма. Постоянное общение с людьми, оказавшимися в тяжелой жизненной ситуации, эмоционально насыщено. В случае, если имела место ситуация непродуманного выбора профессии, названные трудности могут привести к быстрому эмоциональному (профессиональному) выгоранию. Вышесказанное обуславливает необходимость обращения к проблеме мотивов выбора профессии специалиста по социальной работе. Учет мотивов выбора профессии способствует повышению эффективности психолого-педагогической деятельности по подготовке специалистов по социальной работе, педагогов социальных.

С целью изучения мотивов выбора профессии студентов была использована методика «Мотивы выбора профессии» (Р.В. Овчарова) [4]. Изучались мотивы выбора профессии студентов первого, второго, третьего и четвертого курсов дневной формы получения образования, обучающихся по специальностям «Социальная работа (социально-психологическая деятельность)», «Социальная педагогика» в Витебском государственном университете имени П.М. Машерова. Р.В. Овчарова выделяет следующие мотивы: внутренние индивидуально значимые мотивы, внутренние социально значимые мотивы, внешние положительные мотивы, внешние отрицательные мотивы.

В исследовании приняло участие 49 студентов специальности «Социальная работа (социально-психологическая деятельность)». Студентам предлагалось оценить 20 утверждений по пятибалльной системе. По каждой из групп мотивов выбора профессии был подсчитан средний балл (таблица 1).

Таблица 1 – Мотивы выбора профессии студентов – будущих специалистов по социальной работе

Мотивы выбора профессии	Курс			
	I	II	III	IV
Внутренние индивидуально значимые мотивы	19,71	15,31	18,56	16,08
Внутренние социально значимые мотивы	19,14	15,77	17,67	14,15
Внешние положительные мотивы	15,93	12,23	13,33	11,77
Внешние отрицательные мотивы	12	13,23	14,56	10,38

Самые высокие средние баллы по внутренним индивидуально и социально значимым мотивам (возможность общения с разными категориями людей, реализации способностей, творческого потенциала, удовлетворение от деятельности) наблюдаются у студентов первого курса. Начиная со второго курса, отмечается снижение названных показателей, что можно объяснить «погружением» студентов в профессию через изучение специальных дисциплин, прохождение учебно-ознакомительной практики. Происходит уточнение представлений студента об избранной профессии, переосмысление своего места в ней. К четвертому, выпускному курсу, внутренние индивидуально значимые мотивы вновь доминируют, что свидетельствует о повышении роли личной значимости избранной профессии, нацеленности на выполнение профессиональных обязанностей.

Следует отметить, что внутренние мотивы выбора профессии, как индивидуально, так и социально значимые, доминируют на всех четырех курсах, что свидетельствует об устойчивости профессиональной направленности личности.

Внешние положительные мотивы (возможность сменить/сохранить место жительства, использовать полученные знания вне профессии, заработок, соответствие любимому школьному предмету) в меньшей степени определяют выбор профессии студентов – будущих специалистов по социальной работе. Внешние отрицательные мотивы (профессия выбрана родителями, другом, ее престижность, невозможность обучаться желаемой профессии) в последнюю очередь влияют на выбор профессии. Полученные результаты наглядно представлены на рисунке 10.

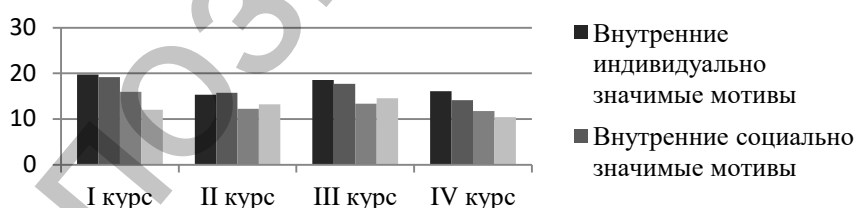


Рисунок 10 – Мотивы выбора профессии студентов I–IV курсов специальности «Социальная работа (социально-психологическая деятельность)»

Снижение значений средних баллов по внутренним мотивам выбора профессии говорит о необходимости проведения работы по формированию профессиональной самоидентификации студентов, развитию профессио-

нально значимых качеств, что будет способствовать наиболее полной интеграции в профессию.

Проанализируем мотивы выбора профессии студентов – будущих педагогов социальных (таблица 2). В исследовании приняло участие 43 студента I–IV курсов.

Таблица 2 – Мотивы выбора профессии студентов – будущих педагогов социальных

Мотивы выбора профессии	Курс			
	I	II	III	IV
Внутренние индивидуально значимые мотивы	18	17,3	13,0	13,73
Внутренние социально значимые мотивы	19,27	16,0	12,18	12,91
Внешние положительные мотивы	15,27	12,8	9,91	9,27
Внешние отрицательные мотивы	11,73	11,2	9,73	10,55

Как и у студентов, обучающихся по специальности «Социальная работа (социально-психологическая деятельность)», так и у студентов – будущих педагогов социальных с первого по четвертый курс также доминируют внутренние индивидуально и социально значимые мотивы выбора профессии. Однако здесь тоже наблюдается снижение значений средних баллов по внутренним мотивам выбора профессии на более старших курсах. Полученные результаты наглядно представлены на рисунке 11.

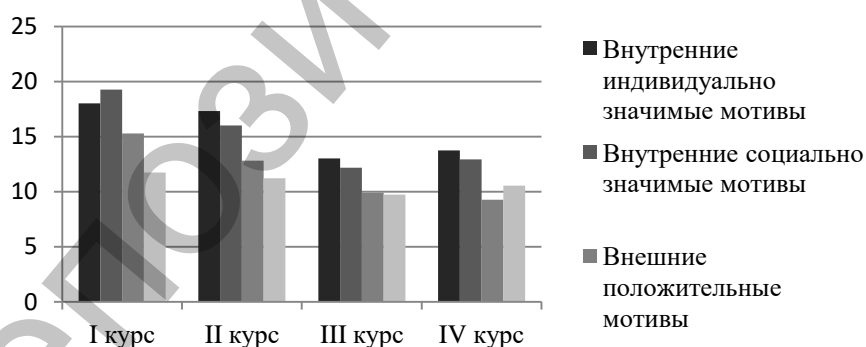


Рисунок 11 – Мотивы выбора профессии студентов I–IV курсов специальности «Социальная педагогика»

Корреляционный анализ полученных данных позволил установить некоторые статистически значимые взаимосвязи ($p \leq 0,05$) между различными мотивами, определяющими характер учебной деятельности, и мотивами выбора профессии студентов специальностей «Социальная педагогика» и «Социальная работа (социально-психологическая деятельность)».

У студентов I курса специальности «Социальная педагогика» расчет критерия Спирмена показал значимую положительную связь между внутренними индивидуально значимыми мотивами в выборе профессии и профессиональными мотивами в учебной деятельности (r -Спирмена=0,04 при $p \leq 0,05$), т.е. чем более выражены внутренние индивидуально значимые мотивы в выборе профессии, тем более выражены профессиональные мотивы в учебной деятельности первокурсников. Это свидетельствует о том, что представление о выбранной специальности, готовность реализоваться в выбранной профессии, желание сделать свою жизнь насыщенной и интересной являются для студентов стимулом для достижения высоких результатов в учебно-познавательной деятельности. Выявлена значимая положительная связь между внутренними социально значимыми мотивами в выборе профессии и социальными мотивами в учебной деятельности (r -Спирмена=0,05 при $p \leq 0,05$), т.е. чем более выражены внутренние социально значимые мотивы в выборе профессии, тем более выражены социальные мотивы в учебной деятельности. Это подтверждает то, что реализация своих способностей, проявление себя, своих склонностей обуславливает стремление занять определенную позицию, место среди окружающих, получить их одобрение, заслужить авторитет.

У студентов I курса специальности «Социальная работа (социально-психологическая деятельность)» расчет критерия Спирмена показал значимую отрицательную связь между внутренними индивидуально значимыми мотивами (r -Спирмена= -0,005 при $p \leq 0,01$), значимую отрицательную связь между внутренними социально значимыми мотивами (r -Спирмена= -0,03 при $p \leq 0,05$), положительную связь между внешними положительными мотивами (r -Спирмена=0,01 при $p \leq 0,05$), значимую положительную связь между внешними отрицательными мотивами (r -Спирмена=0,05 при $p \leq 0,05$) в выборе профессии и мотивами избегания в учебной деятельности. Таким образом, чем более выражены внутренние индивидуально значимые и внутренние социально значимые мотивы в выборе профессии, тем более выражены мотивы избегания в учебно-познавательной деятельности. Вместе с тем, чем больше выражены внешние положительные и внешние отрицательные мотивы в выборе будущей профессии, тем больше выражены мотивы избегания в учебной деятельности студентов. Можно сделать вывод о том, что в случае, когда студенты при выборе профессии руководствуются не столько личными, собственными предпочтениями, но следуют совету родителей, близких, ориентируясь на спрос в специалистах данной профессии или как на единственно возможный вариант, то это обу-

славливает значимость мотивов избегания в учебной деятельности. В свою очередь повышенная тревожность, сомнения и неуверенность в своих силах провоцируют страх перед неудачами, что существенно отражается на достижении поставленных целей. Необходимо отметить, что выявленные связи в данном случае являются слабыми. Также установлена значимая положительная связь между внешними положительными (r -Спирмена=0,01 при $p \leq 0,05$) и внешними отрицательными мотивами (r -Спирмена=0,01 при $p \leq 0,05$) в выборе профессии и мотивами престижа в учебной деятельности, т.е. чем более выражены внешние положительные и внешние отрицательные мотивы в выборе профессии, тем более выражены мотивы престижа в учебной деятельности студентов.

Проведенный анализ полученных результатов показал, что у студентов II курса специальности «Социальная педагогика» присутствует значимая положительная связь между внутренними индивидуально значимыми мотивами в выборе профессии и мотивами престижа в учебной деятельности (r -Спирмена=0,03 при $p \leq 0,05$), т.е. чем более выражены внутренние индивидуально значимые мотивы в выборе профессии, тем более выражены мотивы престижа относительно учебной деятельности. В данном случае можно говорить о том, что стремление к познанию, приобретению новых знаний, желание раскрыть свои способности, проявить себя в выбранной сфере отражает отношение к будущей профессии, профессиональной деятельности и труду в целом, с помощью которых можно приобрести определенное положение и статус. Также выявлена положительная связь между внутренними индивидуально значимыми мотивами в выборе профессии и мотивами творческой самореализации в учебной деятельности (r -Спирмена=0,02 при $p \leq 0,05$), т.е. чем более выражены внутренние индивидуально значимые мотивы в выборе профессии, тем более выражены мотивы творческой самореализации в учебной деятельности студентов. Данные результаты свидетельствуют о том, что для некоторых студентов интерес к выбранной профессии, желание получить высшее образование, возможность самореализации и самосовершенствования являются мотивационной составляющей в реализации собственного творческого потенциала в процессе обучения.

У студентов II курса специальности «Социальная работа (социально-психологическая деятельность)» расчет критерия Спирмена показал значимую положительную связь между внутренними индивидуально значимыми мотивами (r -Спирмена=0,001 при $p \leq 0,01$), значимую положительную связь между внутренними социально значимыми мотивами (r -Спирмена=0,001 при $p \leq 0,01$) в выборе профессии и коммуникативными мотивами в учебной деятельности, т.е. чем более выражены внутренние индивидуально значимые и внутренние социально значимые мотивы в выборе профессии, тем более выражены коммуникативные мотивы в учебной деятельности. Представление о выбранной специальности, интерес к содержанию выбранной профессии обуславливает желание и стремление общаться и взаимодействовать с дру-

гими людьми, осваивать новые формы взаимоотношений. Также показана значимая положительная связь между внутренними индивидуально значимыми мотивами (r -Спирмена=0,001 при $p \leq 0,01$), значимая положительная связь между внутренними социально значимыми мотивами (r -Спирмена=0,04 при $p \leq 0,05$), значимая положительная связь между внешними положительными мотивами (r -Спирмена=0,03 при $p \leq 0,05$) в выборе профессии и мотивами престижа в учебной деятельности, т.е. чем более выражены внутренние индивидуально значимые, внутренние социально значимые и внешние положительные мотивы в выборе профессии, тем более выражены мотивы престижа в учебно-познавательной деятельности. Данные свидетельствуют о том, что часть студентов рассматривают выбранную специальность как престижную, позволяющую достичь признания среди ближайшего окружения и видного положения в обществе в целом. Установлена значимая положительная связь между внутренними индивидуально значимыми мотивами (r -Спирмена=0,001 при $p \leq 0,01$), значимая положительная связь между внутренними социально значимыми мотивами (r -Спирмена=0,003 при $p \leq 0,01$) в выборе профессии и профессиональными мотивами в учебной деятельности, т.е. чем более выражены внутренние индивидуально значимые и внутренние социально значимые мотивы в выборе профессии, тем более выражены профессиональные мотивы в учебной деятельности студентов. Выявлена значимая положительная связь между внутренними индивидуально значимыми (r -Спирмена=0,02 при $p \leq 0,05$) и внутренними социально значимыми мотивами (r -Спирмена=0,02 при $p \leq 0,05$) в выборе профессии и учебно-познавательными мотивами в учебной деятельности, т.е. чем более выражены внутренние индивидуально значимые и внутренние социально значимые мотивы в выборе профессии, тем более выражены учебно-познавательные мотивы в учебной деятельности студентов. Полученные результаты позволяют говорить о том, что для части второкурсников одним из важных является мотив овладения выбранной профессией, стремление приобрести знания, навыки и умения, необходимые им в будущем для успешной самореализации, способствующие поиску новых, нестандартных решений профессиональных задач и проблем, личностному и профессиональному росту. Также расчет критерия Спирмена показал, что существует значимая положительная связь между внутренними индивидуально значимыми мотивами (r -Спирмена=0,003 при $p \leq 0,01$), значимая положительная связь между внутренними социально значимыми мотивами (r -Спирмена=0,002 при $p \leq 0,01$) в выборе профессии и социальными мотивами в учебной деятельности, т.е. чем более выражены внутренние индивидуально значимые и внутренние социально значимые мотивы в выборе профессии, тем более выражены социальные мотивы в учебно-познавательной деятельности. Стремление к самоутверждению, быть полезным обществу оказывает влияние на выбор будущей профессии и в процессе учебно-познавательной деятельности через овладение знаниями, решение различ-

ных учебных, производственных задач у студентов происходит формирование представлений о будущей профессии, понимание ее сущности, ее значимости, что, в свою очередь, способствует повышению личного социального сознания, значимости профессиональной мотивации и профессиональному становлению в целом.

У студентов III курса специальности «Социальная педагогика» расчет критерия Спирмена показал значимую положительную связь (r -Спирмена=0,02 при $p \leq 0,05$) между внутренними индивидуально значимыми мотивами в выборе профессии и мотивами избегания в учебной деятельности, т.е. чем более выражены внутренние индивидуально значимые мотивы в выборе профессии, тем более выражены мотивы избегания в учебной деятельности. Это свидетельствует о том, что чем более значима для студента профессия, тем сильнее у него стремление избежать неудач в процессе овладения данной профессией. Также установлена значимая отрицательная связь (r -Спирмена= -0,04 при $p \leq 0,05$) между внутренними социально значимыми мотивами в выборе профессии и профессиональными мотивами в учебной деятельности, т.е. чем менее выражены внутренние социально значимые мотивы в выборе профессии, тем более выражены профессиональные мотивы в учебной деятельности.

У студентов III курса специальности «Социальная работа (социально-психологическая деятельность)» была выявлена значимая отрицательная связь (r -Спирмена= -0,02 при $p \leq 0,05$) между внутренними социально значимыми мотивами в выборе профессии и коммуникативными мотивами в учебной деятельности, т.е. чем менее выражены внутренние социально значимые мотивы в выборе профессии, тем более выражены коммуникативные мотивы в учебно-познавательной деятельности. Можно предположить, что чем менее значимы для студентов внутренние социально значимые мотивы в выборе профессии (возможность руководства другими людьми, работать во благо других и др.), тем более интересен сам процесс взаимодействия с различными категориями людей (сверстниками, преподавателями, специалистами разных сфер и т.д.).

У студентов IV курса специальности «Социальная педагогика» расчет критерия Спирмена показал, что существует значимая положительная связь (r -Спирмена=0,04 при $p \leq 0,05$) между внешними отрицательными мотивами в выборе профессии и мотивами избегания в учебной деятельности, т.е. чем более выражены внешние отрицательные мотивы в выборе профессии, тем более выражены мотивы избегания в учебной деятельности. Значимая положительная связь установлена между внутренними индивидуально значимыми мотивами (r -Спирмена=0,04 при $p \leq 0,05$), внутренними социально значимыми мотивами (r -Спирмена=0,04 при $p \leq 0,05$) в выборе профессии и мотивами престижа в учебной деятельности, т.е. чем более выражены внутренние индивидуально значимые и внутренние социально значимые мотивы в выборе профессии, тем более выражены мотивы

престижа в учебной деятельности студентов. Выявлена значимая положительная связь между внутренними индивидуально значимыми мотивами (r -Спирмена=0,001 при $p \leq 0,01$), внутренними социально значимыми мотивами (r -Спирмена=0,02 при $p \leq 0,05$) в выборе профессии и мотивами творческой самореализации в учебной деятельности, т.е. чем более выражены внутренние индивидуально значимые и внутренние социально значимые мотивы в выборе профессии, тем более выражены мотивы творческой самореализации в учебно-познавательной деятельности. У студентов выпускного курса интерес к выбранной профессии тесно связан с возможностью реализации творческих потребностей, которая осуществляется через самостоятельное решение творческих педагогических задач, обусловленных различными формами и видами будущей профессиональной деятельности, участие в семинарских, практических занятиях, творческих конкурсах и т.п.; рефлексию; формирование самооценки и готовности к творчеству в разнообразных видах учебно-познавательной деятельности.

Анализ полученных результатов показал, что у студентов IV курса специальности «Социальная работа (социально-психологическая деятельность)» присутствует значимая положительная связь (r -Спирмена=0,01 при $p \leq 0,01$) между внешними положительными мотивами в выборе профессии и мотивами престижа в учебной деятельности, т.е. чем более выражены внешние положительные мотивы в выборе профессии, тем более выражены мотивы престижа в учебно-познавательной деятельности выпускников.

Таким образом, доминирующими мотивами у студентов первого курса, обучающихся по специальностям «Социальная педагогика» и «Социальная работа (социально-психологическая деятельность)», являются профессиональные мотивы, мотивы творческой самореализации и коммуникативные мотивы. Профессиональные мотивы менее значимы на II и III курсах, но их значимость повышается на IV курсе, что связано с ближайшей перспективой трудоустройства. Коммуникативные мотивы остаются среди доминирующих мотивов на всех четырех курсах рассматриваемых специальностей. Коммуникативные мотивы представляются нам как специфические для данных категорий специалистов и создающие благоприятную основу для успешной деятельности. На III–IV курсах мотивы творческой самореализации уступают место учебно-познавательным мотивам. Мотивы избегания неудач, как правило, занимают последнее место по своей значимости, но имеет место негативная тенденция роста значения среднего балла по данной шкале после первого курса. По сравнению со студентами первого года обучения среди студентов последующих курсов наблюдается снижение уровня мотивации, что подтверждается снижением значений средних баллов по шкалам.

Вышесказанное обуславливает необходимость проведения целенаправленной работы по поддержанию достаточно высокого уровня мотивации среди студентов первого года обучения на последующих курсах, по формирова-

нию высокой позитивной мотивации, усилению осознанности мотивов и их устойчивости среди студентов последующих лет обучения. Педагогическая деятельность по развитию учебной мотивации должна выстраиваться с опорой на актуальные (реально действующие) мотивы и создавать условия для развития мотивов, считающихся ведущими для учебной деятельности студентов и необходимых для осуществления успешной профессиональной подготовки, – учебно-познавательные и профессиональные мотивы. Повышению мотивированности студентов к учебной деятельности, а также оптимизации мотивационной структуры учебной деятельности содействуют включение студентов в эмоционально насыщенное общение как с преподавателями, так и с однокурсниками, в волонтерскую деятельность; «погружение» в профессию, нахождение собственного личностного смысла в ней, осознание целей обучения и умение самостоятельно ставить перед собой цели; формирование положительного психологического климата в группе; создание ситуаций для переживания студентами ситуаций успеха; использование интерактивных и информационных технологий работы.

Психолого-педагогическая работа по профессиональной подготовке специалистов по социальной работе должна проводиться с учетом мотивов выбора профессии и быть направлена на развитие таких значимых качеств личности, как альтруизм, сострадание, умение видеть позитивное в окружающем мире, собеседнике, выстраивать диалог, объективно оценивать ситуацию и свои возможности, критично оценивать информацию. Развитие вышеназванных качеств, а также проведение работы по принятию студентами системы общечеловеческих и христианских ценностей будут способствовать формированию внутренних мотивов выбора профессии и учебной деятельности.

Список использованных источников:

1. Бадмаева, Н.Ц. Влияние мотивационного фактора на развитие умственных способностей: монография / Н.Ц. Бадмаева. – Улан-Удэ: ВСГТУ, 2005. – 280 с.
2. Бакунович, М.Ф. Динамика мотивационно-целевой саморегуляции студентов в процессе учебной деятельности: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / М.Ф. Бакунович; БГПУ. – Минск, 2001. – 19 с.
3. Бахтина, И.А. Мотивация учебной деятельности студентов ССУЗ: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05 / И.А. Бахтина. – Казань, 1997. – 180 л.
4. Врублевская, М.М. Профориентационная работа в школе: метод. рекомендации / М.М. Врублевская, О.В. Зыкова. – Магнитогорск: МаГУ, 2004. – 74 с.
5. Гехт, И.А. Формирование профессионально-ценностных ориентаций будущих специалистов социальной работы в вузе: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / И.А. Гехт; Юж.-Ур. гос. ун-т. – Челябинск, 2009. – 23 с.
6. Гордеева, Т.О. Мотивация учебной деятельности школьников и студентов: структура, механизмы, условия развития: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.07 / Т.О. Гордеева. – М., 2013. – 444 л.
7. Ильин, Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2011. – 508 с.

8. Колмогорова, Л.А. Содержание и динамика мотивационной зрелости студентов-первокурсников в адаптационный период: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Л.А. Колмогорова; Новосиб. гос. пед. ун-т. – Новосибирск, 2008. – 24 с.
9. Кучина, А.В. Формирование профессиональных ценностных ориентаций будущего специалиста по социальной работе в вузе: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02, 13.00.08 / А.В. Кучина. – Кострома, 2002. – 226 л.
10. Ларина, Е.А. Исследование структуры и динамики мотивационной сферы личности студентов [Электронный ресурс] / Е.А. Ларина // Изв. Самар. науч. центра Рос. акад. наук. – 2009. – Т. 11, 4(5). – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/v/issledovanie-struktury-i-dinamiki-motivatsionnoy-sfery-lichnosti-studentov>. – Дата доступа: 25.10.2019.
11. Маслоу, А. Мотивация и личность / А. Маслоу. – 3-е изд. – СПб.: Питер, 2003. – 352 с.
12. Мелехова, В.Е. Профессиональное самоопределение будущих специалистов социальной работы в условиях вуза: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / В.Е. Мелехова. – СПб., 2006. – 243 л.
13. Селеменова, Т.А. Мотивация обучения в условиях реализации компетентного подхода в высшем образовании [Электронный ресурс] / Т.А. Селеменова. – 2019. – Режим доступа: https://elibrary.ru/query_results.asp. – Дата доступа: 10.09.2019.
14. Фрэнкин, Р. Мотивация поведения: биологические, когнитивные и социальные аспекты / Р. Фрэнкин. – 5-е изд. – СПб.: Питер, 2003. – 651 с.
15. Цветкова, Р.И. Мотивационная сфера личности студента: условия и средства ее формирования / Р.И. Цветкова // Психологическая наука и образование. – 2006. – № 4. – С. 76–78.
16. Multiple types of motives don't multiply the motivation of West Point cadets / Amy Wrzesniewski [etc.] [Electronic resource] // PNAS. – 2014. – July 29. – Mode of access: <https://www.pnas.org/content/111/30/10990>. – Date of access: 07.09.2020.

Глава 4. Динамика мотивов выбора профессии «Социальная работа» студентами первых курсов факультета социальной педагогики и психологии (2015–2019 гг.): социологический анализ

Выбор профессии – важный этап в жизни каждого человека. С одной стороны, правильность выбора абитуриентом учреждения образования и специальности определяет успешную реализацию его потенциала. С другой стороны, государство тратит значительные материальные средства на подготовку специалиста и, если человек пришел в профессию «случайно», то, следовательно, это влечет за собой дополнительную нагрузку на финансовую систему страны. Любая система всегда стремится к балансу или равновесию и, если место становится вакантным, то его необходимо заполнить. Одно дело, если это место освобождается по естественным причинам, таким как: продвижение по службе, уход за ребенком или выход на заслуженную пенсию, другое – когда специалист находится в системе вре-

менно (краткосрочно), на период распределения. В связи с этим нужно подготовить нового специалиста.

Эта проблема характерна для всех сфер, но для системы социального обслуживания населения она актуальна вдвойне. Клиентами специалиста по социальной работе являются люди с особыми потребностями. Деликатный характер проблем, с которыми они обращаются к сотруднику социальной службы, не позволяет в течение короткого времени раскрыться им до конца. Специалист проводит длительную, целенаправленную и систематическую работу. Как правило, при смене специалиста, не завершившего работу с клиентом, последний может отказаться от помощи и не решить свою проблему.

Одной из причин, по которой специалисты принимают решение уйти из системы, наряду с экономической (невысокий уровень заработной платы) и психологической (работа в системе «человек–человек» всегда считалась самой сложной, еще более сложна работа в системе «человек–человек, попавший в трудную жизненную ситуацию»), поскольку требует серьезных эмоциональных затрат), является причина, по которой абитуриенты не до конца мотивированы в выборе профессии, а именно – не до конца представляют, в чем заключается работа специалиста по социальной работе, изначально выбирали другую специальность (как правило, психологию), но не прошли по баллам и т.д.

Наши взгляды базируются на таких социологических теориях и концепциях, как:

- теория социального выбора (Парето), в основе которой лежит концепция принятия решения. Решение рассматривается как первичный элемент деятельности, как осознанный выбор одного из ряда альтернатив. Этот выбор производит лицо, принимающее решение и стремящееся к достижению поставленных целей. Этим лицом (лицами) выступают люди (группа людей), обладающие правами выбора решения и несущие ответственность за его последствия;

- теория социального действия (Т. Парсонс). Любое социальное действие рассматривается ученым как система. Одним из элементов системы, отвечающим за выбор, является система личности. Психика связывает внутреннее удовлетворение от конкретного действия и осуществляет контроль, привело ли действие к достижению цели;

- социальное поведение как обмен (Дж. Хомманс). Автором введено понятие статусной конгруэнтности (соответствия), которое является результатом справедливости распределения. То есть если происходит дисбаланс между параметрами, например, степенью ответственности и уровнем заработной платы специалистов, то это будет проявляться в недовольстве, уходе из профессии, и, как следствие, эту специальность, которая неконгруэнтна, абитуриенты перестанут выбирать. Выходом из сложившейся таким образом ситуации Хомманс видит приведение статусных факторов

в соответствии друг с другом, и только в этом случае появляется статусная конгруэнтность.

На основании вышеизложенного, можно предположить, что выбор профессии строится следующим образом: принятие решения – выбор – социальное действие – социальное поведение.

Для выявления мотивов выбора специальности среди студентов I курса, обучающихся в дневной форме получения образования по специальности «Социальная работа», на протяжении 2015–2019 гг. нами проведено качественное исследование – социологическое эссе. В исследовании были использованы рассказы первокурсников (n=104).

Эссе (фр. *essai* – попытка, проба, очерк; лат. *exagium* – взвешивание) – литературный жанр прозаического сочинения небольшого объема и свободной композиции. В социологии родоначальниками применения эссе в качестве метода по праву следует считать У. Томаса и Ф. Знанецкого, поскольку они первыми использовали жизнеописание в качестве первичных данных. Несмотря на то, что социологическое эссе широко не применяется в исследованиях, оно обладает несомненными достоинствами: во-первых, стрессовые факторы, влияющие на ход исследования, минимизированы, т.к. респонденту не нужно непосредственно контактировать с исследователем (как, например, при проведении интервью); во-вторых, возможность сосредоточиться и обдумать ход своих мыслей; в-третьих, эссе по жанру не является строго регламентированным документом, в котором необходимо формулировать и излагать свои мысли, опираясь на научные знания или знания нормативных документов. Предполагается свободная композиция текста, в котором респондент описывает свои размышления по поводу исследуемой проблемы, основываясь на знаниях, переживаниях, высказывая при этом личное мнение; в-четвертых, социологическое эссе позволяет не только проследить закономерности изменений в поведении личности под влиянием социальных условий, но и дать ее характеристику; в-пятых, общий характер работы состоит в систематизации и классификации социальных установок и ценностей, господствующих в конкретной группе. Каждая установка и ценность может быть понята только в контексте всей социальной жизни, элементами которой они являются, поэтому это единственный метод, дающий нам полное и систематическое представление о всей сложности социальной жизни; в-шестых, изучение отдельной группы людей часто бывает достаточно для того, чтобы показать, какую роль играет их потенциал во всей жизни группы, и помочь выделить этот класс из всего социального контекста, не упуская каких бы то ни было существенных взаимодействий, существующих между явлениями этого класса и другими явлениями. Затем можно использовать данные знания для выделения соответствующих групп явлений в других обществах в качестве объекта сравнительного исследования.

В фокусе исследования: особенное, частное, микроанализ; описание событий и случаев; в центре внимания – человек: внутреннее, субъективное. Единицы анализа – субъективные значения, чувства. Преимуществами метода выступают экономическая выгодность, быстрота, гибкость. Метод позволяет не только констатировать явления, но и выявить возможные причины и последствия его возникновения. Основным недостатком всех качественных методов социологического исследования заключается в том, что при малой (ограниченной, нерепрезентативной) выборке они не позволяют производить корректную количественную оценку выделенных параметров.

Основными параметрами, в соответствии с которыми анализировался текст первокурсников, были:

- 1) мотив выбора факультета социальной педагогики и психологии для получения высшего образования (позитивный, негативный, невыраженный);
- 2) мотив выбора специальности «Социальная работа»;
- 3) установка на работу по специальности;
- 4) категории людей, с которыми студенты хотят/не хотят работать;
- 5) жизненная позиция респондентов, ее степень окраски (позитивная, негативная, невыраженная).

Результаты по каждому параметру отражены в таблице 1.

Таблица 1 – Показатели, определяющие мотивы выбора факультета социальной педагогики и психологии для получения высшего образования

Год набора	Количество респондентов (чел.)	Мотив выбора факультета (%)		
		позитивный	невыраженный	негативный
2015	20	75	25	0
2016	20	90	10	0
2017	21	85	5	10
2018	23	74	9	17
2019	20	80	15	5

В качестве позитивных мотивов выбора факультета нами выделены следующие: слышала о факультете много хороших отзывов от знакомых; родственники, знакомые окончили этот факультет; особенная аура; специалисты университета интересно рассказали об обучении на факультете. Негативный мотив выбора связан с тем, что сам респондент не высказывал желания изначально поступать на этот факультет, но обстоятельства сложились таким образом, что им пришлось это сделать: настояли родители (другие родственники); не проходил по баллам на другой факультет, пришлось подавать документы на тот факультет, на который проходил по баллам. Невыраженный мотив мы определили как мотив, не до конца определенный или нейтральный, а именно: выбрал факультет в качестве альтернативного варианта, сюда и прошел; отдельный корпус – это домашнему, как в школе; изначально условием моего поступления был

университет, расположенный в родном городе, а данный факультет – единственный, который более-менее был мне интересен; сюда подходили сертификаты централизованного тестирования.

По результатам анализа мы установили, что преобладающее большинство студентов первого курса сделали выбор в пользу факультета осознанно: 75% (2015), 90% (2016), 85% (2017), 74% (2018), 80% (2019). В эссе студентами были указаны такие причины, как слышал о факультете только положительное, много знакомых окончили этот факультет и рекомендовали его для поступления, интересные формы учебной работы, много творчества и др. Большинство первокурсников связали выбор факультета со специальностями.

Если рассматривать выбор специальности респондентами, то в подобном случае следует признать, что специальность «Социальная работа» не является приоритетной, а выступает вариантом выбора, в случае непрохождения на более узнаваемую и престижную специальность «Психология». Результаты исследования даны в таблице 2.

Таблица 2 – Показатели, определяющие мотивы выбора специальности «Социальная работа»

Год набора	Количество респондентов (чел.)	Мотив выбора специальности (%)		
		прямой	невыраженный	непрямой
2015	20	25	45	30
2016	20	20	45	35
2017	21	33	34	33
2018	23	13	35	52
2019	20	25	25	50

В качестве прямых мотивов выбора профессии «Социальная работа» мы выбрали следующие варианты ответов: всегда хотел помогать людям; самые актуальные специальности; востребованная профессия на рынке труда.

Непрямой мотив нами выделен только один, но он является наиболее часто повторяющимся в эссе первокурсников – изначально подавал документы на специальность «Психология», но по баллам смог пройти только на специальность «Социальная работа», так как выбирал(а) ее в качестве первого приоритета.

Невыраженный мотив характеризуется следующими высказываниями, которые мы смогли выделить в эссе: куда смог пройти по баллам; самая «широкая» специальность; не педагогическая специальность, «не учитель»; заинтересовала профессия, хотя я не до конца понимаю, кем я буду.

Из таблицы 2 видно, что большой процент респондентов – 30% (2015), 35% (2016), 33% (2017), 52% (2018) и 50% (2019) – имеют непрямой мотив выбора специальности, они подавали документы на специальность «Психология». Несмотря на поступление на специальность «Социальная работа», в дальнейшем студенты планируют заниматься психологической дея-

тельностью, поскольку им позволит это осуществить присвоенная по результатам обучения квалификация «специалист по социальной работе-психолог», некоторые из них продолжают обучение на второй ступени получения образования в магистратуре по специальности «Психология». Отметим также, что значительной части респондентов – 45% (2015), 45% (2016), 34% (2017), 35% (2018), 25% (2019) – присущ невыраженный мотив выбора специальности «Социальная работа», однако если рассматривать ответы респондентов с точки зрения эмоциональности, то все они имеют положительную окраску, т.к. связаны с желанием работать с людьми. Ежегодно в рассматриваемом периоде пятая часть первокурсников изначально выбирает специальность «Социальная работа» (таблица 3).

Таблица 3 – Показатели, определяющие установку на работу по специальности

Год набора	Количество респондентов (чел.)	Установка на работу по специальности (%)		
		позитивный	невыраженный	негативный
2015	20	60	15	25
2016	20	85	10	5
2017	21	28	48	24
2018	23	56	22	22
2019	20	85	10	5

Позитивный аспект установки на работу по специальности, наравне с негативным, выражается однозначно – «хочу или буду» в первом случае, «не хочу и не буду» – во втором, соответственно. Невыраженный аспект – это не до конца определившийся в своих намерениях респондент, которому пока что сложно говорить о будущем, оно неясно, не окрашено определенной эмоцией.

Исходя из полученных данных мы можем констатировать: позитивная установка на работу по специальности колеблется в границах 55–85%. Исключением является 2017 г., когда показатель снизился до 28%. Это, возможно, связано с тем, что именно в этом году значительная часть бюджетных мест по специальности «Психология» была занята льготными категориями, поэтому те абитуриенты, которые планировали обучаться на специальности «Психология» прошли только на специальность «Социальная работа». Предметы специализации по психологической деятельности читаются на старших курсах, на первом курсе, в основном, студентов знакомят с будущей практической деятельностью в социальных службах, что, возможно, повлияло на такие результаты.

Еще одна причина, вероятнее всего, кроется в том, что на первом курсе для студентов данной специальности не предусмотрена практика, и они (студенты) могут познакомиться с учреждениями социального обслуживания только изучая специальные дисциплины (на первом курсе их также немного – «Введение в специальность», «Теоретические основы социаль-

ной работы. Раздел: Теория социальной работы») или на практических и лабораторных занятиях в рамках практико-ориентированного обучения на филиалах кафедр. Таким образом, это может объяснить тот факт, что установка на работу по специальности может иметь не до конца выраженный характер (таблица 4).

Таблица 4 – Категории людей, с которыми студенты хотят (не хотят) работать

Год набора	Количество респондентов (чел.)	Категории (%)		
		позитивный аспект (хотят работать)	невыраженный	негативный аспект (не хотят работать)
2015	20	Пенсионеры – 20 Инвалиды – 20 Дети – 100 Семьи – 5 Лица, вернувшиеся из МЛС, – 5 Другие категории – 0	Пенсионеры – 0 Инвалиды – 25 Дети – 0 Семьи – 20 Лица, вернувшиеся из МЛС, – 0 Другие категории – 0	Пенсионеры – 5 Инвалиды – 5 Дети – 0 Семьи – 0 Лица, вернувшиеся из МЛС, – 20 Другие категории (лица БОМЖ) – 5
2016	20	Пенсионеры – 5 Инвалиды – 15 Дети – 100 Семьи – 25 Лица, вернувшиеся из МЛС, – 5 Другие категории – 0	Пенсионеры – 0 Инвалиды – 0 Дети – 0 Семьи – 5 Лица, вернувшиеся из МЛС, – 0 Другие категории – 0	Пенсионеры – 5 Инвалиды – 5 Дети – 0 Семьи – 20 Лица, вернувшиеся из МЛС, – 40 Другие категории – 0
2017	21	Пенсионеры – 5 Инвалиды – 5 Дети – 86 Семьи – 86 Лица, вернувшиеся из МЛС, – 0 Другие категории – 0	Пенсионеры – 0 Инвалиды – 0 Дети – 10 Семьи – 10 Лица, вернувшиеся из МЛС, – 0 Другие категории – 0	Пенсионеры – 24 Инвалиды – 10 Дети – 0 Семьи – 0 Лица, вернувшиеся из МЛС, – 5 Другие категории – 0
2018	23	Пенсионеры – 9 Инвалиды – 65 Дети – 87 Семьи – 43 Лица, вернувшиеся из МЛС, – 0 Другие категории – 0	Пенсионеры – 22 Инвалиды – 0 Дети – 0 Семьи – 0 Лица, вернувшиеся из МЛС, – 4 Другие категории – 0	Пенсионеры – 4 Инвалиды – 0 Дети – 9 Семьи – 9 Лица, вернувшиеся из МЛС, – 19 Другие категории – 0

2019	20	Пенсионеры – 50 Инвалиды – 60 Дети – 90 Семьи – 40 Лица, вернувшиеся из МЛС, – 15 Другие категории – 0	Пенсионеры – 0 Инвалиды – 0 Дети – 0 Семьи – 0 Лица, вернувшиеся из МЛС, – 0 Другие категории – 0	Пенсионеры – 0 Инвалиды – 0 Дети – 0 Семьи – 0 Лица, вернувшиеся из МЛС, – 0 Другие категории – 0
------	----	---	--	--

Данный вопрос рассматривается нами как ключевой, поскольку он связан с конкретным направлением будущей профессиональной деятельности. Социальная работа – профессия многогранная, позволяющая определить, с кем, в каком направлении специалист готов реализовать свой потенциал. И здесь важно не давать категоричной оценки лишь по одному параметру. Речь идет о том, что если респондент не готов работать с лицом, имеющим инвалидность, это не значит, что он не может быть эффективным специалистом по социальной работе. Возможно, профессиональный интерес этого респондента лежит в поле работы с детьми. Также эти параметры в большей степени связаны с желанием, а не с умениями и навыками, которые в последующем будут приобретены и сформированы в соответствующие компетенции. Подобный параметр позволяет лишь дать оценку тому, с каким настроением абитуриенты выбрали данную специальность, т.е. подтвердить или усомниться в предыдущих параметрах. Отметим также, что респонденты не были ограничены в выборе, в эссе они могли указывать одну, несколько или все категории одновременно.

Лидирующее место среди категорий занимают дети. Вероятнее всего это связано с тем, что специальности факультета у абитуриентов ассоциируются с педагогическими, а основными категориями, с которыми педагоги работают в учреждениях образования, являются дети и семьи. При этом следует отметить, что встречаются следующие высказывания первокурсников: хотел бы работать в школе с детьми, но не хочу работать с их родителями. Ряд ответов отражал желание/нежелание работать с пожилыми и инвалидами. Отметим, что по всем трем позициям (хочу, не хочу, не определился) результаты расположились в пределах от 0 до 65%, одновременно высокие показатели (25–65%) – это позитивная установка на работу (таблица 5).

Таблица 5 – Показатели, определяющие жизненную позицию респондентов

Год набора	Количество респондентов (чел.)	Жизненная позиция респондентов (%)		
		позитивная	невыраженная	негативная
2015	20	100	0	0
2016	20	100	0	0
2017	21	80	10	10
2018	23	73	17	10
2019	20	100	0	0

Жизненная позиция респондентов – показатель, который мы определяли по стилю самого эссе. Ключевыми моментами, на которые мы обращали внимание, выступили активность, жизнерадостность, открытость, прямолинейность, мечтательность, чувство юмора, оптимизм, чувствительность. Некоторые эссе были дополнены популярными на сегодняшний день средствами выражения – емоji, что усиливало показатель и степень его окраски.

На основании полученных результатов можно отметить, что абсолютное большинство респондентов обладают позитивной жизненной позицией. Это важный индикатор для становления будущего специалиста, который позволит успешно решать проблемы клиентов, обращающихся за социальной помощью и поддержкой.

Обобщая представленные результаты исследования, можно сделать следующие общие выводы. Было выявлено, что интерес к факультету и специальности характеризуется такими особенностями:

1) расположением факультета: город, район, отдельное помещение, близость к общежитию, вокзалу, инфраструктура корпуса, транспортная сеть и пр.;

2) наличием позитивно сформированного общественного мнения о факультете и семейными традициями получения образования;

3) интересом к специальности «Социальная работа»: широкий спектр учреждений для дальнейшего трудоустройства, вариативность категорий, с которыми работает будущий специалист по социальной работе, нетрадиционные формы проведения учебных занятий, практико-ориентированный подход в получении образования, активная внеаудиторная деятельность и пр.;

4) желанием помогать людям и обладанием соответствующими личностными качествами;

5) желанием работать по избранной специальности;

6) обладанием активной жизненной позицией.

Полученные результаты можно рассматривать в рамках классических теорий о связи между принятием решения и социальным поведением, которые нашли свое отражение в теоретических представлениях о системном подходе в социологии (Парето, Т. Парсонс, Дж. Хоманс и др.). Основным смыслом использования этих концепций состоит в системе представлений о том, как принятие решения как первичный элемент деятельности в дальнейшем повлияет на социальное поведение. И оно будет тогда эффективным, когда статусные факторы (показатели) будут согласованы между собой.

Глава 5. Деятельность СПС школы по формированию поликультурного образовательного пространства (на примере ГУО «Средняя школа № 46 г. Витебска»)

Для более детального рассмотрения проблемы формирования поликультурного образовательного пространства нами было проведено исследование, направленное на выявление типов этнической идентичности и уровня толерантности обучающихся ГУО «Средняя школа № 46 г. Витебска».

При проведении исследования была использована методика «Типы этнической идентичности» (Г.У. Солдатова, С.В. Рыжова), состоящая из 30 вопросов-суждений, подразумевающих продолжение фразы «я человек, который...», а также экспресс-опросник «Индекс толерантности» (Г.У. Солдатова, О.А. Кравцова, О.Е. Хухлаев, Л.А. Шайгерова), содержащий 22 утверждения, степень согласия с которыми респонденту предлагается оценить одной из шести предложенных степеней согласия. Исследование проводилось с обучающимися старших классов. Мы провели анкетирование в 9-х классах, респондентами выступили 100 обучающихся, из них юношей – 51, девушек – 49.

Выбор возраста связан с тем фактом, что именно в данном периоде развития личности наиболее актуальны вопросы ролевой и личностной неопределенности, вытекающие в нетерпимость к «чужакам», включая людей другой национальности. Данный факт, а также необходимость качественного подхода к воспитанию подрастающего поколения в рамках гражданственности и патриотизма, толерантного отношения к представителям иных национальных и расовых групп определяют необходимость целенаправленного внимания к процессу организации поликультурного образовательного пространства.

В опросе по методике «Типы этнической идентичности», по шкале этнонигилизма, обозначающей одну из форм гипоиентичности, представляющей собой отход от собственной этнической группы и поиски устойчивых социально-психологических ниш не по этническому критерию, 4% респондентов набрали от 13 до 16 баллов, показав повышенный уровень данного показателя, 22% респондентов показали средний результат, у 37% процентов наблюдался пониженный уровень и у 32% и 5% низкий показатель и отсутствие данной тенденции соответственно. Высокий уровень этнонигилизма не был выявлен ни у одного респондента (рисунок 1).

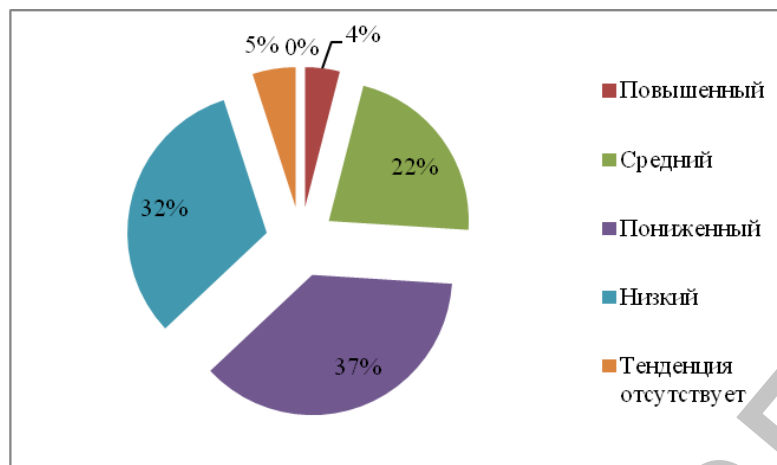


Рисунок 1 – Показатели по шкале этнонигилизма

По шкале этнической индифферентности, отражающей размывание этнической идентичности, выраженное в неопределенности этнической принадлежности, неактуальности этничности, 8% респондентов продемонстрировали высокий уровень данной тенденции, 31% набрали от 13 до 16 баллов, показав, таким образом, повышенный уровень; у 49% обучающихся наблюдался средний уровень; у 12% пониженный. Низкий уровень (либо отсутствие тенденции к данному типу идентичности) не наблюдался (рисунок 2).

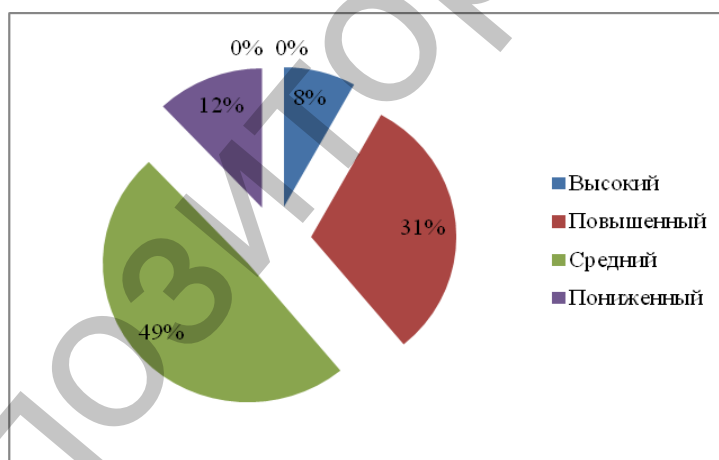


Рисунок 2 – Показатели по шкале этнической индифферентности

В категории «позитивная этническая идентичность», представляющей собой сочетание позитивного отношения к собственному народу с позитивным отношением к другим народам, всего 28% обучающихся обнаружили высокий уровень, 40% показали повышенный результат, 28% средний и 4% – пониженный (рисунок 3).

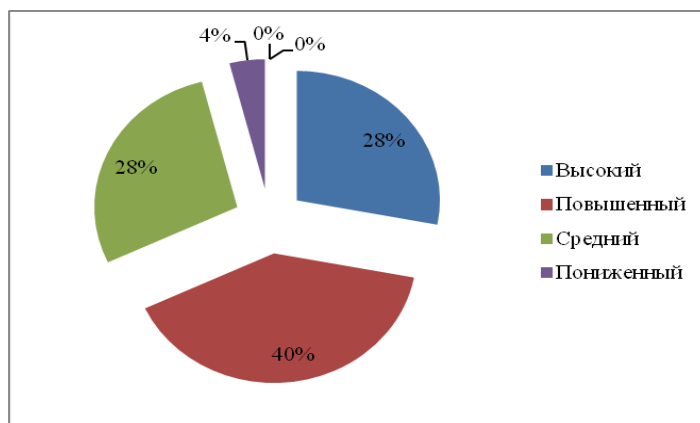


Рисунок 3 – Показатели по шкале позитивной этнической идентичности

По шкале этноэгоизма, деструктивного типа идентичности, который может выражаться и в безобидной форме на вербальном уровне как результат восприятия через призму конструкта «мой народ» и предполагать, например, напряженность и раздражение в общении с представителями других этнических групп или признание за своим народом права решать проблемы за «чужой» счет, высокий уровень зафиксирован не был ни у одного респондента, повышенный наблюдался у 7%, средний у 25% и пониженный у 22%, низкий у 37%. У 9% респондентов тенденция отсутствовала (рисунок 4).

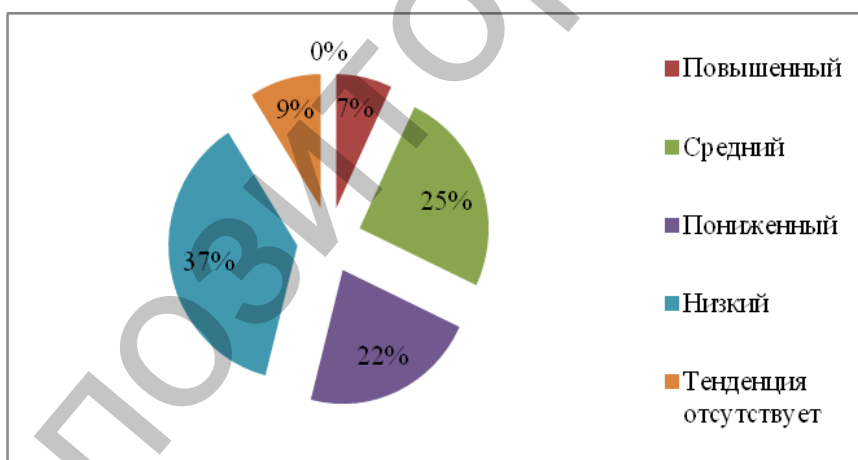


Рисунок 4 – Показатели по шкале этноэгоизма

Были выявлены следующие показатели этноизоляционизма, также деструктивного типа этнической идентичности, заключающегося в убежденности в превосходстве своего народа, признании необходимости «очищения» национальной культуры, ксенофобии и негативном отношении к межэтническим брачным союзам: 6% респондентов показали повышенный уровень данного типа идентичности, 10% средний, пониженный уровень наблюдался у 10%, низкий у 33%. Тенденция отсутствовала у 13% респондентов (рисунок 5).

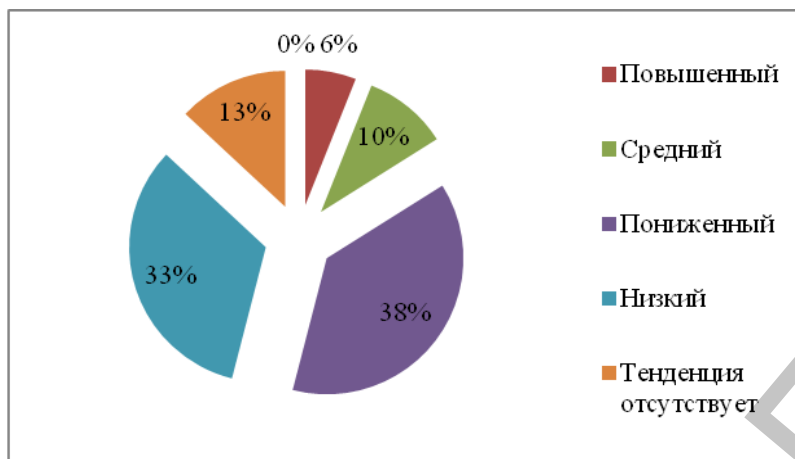


Рисунок 5 – Показатели по шкале этноизоляции

Показатели этнофанатизма, самого разрушительного типа этнической идентичности, характеризующегося готовностью идти на любые действия во имя так или иначе понятых этнических интересов, вплоть до этнических «чисток», отказом другим народам в праве пользования ресурсами и социальными привилегиями, признании приоритета этнических прав народа над правами человека, оправданием любых жертв в борьбе за благополучие своего народа, оказались следующими: повышенный результат продемонстрировали 8%, средний выявлен у 25% школьников, пониженный у 39% и низкий у 27%, отсутствие данной тенденции показал 1% (рисунок 6).

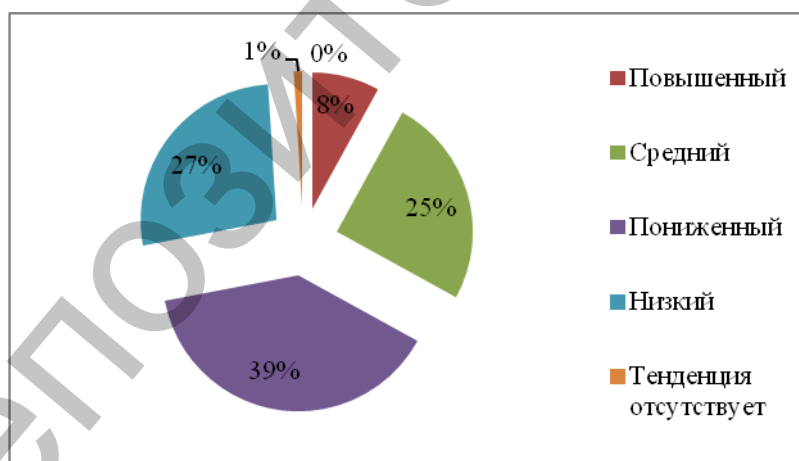


Рисунок 6 – Показатели по шкале этнофанатизма

Средние показатели по шкалам, при максимуме в 20 баллов и минимуме в 0, оказались следующими: этнонигилизм – 6 баллов, этническая индифферентность – 12 баллов, позитивная этническая идентичность – 14 баллов, этноэгоизм – 6 баллов, этноизоляция – 5 баллов, этнофанатизм – 7 баллов (рисунок 7).

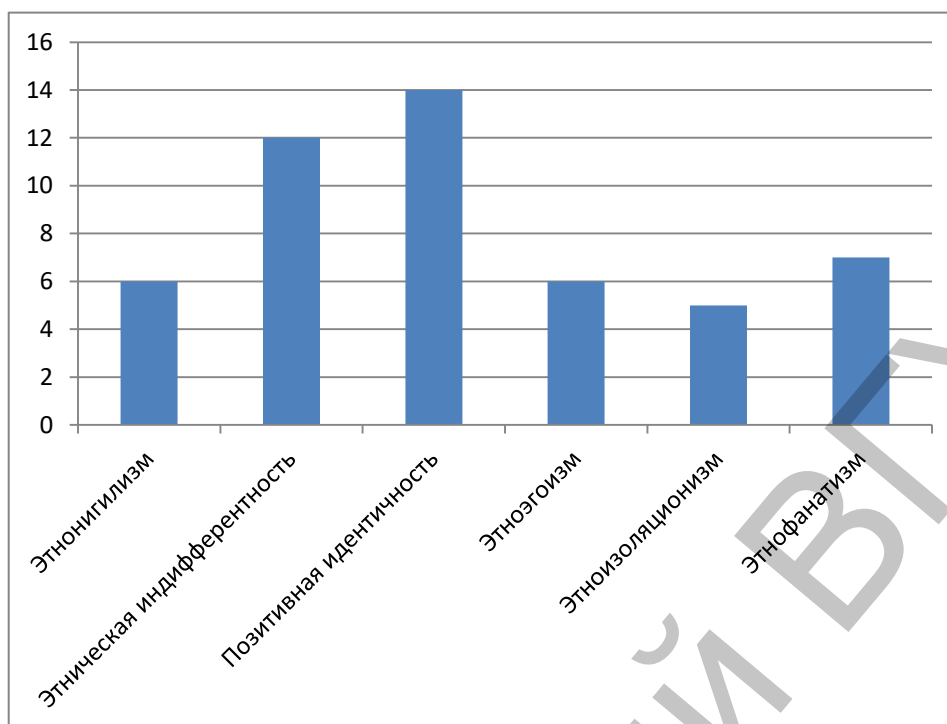


Рисунок 7 – Средние показатели по всем шкалам

При анализе ответов мы выделили те утверждения, которые наиболее интересны для нашего исследования. В частности, с утверждением «Я – человек, который готов иметь дело с представителем любого народа, несмотря на национальные различия» согласились 62% респондентов и выбрали ответ «в чем-то согласен, в чем-то нет» 22% обучающихся. Данный результат указывает на положительные тенденции в формировании позитивного эмоционального фона в межкультурной коммуникации, однако оставляет место для работы по укреплению тенденции. Выразили определенную степень согласия с утверждением «Я – человек, который часто чувствует неполноценность из-за своей национальной принадлежности» 27% респондентов, то есть почти треть опрошенных, что указывает на необходимость работы по формированию позитивного образа своей этничности во избежание формирования на этой почве деструктивных типов этнической идентичности. С утверждением «Я – человек, который считает, что его народ не лучше и не хуже других» выразили согласие 75% обучающихся и 15% дали ответ «в чем-то согласен, в чем-то нет», что подтверждает: проблема этноцентризма в школе, скорее всего, не стоит.

В процессе обработки анкетирования по методике «Индекс толерантности» были получены результаты, соответствующие первому анкетированию. В категории «этническая толерантность», выявляющей отношение человека к представителям других этнических групп и установки в сфере межэтнического взаимодействия, 2% респондентов показали высокий уровень, 73% средний и 25% низкий (рисунок 8).

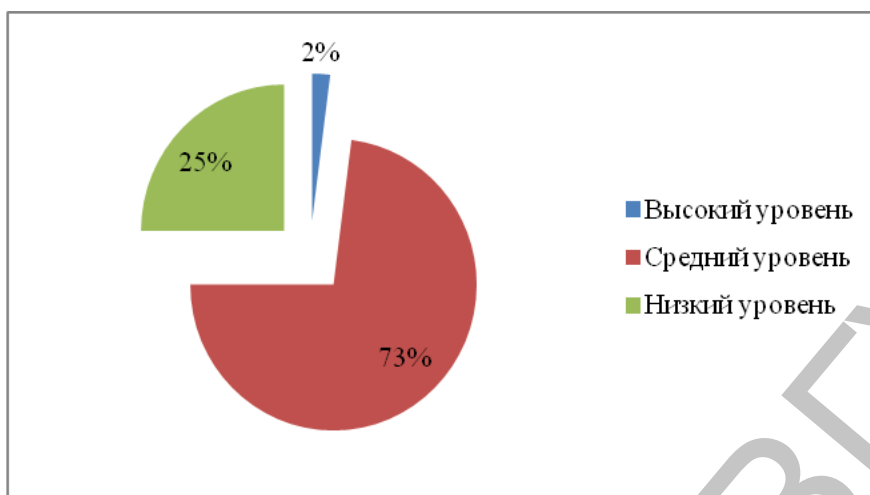


Рисунок 8 – Показатели в категории «этническая толерантность»

По шкале социальной толерантности, направленной на исследование толерантных и интолерантных проявлений в отношении различных социальных групп, а также изучение установок личности по отношению к некоторым социальным процессам, высокий уровень получил 1% обучающихся, средний 93% и низкий всего 6% респондентов (рисунок 9).

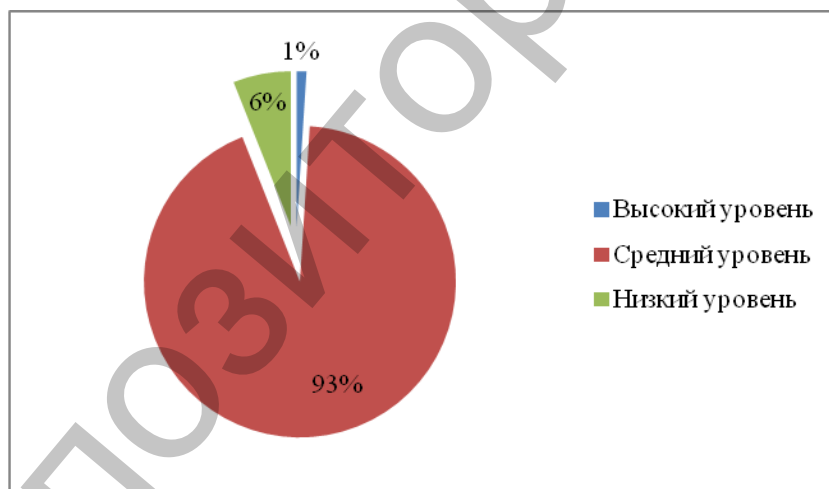


Рисунок 9 – Показатели в категории «социальная толерантность»

В категории «толерантность как черта личности», включающей пункты, диагностирующие личностные черты, установки и убеждения, которые в значительной степени определяют отношение человека к окружающему миру, высокий уровень отмечен у 3% респондентов, средний наблюдается у 87% и низкий всего у 10% (рисунок 10).

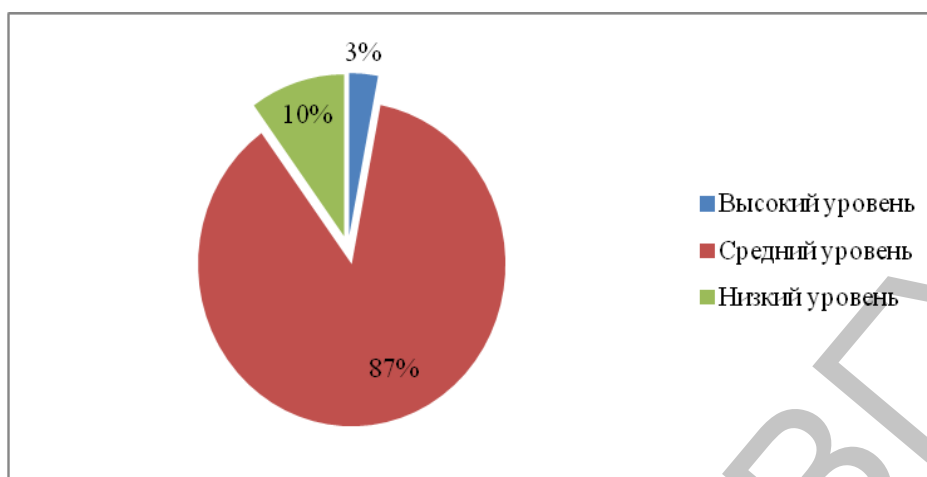


Рисунок 10 – Показатели в категории «толерантность как черта личности»

Итоговый, общий показатель толерантности оказался средним у 97% обучающихся и низким у 3% (рисунок 11).

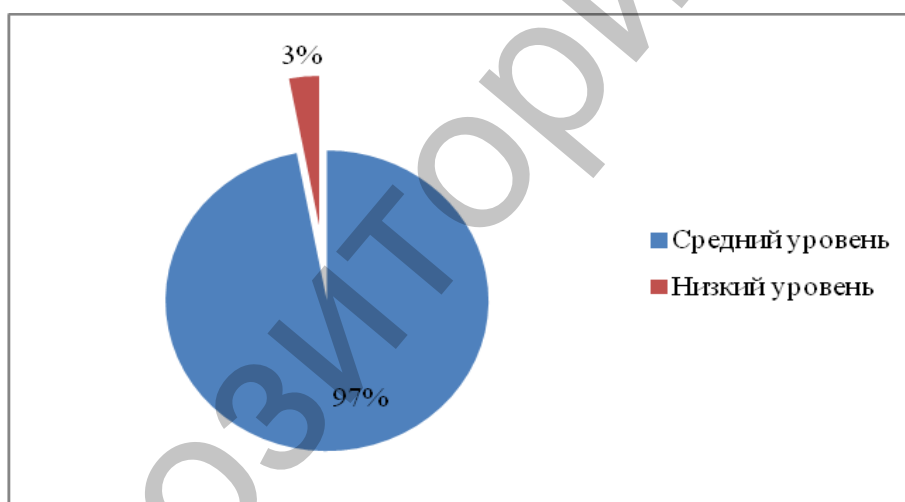


Рисунок 11 – Общий показатель толерантности

Средние значения по шкалам качественной оценки были следующими: этническая толерантность – 22 из 32 баллов, социальная толерантность – 29 из 37 баллов, толерантность как черта личности – 24 из 32 баллов (рисунок 12).

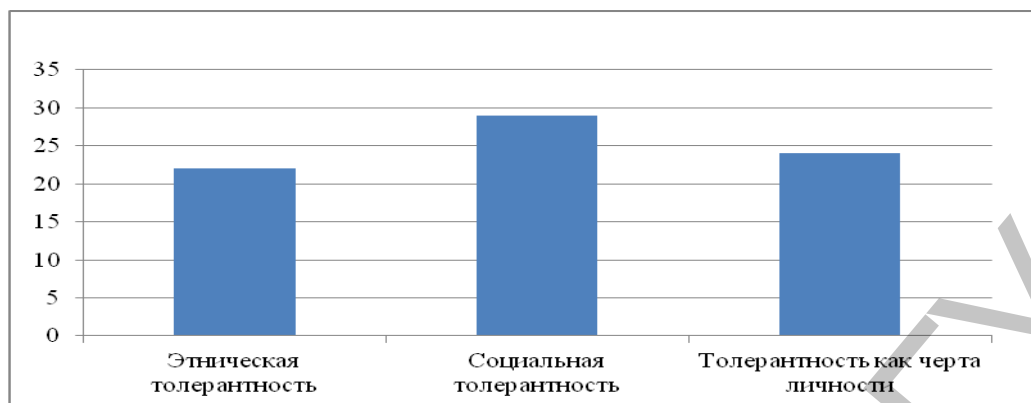


Рисунок 12 – Средние значения по всем шкалам

Мы также выделили вопросы, которые представляют повышенный интерес для нашего исследования. 77% респондентов выразили различную степень согласия относительно утверждения «Я могу представить чернокожего человека своим близким другом», абсолютно не согласились 6% обучающихся, ответили «не согласен» и «скорее не согласен» 13% и 4% соответственно. Однако 25% респондентов выразили различную степень согласия с утверждением «к некоторым нациям и народам тяжело относиться», из них 4% «скорее согласны», 10% «согласны» и 6% «полностью согласны». 41% респондентов согласился с утверждением «нищие и бродяги сами виноваты в своих проблемах», что, в совокупности с остальными показателями, указывает скорее на то, что школьники, в силу возраста, еще не совсем разбираются в том, почему люди оказываются на улице или за чертой бедности, нежели на то, что причиной тому определенные убеждения. С утверждением «даже если у меня есть свое мнение, я готов выслушать и другие точки зрения» выразили различную степень согласия 83% респондентов, из которых абсолютно, уверенно и скорее согласны 30%, 39% и 14% соответственно. Данный результат, в совокупности с другими ответами, косвенно указывает на высокие показатели коммуникативной компетентности школьников, что позволяет предположить, соответственно, говорить о хороших показателях межкультурной компетентности респондентов.

Таким образом, проведя исследование с использованием методики «Типы этнической идентичности» (Г.У. Солдатова, С.В. Рыжова) и экспресс-опросника «Индекс толерантности» (Г.У. Солдатова, О.А. Кравцова, О.Е. Хухлаев, Л.А. Шайгерова), мы выявили, что 97% школьников обладают средним уровнем толерантности, что является адекватным уровнем, не указывающим на попустительское отношение к различным социальным группам, но указывающим на способность к конструктивному взаимодействию с представителями других культур. Об этом говорят также результаты выявления типов этнической идентичности обучающихся, в которых лишь небольшой процент респондентов демонстрировал повышенные по-

казатели по тенденциям к деструктивным типам. На это указывает, и то, что показатели позитивной этнической идентичности были ниже среднего лишь у 4% респондентов. Однако 23% респондентов выразили ту или иную степень несогласия с утверждением «Я могу представить чернокожего человека своим близким другом», 16% не согласилось с утверждением «Я – человек, который готов иметь дело с представителем любого народа, несмотря на национальные различия».

В ходе нашего исследования были выявлены положительные тенденции в формировании поликультурного образовательного пространства. Однако часть учащихся проявила низкий уровень толерантности и склонность к деструктивным типам этнической идентичности. В школе не проводятся специальных мероприятий, направленных на формирование поликультурного образовательного пространства. Так как оно формируется поведением участников педагогического процесса, в частности, учениками, данные результаты, по нашему мнению, являются основанием для разработки программы по формированию поликультурного образовательного пространства в классе.

Цель программы: формирование в школе позитивного фона взаимодействия между представителями различных культур. Обучение школьников навыкам коммуникации с представителями других культур, умений преодолевать стереотипность мышления и ксенофобию.

Задача 1. Развитие навыков критического мышления.

Для реализации задачи были запланированы следующие мероприятия: лекция «Наука в повседневной жизни», беседа «Работа с информацией», викторина «Распространенные мифы».

Ожидаемые результаты:

- формирование способности отличить достоверную информацию от недостоверной;
- формирование навыков поиска достоверной информации.

Задача 2. Формирование основных знаний о механизмах мышления, которые могут препятствовать адекватному межкультурному взаимодействию.

Для реализации задачи были запланированы следующие мероприятия: лекция о механизмах социальной перцепции, беседа об эгоцентризме «Точки зрения», круглый стол о когнитивных искажениях «Как мы заблуждаемся».

Ожидаемые результаты:

- формирование представления школьников о принципах работы мышления;
- формирование у школьников понимания того, как особенности мышления влияют на поведение.

Задача 3. Информирование об особенностях различных культур.

Диспут «Как формируются традиции». Видеолекторий «Культурное многообразие мира». Викторина «Культуры мира».

Ожидаемые результаты:

- укрепление позитивной этнической идентичности;
- повышение толерантности.

Принципы построения программы:

1. Гуманистичность, обеспечивающая приоритет общечеловеческих ценностей и свободного развития личности.

2. Научность, проявляющаяся в соответствии с предлагаемыми для изучения последними достижениями научного, социального и культурного прогресса.

3. Последовательность, заключающаяся в планировании содержания, развивающегося по восходящей линии, где каждое новое знание опирается на предыдущее и вытекает из него.

4. Историзм, означающий воспроизведение в школьных курсах процесса развития науки (отрасли науки), человеческой практики, освещение в связи с изучаемыми проблемами деятельности выдающихся ученых.

5. Систематичность, предполагающая рассмотрение изучаемых знаний и формируемых умений в системе, построение всех учебных курсов и всего содержания как систем, входящих вдруг в друга и в общую систему человеческой культуры.

6. Связь с жизнью как способ верификации действительности изучаемых знаний и формируемых умений и как универсальное средство подкрепления школьного образования реальной практикой.

7. Соответствие возрастным возможностям и уровню подготовленности школьников, которым предлагается для освоения предметная часть содержания.

8. Доступность, определяемая структурой учебного плана и программы, способом изложения научных знаний в учебных книгах, порядком введения и оптимальным количеством изучаемых понятий и терминов.

Целевая аудитория: школьники 8–11 классов.

Программа рассчитана на 9 занятий. Продолжительность занятия: 45 минут. Количество участников: до 25-ти человек.

Формы и методы реализации программы:

1. Система классных часов.
2. Проведение конкурсов, бесед.
3. Проведение познавательных игр, викторин, лекций, способствующих реализации целей программы.
4. Организация работы по самообразованию.
5. Видеолекторий.

Материально-техническое обеспечение: учебный кабинет, с возможностью использования ПК и мультимедийного проектора.

Внедрение данной программы поможет развить у обучающихся следующие качества и навыки:

- критическое мышление;
- интерес к изучению психологии;
- толерантность;
- умение находить и анализировать необходимую информацию;

- умение работать в коллективе, команде;
- умение узнавать в своем поведении влияние бессознательных механизмов мышления.

По окончании программы обучающиеся должны знать:

- факторы, влияющие на формирование неприязни к другим культурам;
- способы преодоления интуитивной тревоги перед другими культурами.

По окончании учебного курса обучающиеся должны уметь:

- адекватно выстраивать свое поведение в взаимодействии с представителями иных культур;
- рационально оценивать представителей других культур.

Программа была реализована в полном объеме. Остановимся на некоторых, наиболее показательных мероприятиях.

Беседа «Работа с информацией». Целью данного мероприятия было обучение детей методам работы с информацией. В задачи входило обучение школьников алгоритму проверки информации, формирование навыка узнавать лженауку. В ходе беседы мы ознакомили обучающихся с результатами исследования Stanford History Education Group 2016-го года, которое показывает, насколько просто обмануть современного человека. Также обучающиеся были ознакомлены с понятием фактчекинга (проверки достоверности информации) и принципами этого процесса, такими как: поиск первоисточника либо подтверждение от нескольких независимых источников; изучение мнения противоположной стороны; проверка себя на предвзятость. Были обозначены способы отличить лженауку от науки, в частности, были озвучены признаки лженаучной литературы: дизайн, несоответствующий научной либо научно-популярной литературе (обилие восклицательных знаков, агрессивный шрифт, «капслок»); «кликбейтовый» заголовок (слова «секретный», «сенсационный», «запрещенный» в названии); авторство члена «странной академии», например, в которой можно купить членство; несоответствие ученой степени раскрываемой теме; эмоциональность, безапелляционность, отсутствие конкретики; отсутствие списка литературы; упрощенная логика при изучении сложных явлений. Далее была организована беседа, с учетом новых знаний, о случаях столкновения обучающихся с какими-либо подозрительными материалами. В ходе беседы был уточнен алгоритм проверки информации. Таким образом, обучающиеся смогли адекватно оценить, например, френологию, в соответствии с положениями которой негроидная раса обладает меньшими способностями к интеллектуальной деятельности, чем европеоидная.

Следует отметить, что обучающиеся активно принимали участие в беседе, задавали вопросы, анализировали предложенную информацию. Закономерно был задан вопрос о том, в какой информации вообще можно быть уверенным на 100%. Мы надеемся, что ответ «на 100% – ни в какой» был не только правильно понят обучающимися, но и привлек большее внима-

ние к анализу информации, которая касается различных сфер жизни, в том числе и отношений между людьми различных национальностей.

Из минусов проведения отметим повышенное содержание терминов в речи ведущего и временами ее слишком высокий темп. Материал оказался подобран адекватно возрастной группе. Задачи, поставленные при проведении данного мероприятия, выполнены, цель достигнута.

Одним из наиболее удачных мероприятий, проведенных с обучающимися, на наш взгляд, стал круглый стол о когнитивных искажениях «Как мы заблуждаемся». В его рамках было рассмотрено влияние когнитивных искажений на процесс мышления. Цель заключалась в том, чтобы научить школьников избегать деструктивного влияния когнитивных искажений на мышление, в частности отрицательного влияния на формирование и поддержание этнических стереотипов. Для этого мы поставили задачи: дать представление о когнитивных искажениях; описать ситуации, в которых они проявляются; научить их замечать и преодолевать. В ходе мероприятия было дано определение когнитивных искажений. Непосредственно когнитивные искажения в итоге систематизировали через 4 проблемы мышления:

- проблема переизбытка информации, вследствие которой: мы охотней замечаем то, что ранее запоминалось либо часто встречалось; странные/смешные/внешне привлекательные/антропоморфные вещи привлекают внимания больше, чем привычные; нас привлекают частности, подтверждающие наши существующие убеждения; мы гораздо легче замечаем изъяны в других, чем в себе;

- проблема сложности понимания, которая приводит к тому, что мы: обнаруживаем истории и закономерности даже в скудных и случайных данных; дополняем пробелы в информации или новые наблюдения известными признаками из стереотипов, обобщений и прошлого опыта; больше ценим знакомые/симпатичные вещи и людей, чем незнакомые/несимпатичные; мы упрощаем числа и вероятности, чтобы о них было легче думать; думаем, что знаем, о чем думают другие; проецируем наш текущий образ мыслей в прошлое и будущее;

- проблема необходимости быстрой реакции, заставляющая нас: быть уверенными в способности что-то изменить, чтобы действовать; фокусировать внимание в основном на немедленных и близких результатах вместо отложенных во времени и пространстве; предпочитать завершать то, во что ранее уже вложили время и усилия; быть склонными к сохранению личной автономии и текущего статуса в группе, избегая необратимых решений; предпочитать просто выглядящие и однозначные варианты выбора более сложным и неопределенным;

- проблема необходимости кодирования только важного опыта, вследствие чего мы редактируем и усиливаем воспоминания после случившихся событий; отбрасываем частности для построения и закрепления

обобщений; упрощаем события и списки до отдельных ключевых моментов и элементов.

После информационной части было организовано обсуждение, в котором участники старались применить полученные знания. В ходе обсуждения обучающимся были представлены конкретные примеры влияния когнитивных искажений на жизнь и приведены известные мифы, в основе которых они лежат, такие как, например, повышенная опасность полета на самолете по сравнению с поездкой на машине. Обучающиеся также старались выявить в своем мышлении и мышлении других людей влияние когнитивных искажений, в частности, в восприятии представителей других национальностей.

Из проблем в проведении круглого стола можно выделить сложность адаптации когнитивно-психологической терминологии для понимания школьниками.

Констатируем, что цель была достигнута, задачи адекватно выполнены. По отзывам участников, мероприятие заставило задуматься, чем и понравилось.

После проведения программы нам были вновь опрошены экспериментальная, состоящая из 28-ми человек, и контрольная, состоящая из 27-ми человек, группы обучающихся.

По опроснику «Индекс толерантности» по шкале этнической толерантности в экспериментальной группе 7% респондентов показали высокие результаты, 89% средние и 4% низкие. В контрольной группе низкий уровень толерантности наблюдался у 32% респондентов, средний у 68%, высокий уровень в данной группе выявлен не был (рисунок 13).

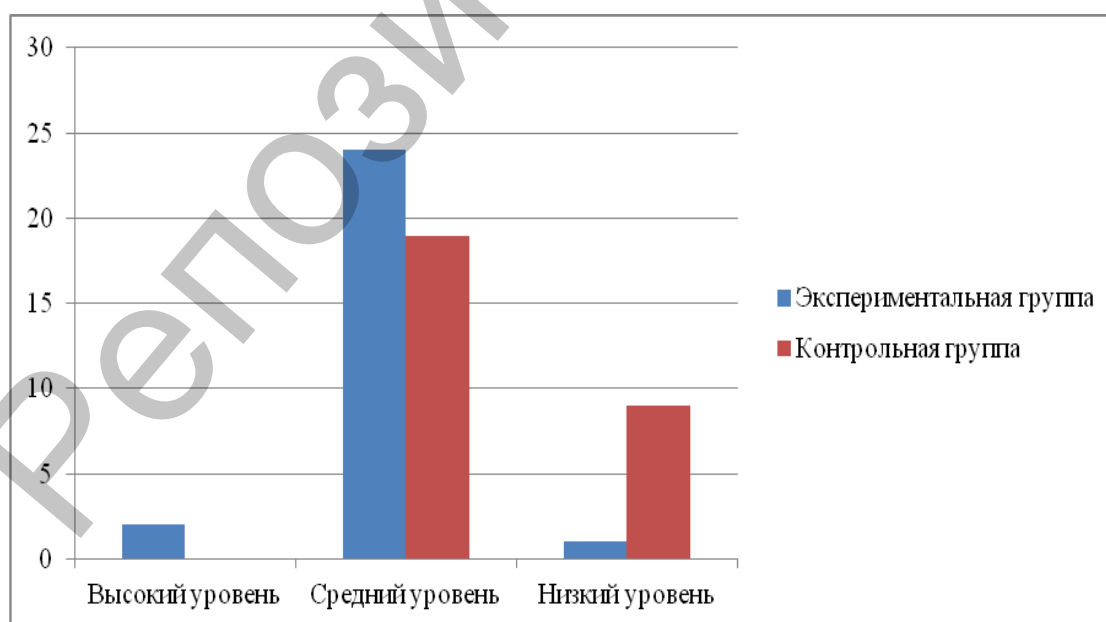


Рисунок 13 – Сравнительные результаты контрольной и экспериментальной группы по шкале «этническая толерантность»

По шкале «социальная толерантность» в экспериментальной группе был установлен высокий уровень у 11% респондентов и средний уровень у 89%, низкий уровень выявлен не был. В контрольной группе у 7% респондентов наблюдался низкий уровень, у 93% средний, высокий уровень отсутствовал (рисунок 14).

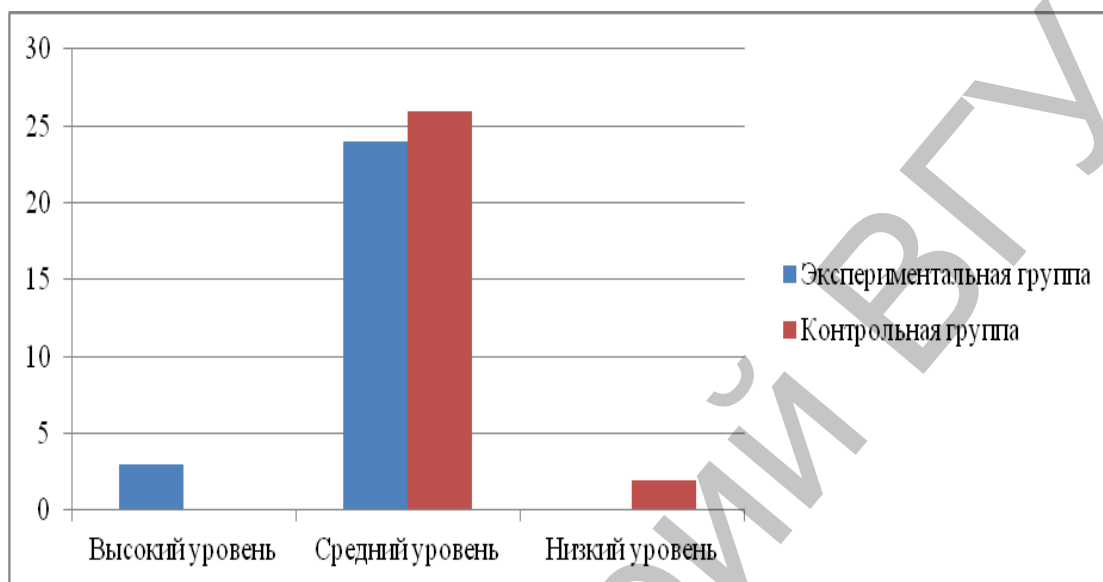


Рисунок 14 – Сравнительные результаты контрольной и экспериментальной групп по шкале «социальная толерантность»

В экспериментальной группе по шкале «толерантность как черта личности» 15% респондентов показали высокий уровень и 85% средний. В контрольной группе у 4% обучающихся был обнаружен высокий уровень, у 89% средний и у 4% высокий (рисунок 15).

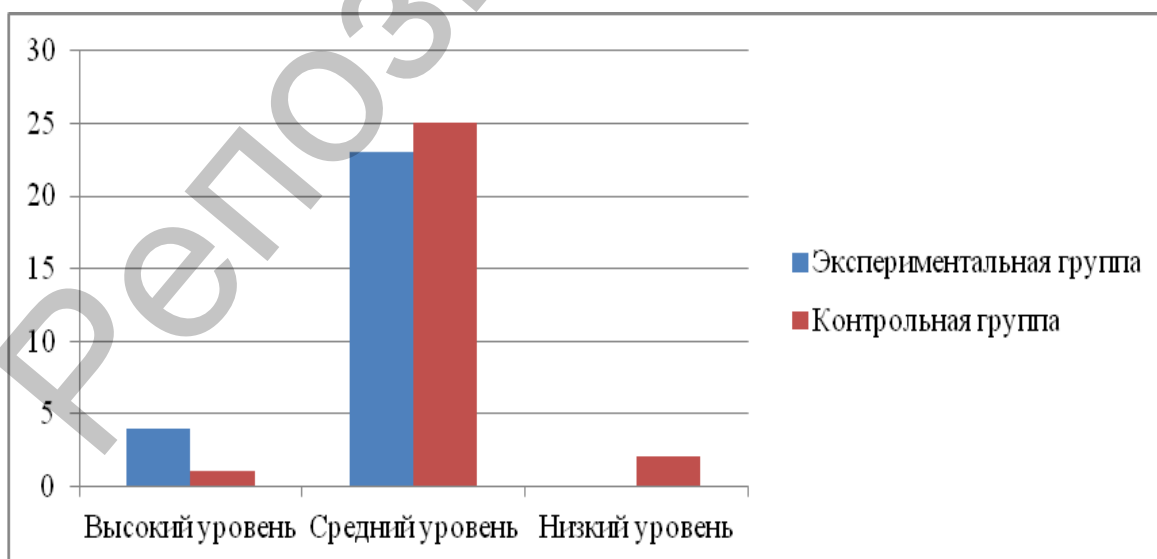


Рисунок 15 – Сравнительные результаты контрольной и экспериментальной групп по шкале «толерантность как черта личности»

Результаты опроса по методике «Индекс толерантности» показывают более высокие показатели толерантности в экспериментальной группе (высокий уровень – 15%, низкий – 0% респондентов), чем в контрольной (высокий уровень – 4%, низкий – 7% респондентов), что позволяет нам заключить, что программа оказалась эффективной.

В ходе контрольного опроса по методике «Типы этнической идентичности» нами были получены следующие результаты: по шкале «этнонигилизм» в контрольной группе повышенный показатель был у 4% респондентов, средний у 18%, пониженный у 30%, низкий у 41% и тенденция отсутствовала у 7%. В экспериментальной группе средний результат продемонстрировал 21% обучающихся, пониженный 21%, низкий 47% и отсутствие тенденции 11%. По шкале «этническая индифферентность» в контрольной группе были следующие показатели: высокий – 11%, повышенный – 30%, средний – 41%, пониженный – 18%. В экспериментальной группе: высокий – 3%, повышенный – 29%, средний – 43%, пониженный – 18%, низкий – 7%. В категории «норма (позитивная этническая идентичность)» респонденты контрольной группы показали следующие результаты: 33% – высокий уровень, 45% – повышенный, 22% – средний. В экспериментальной группе 57% респондентов выявили высокий уровень, 36% средний, 7% низкий. По шкале «этноэгоизм» в контрольной группе результаты были следующие: 11% – повышенный уровень, 18% – средний, 19% – пониженный, 33% – низкий и у 19% тенденция отсутствовала. У респондентов экспериментальной группы средний уровень наблюдался у 3%, пониженный у 32%, низкий у 36% и отсутствовала тенденция у 29%. В категории «этноизоляционизм» в контрольной группе 4% респондентов показали повышенный уровень, 11% средний, 30% пониженный, 44% низкий и 11% отсутствие тенденции. В экспериментальной группе у 4% выявлен средний уровень, у 7% пониженный, у 68% низкий и отсутствие тенденции у 21%. По шкале «этнофанатизм» 4% респондентов контрольной группы продемонстрировали повышенный уровень, 37% низкий, 29% пониженный, 30% низкий. В контрольной группе у 7% обучающихся выявлен средний уровень, у 39% пониженный, у 43% низкий и у 11% отсутствие тенденции к данному типу идентичности. Данные результаты доказывают, что экспериментальная группа показала более высокие тенденции к позитивным типам идентичности, чем контрольная, а также более низкие к деструктивным. Это позволяет нам сделать вывод об эффективности проведенной программы.

Таким образом, нами была разработана и проведена программа формирования поликультурного образовательного пространства. Упор в программе был сделан на рационализацию мышления обучающихся, что отражено в цели, заключающейся в обучении школьников коммуникации с представителями других культур, умении преодолевать стереотипность мышления и ксенофобию. В ходе выполнения программы мы столкнулись с проблемой адаптации терминологии для понимания школьниками. Одна-

ко это не повлияло на результаты деятельности и нами адекватно были выполнены задачи по формированию у школьников критического мышления, основных знаний о механизмах социальной перцепции и когнитивных искажениях, знаний об особенностях различных культур. Контрольные результаты подтвердили улучшение после проведения программы. В частности, высокие показатели позитивной этнической идентичности для контрольной и экспериментальной групп были 33% и 57% соответственно. По шкале этнофанатизма в контрольной группе не выявлено респондентов с полным отсутствием данной тенденции, в экспериментальной же она отсутствовала у 11% респондентов.

Таким образом, в ходе проведения опроса с помощью методик «Типы этнической идентичности» (Г.У. Солдатова, С.В. Рыжова) и экспресс-опросник «Индекс толерантности» (Г.У. Солдатова, О.А. Кравцова, О.Е. Хухлаев, Л.А. Шайгерова) нами были определены типы этнической идентичности обучающихся и их уровень толерантности. Результаты опроса выразили явную положительную тенденцию к формированию поликультурного образовательного пространства, однако оставили поле для работы в данном направлении. На этом основании нами была разработана соответствующая программа. Результаты исследования после проведения программы доказывают, что показатели толерантности и тенденций к различным типам этнической идентичности в экспериментальной группе превосходят показатели в контрольной группе, а также показатели первичного исследования. Данные результаты дают нам основание считать, что программа оказалась эффективной и поспособствовала формированию поликультурного образовательного пространства в школе.

При разработке программы мы опирались на важность объективного мышления и коммуникативных навыков в эффективной межкультурной коммуникации, что послужило основанием для формирования цели, заключающейся в обучении школьников коммуникативным навыкам и преодолению стереотипности мышления и ксенофобии.

В целом можно утверждать, что поликультурное образовательное пространство пока не является устоявшимся термином с общепринятым определением. Однако можно выделить некоторые общие признаки, которыми его наделяют различные исследователи, такие как: доступность всем носителям иной культуры, отсутствие негативного эмоционального фона взаимодействия между представителями различных культур и др. На основании проанализированных подходов (В.И. Матиса, В.А. Мижерикова, Д.С. Батарчука, М.Ф. Пафовой) к определению данного термина мы предприняли попытку сформулировать собственное. В нашем понимании поликультурное образовательное пространство – это совокупность образовательных систем, отличающаяся наличием у субъектов образовательного процесса способности к конструктивному взаимодействию с представителями иных культур.

Также нет устоявшейся структуры поликультурного образовательного пространства. Как и в случае с самим термином, мнения исследователей расходятся в отношении того, что стоит считать его компонентами. Изучая существующие подходы к структурированию поликультурного образовательного пространства, мы выделили наиболее важные для нашей работы компоненты: толерантность – качество личности, отражающее терпимость к чужим особенностям; поликультурное воспитание, являющееся основным процессом формирования поликультурного образовательного пространства; межкультурные компетенции, отражающие умения и навыки индивида во взаимодействии с представителями иных культур.

Современные проблемы формирования поликультурного образовательного пространства в большей степени соответствуют проблемам, которые на протяжении всей истории мешают становлению объединенного человечества. Избегая развернутых психологических классификаций, мы систематизировали и обобщили проанализированный материал и выделили 3 основные проблемы: недостаточность исполнения нормативно-правового обеспечения формирования поликультурного образовательного пространства; сложность коммуникации между представителями различных культур, выражающаяся в языковом барьере, различном эмоциональном окрасе, которым коммуникаторы наделяют те или иные слова; этноцентризм, когнитивно запирающий людей в рамках своей культурной группы, способствующий формированию мнения о единственно-правильности своего образа жизни и развитию отрицательных стереотипов о представителях других культур.

На базе учреждения образования ГУО «Средняя школа № 46 города Витебска» проведено исследование типов этнической идентичности учащихся и уровня их толерантности. Считаем, что полученные показатели могут косвенно свидетельствовать о наличии определенного поликультурного пространства в данном учреждении образования. Со школьниками (в качестве испытуемых была задействована группа обучающихся 8–11 классов в возрасте 14–16 лет в количестве 100 человек) были использованы методика «Типы этнической идентичности» (Г.У. Солдатова, С.В. Рыжова), направленная на выявление типа этнической идентичности, и экспресс-опросник «Индекс толерантности» (Г.У. Солдатова, О.А. Кравцова, О.Е. Хухлаев, Л.А. Шайгерова), целью которого является определение уровня толерантности, а также оценка по шкалам социальной и этнической толерантности, толерантности как черты личности. Результаты исследования говорят о том, что у подавляющего большинства обучающихся средний, адекватный уровень общей и социальной толерантности при немного более низком уровне этнической толерантности. Одновременно у подавляющего большинства респондентов выявлено превалирование позитивного типа этнической идентичности и малой выраженности деструктивных типов.

Нами была разработана программа по формированию поликультурного образовательного пространства. В ходе разработки мы основывались на по-

ложении о ведущей роли критического мышления и развитых коммуникативных навыках в эффективной межкультурной коммуникации. В соответствии с данным положением мы сформулировали отражающую такой подход цель: обучение школьников навыкам коммуникации с представителями других культур, умений преодолевать стереотипность мышления и ксенофобию. Для достижения данной цели нами были выделены следующие задачи: развитие навыков критического мышления; формирование базовых знаний о механизмах мышления, препятствующих межкультурному взаимодействию; информирование об особенностях различных культур. Программа строилась в соответствии с принципами гуманизма, научности, последовательности, систематичности, связи с жизнью, соответствия возрастным возможностям и доступности. В ходе проведения мероприятий цель задачи была достигнута, задачи адекватно выполнены, что было подтверждено итоговым опросом. Контрольные результаты показали улучшение после проведения программы. В частности, высокие показатели позитивной этнической идентичности для контрольной и экспериментальной групп были 33% и 57% соответственно. По шкале этнофанатизма в контрольной группе не выявлено респондентов с полным отсутствием данной тенденции, в экспериментальной же она отсутствовала у 11% респондентов.

Глава 6. Опыт преподавания курса «Этнопедагогика»

Для подготовки студентов к практической работе, для формирования личности, способной органически вписаться в мировую цивилизацию и культуру, опираясь на этнокультурную основу, для формирования поликультурного подхода к решению ряда жизненных проблем, воспитания толерантности на факультете социальной педагогики и психологии на протяжении двух десятилетий изучается курс «Этнопедагогика». Он включает в себя лекционные и практические занятия, а также самостоятельную работу. Конкретной целью учебной дисциплины является формирование у студентов академических, социально-личностных и профессиональных компетенций. Данные компетенции прописаны в Образовательном стандарте.

В рамках академических компетенций студенты должны уметь применять базовые научно-теоретические знания для решения теоретических и практических задач; владеть исследовательскими навыками; уметь работать самостоятельно; быть способными порождать новые идеи (обладать креативностью); владеть междисциплинарным подходом при решении проблем; обладать навыками устной и письменной коммуникации.

Требования к социально-личностным компетенциям студентов в рамках учебного курса «Этнопедагогика» состоят в том, что молодые люди должны обладать качествами гражданственности; способностью к межличностным

коммуникациям; владеть навыками здоровьесбережения; быть способными к критике и самокритике; осуществлять самообразование и совершенствовать профессиональную деятельность; уметь работать в команде.

Требования к профессиональным компетенциям заключаются в соблюдении профессионально-этических норм в социально-педагогической деятельности; содействии внедрению государственного социального заказа; управлении социальными проектами в материальной и нематериальной сфере; разработке инновационных подходов в решении возникающих на разных этапах развития общества социальных проблем; планировании и проведении экспериментальной апробации инновационных идей, способствующих повышению результативности социальной деятельности [48].

В результате изучения учебной дисциплины «Этнопедагогика» студенты должны овладеть знаниями и умениями. В частности, обучающимся необходимо знать: теоретико-методологические основы этнопедагогики; цель, содержание, формы и методы народного воспитания; вклад белорусских просветителей, великих педагогов прошлого в развитие народного воспитания. Студенты должны уметь: анализировать явления и процессы народного воспитания; использовать методы народной педагогики в практической деятельности; анализировать социально значимые проблемы с точки зрения народно-педагогического подхода. Результатом изучения учебной дисциплины «Этнопедагогика» должно быть овладение способами отбора народно-педагогических средств (методов, форм, приемов), необходимых для достижения поставленных целей и задач; средствами интерпретации исторического знания в контексте современных методологических подходов.

Для достижения указанных целей и задач определенным образом выстроена тематика лекционных и практических занятий, которые тесно связаны между собой. Это подразумевает, что вопросы, теоретически рассмотренные на лекции, будут проработаны в условиях самоподготовки и обсуждены в группе. Обязательны на каждом практическом занятии задания, которые выводят студентов на необходимость применения полученных знаний в реальной жизни, либо наоборот, показывают, каким образом получены данные знания, на основе какого практического опыта. Считаем ценным постоянное обращение к личному опыту студентов, стимулирование необходимости их обращения к старшему поколению, ретроспективный анализ истории жизни.

Так, в рамках темы «Этнопедагогика как наука и учебный предмет» рассматривается понятийно-категориальный аппарат народной педагогики (принципы, цель, средства, методы, содержание воспитания). На занятии необходимо добиться усвоения, систематизации и актуализации знаний по понятийно-категориальному аппарату народной педагогики. Ставятся требования к компетентности студентов: знать понятийно-терминологический аппарат этнопедагогики; понимать взаимосвязь и взаимодействие народной педагогики с народным творчеством; место этнопедагогики в системе наук; уметь

трактовать этнопедагогика с различных позиций; рассуждать о проблемах этнопедагогика. Для этого при подготовке к занятию следует подготовить ответы на вопросы, связанные с тем, что является предметом и задачами курса «Этнопедагогика»; в чем состоят взаимосвязь и взаимодействие народной педагогики с народным творчеством; разбираются разные трактовки этнопедагогика (в качестве феномена культуры; как народной педагогики; как науки о народной педагогике). Достаточно подробно обсуждаются такие вопросы, как место этнопедагогика в системе наук, методы этнопедагогических исследований; проблемы этнопедагогика.

Исключительно интересно и плодотворно проходит выполнение задания, связанного с необходимостью привести примеры и факты влияния народной педагогики на собственное воспитание студентов. Обычно они с большим энтузиазмом вспоминают истории, факты из своей семейной жизни и анализируют, на каких (этнопедагогических или иных) подходах в каждом конкретном случае было основано взаимодействие. Ретроспективный анализ собственной жизненной практики оказывается востребованным в рамках и остальных занятий по курсу. Уточним только, что в дальнейшем несколько смещается акцент анализа (в фокусе оказывается нравственное, умственное, трудовое воспитание и т.д.). В целом это первый опыт студентов трактовки этнопедагогика с различных позиций; рассуждений о проблемах этнопедагогика.

С целью более осознанного разграничения педагогики и этнопедагогика предлагается рассмотреть этот вопрос в виде таблицы, указав, что является объектом, предметом, целью, задачами каждой из наук, какие они применяют средства, методы и источники развития.

При изучении темы «Принципы и цель воспитания в народной педагогике» используем следующие задания: подобрать пословицы, раскрывающие цель воспитания, сделать 2–3 рисунка, иллюстрирующих пословицы. Русскоязычность контингента обучающихся несколько осложняет выполнение задания, для некоторых студентов оказывается сложно рассматривать фольклорные сборники и они обращаются к собственной памяти либо к интернет-ресурсам, которые предлагают в первую очередь русские тексты. Для решения этой проблемы нами подготовлена и издана «Этнапедагогика: хрестоматия», которая дает возможность студентам обратиться именно к белорусским фольклорным единицам (задание подготовить материалы устного народного творчества присутствует и на других занятиях).

Тема «Методология и методы этнопедагогического исследования» имеет целью усвоение, систематизацию и актуализацию знаний по сути методологии и методов этнопедагогического исследования. При подготовке и проведении занятия студентам необходимо усвоить методы и принципы научного этнопедагогического исследования, знать ученых, занимающихся теоретико-методологической разработкой этнопедагогика; понимать роль белорусских просветителей конца XIX – начала XX века в раз-

работке методологических основ этнопедагогики белорусов; уметь использовать методы научного этнопедагогического исследования.

Поскольку задания достаточно сложные, требуют запоминания, предлагаем делать краткие записи в рабочих тетрадях, например, направления работы современных исследователей белорусской народной педагогики.

С этого занятия начинается привлечение обучающихся на первой ступени высшего образования к сбору народно-педагогических этнографических материалов. Предложены примерная схема оформления фольклорной единицы, рекомендации по записи.

Важной темой исторического плана выступает «Народная педагогика в наследии известных просветителей», цель которой предполагает усвоение, систематизацию и актуализацию знаний по народной педагогике в трудах известных просветителей. В конце выполнения темы юноши и девушки должны знать отношение зарубежных просветителей к народной педагогике; уметь оценить вклад белорусских просветителей в развитие народной педагогики; рассуждать о проблемах народной педагогики в трудах известных просветителей. Помогают в этой работе оформление «ленты времени» появления идей, связанных с народной педагогикой, в трудах просветителей; подбор цитат известных мыслителей и педагогов о роли народной педагогики в воспитании; подготовка рефератов.

Рассматривая принципы и цель воспитания в народной педагогике, мы добиваемся усвоения, систематизации и актуализации знаний о принципах и цели воспитания в народной педагогике. Среди них рассматриваем: принцип связи с жизнью, окружающей действительностью, природосообразности, воспитания в труде, всеобщего и всестороннего подхода к воспитанию, преемственности и непрерывности воспитательного воздействия, единства рационального и иррационального, культуросообразности, гуманизма, цикличности. Важно рассмотрение проблемы цели и идеала совершенного человека в этнопедагогических исследованиях, а также цели воспитания и идеала личности в белорусской народной педагогике. Для усиления практического компонента предлагается подобрать пословицы, раскрывающие цель воспитания, сделать 2–3 рисунка, иллюстрирующих пословицы.

Следующая тема «Средства и методы народной педагогики» подразумевает усвоение, систематизацию и актуализацию знаний о средствах и методах в народной педагогике. Рассматриваются основные средства: труд, игра, разнообразные виды трудовой деятельности народа, родное слово, устное народное творчество (праздники, традиции, обряды, обычаи, танцы, декоративно-прикладное искусство и т.п., а также методы воспитания в народной педагогике: труд, игра, пример и авторитет, совет, наказ, внушение, убеждение, рассказывание и беседа, наблюдение, благословление, приучение, испытание, соревнование, общественное мнение, предупреждение, осуждение, клятва, проклятие, наказание, поощрение, устрашение, выговор, показ и др.).

В рамках данного занятия студентам предлагается создание собственного варианта классификации методов народной педагогики, заслушиваются варианты, обсуждаются. Полезным опытом считаем проведение своеобразного соревнования, в рамках которого студенты объединяются в команды, выбирают название, которое должно отвечать духу предмета. В дальнейшем команды доказывают: знания средств и методов народной педагогики (приводят конкретные примеры их применения), показывают собственное знание колыбельных, потешек, считалок, пословиц, поговорок, сказок, умение их рассказывать (дополнительным заданием становится рассказ белорусской народной сказки или ее фрагмента «для ребенка»). Подготовкой к такому виду работы выступает домашнее заполнение таблицы, в которой дается краткая характеристика метода, желательно в форме белорусской пословицы.

Традиционно формой контроля по первому модулю выступает написание эссе на тему «Педагогическая культура моей семьи как часть народной педагогической культуры». Считаем, что эта форма исключительно важна, поскольку позволяет найти точки пересечения между теорией и практикой, увидеть преемственность народной и научной педагогики, упрочить контакт поколений. Достаточно большое число студентов упоминали, что при написании сочинения обращались не только к своим родителям, но и прауродителям. Некоторые прикладывали фотографии своих семей, рассказывали о предках и их делах, о собственных взаимоотношениях с ними.

Второй модуль начинается тема «Содержание воспитания в народной педагогике», которая требует знания основных идей нравственного воспитания в восточнославянской народной педагогике; понимания социализации и формирования толерантности личности в народной педагогике, решения проблемы народного воспитания в белорусской народной педагогике; формирования умения применять элементы нравственного, трудового, эстетического, физического воспитания в воспитательном процессе. Соответственно, рассматриваем такие вопросы, как проблема социализации и формирования толерантности личности в народной педагогике; идеи нравственного воспитания в восточнославянской народной педагогике; трудовое, эстетическое, физическое воспитание в белорусской народной педагогике. Считаем исключительно важным на материале сборников загадок, пословиц и поговорок русского, белорусского (вариант: польского, украинского и т.д. – по желанию) народа проследить, как воплощаются принципы трудового воспитания. Ряд студентов выполняет задание в таблице, некоторые просто подбирают фольклорный материал. Обязательно критическое рассмотрение текстов, которые приносят слушатели. Обучающиеся пытаются найти ответы на вопросы: в каком случае уместно употребление той или иной фразы? почему ряд фольклорных единиц используется (может быть использован) применительно к различным ситуациям? Кстати, на данный ас-

пект работы выходим и в том случае, когда в рамках нескольких направлений воспитания разные студенты называют одну и ту же пословицу.

Основные характеристики семейного воспитания в белорусской народной педагогике (конец XIX – начало XX в.), умение понимать и применять элементы народной педагогики в работе с родителями затрагивает тема «Семейное воспитание в народной педагогике». Она требует обращения к сборникам белорусских народных сказок, поскольку суть задания состоит в том, чтобы выбрать те произведения, в которых действуют нравственно совершенные герои. Далее предлагаются достаточно дискуссионные вопросы: определить, что общего в этих героях; составить характеристику идеального человека (по материалам русского, белорусского, украинского и т.д. фольклора). Кроме сказок, анализу подвергаются и народные песни, в частности трудовые. Предлагается порассуждать о том, почему, с какой целью в народных трудовых песнях человек предстает в идеализированном виде. Ответ на вопрос тянет за собой нить рассуждений: о достижимости поставленной цели.

Для приобретения навыка практической работы предлагается самостоятельный подбор пословиц о семье, которые возможно использовать на воспитательном мероприятии в начальной школе. Анализ контента фольклорных единиц, которые выбирают студенты, позволяет делать определенные выводы о том, как молодые люди видят семейные взаимоотношения, на каких сторонах семейной жизни делают акцент. Основные характеристики семейного воспитания в белорусской народной педагогике (конец XIX – начало XX в.) помогает выделить заполнение таблиц «Возраст ребенка и семейные обряды», «Особенности воспитания девочек и мальчиков в семье».

Тема «Прогрессивные идеи и опыт народной педагогики в работе белорусской школы (20-е годы XX века)» связана с усвоением, систематизацией и актуализацией знаний по сути прогрессивных идей и опыта народной педагогики в работе белорусской школы указанного периода. Рассмотрению подлежат достаточно сложные теоретические вопросы: 20-е годы XX столетия – «золотой век» в использовании народной педагогики в работе белорусской школы; факторы реализации народной педагогики в учебно-воспитательном процессе школы в 20-е гг. XX в. и др. Поэтому для повышения заинтересованности, активности, традиционно проводим деловую игру «Пресс-конференция». Так, раздаются/выбираются роли представителей различных типов и видов учреждений образования, его руководства, представители общественных организаций. Наиболее сильные студенты получают роль журналистов, готовят вопросы, в рамках которых должно прийти осознание, присутствуют ли прогрессивные идеи и опыт народной педагогики в учебно-воспитательной работе школы сегодня. По итогам пресс-конференции журналисты пишут статьи в свои «издания». Тексты либо зачитываем совместно, либо они оформляются в виде статьи и предлагаются для самостоятельного ознакомления.

Важным аспектом подготовки студентов к использованию материалов народной педагогики в практике деятельности выступает практическая работа. Этому вопросу посвящена тема «Народная педагогика в работе современной школы». В качестве итога студентам необходимо представить знание факторов, способствующих внедрению народной педагогики в работу школы; понимание основных принципов организации воспитательной работы посредством народных педагогических традиций; умение применять разнообразные формы, методы, средства реализации народной педагогики. Народная педагогика на уроке, во внеклассной и внешкольной работе; формы, методы, средства реализации народной педагогики – вот перечень основных вопросов теоретического и практического обсуждения.

Интересным заданием выступает работа по аналогии, когда предлагается придумать простейшие математические задания детям, используя народную фольклорную форму: песенки, потешки, считалки.

Контролем по второму модулю становится создание творческой презентации по выбранной теме.

Для усвоения теоретического материала постоянно применяются тесты. Разработаны вопросы к каждому занятию (от 15 до 36 единиц в блоке). Самостоятельно студенты имеют возможность проработать их в удобное для себя время, а потом на занятии проводится контрольный тест, в котором включено ограничение по времени и попыткам. Подобный подход облегчает усвоение теоретического материала, который подается дозированно, студенты имеют возможность самоконтроля. Отметим, что со времени включения тестов в работу к каждому занятию выполнение итогового теста (допуска к экзамену) стало более качественным: уменьшился процент студентов, которые сдают его не с первой попытки, повысился средний балл успеваемости.

Поскольку одной из задач курса «Этнопедагогика» является научить студентов использовать методы народной педагогики в практической деятельности; анализировать социально значимые проблемы с точки зрения народно-педагогического подхода, то стараемся включить в работу посещение музеев, рассказывающих об особенностях народного творчества, каким образом оно (творчество) выполняет воспитывающую функцию. ГУ «Культурно-исторический комплекс «Золотое кольцо города Витебска “Двина”» предоставляет в своих стенах мастер-класс по изготовлению куколки «На здоровье», а также проводит экскурсию по традиционному белорусскому дому с аутентичными вещами. Студенты с удовольствием окунаются в атмосферу народного быта, верований, обычаев. На память каждому остается самостоятельно созданная куколка-оберег. Особенно актуальным выглядит посещение данного комплекса со студентами заочной формы получения образования. Полученные знания большинство из них стремятся применить в собственной семейной жизни, пытаясь проверить, действительно ли «работают» те или иные обряды. Следует особо отметить тот факт, что многие студенты сохраняют изготовленную куколку, придавая ей новый смысл

студенческого оберега; студентки-мамы высказывают собственное наблюдение, что дети во время болезни просят у них льняной оберег.

Таким образом, происходит привлечение молодого поколения к традициям. Насыщение традиционной вещи, изготовленной собственноручно, новыми смыслами, использование ее в семейной жизни детьми говорит о том, что духовная жизнь предков интересна и важна современному поколению. Это свидетельство того, что работа идет в правильном направлении и необходимо искать новые пути и формы подобной деятельности. В связи с этим уместно сделать одно отступление.

В качестве базы для проведения занятия по данной теме мы использовали и государственное учреждение «Витебский областной методический центр народного творчества». Центр хранит ряд интересных народных работ, выполненных в традиционной манере. В частности, это «маляванки» (расписные ковры; рисунки, выполненные при помощи клеевых красок на черной ткани, которые ранее служили в качестве украшения интерьера). Среди них «Олени», «Букет цветов», «Жар-птица» (дар мастера Ильюшкиной Ж., г.п. Лиозно), «Бочечка» – плетение из лозы и природных материалов (дар мастера Т.В. Азаровой, Дубровенский дом ремесел, г. Дубровно), «Пасхальная сумочка/Велікодны кошык» (дар мастера Т.Г. Козловой, Лиозненский дом ремесел, г.п. Лиозно), «Половики/Ходнікі» (дар мастера И.В. Яскевич, Любанский дом ремесел, г. Любань Минской обл.), вытнанки «Дерево жизни/Дрэва жыцця» (дар мастера Л. Горовой, г. Городок Витебской области), «Купалье/Купалле» (дар мастера Ю. Каврус, г. Наровля Гомельской области) и другие. Государственное учреждение регулярно проводит городские, областные, республиканские и международные выставки мастеров народного творчества, наивного искусства. Исходя из того, что Центр народного творчества оказывает профессиональную методическую помощь по вопросам сохранения и развития достижений национальной культуры, народного искусства, промыслов и ремесел Беларуси, созданию условий для развития фольклорных коллективов клубным учреждениям культуры, домам (центрам) ремесел, он способствует развитию народного творчества и организации культурно-просветительской работы. Для нас важна возможность посещения выставок, выставок-конкурсов, которые проводятся на базе учреждения. Список мероприятий ежегодно меняется. В 2020 году, в частности, прошли интерактивные выставки, конкурсы художественных изделий мастеров народных ремесел: «Фарбы нябёсаў», «Маски: грани традиции» и др.

Для ситуации карантинных мероприятий, при которых ограничивается непосредственное взаимодействие людей, хорошим выходом становятся видеоуроки, мастер-классы, размещенные в сети Интернет, в частности, на YouTube. Со студентами-заочниками, работавшими в удаленном режиме, использовали мастер-класс по изготовлению птиц из ткани (как обязательный элемент для «Гукання вясны»). Данное видео распространяет Бело-

русский государственный музей народной архитектуры и быта. Более сложный мастер-класс предложен вышеупомянутым ГУ «Витебский областной методический центр народного творчества» – плетение пояса на «вілачцы». Данная работа значительно более кропотливая, поэтому видео представлено в ознакомительных целях.

Обращает на себя внимание распространённость в стране этнографических клубов, которые занимаются сбором, сохранением и пропагандой народного творчества. Так, этнографический клуб «Кола/Колесо» часто проводит фольклорные экспедиции. Результаты они пропагандируют в социальных сетях, собственной деятельности. Типичный вариант деятельности – певческие встречи, приуроченные к белорусскому народному календарю (осенняя лирика), участие в толоке (форме взаимопомощи), причем можно говорить о развитии и расширении данной традиции: предлагается общественно полезная деятельность – приведение в порядок еврейского кладбища, проведение фольклорных праздников и т.д.

Кроме предметов утилитарно-бытового назначения большой интерес представляют песенная, танцевальная культура, которая продолжает свое развитие именно в условиях сельских регионов.

Расширяют свое бытование в условиях сельской местности традиционные народные промыслы: соломоплетение, гончарство и керамика, ткачество, вышивка и т.д. Заслуживает внимания такой факт, что происходит трансформация сельскохозяйственных культур, которые выращивают на участках люди. Так, все большее распространение в стране получает ландшафтное оформление земли, озеленение участков экзотическими растениями, введение в ассортимент травников новых растений, которые используются не только для оздоровления, но и для красоты (в качестве примера можно назвать лаванду, которая с успехом выращивается энтузиастами).

Эти и подобные им публикации позволяют расширить представления студенчества о возможностях традиционной народной культуры и применения ее традиций в жизни и профессиональной деятельности.

Предыдущие занятия логично выводят на тему «Этнопедагогизация целостного педагогического процесса». Ставится задача усвоения студентами понятий «этнопедагогизация», «пространство этнопедагогизации», «этнопедагогизация как целостная система формирования этнокультурной личности», «модель этнопедагогизации», «этнопедагогическая компетентность», «этнопедагогическая подготовка», «модель реализации индивидуальной траектории профессионального становления». Для этого рассматривается группа теоретических вопросов: этнопедагогизация как целостная система формирования этнокультурной личности; моделирование этнопедагогизации педагогического процесса; этнопедагогическая подготовка специалиста.

Считаем важным, чтобы данные вопросы обсуждались не только на теоретическом уровне, но и в практическом плане. Для этого предлагается

построить собственную модель реализации индивидуальной траектории профессионального становления, защитить ее перед сокурсниками.

Дается ряд ситуаций, направленных на уточнение нюансов межкультурной коммуникации. Их суть состоит в том, что типичный житейский случай рассматривается с точки зрения представителей различных культур. Ожидается, что студенты объяснят поведение героев, используя имеющиеся у них этнопедагогические знания. Упражнение помогает понять важность этнопедагогической подготовки специалиста, взаимодействующего с представителями разных этнических групп, акцентирует внимание на сути этнокультурной личности.

Завершением курса становится тема «Преемственность народной и научной педагогики», цель которой – усвоение, систематизация и актуализация знаний по применению белорусской народной педагогики в работе современной школы. Подробно разбираются понятия преемственности народной и научной педагогики; основных характеристик преемственности; характер, форма, уровень; факторы преемственности народной и научной педагогики.

Фактически после занятия студенты должны быть компетентны в этих вопросах, уметь реализовывать преемственность в народной и научной педагогике.

Ответы на вопросы в рамках понятия преемственности народной и научной педагогики; характера преемственности (спонтанный и осознанный; объективный и субъективный; непосредственный и опосредованный; прерывистый (дискретный) и непрерывный; прогрессивный и регрессивный; позитивный и негативный) обязательно требуют обращения к конкретным историческим фактам, помогающим осознанию изучаемого процесса. Далее рассматриваются два уровня преемственности: на одном уровне (как сохранение структуры преемственности при количественном повторении); преемственность на разных уровнях (качественные изменения отдельных структурных элементов взаимосвязи народной и научной педагогики).

Говоря о формах преемственности народной и научной педагогики, выделяем такие, как: трансформация; предельный переход отдельных элементов; перенос понятий; принцип соответствия между структурными элементами народной и научной педагогики; синтез и актуализация. Опыт показывает, что удобнее рассматривать этот блок через небольшие сообщения, подготавливаемые группой студентов, при этом каждый выступающий имеет возможность ответить на дополнительные уточняющие вопросы.

Вопрос преемственности народной и научной педагогики обязательно требует обращения к педагогическому наследию К.Д. Ушинского как исследователя, впервые затронувшего указанную проблему. Данный вопрос логично переходит в рассуждение (или диспут – в зависимости от уровня подготовленности группы) о реализации преемственности в народной и научной педагогике.

Как и большинство дисциплин, изучаемых на специальностях социально-педагогического профиля, «Этнопедагогика» имеет управляемую самостоятельную работу студентов.

При изучении раздела применяются следующие формы организации самостоятельной работы: выполнение учебных заданий репродуктивного, продуктивного и творческого характера; подготовка докладов по индивидуальным темам; проведение контрольной работы по самостоятельно изученным вопросам темы.

Для организации самостоятельной работы студентов по учебной дисциплине предполагается использование современных информационных технологий: разместить в сетевом доступе комплекс учебных и учебно-методических материалов (типовая учебная программа, методические указания к лабораторным занятиям, список рекомендуемой литературы и информационных ресурсов, задания в тестовой форме для самоконтроля и др.).

Поскольку исключительно важна практикоориентированность курса, то в качестве управляемой самостоятельной работы студентов определена тема «Народная педагогика в работе современной школы». Студентам рекомендовано изучить организацию работы учителя начальной школы на основе народной педагогики; рассмотреть планирование применения элементов народной педагогики на уроке; вычленить особенности реализации средств и методов народной педагогики на уроке/мероприятии в школе. В качестве итога работы разрабатывается план-конспект мероприятия, реализующего народно-педагогический подход в работе с учащимися учреждения образования (классный час-посиделки, беседы, экскурсии, кружковая работа, праздник).

РАЗДЕЛ IV

ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ЛАБОРАТОРИЯ: ОТ ТЕОРИИ К ПРАКТИКЕ

Глава 1. Формирование семейных ценностей у учащихся учреждений профессионально-технического образования в условиях инклюзии средствами этнопедагогики

Проблема формирования семейных ценностей и традиций, укрепления духовно-нравственных устоев семьи весьма актуальна на современном этапе. Сегодняшнее общество находится в условиях кризиса семьи и низкого уровня рождаемости на фоне снижения репродуктивного здоровья молодого поколения. Значительным остается число вновь выявляемых детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Современная молодежь оказывается в весьма противоречивой ситуации: с одной стороны, государство обращается к проблемам и нуждам семьи; с другой – для нынешнего общества характерна деградация семейного образа жизни, семейных ценностей, связанных с супружеством, родительством, родством. Об этом явно свидетельствует статистика. Согласно данным Белстата в стране на 1 000 браков приходится 546 разводов [9]. Так, в первом квартале 2020 года в Беларуси зарегистрировано 9 550 браков, за аналогичный период 2019 года – 11 123 брака. Количество разводов составило 9 000 в текущем году и 8 570 случаев за такой же промежуток времени 2019 года [9]. Наибольшее число разводов приходится на семейные пары репродуктивного возраста. Более 50% семейных пар при разводе имели несовершеннолетних детей.

В результате предпринимаемых государством мер за последние 10 лет число выявляемых органами опеки и попечительства детей, оставшихся без родительской опеки, значительно снизилось. Но, несмотря на это, ежегодно в республике выявляются более 2 тысяч детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. На конец 2019 года, по данным Министерства образования Республики Беларусь, в стране насчитывалось более 18 тыс. таких детей, 83% из них – социальные сироты, 16% – биологические, еще 1% находились в интернатных учреждениях временно [11].

Перерождение семейных ценностей у современной молодежи проявляется в следующем. Ослабевают родственные связи, дети не заботятся о престарелых родителях, родители ведут асоциальный образ жизни, в результате теряют своих несовершеннолетних детей, которые, в свою очередь, впоследствии не способны будут создавать нормальные семьи. С одной стороны, наблюдается высокий уровень разводов, с другой – молодежь не стремится заключать браки, что приводит к негативным демографическим и социаль-

ным последствиям. Отсутствие у родителей понимания значимости духовных ценностей, роли семейных традиций в воспитании подрастающего поколения влечет за собой неспособность привить детям духовно-ценностные и высоко нравственные ориентиры. Напряженный ритм жизни, постоянная занятость родителей, отсутствие знаний и умений грамотно выстраивать семейные взаимоотношения, раннее половое созревание подростков снижают качество семейного воспитания, приводят к раннему рождению внебрачных детей, осложнениям психического здоровья молодых людей.

Проблема кризиса семьи признается обществом и государством, свидетельством чему является принятие государственной программы «Здоровье народа и демографическая безопасность Республики Беларусь» на 2016–2020 годы, задачами одной из подпрограмм которой «Семья и детство» являются: совершенствование системы охраны здоровья матери и ребенка; развитие системы поддержки семей с детьми и улучшение условий их жизнедеятельности, укрепление института семьи; обеспечение прав и законных интересов детей.

Проблемы семьи волнуют сегодня также отечественных и зарубежных ученых-социологов. Так, известный специалист в области социологии семьи, доктор философских наук, член-корреспондент РАН М.С. Мацковский, анализируя историю становления и развития отечественной социологии семьи, глубокие изменения всех сторон функционирования семьи, отмечает противоречивый характер результатов этих изменений. «С одной стороны, “институт семьи” подвергся революционному обновлению, что способствовало преодолению кризиса патриархальности. С другой стороны, семья столкнулась с новыми проблемами и в значительной степени утратила многие жизненно важные для индивида и общества функции. В основе всех переживаемых семьей перемен лежит изменение ее основополагающих функций, а также соотношения между ними. Наряду с традиционной моделью, ядро которой составляют живущие в пожизненном браке супруги и рожденные в браке дети, получают общественное признание и другие модели: временное сожительство супругов, неполная семья, возникающая после развода, материнская семья, сложные семейные связи и т.д.» [6, с. 7].

В нынешнем обществе функции семьи во многом видоизменены, традиционные семейные устои перестали существовать. По мнению А.Б. Рогозянского, семья перестает быть высшей ценностью, эти отношения становятся просто ненужными или выхолащиваются до такой степени, что приобретают характер формального общения. Возникает проблема преемственности между поколениями [8].

Современные отечественные и зарубежные ученые (Ш.А. Амонашвили, Е.В. Бондаревская, В.А. Караковский, Т.В. Лодкина, Д. Янкелович) в своих исследованиях приходят к выводу, что ценность семьи и семейных отношений у молодежи падает, а формируется новая система ценностей, где в приоритете индивидуалистическое «Я», разрушается семейный ук-

лад, утрачиваются семейные традиции и обычаи, для молодежи характерен низкий уровень представлений о базовых социальных функциях человека – материнстве и отцовстве [2; 8; 10].

Содержание понятия «семейные ценности» не нашло своего раскрытия в различных нормативно-правовых актах. «Большой толковый словарь русского языка» семейные ценности трактует как «ценности, относящиеся к семье; связанные с жизнью семьи, в семье» [3].

Исследователь Н.И. Лапин семейные ценности определяет как «положительные или отрицательные показатели значимости объектов, относящихся к основанной на единой совместной деятельности людей, связанных узами супружества – родительства – родства, в связи с вовлеченностью этих объектов в сферу человеческой жизнедеятельности, человеческими интересами, потребностями, социальными отношениями» [9, с. 21].

Нам больше импонирует точка зрения С.П. Акутиной, которая понимает семейные ценности как «духовно-нравственные ориентиры, социально одобряемые и разделяемые большинством людей, служащие эталоном, идеалом для всех людей и определяющие целенаправленный процесс создания идеальной семьи» [1, с. 52].

Ученые, занимающиеся проблемой семейных ценностей, классифицируют их с различных научных позиций. Так, социологи М.С. Мацковский и Л.И. Савинов среди ценностей семьи в различных брачно-семейных сферах выделяют следующие:

- в сфере брачного поведения и выбора брачного партнера: для личности – любовь, влечение, физическая привлекательность, статус в обществе, социокультурные параметры; для семьи – ценностные ориентации, связанные с возможностью продолжить род, фамилию, расширить родственные связи, следовать традициям, обычаям и образу жизни родительской семьи;
- в сфере родительства: сострадание, взаимопонимание, готовность прийти на помощь, ответственность друг за друга;
- дети как семейная ценность: наследники, продолжатели рода и фамилии, опора в старости, смысл жизни;
- семейные функции как ценность: хозяйственно-бытовая, досуговая, воспитательная, сексуальная, эмоциональная, социального контроля;
- сфера отношений как семейная ценность: истинные, мнимые, прерывистые, конфликтные, творческие и т.д.;
- выполнение семейной роли – способность к плодотворности, разрушению;
- социализация как семейная ценность: приобщение к культуре, образование, карьера, материальное благополучие [8].

Н.И. Лапин считает, что «помимо ценностей, выделяемых на основе их конкретного предметного содержания, особый интерес для науки представляют так называемые базовые ценности. Базовые ценности составляют

основание ценностного сознания людей и подспудно влияют на их поступки в различных сферах жизнедеятельности» [9, с. 24].

В продолжение этой мысли С.П. Акутина определяет такие виды базовых семейных духовно-нравственных ценностей, как:

- абсолютные ценности (любовь, добро, уважение, целомудрие, истина, культура, благо, вера, надежда, красота, соборность);
- видовые духовно-нравственные ценности: природно-географические ценности (природные условия и ресурсы, труд);
- общественно-государственные ценности (Родина, гражданственность, свобода и равенство, безопасность, правда, достоинство, мир);
- культурно-национальные кровные ценности семьи (кровное родство, дети, мать (материнство), отец (отцовство), дом (домашний очаг), здоровье, семейный уклад, традиции, обычаи, обряды) [1].

Анализ научной литературы показывает наличие различных точек зрения относительно определения семейных ценностей. Но все современные исследователи единодушны в одном – сегодняшнее общество испытывает потребность в восстановлении прежних ценностей, в изучении новых тенденций и процессов, а также в организации практической подготовки подрастающего поколения к семейной жизни. В сложившихся условиях одной из важнейших задач всех социальных институтов является сохранение и укрепление авторитета семьи, формирование модели благополучной, успешной семьи, способной к духовному саморазвитию и самореализации. В этом процессе главную роль должна играть система образования. Учреждения образования, располагая педагогическими кадрами, материальными ресурсами, могут проводить систематическую целенаправленную подготовку обучающихся к семейной жизни, формировать бережное отношение к семейным ценностям, развивать осознание значимости семьи и ее роли в жизни каждого человека, способствовать становлению зрелой и всесторонне развитой личности, формировать общественное мнение о ценности семьи для общества и для каждого человека в отдельности [2, с. 87].

Проблема формирования семейных ценностей, подготовки молодых людей к семейной жизни особо актуальна для учреждений профессионально-технического образования. Так, в учреждении образования «Улльский государственный профессиональный лицей сельскохозяйственного производства им. Л.М. Доватора», в котором мы организовали исследования, 41% учащихся – это юноши и девушки из неполных семей; 16,7% – дети-сироты, дети, оставшиеся без попечения родителей, и лица из числа детей, оставшихся без попечения родителей; 6 учащихся из семей, признанных находящимися в социально опасном положении. В числе учащихся 7 молодых матерей, находящихся в отпуске по уходу за ребенком.

Данное учреждение образования уже много лет реализует принципы инклюзии. В центре профессиональной и социальной адаптации учащихся с особенностями психофизического развития более 90 учащихся с интел-

лектуальной недостаточностью не только осваивают рабочие профессии, но и проходят курс социальной адаптации для последующей успешной интеграции в общество. Одним из условий успешности социализации выпускников из числа лиц с ОПФР является формирование семейных ценностей, в том числе средствами этнопедагогики. Ведь издревле этнопедагогическими ценностями семейного воспитания у славянских народов считались осознание ценности брака, отрицательное отношение к разводам, участие родителей в выборе брачного партнера, ориентация на многодетность, понимание родителями важности воспитания, воспитание трудолюбия и формирование мотивации к труду, духовно-нравственное воспитание. Семья всегда хранила и передавала из поколения в поколение нравственно-религиозные, эстетические идеалы, традиционные нормы поведения и общения. Семья в былые времена всегда была для человека средоточием всей его нравственной и хозяйственной деятельности, смыслом существования. Почти все этические и эстетические ценности складывались в семье, усваивались человеком постепенно с самого раннего детства, приобретая с годами все больший смысл и глубину. В сельских семьях обыденная жизнь строилась в основном на почитании и соблюдении старых обычаев и традиций. Так, брак у крестьян считался не только залогом благосостояния, признания и веса в обществе, но и моральным долгом.

Анализ различных литературных источников по проблемам воспитания в традиционной семье (М.М. Громько, А.Э. Измайлов, Н.И. Костомазов, Д.И. Латышева) позволил нам систематизировать ключевые этнопедагогические ценности семейного воспитания.

Во-первых, это осознание ценности брака всеми членами семьи.

У наших предков было особое понимание значения семьи. Значимость семейной жизни оценивалась с двух позиций: хозяйственно-экономической и моральной. В первом случае неженатый мужчина не имел права голоса на общих собраниях, ибо считалось, что человек, не несущий ответственность за семью, не может принять взвешенное и разумное решение. Неженатый крестьянин не мог получить полный надел земли, а это был основной источник средств существования. С другой стороны, общество неодобрительно относилось к неженатому мужчине и незамужней женщине, считая их либо распутными, либо физически ущербными. Исследователь Б.Н. Миронов приводит данные, что в Российской империи всего около 1% мужчин и женщин в возрасте 60 лет никогда не состояли в браке, так как являлись инвалидами (немыми, глухонемыми, психически больными) [12].

Вторая этнопедагогическая ценность семейного воспитания – *отрицательное отношение к разводам*, что было связано с религиозностью и набожностью населения. «Что соединил Бог, то человек разъединить не в силах». Официальным поводом для развода могли быть только крайне веские причины, такие как: прелюбодеяние, долгое отсутствие одного из супругов, уход в монастырь, близкое родство, вступление в брак при жизни супруга.

Участие родителей в выборе спутника жизни – в брак вступали по воле родителей и только с родительского благословения. Учитывались и мнения молодых людей, но те, кто поступал против воли родителей, обрекали себя на полунищенское существование, так как их прогоняли из дома, а без поддержки семьи поднять хозяйство было очень сложно.

Важнейшей семейной ценностью считалась *значимость моральных и хозяйственных качеств будущего супруга*. Хорошим супругом считался хозяйственный и моральный мужчина. Идеальная жена по представлению наших предков – тихая, смиренная, спокойная, покорная жена, заботливая мать и труженица.

Ориентация на многодетность. Одной из важнейших функций семьи считалось рождение и воспитание детей. Отсутствие детей было наказанием судьбы и большим несчастьем, а большая, многодетная семья пользовалась всеобщим уважением. Старинная пословица гласит: «Первый сын – Богу, второй – Царю, третий – себе на пропитание».

Понимание родителями важности воспитания. Воспитание детей по представлениям наших предков – самая важная обязанность родителей. Не зря пословица гласит: «Умел дитя родить, умей и научить». Главная роль в воспитании детей принадлежала отцу и матери, их оценивали по тому, как они растили своих детей: «Не тот отец и мать, кто родил, а тот, кто воспитал, вскормил да добру научил». Народная педагогика видела пользу в обучении, осуждала баловство детей, потакание их капризам, рекомендовала родительский пример как действенный метод семейного воспитания.

Гендерный аспект воспитания. Издавна в крестьянской семье существовало строгое разделение «мужских» и «женских» ролей. Мужчина всегда считался главой семьи, ее основой и опорой. Главными обязанностями мужчины были обеспечение благосостояния семьи, тяжелая работа по дому и хозяйству. Женщина отвечала за порядок в доме, готовила пищу, ухаживала за скотом, присматривала за детьми. В соответствии с разделением обязанностей родителей формировались и основные задачи воспитания детей в крестьянской семье. Девочку обучали тем видам работ, которые предстояло выполнять женщине, мальчики готовились в помощники отцу.

Возрастной подход к воспитанию, воспитание трудолюбия. Средства и методы воспитания зависели от возраста ребенка. Доброе отношение к ребенку сочеталось с требовательностью, строгостью, которые повышались постепенно с взрослением ребенка. С детства ребенку прививали хорошие привычки. В отношениях с детьми родители прибегали не только к ласке, но и к наказаниям. Строго придерживались в семье правила не наказывать ребенка трудом, так как труд должен был ассоциироваться с радостью и не должен быть в тягость. Весь процесс воспитания основывался на личном примере родителей и их поведении и являлся образцом для ребенка.

Наравне с трудовым воспитанием большое внимание уделялось духовно-нравственному воспитанию, которое начиналось с момента креще-

ния ребенка и продолжалось с возрастом путем приобщения к религиозно-обрядовой жизни.

Овладение культурным наследием посредством устного народного творчества. Система воспитания в крестьянской среде создавала условия для передачи не только трудовых навыков, но и для овладения всем культурным наследием. Обучение и приобщение к традиционной культуре начиналось с раннего детства в семье. Приобщение к фольклору, ритуалам и обрядам имело место с младенчества, сначала в качестве пассивных наблюдателей, а затем и в качестве участников этих действий. Существовало и целенаправленное обучение, когда старшие передавали свои знания младшим.

Систематизация и анализ этнопедагогических ценностей позволяют сделать вывод о значимости традиций и обрядов в семейном воспитании у наших предков. Эти ценности не должны быть утрачены современным обществом, а накопленный многовековой историко-культурный опыт следует использовать для воспитания подрастающего поколения.

В подтверждение актуальности разрабатываемой проблемы нами было проведено эмпирическое исследование, направленное на выявление уровня сформированности семейных ценностей у учащихся учреждений профессионально-технического образования в условиях инклюзии. Общее количество респондентов составило 132 учащихся, из них 36 обучаются в центре профессиональной и социальной реабилитации учащихся с особенностями психофизического развития (ОПФР). Средний возраст респондентов – 16–19 лет.

В качестве методологического инструментария были использованы следующие методики: методика М. Рокича «Ценностные ориентации», целью которой является исследование направленности личности и определение ее отношения к окружающему миру, к другим людям, к себе самой, восприятие мира, ключевые мотивы поступков, основа «философии жизни»; тест-карта оценки готовности к семейной жизни (И.Ф. Юнды), где приведены типичные ситуации, возникающие между будущими супругами в рамках десяти функций семьи; тест «Нравственная готовность к браку» (Е.К. Погодиной); опросник «Мотивационная готовность к браку» (С.В. Жолудевой), направленный на определение ведущей мотивации на вступление в брак.

Для реализации целей исследования применялись следующие методы: терминологический метод, анкетирование, тестирование, методы математической статистики, анализ полученных данных.

В исследовании принимали участие учащиеся I и III курсов, обучающиеся на основе базового образования, и учащиеся с особенностями психофизического развития I и II курсов.

При проведении исследования по методике М. Рокича респондентам предлагалось проранжировать 36 ценностей, которые разделены на 2 группы: 1 – терминальные ценности, М. Рокич определяет их как убеждения в том, что какая-то конечная цель индивидуального существования (например, счастливая семейная жизнь, мир во всем мире) с личной и общественной точек зрения стоит того, чтобы к ней стремиться; 2 – инструмен-

тальные ценности – как убеждения в том, что какой-то образ действий (например, честность, рационализм) является с личной и общественной точек зрения предпочтительным в любых ситуациях. В соответствии с целью исследования в 1-й группе акцент был сделан на «счастливую семейную жизнь», где респондентам предлагалось отнести рассматриваемую ценность к числу предпочтительных, индифферентных и отвергаемых.

В результате были получены следующие данные: счастливую семейную жизнь считают предпочтительной 45% юношей I курса и 38,9% – III курса, индифферентной – 15% учащихся I курса, 33,3% – III курса, отвергаемой – 40% опрошенных молодых людей I курса и 27,8% – III курса (рисунок 1).

Среди девушек I курса предпочитаемой счастливую семейную жизнь называют 69,6%, безразличной – 13,0%, отвергаемой – 17,4%. Среди третьекурсниц соответственно: 64,7%; 29,4%; 5,9%.



Рисунок 1 – Ранг семьи в ценностях респондентов

Респонденты, для которых счастливая семейная жизнь является предпочтительной, отмечают как важные для семейной жизни следующие черты: аккуратность (чистоплотность, умение содержать в порядке вещи, четкость в ведении дел), воспитанность (хорошие манеры, умение вести себя в соответствии с нормами культуры поведения), исполнительность (дисциплинированность), ответственность (чувство долга, высокий культурный уровень), рационализм (умение здраво и логично мыслить, принимать обдуманые, рациональные решения), самоконтроль (сдержанность, самодисциплинированность), чуткость (заботливость), терпимость (к взглядам и мнениям других, умение прощать другим их ошибки и заблуждения), честность (правдивость, искренность), эффективность в делах (трудолюбие, продуктивность в работе).

Анализ ответов респондентов по оценке своего отношения к типичным семейным ситуациям позволил сделать вывод, что недостаточная готовность к семейной жизни характерна только для 5% опрошенных юношей III курса. В то время как удовлетворительной считают готовность к семейной жизни 54,4% юношей III курса и 65% – I курса. Достаточно подго-

товленными к семейной жизни являются 40,6% юношей III курса и 35% – I курса (рисунок 2). Показатели готовности к семейной жизни у девушек значительно выше, чем у юношей. Как достаточную оценивают свою подготовку к семейной жизни 76,5% учащихся III курса и 69,6% – I курса.



Рисунок 2 – Готовность к семейной жизни

Нравственную готовность к семейной жизни мы оценивали по 16 утверждениям положительного и отрицательного характера по отношению к семейной жизни.

Следует отметить, что среди опрошенных юношей и девушек не выявлена как высокая, так и низкая нравственная готовность к семейной жизни. Для большинства респондентов характерен средний уровень данного показателя (рисунок 3).



Рисунок 3 – Нравственная готовность к браку

В группах учащихся с ОПФР исследование проводилось по следующим критериям: мотивационная готовность к браку (опросник «Мотивационная готовность к браку» (С.В. Жолудевой)), готовность к семейной жизни (тест-карта оценки готовности к семейной жизни (И.Ф. Юнды)), нравственная готовность к браку (тест «Нравственная готовность к браку» (Е.К. Погодиной)).

Следует отметить, что мотивационные показатели готовности к браку значительно отличаются у юношей и девушек. У молодых людей преобладает мотивация на конкретный тип брака, что характеризуется тем, что у человека сформированы определенные представления о том, какой должна быть семья, каковы роли и обязанности мужа и жены, отца и матери. У девушек нет преобладающего типа мотивации готовности к браку, все показатели равны 33,3% (рисунок 4).

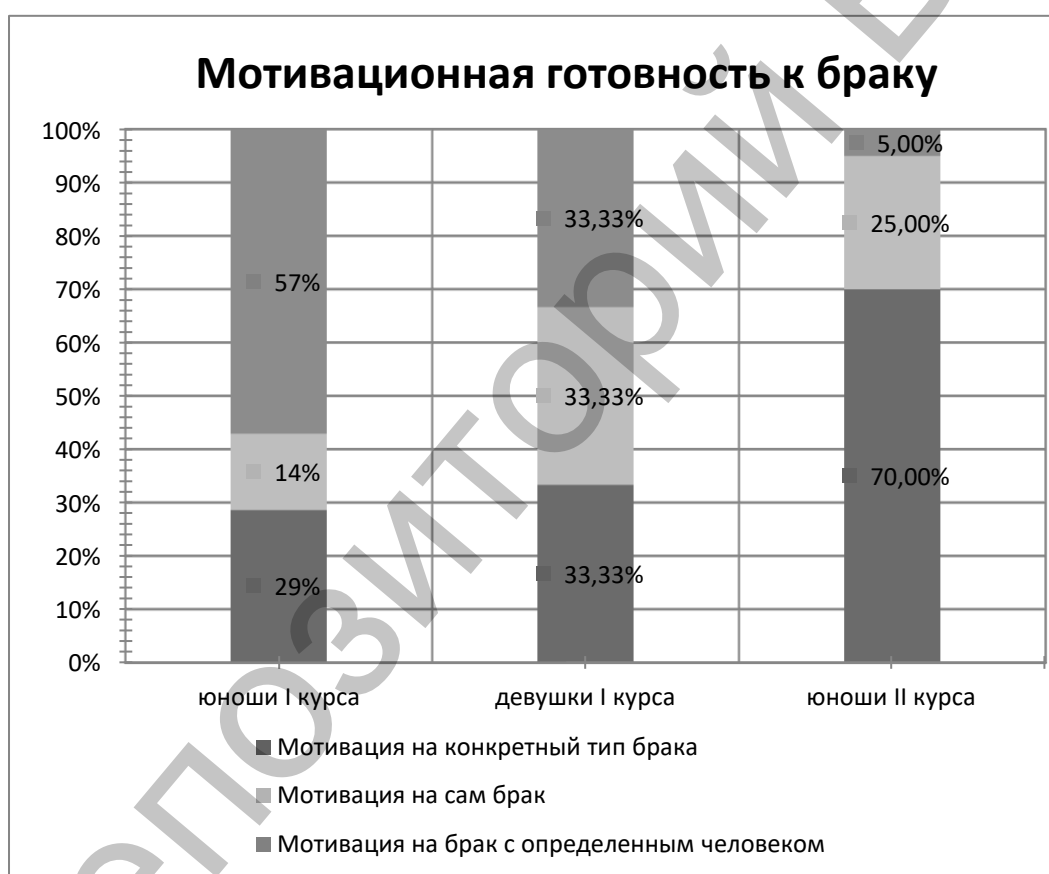


Рисунок 4 – Мотивационная готовность к браку

Результаты исследования по методике И.Ф. Юнды позволяют утверждать, что девушки в большей степени, чем юноши, демонстрируют достаточную подготовленность к семейной жизни, так как стремятся осваивать хозяйственно-экономические функции, поддерживать доброжелательные отношения с противоположным полом (рисунок 5).

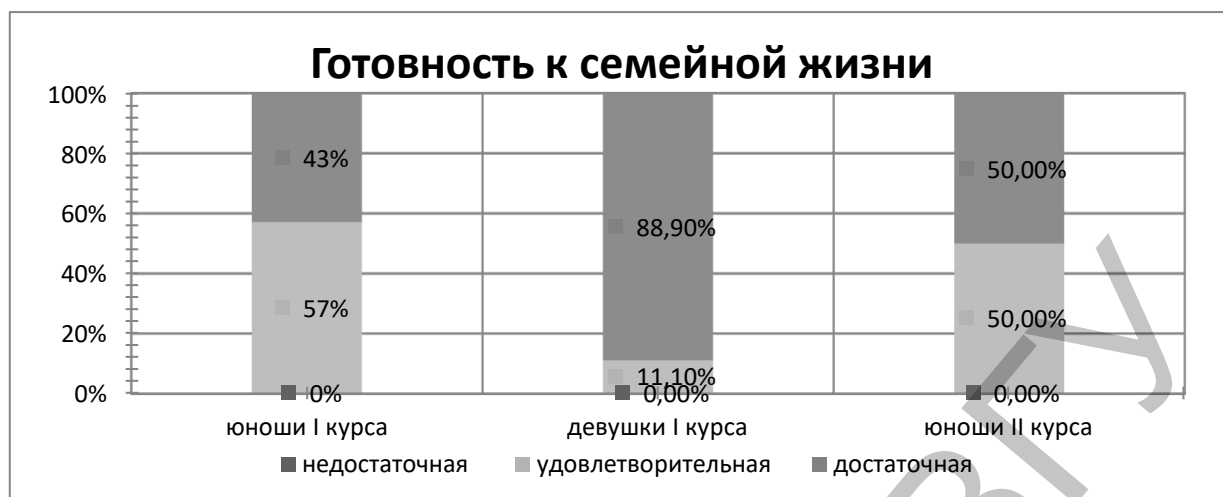


Рисунок 5 – Готовность к семейной жизни

Низкая нравственная готовность к браку характеризует юношей II курса, что впоследствии негативно может сказаться на их дальнейшей социализации, в том числе и на будущей семейной жизни. В этом направлении учреждению образования необходимо усилить воспитательно-коррекционную работу (рисунок 6).



Рисунок 6 – Нравственная готовность к браку

Таким образом, проведенное эмпирическое исследование подтверждает наличие проблемы сформированности семейных ценностей у учащихся учреждений профессионально-технического образования. Особую озабоченность вызывает тот факт, что показатели готовности к семейной жизни у учащихся выпускных курсов ниже, чем у первокурсников. Поэтому в учреждении образования необходимо выработать систему работы по формированию традиционных семейных ценностей и подготовки к вступлению в брак.

Список использованных источников:

1. Акутина, С.П. Семейный уклад в воспитании духовно-нравственных ценностей школьников / С.П. Акутина // Ярославский педагогический вестник. – 2009. – № 2. – С. 51–54.
2. Амонашвили, Ш.А. Искусство семейного воспитания [Текст]: педагогическое эссе / Ш.А. Амонашвили. – 6-е изд. – М.: Амрита-Русь, 2016. – 335 с.
3. Большой толковый словарь русского языка [Текст]: А–Я / РАН. Ин-т лингв. исслед.; сост., гл. ред. канд. филол. наук С.А. Кузнецов. – СПб.: Норинт, 1998. – 1534 с.
4. Брынцева, О.С. Педагогические основы подготовки учителей к системе повышения квалификации к формированию ценностей семьи и семейных отношений у старшеклассников / О.С. Брынцева // Педагогическое образование в России. – 2011. – № 1. – С. 86–92.
5. Брынцева, О.С. Роль личности педагога в формировании у старшеклассников ценностного отношения к семье / О.С. Брынцева // Воспитание школьников. – 2012. – № 3. – С. 62–66.
6. В Беларуси сокращается число социальных сирот [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://yandex.by/turbo/sb.by/s/articles/v-belarusi-sokrashchaetsya-chislo-sotsialnykh-sirot.html>. – Дата доступа: 15.11.2020.
7. Елкин, С.М. Этнопедагогические ценности семейного воспитания / С.М. Елкин // Вестн. Новгород. гос. ун-та. – 2011. – № 64. – С. 28–32.
8. Караковский, В.А. Стать человеком: общечеловеческие ценности – основа целост. учеб.-воспитат. процесса / В.А. Караковский; Науч.-метод. об-ние «Творч. педагогика», Малое предприятие «Новая шк.». – М.: Б. и., 1993. – 80 с.
9. Лапин, Н.И. Социальные ценности и реформы в кризисной России / Н.И. Лапин // Социологические исследования. – 1993. – № 9. – С. 17–28.
10. Лодкина, Т.В. Социальная педагогика. Защита семьи и детства / Т.В. Лодкина. – 4-е изд., стер. – М.: Изд. центр «Академия», 2009. – 208 с.
11. Мацковский, М.С. Социология семьи. Проблемы теории, методологии и методики / М.С. Мацковский; АН СССР; Ин-т социологии; отв. ред. Г.С. Батыгин. – М.: Наука, 1989. – 112 с.
12. Миронов, Б.Н. Историческая социология России: учеб. пособие / Б.Н. Миронов; под общ. ред. В.В. Козловского. – СПб.: ИДСПбГУ; Интерсоцис, 2009. – 108 с.
13. Савинов, Л.И. Семейведение: учеб. пособие / Л.И. Савинов. – Саранск: Изд-во Мордов. ун-та, 2000. – 196 с.
14. Социальное положение и уровень жизни населения Республики Беларусь [Текст] = Social conditions and living standards of population in the Republic of Belarus: стат. сб. / Нац. стат. комитет Респ. Беларусь; [редкол.: Е.И. Кухаревич (пред.) и др.]. – Минск: Нац. стат. комитет Респ. Беларусь, 2019. – 263 с.

Глава 2. Уровень толерантности и типы этнической идентичности учащихся белорусской средней общеобразовательной школы

Поликультурное образование в условиях глобализации является актуальной проблемой как для всего мира, так и для Республики Беларусь. На данном этапе истории человечества наблюдается резкий рост численности населения, которое, в свою очередь, состоит из каждого отдельного индивида, заинтересованного в достижении более высокого уровня жизни,

не всегда достижимого там, где он был рожден. Однако люди, приехавшие в чужую этнокультурную среду, часто сталкиваются с ксенофобией.

Исследователи считают ксенофобию одним из древнейших инстинктивных эмоциональных проявлений, продиктованных настороженным отношением, опасением человека ко всему незнакомому, непонятному, непознанному. Инстинктивная реакция на все новые объекты у человека всегда связана с некоторыми интересом и подозрительностью, страхом и отрицанием, что требует от индивида неординарных решений [1]. Также механизмы ксенофобии подкрепляются социальным (политическим) компонентом. В частности, с процессом национальной дифференциации (обособления субэтносов, их превращения в самостоятельные нации) возникает конкуренция за сферы влияния и распоряжение социальными ресурсами [2], что порождает межгрупповую конкуренцию и устойчивую вражду. Таким образом, ксенофобия детерминирована как социальными, так и биологическими механизмами [3], которые могут быть подавлены только разумным началом человека.

Чтобы выявить, насколько готова белорусская средняя школа к адаптации к условиям, предъявляемым XXI веком, нами было проведено исследование среди 100 учащихся 9–11-х классов по определению уровня толерантности и типов этнической идентичности учащихся. Для этого были использованы методика «Типы этнической идентичности» (Г.У. Солдатова, С.В. Рыжова); экспресс-опросник «Индекс толерантности» (Г.У. Солдатова, О.А. Кравцова, О.Е. Хухлаев, Л.А. Шайгерова).

В опросе по методике «Типы этнической идентичности», состоящей из 30 вопросов-суждений, подразумевающих продолжение фразы «я человек, который...» по шкале этнонигилизма, обозначающей одну из форм гиподентичности, представляющей собой отход от собственной этнической группы и поиски устойчивых социально-психологических ниш не по этническому критерию, 4% респондентов набрали от 13 до 16 баллов, что указывает на повышенный уровень данного показателя. 22% респондентов показали средний результат, у 37% процентов наблюдался пониженный уровень и у 32% и 5% низкий показатель и отсутствие данной тенденции соответственно. Высокий уровень этнонигилизма не был выявлен ни у одного респондента.

По шкале этнической индифферентности, отражающей размывание этнической идентичности, выраженное в неопределенности этнической принадлежности, неактуальности этничности, 8% респондентов продемонстрировали высокий уровень данной тенденции, 31% набрал от 13 до 16 баллов, что отражает повышенный ее уровень, у 49% учащихся наблюдался средний уровень, у 12% пониженный. Низкий уровень (либо отсутствие тенденции к данному типу идентичности) не наблюдался.

В категории «позитивная этническая идентичность», представляющей собой сочетание позитивного отношения к собственному народу с позитивным отношением к другим народам, всего 28% учащихся проявили высокий

уровень, 40% показали повышенный результат, 28% средний и у 4% выявлен пониженный уровень.

По шкале этноэгоизма, деструктивного типа идентичности, который может выражаться и в безобидной форме на вербальном уровне как результат восприятия через призму конструкта «мой народ», так и предполагать, например, напряженность и раздражение в общении с представителями других этнических групп или признание за своим народом права решать проблемы за «чужой» счет, высокий уровень зафиксирован не был ни у одного респондента. В то же время повышенный наблюдался у 7%, средний у 25% и пониженный у 22%, низкий у 37%. У 9% респондентов тенденция отсутствовала.

При анализе параметра «этноизоляционизм» (деструктивный тип этнической идентичности, заключающийся в убежденности в превосходстве своего народа, признании необходимости «очищения» национальной культуры, ксенофобии и негативном отношении к межэтническим брачным союзам) нами выявлены следующие показатели: 6% респондентов обнаружили повышенный уровень данного типа идентичности, 10% средний, пониженный уровень наблюдался у 10%, низкий у 33%. Тенденция отсутствовала у 13% респондентов.

Показатели этнофанатизма, самого разрушительного типа этнической идентичности, характеризующегося готовностью идти на любые действия во имя так или иначе понятых этнических интересов, вплоть до этнических «чисток», отказом другим народам в праве пользования ресурсами и социальными привилегиями, признании приоритета этнических прав народа над правами человека, оправданием любых жертв в борьбе за благополучие своего народа, оказались распределены таким образом: повышенный результат показали 8%, средний выявлен у 25% школьников, пониженный у 39% и низкий у 27%, отсутствие данной тенденции – 1%.

Средние показатели по шкалам, при максимуме в 20 баллов и минимуме в 0, оказались следующими: этнонигилизм – 6 баллов, этническая индифферентность – 12 баллов, позитивная этническая идентичность – 14 баллов, этноэгоизм – 6 баллов, этноизоляционизм – 5 баллов, этнофанатизм – 7 баллов.

При анализе ответов мы выделили те утверждения, которые наиболее интересны для нашего исследования. С утверждением «Я – человек, который готов иметь дело с представителем любого народа, несмотря на национальные различия» согласились 62% респондентов. Выбрали ответ «в чем-то согласен, в чем-то нет» 22% учащихся. Данный результат свидетельствует о положительных тенденциях в формировании позитивного эмоционального фона в межкультурной коммуникации, однако оставляет место для работы по укреплению указанной направленности. Выразили определенную степень согласия с утверждением «Я – человек, который часто чувствует неполноценность из-за своей национальной принадлежно-

сти» 27% респондентов, то есть почти треть опрошенных, что подчеркивает необходимость работы по формированию позитивного образа своей этничности во избежание формирования на этой почве деструктивных типов этнической идентичности. С утверждением «Я – человек, который считает, что его народ не лучше и не хуже других» выразили согласие 75% учащихся и 15% дали ответ «в чем-то согласен, в чем-то нет», это говорит о том, что проблема этноцентризма в школе не выражена.

В процессе обработки анкетирования по методике «Индекс толерантности», содержащей 22 утверждения, с которыми респондентам необходимо было выразить определенную степень согласия, были получены результаты, подтверждающие данные первого исследования. В категории «этническая толерантность», выявляющей отношение человека к представителям других этнических групп и установки в сфере межэтнического взаимодействия, 2% респондентов показали высокий уровень, 73% средний и 25% низкий.

По шкале социальной толерантности, направленной на исследование толерантных и интолерантных проявлений в отношении различных социальных групп, а также изучение установок личности по отношению к некоторым социальным процессам, высокий уровень получил 1% учащихся, средний 93% и низкий всего 6% респондентов.

В категории «толерантность как черта личности», включающей пункты, диагностирующие личностные черты, установки и убеждения, которые в значительной степени определяют отношение человека к окружающему миру, высокий уровень подтвержден у 3% респондентов, средний наблюдается у 87% и низкий всего у 10%.

Итоговый, общий показатель толерантности оказался средним у 97% учащихся и низким у 3%.

Средние значения по шкалам качественной оценки были следующими: этническая толерантность – 22 из 32 баллов, социальная толерантность – 29 из 37 баллов, толерантность как черта личности – 24 из 32 баллов (рисунок 1).

В рамках данной методики мы также выделили некоторые вопросы, представляющие повышенный интерес для нашего исследования. 77% респондентов выразили различную степень согласия с утверждением «Я могу представить чернокожего человека своим близким другом». Так, с этим абсолютно не согласились 6% учащихся, ответили «не согласен» и «скорее не согласен» 13% и 4% соответственно. Однако 25% респондентов выразили различную степень согласия с утверждением «к некоторым нациям и народам трудно хорошо относиться», из них 4% «скорее согласны», 10% согласны и 6% «полностью согласны». 41% респондентов согласился с утверждением «нищие и бродяги сами виноваты в своих проблемах». Данные ответы, в совокупности с остальными показателями, указывают на то, что школьники, в силу возраста, еще недостаточно ясно видят причины, почему люди оказываются на улице или за чертой бедности, а не их определенные убеждения.

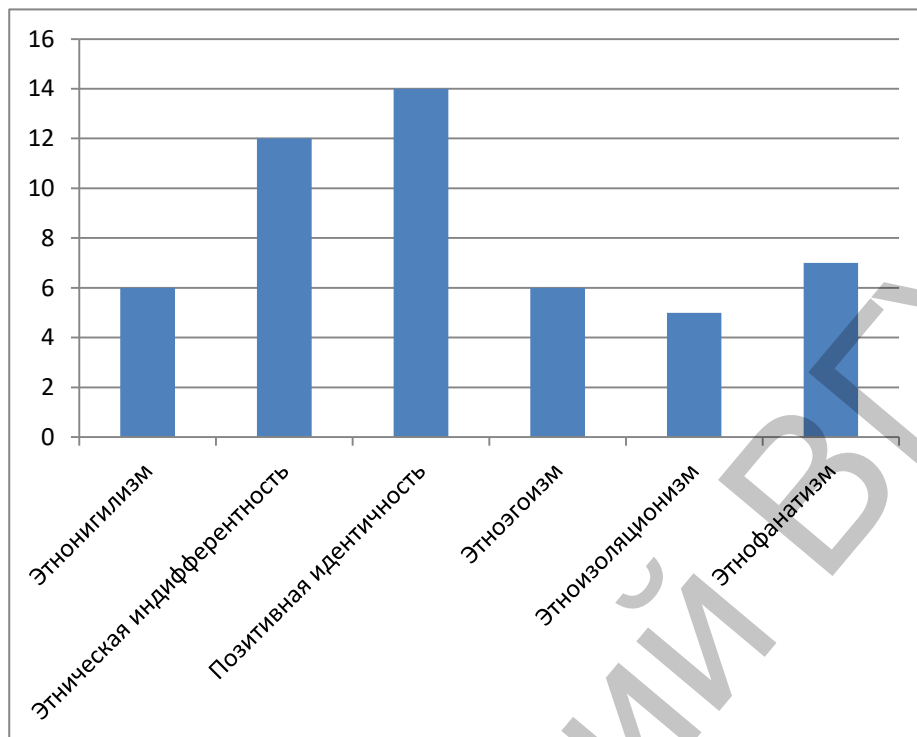


Рисунок 1 – Средние показатели по шкалам типов этнической идентичности



Рисунок 2 – Средние значения по шкалам «Индекса толерантности»

С утверждением «даже если у меня есть свое мнение, я готов выслушать и другие точки зрения» выразили различную степень согласия 83% респондентов, из которых абсолютно, уверенно и скорее согласны 30%, 39% и 14% соответственно. Данный результат, в совокупности с другими ответами, косвенно указывает на высокие показатели коммуникативной компетентности школьников, что позволяет предположить, соответственно, хорошие показатели межкультурной компетентности респондентов.

Средние значения по шкалам качественной оценки были следующими: этническая толерантность – 22 из 32 баллов, социальная толерантность – 29 из 37 баллов, толерантность как черта личности – 24 из 32 баллов (рисунок 2).

Таким образом, проведя исследование с использованием методики «Типы этнической идентичности» и экспресс-опросника «Индекс толерантности» нами было выявлено, что 97% школьников обладают средним уровнем толерантности. Это является его адекватным уровнем, не предполагающим попустительского отношения к различным социальным группам, но отражающим направленность на конструктивное взаимодействие с представителями других культур. На это также указывают результаты выявления типов этнической идентичности учащихся, в которых небольшой процент респондентов демонстрировал повышенные показатели по тенденциям к деструктивным типам, а также то, что показатели позитивной этнической идентичности были ниже среднего лишь у 4% респондентов. Несмотря на положительные в целом результаты исследования, по нашему мнению, необходимо продолжение работы по их закреплению, а также работа с теми обучающимися, в ответах которых прослеживаются данные, вызывающие обеспокоенность.

Список использованных источников:

1. Чалдини, Дж. Психология влияния / Дж. Чалдини. – СПб.: Питер, 2006. – 273 с.
2. Дольник, В.Р. Непослушное дитя биосферы / В.Р. Дольник. – СПб.: Петроглиф, 2009. – 352 с.
3. Обновленная Концепция непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь: преемственность и новации [Электронный ресурс] / Национальный институт образования. – Режим доступа: <https://www.adu.by/ru/glavnaya-stranitsa/975>. – Дата доступа: 18.03.2019.

Глава 3. Представления будущих специалистов о поликультурном воспитании в контексте профессиональной деятельности

Развитие поликультурного воспитания на нынешнем этапе развития общества детерминировано интенсивным ростом интеграционных процессов. Именно они являются составляющими прогресса сегодняшнего мира. С каждым годом Республика Беларусь всё сильнее интегрируется в мировое и европейское социально-культурное и образовательное пространство. Данное обстоятельство выдвигает поликультурное воспитание на место одной из важнейших педагогических проблем современности. Это связано с увеличением в последнее десятилетие числа представителей других этнических общностей и культур, проживающих на нашей территории.

Согласно переписи населения 2009 года в Республике Беларусь проживают более 140 национальностей: русские – 785 084, поляки – 294 549, украинцы – 158 723, евреи – 12 936 и другие [4]. Несмотря на то, что в Республике Беларусь численностью преобладают именно белорусы (более 83%), нельзя не считаться с другими этносами, проживающими на территории страны. В этом случае необходимо учитывать все многообразие культур обучающихся при организации учебного процесса.

Проблемой поликультурного воспитания активно занимались российские авторы – Н.В. Бордовская, А.А. Реан, З.А. Малькова, Л.Л. Супрунова, В.И. Матиз, А.Н. Джурицкий, Н.Д. Гальскова, Л.Л. Парамонова, В.В. Сафонова, Э.А. Соколова, В.А. Титов, а также белорусские исследователи: Р.Р. Косенюк, В.Л. Пашко, Н.К. Катович и др. Мы видим, что научный мир обращает все больше внимания на обозначенную проблему. Это требует и особого отношения в практическом плане к вопросу поликультурного воспитания.

С нашей точки зрения, для студентов специальности «Социальная педагогика», которые в рамках своей деятельности должны оказывать социально-педагогическую помощь, исключительно важно не только иметь представление о поликультурном воспитании, но знать об особенностях его реализации в школе. Это связано с тем, что будущие педагоги будут осуществлять свою деятельность в условиях мультикультурного мира и должны использовать методы поликультурного воспитания в практической деятельности.

Рассмотрим, что понимают ведущие ученые постсоветского пространства под термином «поликультурное воспитание».

В работе А.Н. Джурицкого поликультурное воспитание рассматривается как альтернатива интернационального социалистического воспитания, то есть как формирование личности вне ее национальной культуры в условиях единства и идеологической интеграции общества. Автор особо подчеркивает, что оно должно учитывать несовпадение отдельных потребно-

стей конкретных этносов и российских образовательных целей и задач воспитания и обучения [1].

М.А. Богомолова стоит на позиции рассмотрения поликультурного воспитания как близкого по своей сущности к поликультурному образованию. В частности, исследователь пишет, что оно предусматривает межличностное взаимодействие, противостоит таким явлениям, как национализм и расизм. Вместе с этим поликультурное воспитание предусматривает освоение культурно-образовательных ценностей, взаимодействие различных культур в ситуации культурной адаптации к иным культурным ценностям.

Несколько иначе видят сущность термина педагоги В.В. Макаев, З.А. Малькова, Л.Л. Супрунова. В своих работах они приравнивают поликультурное воспитание к формированию культурно развитого человека, способного активно действовать в условиях многонациональной и поликультурной среды, при этом уважая и понимая особенности других культур, этносов и рас [3].

Помимо этого, В.В. Макаев указывает на то, что сам термин более полно отражает сущность поликультурализма в образовательном учреждении, поскольку предусматривает, кроме обучения человека, также цели и задачи формирования личности, которая готова жить в современном обществе [2].

Еще один подход предлагают такие исследователи, как Н.Д. Гальскова, Л.Л. Парамонова, В.В. Сафонова, Э.А. Соколова. Педагоги указывают на связь готовности воспринимать другую культуру и образ жизни с проявлениями толерантности, так как только она сможет противостоять всем негативным проявлениям национализма и расизма.

Таким образом, в научном мире мы можем выделить такие подходы к трактовке термина «поликультурное воспитание», как: альтернатива интернационального социалистического воспитания; освоение культурно-образовательных ценностей; формирование культурно развитого человека, который уважает и понимает особенности других культур, этносов и рас; проявление толерантности. Отметим, что проанализированные нами определения понятия поликультурного воспитания рассматривают дефиницию с различных сторон, но не всегда в полной мере соотносятся между собой.

Понимая важность и сложность проблемы поликультурного воспитания, мы поставили целью своего исследования изучить позицию студентов специальностей «Социальная педагогика» и «Психология» ВГУ имени П.М. Машерова по данному вопросу. Было опрошено 32 студента третьего курса. Всем респондентам были заданы вопросы: «Как вы понимаете, что такое поликультурное воспитание?», «Как улучшить подготовку выпускников к работе в условиях поликультурного социума?».

6,3% опрошенных понимают поликультурное воспитание как средство, 93,7% опрошенных считают, что поликультурное воспитание – это процесс. Из числа последних 62,5% определяют термин как комплексный процесс, а 38,5% как целенаправленный.

Одновременно в определениях студентов встречаются такие позиции, как социализация, преемственность, становление, уважение, культура, воспитание.

68,7% опрошенных утверждают, что поликультурное воспитание направлено на социализацию личности в условиях поликультурного общества, тогда как 26% опрошенных указывают на становление толерантного отношения к другим культурам в качестве цели поликультурного воспитания. Вместе с тем 4,3% студентов придерживаются такой позиции, что поликультурное воспитание направлено на внутреннее развитие личности.

Более 85% ответов студентов основываются на уже существующих определениях понятия поликультурного воспитания, тогда как 15% процентов предложили свое видение термина.

При ответе на второй вопрос возможно было написать несколько вариантов. В итоге все ответы оказались, по сути, одинаковыми: практическая работа (организация участия студентов в проектах (53,2%); написание программ для реализации в школе (37,5%); проведение практик студентов на базе учреждений образования, которые имеют многонациональную специфику (50%); включение студентов в активную волонтерскую деятельность (15,7%)).

Таким образом, поликультурное воспитание является важной социально-педагогической проблемой. На ее решение направлены силы ряда ведущих педагогов современности. Однако трактовки исследователей сути термина отличаются значимым разнообразием.

Все опрошенные студенты имеют представление о поликультурном воспитании. Для улучшения подготовки выпускников к работе в условиях поликультурного социума респонденты предложили различные варианты практической работы: участие студентов в проектах, написание ими программ для реализации в школе, проведение практик в учреждениях образования с многонациональным составом, вовлечение в волонтерскую деятельность.

Список использованных источников:

1. Джуринский, А.Н. Поликультурное образование в многонациональном социуме / А.Н. Джуринский. – М.: Юрайт, 2018. – 252 с.
2. Макаев, В.В. Поликультурное образование – актуальная проблема современной школы / В.В. Макаев, З.А. Малькова // Педагогика. – 2007. – № 4. – С. 3–10.
3. Супрунова, Л.Л. Поликультурное образование в современной России / Л.Л. Супрунова // Магистр. – 2007. – № 3. – С. 79–81.
4. Национальный статистический комитет Республики Беларусь [Электронный ресурс] / Национальный состав населения, гражданство. – Минск, 2010. – Режим доступа: <http://www.belstat.gov.by>. – Дата доступа: 18.04.2019.

СОДЕРЖАНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ	3
РАЗДЕЛ I. РАЗВИТИЕ ОБРАЗОВАНИЯ И ШКОЛЫ В БЕЛАРУСИ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ	5
Глава 1. Теория и практика социального и семейного воспитания в Беларуси (20–50-е годы XX столетия)	5
Глава 2. Региональная практика строительства советской школы Беларуси 1917–1920-х гг. (на примере Витебщины)	24
Глава 3. Колледж в системе непрерывного педагогического обра- зования Республики Беларусь: история развития и современность	66
РАЗДЕЛ II. ЭТНОКУЛЬТУРА КАК ДЕТЕРМИНАНТА ПРОФЕС- СИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИАЛЬ- НОЙ СФЕРЫ В УСЛОВИЯХ ВУЗА	80
Глава 1. Сущность и содержание понятия «этнокультура» в кон- тексте современного этапа формирования белорусской нации	80
Глава 2. Фразеологическое единство и неповторимость этно- культуры славянских народов	88
Глава 3. Традиционные этнопедагогические ценности в соци- альном воспитании личности	103
Глава 4. Система принципов воспитания в белорусской народ- ной педагогике	111
Глава 5. Социально-педагогическая работа по формированию поликультурного образовательного пространства в условиях учреж- дения, обеспечивающего получение общего среднего образования ...	126
РАЗДЕЛ III. ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В БЕЛА- РУСИ В XXI ВЕКЕ	148
Глава 1. Становление и развитие теоретико-методологических основ гендерной теории в педагогике (вторая половина 90-х гг. XX – начало XXI в.)	148
Глава 2. Теоретико-методологические аспекты социально- культурной деятельности	159
Глава 3. Учебная мотивация студентов – будущих специалистов социальной и образовательной сфер	177
Глава 4. Динамика мотивов выбора профессии «Социальная ра- бота» студентами первых курсов факультета социальной педагогики и психологии (2015–2019 гг.): социологический анализ	196

Глава 5. Деятельность СППС школы по формированию поликультурного образовательного пространства (на примере ГУО «Средняя школа № 46 г. Витебска»)	205
Глава 6. Опыт преподавания курса «Этнопедагогика»	222
РАЗДЕЛ IV. ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ЛАБОРАТОРИЯ: ОТ ТЕОРИИ К ПРАКТИКЕ	233
Глава 1. Формирование семейных ценностей у учащихся учреждений профессионально-технического образования в условиях инклюзии средствами этнопедагогики	233
Глава 2. Уровень толерантности и типы этнической идентичности учащихся белорусской средней общеобразовательной школы	244
Глава 3. Представления будущих специалистов о поликультурном воспитании в контексте профессиональной деятельности	250

Научное издание

МИХАЙЛОВА Елена Леонидовна
БУСЕЛ-КУЧИНСКАЯ Екатерина Николаевна
АНДРУЩЕНКО Наталья Юрьевна и др.

**НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ
СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ**

Монография

Технический редактор	<i>Г.В. Разбоева</i>
Корректор	<i>А.Н. Фенченко</i>
Компьютерный дизайн	<i>Л.Р. Жигунова</i>

Подписано в печать 30.12.2020. Формат 60x84^{1/16}. Бумага офсетная.
Усл. печ. л. 14,82. Уч.-изд. л. 16,09. Тираж 100 экз. Заказ 178.

Издатель и полиграфическое исполнение – учреждение образования
«Витебский государственный университет имени П.М. Машерова».

Свидетельство о государственной регистрации в качестве издателя,
изготовителя, распространителя печатных изданий
№ 1/255 от 31.03.2014.

Отпечатано на ризографе учреждения образования
«Витебский государственный университет имени П.М. Машерова».
210038, г. Витебск, Московский проспект, 33.